



HAL
open science

(Re)penser Dieu à l'école au Sénégal : les politiques publiques face à l'éducation "arabo-islamique"

Clothilde Hugon

► **To cite this version:**

Clothilde Hugon. (Re)penser Dieu à l'école au Sénégal : les politiques publiques face à l'éducation "arabo-islamique". Science politique. Université de Bordeaux, 2016. Français. NNT : 2016BORD0225 . tel-01514926

HAL Id: tel-01514926

<https://theses.hal.science/tel-01514926>

Submitted on 26 Apr 2017

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

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

UNIVERSITÉ DE BORDEAUX



École Doctorale SP2 : Sociétés, Politique, Santé Publique

SCIENCES PO BORDEAUX

Les Afriques dans le monde

**(Re)Penser Dieu à l'école au Sénégal
L'adaptation des politiques publiques au défi de l'éducation « arabo-
islamique »**

Thèse pour le Doctorat en Science politique

Sous la direction de M. Dominique DARBON

présentée et soutenue publiquement
le 9 septembre 2016

Clothilde HUGON

9 septembre 2016

Composition du jury :

M. Dominique DARBON, Professeur Sciences Po Bordeaux ; *directeur de thèse*

Mme Pascale LABORIER, Professeure, Université Paris-Ouest Nanterre ; *rapporteuse*

M. Leonardo Alfonso VILLALÓN, Professeur, Université de Floride ; *rapporteur*

M. Boubacar NIANE, Professeur, Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Mme Hélène CHARTON, Chargée de Recherche CNRS, Sciences Po Bordeaux

Résumé:

Au Sénégal, plus de 40% de la population a moins de 15 ans. A ce titre, l'éducation constitue sans conteste l'une des grandes priorités pour l'Etat et les organisations internationales. Derrière l'école publique ou « école française », une offre éducative « arabo-islamique » répond aux demandes sociales et religieuses des parents sénégalais. Les écoles coraniques communément appelées *daara*, écoles franco-arabes ou Instituts islamiques, sont autant de dénominations faisant référence à ces institutions d'éducation islamiques et de langue arabe, dont l'objectif premier repose sur la mémorisation du Coran et la transmission du message islamique.

Cette recherche a pour ambition de suivre la trajectoire de la politique éducative de l'éducation arabo-islamique, en scrutant ses premières formulations dès l'époque coloniale (1857-1940), ses ambivalences au cours de la formation de l'Etat sénégalais postcolonial (1950-1980) et en décrivant au cours des années 1990 le passage d'une politique de l'action sociale à son institutionnalisation dans le secteur éducatif au début des années 2000. Ces écoles font l'objet de débats souvent animés, de conflits entre acteurs de divers horizons publics ou privés et de réformes abouties ou avortées. L'autorité publique doit en effet composer avec une multiplicité d'acteurs (religieux, internationaux, associatifs, etc.), qui influencent et interagissent au sein d'un processus de négociation.

Etudier la construction de cette politique publique d'éducation à travers la structuration d'un secteur, les revendications des uns, les actions ou « non-actions des autres », nous amène à révéler certaines des transformations de la société sénégalaise et de son rapport à l'Etat. Et plus globalement, à nous interroger sur le modèle classique du rapport entre le politique et le religieux.

Title:

Rethinking God at school in Senegal. The gradual adaptation of public policies to Arabo-Islamic education challenges.

Abstract:

Over 40% of Senegal's population is under 15 years old. Education is therefore one of the main priorities of the Senegalese State and international organisations. In parallel to the State-schools or "French" speaking schools, Islamic schools are an answer to social and religious demands asked by Senegalese parents. These education institutions are called *daara* (Qu'ranic schools), or *écoles franco-arabes*, and are mainly based on the memorization of the Qu'ran and the transmission of Islamic values.

This research will focus on the education policy's trajectory, from its first formulation during the colonial period (1857-1940), its ambivalence during the formation of the postcolonial State (1950-1980), and the shift from a social policy (1990s) to its integration in the sector of education in 2000. This type of school offer has long been the object of debate and controversies. Indeed, actors from a variety of horizons and interests (both from the public and private sectors) have taken part in this policy process. The Senegalese State must therefore compose and negotiate with numerous actors (religious, international, associative, etc.), who have a power to influence the process of negotiation.

Throughout the analysis, the reader will get an insight into the educational public policy's structure, and will understand the asks of all actors and the actions (or non-actions) of others. Overall, this research provides a historical understanding of the transformation of the Senegalese society and its constant interaction with the State. On a wider scale, it also brings us to question the traditional relationship between political and religious spheres.

Mots-clés :

Education arabo-islamique, action publique, secteur, éducation, Sénégal

Keywords :

Islamic Education, public policy, sector, education, Senegal

Remerciements

La thèse est une longue aventure, marquée par de belles rencontres en France et au Sénégal. Mes remerciements vont à tous ceux qui m'ont accompagnée au cours de cette (longue) période de vie.

En France :

Tout d'abord, je tiens à remercier mon Directeur de thèse, Dominique Darbon pour m'avoir accompagnée au cours de ces années. Sa confiance en moi, en mon sujet, son écoute et ses conseils toujours stimulants m'ont beaucoup aidée. Je le remercie également d'avoir toujours pris le temps de me relire dans la dernière ligne droite de l'écriture.

Mes remerciements vont ensuite à Hélène Charton qui me soutient et m'encourage depuis mon mémoire de Master II, il y a déjà près de six ans. Je remercie toute l'équipe EDUCAF, Sarah, Pauline (copine de la BNF), Mame Fatou, Anneke et Marie. On a fait une sacrée équipe et j'espère pouvoir continuer à travailler avec vous.

Au LAM, je tiens à remercier mes collègues/amis qui m'ont hébergée à Bordeaux, soutenue et parfois même relue. Je pense à Clélie Nallet, Vincent Bonnecase, Cindy Morillas (merci pour tout !), Chloé Josse-Durant. Merci également à Sonia Le Camus et Valérie Alfaut d'être toujours disponibles et à l'écoute.

A Paris, je tiens à remercier tous les membres de l'ARES et du CEPED. C'est toujours un plaisir d'échanger sur les questions éducatives. Je pense tout particulièrement à Hamidou Dia, Marc Pilon, Nathalie Bonini, Etienne Gérard, Pierre Guidi, Marie-France Lange et Marie-Eve Humery. Grâce à leur soutien, mon projet de film à Diourbel a pu voir le jour.

Au Sénégal :

Cette thèse ne serait pas la même sans le soutien, l'amitié et l'aide de ma sœur Fatou Ndiaye. Je lui dédie ce travail ainsi qu'à toute sa famille qui m'a hébergée à Louga.

Grâce à l'aide de Ndiaye Daara, j'ai découvert tout un secteur du domaine de l'enfance que j'ignorais. Je le remercie de m'avoir toujours soutenue et prise sous son aile dès notre première rencontre. Merci aussi de m'avoir fait découvrir tous ces dossiers et documents si précieux. Je tiens également à remercier Cheikhou Touré d'Enda Graf Sahel pour sa disponibilité. C'est toujours un réel plaisir d'échanger avec vous sur les *daara*. Mes remerciements vont aussi à Mamadou Wane, Mao.

J'ai été surprise durant mon premier terrain au Sénégal d'être si bien accueillie auprès des maîtres coraniques. Je tiens à remercier tout particulièrement Thierno Niass (mon maître coranique) et toute sa famille de Médina Gounass. C'est toujours un plaisir de venir vous voir. A Diourbel, je remercie Omar Tandjan qui m'a accueillie à bras ouvert dans sa famille et dans son *daara*. Merci aussi à Cheikhouna Lô pour ses explications sur le CCH, sa belle humeur et son rire contagieux ! Enfin, je tiens également à remercier Bassirou Dieng, Mohktar Diop et Ibrahima Bâ de répondre toujours à mes questions lorsque je venais sans cesse le déranger. Merci aussi d'avoir participé en avril 2014 au petit film que j'ai réalisé. Je remercie également les membres du bureau de la Fédération : l'ancien Président Tahir Fall de Pir, Ousmane Ndiaye de Diourbel et Adama Seck des Parcelles Assainies. Vous m'avez toujours soutenue dans mon travail même si je prenais plus de temps que prévu...

Au Ministère de l'Education, je tiens à remercier Ousmane Bâ de la Division de l'Enseignement Arabe. Ousmane m'a toujours aidée à obtenir des informations. A l'Inspection des *daara*, c'était toujours un plaisir de discuter et de rire avec Mamadou Basse, Bakary Bodian. Merci d'avoir toujours été honnête avec moi ! A

la DPRE, je tiens tout particulièrement à remercier Bassirou Mbengue pour sa gentillesse et ses conseils très avisés mais aussi Abdourahmane Mbaye du bureau des statistiques que j'ai ennuyé très souvent... Enfin, je remercie également Seydou Khouma qui à l'époque était à l'Inspection d'académie de Diourbel. Il m'a fait découvrir beaucoup de choses sur le franco-arabe et les *daara*

« Last but not least ! »

Je n'aurais jamais pu mener ce projet à bien sans l'appui de ma maman, de mon papa et de ma sœur. Ma maman tout particulièrement a toujours été d'un grand soutien dans ce projet qu'elle trouvait très intéressant. Merci maman pour tes relectures et ton aide ! Merci à mes amis d'enfance de Paris, qui n'ont jamais trop compris ce que je faisais mais qui m'ont toujours soutenue dans ce projet et sont aujourd'hui très heureux de me voir conclure ce travail interminable à leurs yeux. Merci aussi à la famille de Stan (Florence, Pierre, Candice, Nicolas, Aurélien, Camille, Chrystèle, Jean, Brune, Basile, Rafaël, Gautier, Tanguy, Nathalie et Bernard) de toujours s'intéresser à ce que je fais.

Surtout, merci à Stan de m'avoir, sans relâche, toujours soutenue dans ce projet. Merci de m'avoir toujours épaulée dans les moments heureux de terrain au Sénégal mais aussi et surtout dans les moments un peu plus durs de l'écriture à Paris. Une nouvelle aventure s'ouvre à nous désormais !

Sommaire

Remerciements	2
Liste des sigles et abbréviations	7
INTRODUCTION	10
L'ÉDUCATION « ARABO-ISLAMIQUE » AU SENEGAL	10
Définition de l'objet & Etat de la recherche	15
Cadre théorique	46
L'enquête de terrain	56
Problématique & Présentation du Plan	68
PREMIERE PARTIE	75
HISTORICITE DE LA FORMATION D'UNE EDUCATION « ARABO-ISLAMIQUE » AU SENEGAL: INSTITUTIONS, ACTEURS ET DYNAMIQUES	75
CHAPITRE 1	76
L'ADMINISTRATION COLONIALE FRANÇAISE FACE A « L'ÉCOLE MUSULMANE » SENEGALAISE (1857-1940)	76
1. L'administration coloniale et sa méfiance face à l'islam	80
2. Aux origines du « contrat social sénégalais » (1906-1953)	119
CHAPITRE 2	153
ACTEURS NOUVEAUX, INSTITUTIONS INNOVANTES : LES RECONFIGURATIONS DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE (ANNEES 1950-1980)	153
1. Le « réveil culturel de l'Islam noir »	156
2. Le gouvernement sénégalais face à sa communauté sénégalaise musulmane : le duel religieux M. Dia/L. S. Senghor	181
3. Ouverture et démocratisation de l'éducation arabo-islamique : l'Etat d'A. Diouf	212
CHAPITRE 3	232
CARTOGRAPHIE D'ACTEURS (ANNEES 1990-2000)	232
1. Naissance et renforcement de la « <i>cause des talibés</i> » (années 1990)	236
2. Réforme éducative et réorganisation des acteurs	273

DEUXIEME PARTIE	305
LE PROCESSUS NEGOCIE DE L’ACTION PUBLIQUE	305
CHAPITRE 4	306
UNE ANALYSE PAR LES REFERENTIELS	306
1. Une analyse cognitive des politiques publiques	309
2. La construction de catégories d’intervention relatives aux enfants-talibés	337
3. Le référentiel international d’une scolarisation universelle	350
CHAPITRE 5	385
DES CATEGORIES D’INTERVENTION A LA FORMATION D’UN SECTEUR DE « L’EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE » AU SENEGAL	385
1. Retour sur la notion de « secteur » en sociologie de l’action publique	387
2. Formation et renforcement d’un nouvel « espace de production de politiques publiques »	415
3. Rapports et représentations au pouvoir politique	458
CHAPITRE 6	491
CONFLITS SOCIAUX ET POLITIQUES	491
1. Aux origines des conflits sociaux et politiques de l’action publique de « modernisation » des <i>daara</i>	495
2. L’identification de « situations conflictuelles »	510
3. La place de l’Etat dans l’action publique sénégalaise de « modernisation » des <i>daara</i>	555
Conclusion générale	568
1. Principales conclusions	569
2. Perspectives de recherche	581
Bibliographie	586
Table des illustrations	628
Table des annexes	631

Liste des sigles et abréviations

- Acdi** : Agence canadienne de coopération internationale
- Afd** : Agence Française de Développement
- ADEA** : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
- ANS** : Archives Nationales du Sénégal
- AOF** : Afrique Occidentale Française
- BCI** : Budget Consolidé d'Investissement
- Bid** : Banque Islamique de Développement
- BM** : Banque mondiale
- BNF** : Bibliothèque nationale de France
- BIT** : Bureau International du Travail
- CAINT** : Cadre d'appui à l'Initiative Nationale en faveur des Talibés
- CCH** : Caractères Coraniques Harmonisés
- CER** : Comparative Education Review
- CSLP** : Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté
- CNLCT** : Cellule Nationale de Lutte contre la Traite
- CNREF** : Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation
- COMOD** : Collectif pour la Modernisation des *Daara*
- CONAFE** : Coalition Nationale des Associations et ONG en faveur de l'enfant
- DALN** : Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
- DAS** : Direction de l'Action Sociale
- DEA** : Division de l'Enseignement Arabe
- DEE** : Direction de l'Enseignement Élémentaire
- DEP** : Division de l'Enseignement Privé
- DPRE** : Direction pour la planification et la Réforme de l'Éducation
- DRSP** : Documents stratégiques de Lutte contre la Pauvreté
- ECB** : Ecoles communautaires de Base
- EDB** : Education de Base
- EFA** : Ecoles Franco-arabes
- EGEF** : Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation
- ENF** : Education non formelle

EPT : Education Pour Tous
FMI: Fond Mondial International
HRW: Human Rights Watch
IA : Inspection d'Académie
ID : Inspection des *Daara*
IDEN : Inspection départementale
IID : Institut Islamique de Dakar
IPE: International Institute for Educational Planning
Isesco : Organisation Islamique pour l'éducation, les sciences et la culture
Jica : Agence japonaise de coopération internationale
MEN : Ministère de l'Education nationale
MESOC : Mécanisme de Synergie des Organisations de la société civile agissant dans l'éducation
OAI : Organisation de l'Action Islamique
OCI : Organisation de la Conférence Islamique
OIM : Organisation Internationale pour les Migrations
OIT : Organisations Internationale du Travail
OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG : Organisation Non Gouvernementale
ONUDC : Office des Nations unies contre la drogue et le crime
PAQEEB : Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Equité dans l'Education de Base
PAQUET : Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence du secteur éducatif
PAM : Programme Alimentaire Mondial
PARRER : Partenariat pour le Retrait et la Réinsertion des Enfants des Rues
PAS : Programmes d'Ajustements Structurels
PDEF : Programme Décennal pour l'Education et la Formation
PDRH : Projet de Développement de Ressources Humaines
PIB : Produit Intérieur Brut
PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
PSE : Plan Sénégal Emergent

ROCARE : Réseau Ouest et Centre africain de Recherche en Education
TBS : Taux Brut de Scolarisation
TNS : Taux Net de Scolarisation
UCM : Union Culturelle Musulmane
UNEC : Union Nationale des Ecoles Coraniques
Ucad : Université Cheikh Anta Diop de Dakar
Unesco : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
Unesco/BREDA : Bureau régional multisectoriel pour l'Afrique de l'Ouest
Unicef : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
Usaid: US Agency for International Development

INTRODUCTION

L'ÉDUCATION « ARABO-ISLAMIQUE » AU SENEGAL

Décembre 2012, *daara*¹ de quartier, Médina Gounass
(Guédiawaye)



Photos C.Hugon, 2012

¹ *Daara* vient du mot arabe دار (*dâr*), qui signifie « demeure, maison ». Au Sénégal, ce terme désigne les écoles coraniques classiques. Le *daara* peut également désigner « une collectivité de disciples, une structure d'éducation spirituelle et une entité économique et sociale » (Brossier, 2010 : 8). Dans cette thèse, ce mot désigne les écoles coraniques. Il est invariable et utilisé au masculin.

Comme tous les week-ends durant les mois de novembre et décembre 2012, je me rends au *daara* de Thierno Niass (maître coranique), dans le quartier populaire de Médina Gounass, situé à Guédiawaye (banlieue de Dakar). J'ai décidé pendant ce premier terrain d'enquête de mener des observations de salles de classes (au sein d'écoles coraniques – également appelées *daara* au Sénégal – mais aussi dans la seule classe franco-arabe publique de Guédiawaye). J'ai rencontré pour la première fois Thierno Niass grâce à une ONG située dans le quartier qui mène des actions de sensibilisation d'hygiène dans les *daara* de Médina Gounass. Le contact avec Thierno Niass s'est très bien passé. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de mener des observations dans son *daara* lequel est essentiellement un *daara* de quartier. Les enfants-talibés sont externes et vivent chez leur famille aux alentours du *daara* ou du logement du maître coranique. Beaucoup d'élèves sont scolarisés en même temps à l'école publique de langue française. Ceux à temps plein dans le *daara* sont pour la plupart de jeunes enfants qui ne sont pas encore en âge d'être scolarisés. Le choix de continuer mon enquête en menant des observations tient d'un concours de circonstances. Je souhaitais avant tout gagner la confiance et l'amitié d'un maître coranique. C'est ce qui s'est produit avec Thierno Niass. Il m'a laissé prendre des notes, lui poser des questions et observer le *daara* pendant plusieurs mois. Je pouvais venir quand je le souhaitais. L'idée de mener des observations de salles de classe avait surtout pour objectif de comprendre le fonctionnement au quotidien d'un *daara* et les relations entre le maître coranique et ses talibés (en termes d'enseignement, et de transmission de savoirs islamiques). Observer ce *daara* au quotidien m'a donc beaucoup aidée dans un premier temps à saisir les dynamiques internes d'un *daara* de quartier.

Un samedi matin, alors que je griffonnais sur mon carnet d'observations, trois personnes entrent dans le *daara*. C'est la première fois que je rencontre Mamadou Ndiaye, alias « Ndiaye *daara*² », devenu par la suite un de mes interlocuteurs privilégiés de mes enquêtes de terrain. Il est accompagné d'une stagiaire française de l'Organisation Internationale pour les Migrations (OMI) et d'une journaliste

² Ndiaye *daara* est un surnom donné pour la première fois par M. Basse (Inspection des *daara*). Mamadou Ndiaye se présente Ndiaye *daara* auprès de tous ses interlocuteurs.

espagnole. Ces trois personnes sont surprises par ma présence, surtout Ndiaye *daara* qui me pose tout de suite des questions sur ce que je fais ici. Très vite, je me rends compte que Ndiaye *daara* connaît très bien Thierno Niass, le maître coranique. Il m'explique qu'il a beaucoup aidé ce *daara* avec l'ONG Tostan depuis les années 1990. Et depuis, ils ont gardé de très bonnes relations. Cet épisode, qui pourrait paraître anodin pour ce *daara* et Thierno Niass, m'a paru illustratif de l'angle selon lequel je souhaitais aborder mon objet de recherche. En effet, il démontre que le *daara* n'est pas une école fermée sur elle-même mais en interaction avec d'autres acteurs, institutions et dynamiques. Et ces trois acteurs (sénégalais et internationaux), en visite dans le *daara* de Thierno Niass, en sont un bel exemple. Cela illustre aussi les relations, souvent anciennes, entretenues entre le maître coranique et différents types d'acteurs, ayant travaillé pour une ONG (internationale ou nationale) ou une association locale. Les *daara* ne sont donc pas figés mais bien marqués par des influences extérieures.

Il s'agit d'étudier la réforme éducative de « l'éducation arabo-islamique » au Sénégal, incluant les *daara*³. Cette recherche porte sur plusieurs offres éducatives (privées comme publiques), mais la question des *daara* restera centrale, puisque nous⁴ verrons qu'elle fera l'objet de débats et de controverses importantes au Sénégal depuis quelques années. En quoi consiste la réforme ? Quels types d'acteurs portent ce projet ? Ces premiers questionnements peuvent servir de bases théoriques et empiriques pour saisir l'objet de recherche que l'on souhaite étudier dans ce travail. Mais avant de détailler les tenants et aboutissants de la réforme relative à l'éducation arabo-islamique au Sénégal, il s'agira de définir l'objet de

³ Ce projet doctoral a commencé en octobre 2011. Il a été intégré dans un programme financé par la région d'Aquitaine intitulé « Géopolitique de l'Ecole en Afrique de l'Ouest » (GEPOLA), coordonné par H. Charton (CNRS/LAM). Cette thèse est également intégrée dans un autre programme de recherche soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche franco-allemande intitulé « Modèles, pratiques et cultures scolaires en Afrique de l'Ouest » (MOPRACS), coordonné par H. Charton et S. Fichtner. Grâce à ces deux projets de recherche, les enquêtes de terrain ont pu être entièrement financées. Pour plus d'informations sur ces programmes se référer aux sites internet. GEPOLA: <http://www.lam.sciencespobordeaux.fr/geopola/>; MOPRACS: <http://www.lam.sciencespobordeaux.fr/mopracs/>.

⁴ Le « nous » fait ici référence au « nous scientifique », permettant de présenter notre cadre théorique et posture de recherche. A plusieurs reprises, nous utiliserons également le « je ». Ce « je » désignera les situations d'enquête de terrain plus personnelles. Nous l'utiliserons principalement dans l'introduction de cette thèse (partie sur « l'Enquête de terrain ») et le chapitre trois de la thèse, présentant les groupes d'acteurs. Le « je » permet en effet de nous resituer sur le terrain et de donner quelques détails dans l'identification de certains acteurs et/ou groupes d'acteurs.

recherche et de mieux comprendre comment celui-ci a été analysé dans la recherche scientifique, dans le monde et en Afrique.

Définition de l'objet & Etat de la recherche

Avant de détailler notre cadre théorique, nous souhaitons revenir sur la définition de l'objet de recherche (1.1) et comprendre comment celui-ci a été étudié et abordé au sein de la recherche scientifique (1.2). Nous verrons qu'en tant qu'objet relativement récent, « l'éducation arabo-islamique » reste un terrain d'investigation encore très peu exploité, surtout sur le continent africain et dans la discipline de science politique.

Définition de l'objet de recherche

Ecoles coraniques, médersas, écoles franco-arabes, instituts islamiques, telles sont les dénominations, aussi diverses soient-elles, faisant référence aux institutions d'éducation islamique et de langue arabe. Leur vecteur commun : la production et la transmission des savoirs islamiques (Fortier, 2003 ; Gandolfi, 2003). Communément désignées sous l'appellation « *d'éducation arabo-islamique* », en lien avec la « *culture arabo-islamique* » développée par L. Brenner (1993), ces écoles constituent avant tout une offre éducative diversifiée et très hétérogène. Cette offre peut à la fois s'organiser dans le secteur privé et public, suivant diverses modalités qui varient en fonction des contextes nationaux et temporalités étudiés. Les institutions d'éducation peuvent être dédiées uniquement à la transmission de savoirs religieux (écoles coraniques de type soufi par exemple) ou peuvent intégrer des disciplines « profanes » (Charlier, 2002), « scientifiques » (écoles franco-arabes ou arabes). Les enseignements peuvent être bilingues, en arabe et française (écoles franco-arabes) ou adopter uniquement la langue arabe comme langue d'instruction. Le point commun de l'ensemble de ces institutions réside dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture du Livre sacré, le Coran (Adelkhah & Sakurai, 2011).

Nous utiliserons en grande partie l'expression « éducation arabo-islamique ⁵ » pour désigner l'ensemble de ces écoles. Selon L. Brenner (1993), la « culture arabo-islamique » impulsée du monde arabe et musulman est un phénomène relativement récent sur le continent. Apparue au cours des années 1940, avec l'arrivée en Afrique subsharienne de jeunes « arabisants », cette culture s'est graduellement renforcée et structurée. Au départ, l'ambition de sa diffusion étaient double. Elle avait en premier lieu pour objectif d'unifier la culture africaine. La langue arabe et la religion musulmane représentaient des vecteurs d'unification. Ensuite, constituée en « bloc », elle devait s'imposer voire même s'opposer à la culture occidentale (Brenner, 1993 : 162). « *Il s'agit bien davantage d'une culture en gestation, qui se "cherche", puisant son inspiration dans les influences venant du monde arabe et musulman, se définissant en réaction à l'Occident* » (Brenner, 1993 : 163). Dès leur émergence dans les années 1940-1950, les médersas/écoles franco-arabes sont porteuses de cette culture. Elles se sont, en effet, opposées à l'école publique laïque de langue occidentale (française ou anglaise), mais aussi aux écoles coraniques classiques de type soufi, déjà bien implantées sur l'ensemble du continent. L'expression « éducation arabo-islamique », tant sur le plan idéologique que structurel, ne désigne pas une offre homogène d'écoles. Au contraire, elle désigne une offre « *en gestation* », comme le soulignait déjà L. Brenner dans les années 1990. Au sein de ce même bloc, de profondes divergences ont existé et subsistent encore. Nous avons décidé pour cette étude de garder cette expression, désignant l'ensemble de cette offre éducative. Marquées par un dynamisme profond, nous verrons que les frontières entre ces écoles ne sont pas figées. La mémorisation du Coran, vecteur essentiel d'enseignement de l'école coranique classique, a encore aujourd'hui une influence sur l'école franco-arabe privée, par exemple. A l'inverse, la langue arabe a tendance à être de plus en plus enseignée à l'école coranique⁶. En d'autres termes, ces écoles s'influencent

⁵ Nous emploierons fréquemment l'expression « d'éducation arabo-islamique ». Il se peut au cours de cette étude que l'expression « éducation islamique » soit également utilisée. Ces deux expressions sont synonymes. Elles englobent l'ensemble des écoles islamiques et de langue arabe (écoles coraniques classiques ; écoles franco-arabes publiques et privées, instituts islamiques, écoles arabes).

⁶ Cette phrase à première vue peut paraître surprenante. Or, il est important de souligner que l'enseignement de la langue arabe, à l'école coranique, permet uniquement de lire le Coran. Elle n'est pas enseignée en tant que telle contrairement aux écoles franco-arabes. Et, de plus en plus, nous avons pu observer que les maîtres coraniques s'efforcent de l'enseigner aux talibés en prenant à leur charge un enseignant en langue arabe (*Ustadh*).

mutuellement. C'est pourquoi l'expression « éducation arabo-islamique » sera régulièrement employée puisqu'elle constitue aujourd'hui une offre éducative non opposée.

Lieux de production de savoirs, les institutions d'éducation islamique et de langue arabe ont été l'objet d'interactions, de débats et de conflits, pouvant être retracés depuis la période coloniale. C'est dans ce sens que ces institutions, comprises comme un ensemble de « schèmes d'interprétation » et de pratiques (Giddens, 1987 : 79), rassemblent une diversité d'acteurs, d'orientations et de conceptions qui influent sur la composition et les recompositions de ces dernières. Il s'agit, ainsi, de saisir les systèmes d'interactions entre différents types d'acteurs autour de ces écoles, permettant de voir comment ces institutions arrivent à s'ajuster (ou non) face aux orientations et systèmes de représentations auxquels elles doivent faire face. En somme, elles se transforment et évoluent en connexion étroite avec la société. F. Adelhah va dans le même sens en affirmant, au sujet des madrasas chiites en Afghanistan, que « *les madrasas s'inscrivent par définition dans une situation historique et sociale précise, qu'elles concourent elles-mêmes à configurer* » (Adelhah, 2015 : 46).

Des écoles islamiques sous influence(s) extérieure(s)

Il nous a paru nécessaire dans cette introduction d'effectuer un état de la littérature « en dehors » des frontières africaines pour mieux comprendre les grands questionnements au sujet des écoles islamiques. C'est récemment que la communauté de chercheurs (anglophone et francophone) s'est intéressée à la question de l'éducation islamique dans les pays à majorité musulmane.

La comparaison comme outil méthodologique privilégié

Aux Etats-Unis, c'est après la Seconde Guerre mondiale qu'une Commission au sein de l'*American Council on Education* fut créée pour étudier l'éducation religieuse dans les pays arabophones. Cette étude, menée par R.D. Matthews (*University of Pennsylvania*) et M. Akrawi (*Directeur Général de l'Enseignement*

supérieur en Irak), présentait une cartographie des systèmes d'éducation publique en Egypte, Irak, Palestine, Transjordanie, Syrie et Liban⁷. Intitulée *Education in Arab Countries of the Near East* (1949), les auteurs y analysaient le rôle joué par la religion musulmane en tant que « culture » au sein des systèmes scolaires publics. La spécificité de cette genèse des savoirs scientifiques centrée sur l'éducation islamique procédait au milieu du XX^e siècle du rapport et de l'image entretenus par l'Occident sur « l'Autre ». A cette époque, les études sur les sociétés musulmanes étaient dominées par les théories de la modernisation qui laissaient entendre que ces sociétés se caractérisaient par un immobilisme dû aux contraintes profondes que la « tradition » faisait peser sur elles. C'est à la suite de la première Conférence sur l'Education islamique⁸ tenue en 1977 à Makkah, intitulée, *Basis for an Islamic Education system* (Halstead, 2004; Ashraf, 1985) que des chercheurs musulmans⁹ se sont penchés sur l'importance de ces institutions islamiques d'éducation. Selon al-Attas, un des co-fondateurs de ce Congrès, l'ambition était de lancer un nouveau courant théorique, basé sur la notion de la connaissance islamique (*Islamization of knowledge*) au cœur de l'éducation des populations musulmanes. Cet intérêt porté à l'éducation islamique coïncidait avec l'avènement d'un ensemble de transformations géopolitiques et socio-politiques auquel était confronté le monde arabo-musulman (révolution iranienne, la crise algérienne, les Guerres du Golf, la guerre en Irak, etc.). Face à ce contexte géopolitique pluriel, de nouvelles recherches émergent et discutent la notion d'islam politique et ses conséquences sur les politiques éducatives nationales. L'ouvrage de Byron G. Massalias et Samir Ahmed Jarra (1983) interroge les mouvements et groupes islamiques des sociétés musulmanes et de leur rapport à l'Etat-nation. L'éducation islamique est positionnée face à une

⁷ L'étude complète est disponible sur le site suivant :

http://archive.org/stream/educationinarabc009845mbp/educationinarabc009845mbp_djvu.txt.

⁸ Cette première Conférence sur l'éducation islamique établissait les prémisses d'une réflexion autour de la réforme de l'éducation islamique, la connaissance religieuse mais plus largement aussi sur la mise en valeur de cet héritage islamique, notamment au sein des Universités Islamiques.

⁹ Les Professeurs al-Attas, Ali Ashraf et Abdullah Mohammed Zaïd étaient à l'origine de cette première Conférence sur l'éducation islamique en Arabie Saoudite. Professeur al-Attas est un philosophe d'origine malaisienne. Il est celui qui a proposé la théorie d'islamisation de la connaissance (« *Islamisation of knowledge* »). A ce Congrès, il a présidé le comité en charge des objectifs et de la définition de l'éducation islamique. Professeur Syed Ali Ashraf (1925-1998), d'origine bangladaise, prônait l'islamisation par l'éducation. Il a édité six livres dans *Islamic education series: Crisis in Muslim Education* (1978); *The Concept of an Islamic University* (1984); *New horizons in Muslim Education* (1978). Il a également été le fondateur de la revue anglaise, *Journal Muslim Education Quaterly* (1983).

éducation publique séculaire et de type occidental. C'est ainsi que les premières bases conceptuelles de l'objet de recherche de l'éducation islamique sont centrées sur les notions de *tradition* versus *modernité* (al-Attas, 1980 ; Husain & Ashraf, 1979 ; Saqib, 1980).

Dans le courant des années 2000, les études comparées se sont penchées sur la question de l'éducation islamique. Aux Etats Unis, la revue *Comparative Education Review*¹⁰ (CER) publie un dossier traitant des développements de l'éducation islamique dans plusieurs pays. Intitulé *Islam and Education. Myths and Truth* (2006), ses auteurs étudient, dans une perspective historique et comparatiste (exemples tirés d'Egypte, Irak, Liban, Maroc, Yémen, Pakistan et Philippines), comment une élite musulmane arrive à négocier et à adopter de nouvelles stratégies de réformes, ainsi que de nouveaux moyens de résistance, contribuant à la préservation d'une identité islamique qui lui est propre. Ce dossier, devenu par la suite un ouvrage collectif, est décrit comme « *an opportunity to educate "ourselves about Islam" before analyzing "current educational developments in the Islamic world* » (Kadi & Billeh, 2007, p. 4).

Toujours dans une perspective d'analyse comparée, l'ouvrage intitulé *Schooling Islam : the culture and politics of Modern Muslim Education* (Hefner & Qasim Zaman, 2007) contribue également à une connaissance approfondie de la culture, des pratiques et des politiques relatives aux *madradas* et à l'enseignement supérieur islamique. Dans cet ouvrage, les auteurs montrent qu'il existe une pluralité d'acteurs, d'institutions et d'idées engagés autour de cette offre éducative musulmane. Selon les différentes études de cas (Asie du Sud, Inde, Egypte, Maroc, Turquie, Indonésie, Mali, Grande-Bretagne), les institutions d'éducation islamique

¹⁰ En 1954, la *School of Education* de l'Université de New-York a organisé pour la première fois une Conférence qui, deux années plus tard, a mis en place la *Comparative Education Society*. Cette organisation composée de chercheurs s'était donnée pour objectif de définir les contours d'une nouvelle discipline : l'éducation comparée. Elle a créé la *Comparative Education Review*. Depuis 1957, celle-ci a été appuyée et sponsorisée par un réseau américain, *Comparative and International Education Society* (CIES), qui regroupe des chercheurs et planificateurs de l'éducation du monde entier. Cette association organise chaque année une conférence internationale. Selon Dan Wagner, rencontré lors d'un colloque à Bordeaux en février 2015, cette conférence internationale regroupe d'un côté, des chercheurs du monde entier et, de l'autre, toutes les organisations internationales et ONG internationales (surtout américaines). J'ai d'ailleurs eu l'occasion d'y assister pour la première fois lors de l'édition de mars 2013 à la Nouvelle Orléans. Cette conférence, qui se tenait alors au Hilton de la ville, rassemble chaque année plus de 2000 personnes travaillant dans le secteur de l'éducation.

sont aujourd'hui investies par différents types d'acteurs privés comme publics (gouvernements nationaux, organisations non gouvernementales, entrepreneurs religieux), dont les objectifs et l'organisation diffèrent. Par ailleurs, les auteurs interrogent la capacité d'adaptation de ces écoles et instituts islamiques aux sociétés modernes plurielles en pleine transformation. Les efforts de réformes éducatives impulsés par les Etats mettent à la fois l'accent sur la variété des types d'institutions islamiques existants, mais aussi sur le futur de ces institutions scolaires à l'aune de la mondialisation.

Les *madrasas*¹¹ dans différentes régions du monde ont donc été l'objet de réflexions et d'attention. Même si ce terme n'est pas celui employé dans chaque contexte national, ces écoles à caractère religieux offrent un enseignement islamique couplé à des matières séculaires enseignées dans les écoles publiques et à caractère laïque. « *These institutions lie at the crossroads between religious and secular realities, between the national and the transnational, or between faith and Islam, and its desire to have dialogue with the rest of the world* » (Abdelkah & Sakurai, 2011: 3). La diversité des formes de *madrasas* contemporaines, tirée d'exemples de cinq pays différents (Afghanistan, Bangladesh, Chine, Iran et Pakistan), est le reflet justement de profonds changements au sein de ces écoles, cherchant un moyen pour s'adapter à leur environnement social, religieux et politique (*ibid*). Cette dynamique est très justement décrite par K. Sakurai et F. Abdelkha (2011) dans leur ouvrage intitulé *The moral economy of the Madrasa*. En montrant que ces institutions de transmission de valeurs islamiques restent une source d'accès au pouvoir (religieux, économique et politique) (Eickelman, 2011), elles arrivent également aujourd'hui à s'insérer dans les dynamiques sociales, culturelles, religieuses, politiques et économiques contemporaines. Les *madrasas* continuent de structurer les croyances et pratiques religieuses, politiques et

¹¹ Ce terme, selon les contextes nationaux, ne signifie pas la même chose. Selon Jamal Malick, l'origine du mot *madrasa* viendrait de *darasa*, qui fait référence à une institution où l'on transmettrait la philosophie et le droit islamique (Jamal, 2008 : 49). En Iran, elles font référence aux écoles publiques. Les écoles à caractère religieux sont appelées *Maktab* (lieu d'écriture). D'autres termes comme *hawza* (séminaire religieux, principalement en Iran), *kutâb* (école coranique en Egypte), ou encore *jamia* (école coranique au Pakistan) peuvent être employés. Cela montre bien la diversité des établissements islamiques pouvant exister dans chaque contexte national.

sociales des sociétés musulmanes plurielles et en pleine mutation (Eickelman, 2011).

Prise comme un ensemble et dans sa diversité, l'éducation islamique est également étudiée dans un contexte de réformes éducatives globales et nationales (Anderson-Levitt, 2003). Même si les réformes de l'éducation islamique ne sont pas nouvelles, l'ouvrage édité par C. Tan (2014) renvoie aux évolutions de la période coloniale et aux changements auxquels devaient faire face l'éducation islamique : laïcité prônée par l'école publique, nouvelles langue d'enseignement, marginalisation de l'éducation islamique, etc. La société musulmane, face à ces nouvelles dispositions réagit de façon différente (*ibid.*). Les diverses contributions de cet ouvrage mettent donc l'accent sur l'articulation de l'ensemble de ces réformes entreprises (en Egypte, Maroc, Indonésie, Afghanistan, Pakistan, Turquie, Singapour, Malaisie, Grande Bretagne, et Suède), pouvant être initiés ou contestés par une hétérogénéité d'acteurs (musulmans et non-musulmans).

En France, la comparaison a également été un moyen de discuter et réfléchir sur l'émergence des *madrasas* dans le monde musulman. L'ouvrage coordonné par Nicole Grandin et Marc Gaborieau, *Madrasa. La transmission du savoir dans le monde musulman* (1997) est le résultat de réflexions de plusieurs tables rondes organisées par le CNRS et l'EHESS concernant les systèmes d'enseignement dans le monde musulman. Organisé par zones géographiques (Afrique, Chine, Asie du Sud, Balkans), l'objectif de cet ouvrage est de relativiser l'importance du modèle arabe classique comme pôle unique de référence pour les systèmes d'enseignement islamique contemporain au sein de cet « Islam périphérique », mais aussi au sein de pays où les musulmans sont minoritaires (exemple de l'Inde). En partant du « modèle arabe » (Sublet & Chamberlain, 1997), différentes monographies sont étudiées au prisme de plusieurs « modèles » à la fois anciens et originaux (exemple de la société javanaise en Indonésie). Cet ouvrage qualifié « d'encyclopédique » par D. Matringe (1999) représente « un manuel fondamental sur la transmission du savoir dans le monde musulman » (*ibid.*). Cette entrée par les madrasas, selon M. Gaborieau, « donne à voir comment certains traits fondamentaux des modèles

classiques (enseignement personnalisé avec un curriculum souple) ont subsisté tandis que s'opéraient, sans véritable solution de continuité, des adaptations à des cultures, à des structures sociales et à des situations politiques très diverses » (Gaborieau, 1997, p. 7).

La comparaison dans l'analyse des systèmes éducatifs islamiques à travers le monde permet de se rendre compte non seulement de la diversité des types d'enseignements proposés mais aussi de l'ensemble des transformations et évolutions auxquelles ces différents types d'institutions d'éducation islamique font face. La comparaison, comme outil d'analyse pertinent, permet dans ce travail de mettre en perspective notre cas sénégalais par rapport à différents contextes, tels qu'au Moyen-Orient, Maghreb, Asie du Sud, etc. Ces développements de la recherche scientifique en dehors des frontières africaines nous informent sur les dynamiques et les réflexions toujours en cours sur cet objet de recherche.

En dehors des analyses comparatistes, plusieurs monographies ont contribué à cette réflexion. Par exemple, à la fin des années 1990, certaines d'entre elles, essentiellement tirées du cas marocain (Eickelman, 1976 ; Wagner & Lofti, 1980 ; Boyle, 2004, 2006), décrivent la transmission des valeurs islamiques au sein d'écoles coraniques traditionnelles. Basées essentiellement sur la mémorisation du Coran (Eickelman, 1978 ; Boyle, 2004), les études significatives à cette époque étaient destinées à montrer les effets de cette méthode pédagogique sur le cognitif de l'enfant¹² (Wagner & Lofti, 1980). D. Eickelman, pour le cas marocain, a démontré l'importance de ces écoles pour la société marocaine en tant que véritable lieu de transmission de savoirs¹³.

Depuis les attentats du 11 septembre 2001, les écoles coraniques et médersas ont fait l'objet de débats et d'attentions, surtout aux Etats-Unis. La littérature anglophone, s'est concentrée sur certains pays, comme le Bangladesh (Rao &

¹² D. Wagner a également fait un film comparant les écoles coraniques dans différents contextes nationaux (Maroc, Sénégal, Yémen) intitulé « *Quranic schools in a changing world* », disponible au lien suivant : <http://literacy.org/media>.

¹³ Nous verrons qu'il contribuera, avec d'autres chercheurs, à une étude pour l'Unesco montrant que les écoles coraniques peuvent être un lieu d'alphabétisation pour les enfants non scolarisés à l'école publique.

Hossain, 2011), le Pakistan (Talbani, 1996 ; Riaz, 2014), l’Afghanistan (Adelkhah, 2011), ou encore l’Inde et l’Egypte (Berkey, 2007; Starett, 1998 ; Herrera, 1999), pour étudier les transformations contemporaines de cette offre éducative. Ces contributions avaient pour ambition de déconstruire l’image et les idées reçues sur les écoles coraniques ou médersas perçues comme de potentiels viviers de la montée de l’islamisme dans le monde musulman (Cockroft et al, 2008). Les différentes monographies proposées s’intéressent aux trajectoires socio-historiques de ces écoles comme entrée méthodologique dans le but de mieux comprendre les nouvelles configurations touchant au secteur de l’éducation arabo-islamique des pays étudiés. Grâce à ces recherches en pleine effervescence au cours des années 2000, un autre regard est porté sur ce type d’enseignement.

Encadré n° 1

L’émergence de nouvelles écoles islamiques au Pakistan

Dans un récent ouvrage, intitulé *New Islamic Schools. Tradition, Modernity and Class in Urban Pakistan* (2014), S. Riaz montre qu’avec la libéralisation d’un marché des écoles islamiques au Pakistan et plus précisément dans la zone urbaine de Karachi, se développe une production, voire reproduction d’une classe moyenne musulmane. L’émergence de ces nouvelles écoles islamiques, qui offrent à la fois un enseignement de type colonial basé sur le système anglais des O-Level, couplé à une éducation traditionnelle islamique semble répondre à une demande d’éducation pakistanaise. Au Pakistan, mais aussi dans les pays voisins tels que l’Inde ou le Bangladesh, la libéralisation de ce secteur de l’éducation islamique a amené une diversité de types d’écoles et d’enseignements délivrés dans ces pays. Aux côtés des madrasas privées comme publiques se sont créées des institutions islamiques privées dont le système basé sur les O-level sont contrôlées par les centres d’enseignement de Cambridge et d’Oxford. Contrairement au cas égyptien (Starrett, 1998 ; Herrera, 1999) où les institutions islamiques se sont créées en réaction à un contrôle étatique des madrasas, les institutions islamiques pakistanaises, elles, complètent les programmes étatiques nationaux en profitant de leur statut d’écoles privées pour y ajouter le curriculum des madrasas traditionnelles. « *In the past, many parents who sent children to private secular schools chose to supplement secular education with religious knowledge, either by sending children after school for shortterm courses in Islam at madrasas or by hiring a maulvi to give Quranic lessons at home. With the emergence of Islamic schools, parents have found a practical and economical mode of providing children with both secular and religious education from a single institutions within school hours* » (Riaz, 2014: 75). Ces écoles offrent ainsi un enseignement en anglais de qualité dans un environnement où les enseignements, activités, pratiques, tenues et coutumes sont en accord avec les principes et valeurs musulmans. Cette étude de cas, tirée du Pakistan, est particulièrement intéressante puisqu’elle montre bien comment ces institutions d’éducation islamique sont en perpétuel renouveau, reconfigurations et réflexions. C’est dans cette dynamique que se situe également l’offre d’éducation arabo-islamique au Sénégal.

Modernité versus tradition : l'éducation islamique au cœur de débats conceptuels anciens

Les concepts de « modernité » et « modernisation » versus « tradition » ont depuis longtemps fait l'objet de réflexions et de débats. En lien avec les questions musulmanes (Brossier, 2004, Ndiaye, 2012), l'étude de ces concepts souvent construits de façon opposée permet d'analyser certains faits sociaux. Dans le domaine de l'éducation islamique, les écoles coraniques traditionnelles sont souvent considérées comme étant en opposition avec les écoles coraniques modernes, ou aux écoles franco-arabe/institutions islamiques. Au sein d'un même secteur, des contradictions structurelles et idéologiques existent. Les théories portant sur la modernité et le processus de modernisation sont associées à l'idéologie du progrès et du développement, où le modèle occidental devient une référence pour les pays du Sud nouvellement indépendants. Ce modèle occidental est d'ailleurs revendiqué au sein des systèmes éducatifs scolaires hors Occident où le modèle d'éducation reste défini sur un modèle structurel d'école occidentale formelle. Selon certains chercheurs, c'est sur la base de cette école que s'est construite aujourd'hui une « école-globale » calquée sur le principe de salles de classe à niveaux (Anderson-Levitt, 2003).

Dans les pays colonisés, ce modèle occidental d'école publique s'est développé et diffusé jusqu'à la période des indépendances. Mais cette école publique nouvellement implantée s'est confrontée à un modèle d'éducation déjà existant : les écoles musulmanes. Finalement ce ne sont pas seulement deux systèmes d'éducation qui se développent de façon séparée, mais bien deux orientations autour d'un islam et des pratiques traditionnelles musulmanes versus un système éducatif, dont les principes fondateurs reposent sur la laïcité, couplé à un enseignement séculière. Cette dichotomie entre deux systèmes d'éducation parallèles se retrouve dans l'ensemble des pays aux sociétés musulmanes qui ont connu soit une période de colonisation pendant laquelle une école « étrangère » s'est implantée, soit une éducation islamique en voie de développement dans un pays du Nord.

Tableau n° 1
Différences structurelles entre une école coranique « traditionnelle » et une école publique
(inspiré du tableau d’H. Boyle, 2004 : 137)

Ecole coranique	Ecole publique
Les élèves mémorisent le Coran sur une tablette en bois, appelée lawh.	Les élèves écrivent avec des stylos et sur des cahiers.
Les élèves sont assis en cercle, autour du maître coranique.	Les élèves sont assis sur des tables-bancs face au tableau et à l’enseignant.
L’école coranique peut accueillir des élèves âgés entre 5 à 18 ans. Les âges sont mélangés.	Les classes sont formées selon les âges et niveaux des élèves.
L’enseignement est interpersonnel entre l’élève et le maître coranique.	L’enseignement est destiné à l’ensemble de la classe.
Le maître coranique peut se faire assister par des élèves plus âgés.	L’enseignant est seul face à sa classe.
L’évaluation se fait lorsque l’élève a mémorisé la totalité du Coran.	L’évaluation se fait après chaque leçon. Les élèves sont évalués également à la fin de chaque année scolaire pour passer au niveau supérieur.

L’école coranique, si l’on se réfère au tableau ci-dessus, renvoie aux pratiques traditionnelles religieuses tandis que l’école publique, considérée comme « moderne », consiste à préparer les élèves à s’insérer sur le marché de l’emploi. L’ensemble traditionnel des valeurs islamiques est incorporé dans une dynamique de construction d’une nouvelle tradition et identité musulmane qui s’ajuste et se réadapte aux transformations d’une société contemporaine. En reprenant la signification de Lukens-Bull (2011), selon laquelle la modernité est imaginée, réinventée dans les contextes locaux, nationaux et internationaux, nous partons du fait que cette modernité nécessite une réévaluation de la tradition en tant que telle : « *the imagination and r(e)invention of tradition and the imagination and (re) invention of modernity are two sides of the same coin* » (Lukens-Bull, 2001 : 351). C’est dans cette dynamique que s’inscrit le renouveau de l’éducation islamique dans les pays aux sociétés musulmanes.

La modernité ou le processus de modernisation peuvent être assimilés au processus de *westernization*, voire de *globalization*. Cette image, renvoyant à l’identité occidentale perçue comme « dangereuse », va à l’encontre des valeurs islamiques traditionnelles. « *Modernity is at best amoral. Many of the trapping of*

globalization, especially global popular culture, are seen as promoting a blind, self-interested consumerism that threatens to unhinge society » (Lunkens-Bull, 2001: 359). En revanche, la modernité, comme processus dynamique de changement, peut être pensée et pratiquée de manière différente et en fonction des différents types d'acteurs. Associée aux bénéfices d'une modernité économique et politique, les acteurs religieux redéfinissent en même temps leur propre modernité musulmane. Par exemple, l'émergence de nouvelles écoles arabes ou franco-arabes aura tendance à rompre avec le modèle traditionnel/classique des écoles coraniques de type soufi. A cet effet, l'apparition de ces nouvelles écoles est le reflet même de la réinvention de cette tradition islamique. Même si cette réinvention peut passer par une rupture structurelle avec l'école coranique traditionnelle, c'est un nouveau type d'institution à caractère hybride (Bodian & Villalón, 2012), combinant une instruction religieuse à celle plus scientifique et technique, qui émerge (Lukens-Bull, 2001 : 368). Cette réinvention à la fois des valeurs traditionnelles islamiques mais aussi de cette modernité s'adapte au contexte public laïc sénégalais hérité de la période coloniale française (Otayek & Soares, 2007 ; Holder & Sow, 2013, Holder, 2009). Mais ces notions de modernité et de modernisation ne se cantonnent pas uniquement aux acteurs musulmans appartenant à cette sphère privée. Elles renvoient aussi aux acteurs étatiques s'investissant dans ce secteur d'éducation à caractère religieux et tentant également de rentrer dans ce processus de « modernisation ». En introduisant des matières « séculières », « profanes » ou en créant des « passerelles » entre une école coranique et une école publique française ou franco-arabe, les Etats contemporains sont entrés dans cette réflexion d'une réappropriation de cette tradition musulmane.

L'ensemble de ces visions et orientations autour de l'opposition entre la notion de modernité et de tradition relatives à l'éducation islamique montre bien le caractère dynamique et mouvant à la fois des acteurs promoteurs du maintien d'une tradition ou du caractère moderne d'une école, mais aussi des institutions qui les incarnent (en termes d'infrastructures, de mobiliers, de programmes, de matériels didactiques, etc.). A titre d'exemple, une école coranique à caractère traditionnel pourra, grâce à un programme international, introduire des disciplines dites

modernes relevant du programme de l'école française. *A contrario*, une école islamique de type moderne peut transmettre les valeurs et traditions islamiques à la lettre.

Ce détour géographique nous montre en quoi ces institutions d'éducation islamique sont questionnées, analysées dans une perspective à la fois historique, politique, sociale et religieuse. La pluralité de ce type d'enseignement rend son analyse complexe. Ce dynamisme et cette évolution, à laquelle ces institutions d'éducation sont continuellement confrontées, renvoient à la pluralisation de ces sociétés musulmanes dans le monde contemporain. Cette revue de la littérature « en dehors » des frontières africaines permet d'apporter une vue d'ensemble sur les différents modèles d'éducation islamique mais aussi sur cette mouvance internationale de réformes et de transformations. Dans la construction de notre angle d'approche au regard de cet objet de recherche, elle nous a surtout permis d'interroger certains concepts (modernité, modernisation, tradition), omniprésents pour notre cas sénégalais. Aussi, elle nous a aidé à comprendre que de mêmes dynamiques pouvaient se retrouver et ce dans des contextes différents nationaux.

L'éducation islamique comme objet de recherche en Afrique

Littérature scientifique

Selon A. Stambach¹⁴ (2010) il existe une marginalisation de l'étude du rapport entre religion et islam en Afrique due à l'omniprésence et à l'héritage culturel chrétien en études anthropologiques de l'éducation et de la religion. Cette posture est à nuancer puisque c'est d'abord en anthropologie que l'éducation arabo-islamique est étudiée en prenant en compte des objets souvent ignorés des sociologues et qui permettent l'ouverture du champ d'étude sur des lieux d'éducation situés « *hors de l'école* » ou à la « *marge de l'institution scolaire* » (Jacquemin & Schlemmer, 2011), telles que les écoles coraniques (Santerre, 1975 ; Meunier, 1997 ; Gérard, 1997 ; Fortier, 1998 ; Gandolfi, 2003) ou les médersas

¹⁴ Amy Stambach a également été l'auteure (2010) de *Faith in Schools. Religion, Education and American Evangelicals in East Africa*. Stanford University Press.

(Brenner, 2001 ; Bouhleb Hardy, 2010)¹⁵, assurant de la sorte le développement des recherches sur la production, la circulation et la transmission des savoirs ou le lien entre savoir¹⁶ et pouvoir. On voit donc apparaître, au sein de cette discipline, de nombreux travaux qui s'intéressent à la connaissance des savoirs islamiques au sein des institutions islamiques diversifiées (Wagner, 1980 ; Boyle, 2006¹⁷ ; Fortier, 1998 ; Fortier, 2003 ; Brenner, 1991 ; Brenner, 2001) et à la formation d'une identité musulmane africaine. La mémorisation du Coran est vécue comme la meilleure pédagogie puisqu'il existe un lien clair entre la mémorisation du Livre sacré et l'identité musulmane. Comme le souligne Geertz, « *celui qui psalmodie les versets du Coran...ne psalmodie pas des paroles qui parlent de Dieu mais bien Ses Paroles, et bien entendu comme ces mots sont l'essence de Dieu, il chante Dieu lui-même* » (Geertz, 1983, p. 110). L'incarnation du savoir est donc au cœur même de la pratique dévotionnelle islamique : la compréhension rationnelle des textes fait partie de ce processus d'apprentissage où les élèves deviennent, selon R. Ware, de véritables « *bodies of knowledge* » (2014). Le but des écoles coraniques a donc toujours été de donner aux enfants musulmans les bases nécessaires du savoir religieux et de former un petit nombre d'élèves « *qui par la maîtrise des textes religieux et par la mise en application des valeurs religieuses maintiendraient la communauté vers le chemin de l'Islam* » (Brenner, 1991, p. 22).

¹⁵ Pour un aperçu global des différents types de structures d'éducation islamique, voir Gandolfi, S. (2003). « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'Etudes africaines*, pp. 261-277.

¹⁶ La transmission et l'apprentissage des connaissances religieuses (*'ilm*) ont toujours été au cœur de la tradition islamique. L'islam est une religion du Livre et tout musulman est poussé à acquérir une connaissance basique des mots de Dieu et des injonctions révélées dans le Coran, la parole du Prophète (*Hadith*), la loi islamique (*Charia*) en tant que guide des comportements humains (Hefner, 2007, p. 5). La transmission des savoirs religieux est au cœur même de la civilisation et culture musulmane.

¹⁷ H. Boyle dans « Memorization and Learning in Islamic schools » (2006) définit deux types de connaissance en islam : la connaissance révélée (*the revealed knowledge*) et la connaissance de la raison (*knowledge derived from the reason*). L'éducation islamique traditionnelle est basée sur le Coran, puis cette connaissance est élargie avec d'autres connaissances révélées et d'autres savoirs nécessaires pour cette connaissance révélée (*revealed knowledge*). Par la mémorisation, à savoir la connaissance du Livre Saint, l'attitude du corps pendant l'apprentissage et la récitation du texte, la parole de Dieu est incarnée. Les pratiques de mémorisation du Coran sont vécues comme « *a process of embodying the divine [...] with developing spirituality and morality as well as with providing an alternative to public education, when the availability and quality of public schooling is limited* » (Boyle, 2006, p. 174). Corinne Fortier (2003), dans « une pédagogie coranique » en Mauritanie montre que la transmission coranique, distincte des autres savoirs arabo-musulmans (droit, grammaire, etc), est par nature finie et limitée dans le temps. « *Surtout, l'enseignement coranique ne peut avoir lieu que sous la direction d'un maître qui contrôle rigoureusement l'apprentissage, alors même qu'un autodictate peut directement s'initier aux autres types de savoirs sans la nécessaire médiation d'un enseignant* » (Fortier, 2003, p. 256). Ainsi, l'auteure fixe bien la différence entre l'enseignement coranique qui se fait sur sa planchette (*lawh*) sous le contrôle d'un maître et les autres savoirs transmis dans différents espaces (milieu maraboutique, familial, etc.) : « *Une telle diversité de style pédagogique tient en effet à la différence de nature des savoirs enseignés ; le comment de la transmission apparaît en l'occurrence intimement lié à ce qui est transmis. Précisément, la spécificité du mode d'apprentissage du Coran s'avère être en étroite relation avec la singularité même*

Outre la question des savoirs, la littérature portant sur l'étude de l'éducation islamique a aussi porté sur la demande éducative. Ce sont notamment les travaux d'Etienne Gérard au Mali et au Burkina Faso qui ont contribué à ce mouvement, introduisant une réflexion originale sur les stratégies parentales d'éducation (Gérard, 1997a ; 1997b). Avec la diversification de l'offre scolaire accentuée depuis les années 1980, on voit apparaître une demande sociale d'éducation qui s'affirme et se diversifie localement (Gérard, 1997a : 154). Le choix de l'enseignement musulman au Mali comme au Burkina Faso, avec dans les années 1990¹⁸ la création spontanée de médersas, s'expliquerait par une réorientation de la demande d'éducation dans l'islam, tel qu'il est pensé et pratiqué dans la société contemporaine musulmane (Gérard, 1997a, p. 210). Dans l'ouvrage intitulé *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies au Mali* (1997a), E. Gérard montre que les politiques scolaires – à savoir les questions liées aux inégalités scolaires, la non-gratuité de l'école, les inégalités d'accès entre les zones urbaines et rurales – ont enclenché de nouvelles logiques sociales de scolarisation. En analysant la demande sociale d'éducation¹⁹ au Mali, E. Gérard met l'accent sur l'inadéquation entre une demande et une offre éducative proposée. En France, l'ouvrage d'E. Gérard constitue une référence incontournable pour tout chercheur travaillant sur les questions d'éducation et d'éducation islamique en Afrique.

En anthropologie (politique) cette fois, l'éducation islamique a également été étudiée en rapport à ses transformations face aux diverses influences extérieures (réseaux, internationalisation des politiques, arabisation, etc.). L. Brenner, dans

de ce texte. Celui-ci possède en effet un statut incomparable par rapport à toute autre référence scripturaire ; nommé le Livre (al-Kitâb), il est considéré par les musulmans comme la manifestation même du verbe divin » (idem).

¹⁸ Sur l'ensemble du continent, avec les politiques d'ajustement structurel, on parle de « phénomène de déscolarisation » (Gérard, 1997 ; Lange, 2003).

¹⁹ La demande d'éducation reste encore une thématique très peu étudiée dans le champ académique sur l'éducation. Voir notamment le rapport intitulé « La demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherche », sous la Direction de M. Pilon & Y. Yaro, 2001. Charton, H. (2009) « La longue marche du Kenya vers la scolarisation universelle », *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*. Plus récemment, deux thèses en cours au Sénégal analysent les stratégies parentales de scolarisation. Voir notamment la thèse de Mame Fatou Sène sur l'éducation islamique des jeunes filles (thèse à Sciences Po Bordeaux/LAM) et la thèse d'Anneke Newman (University of Sussex), dans le Futa Toro, au Sénégal. Par manque de moyens méthodologiques, mais aussi de temps, nous avons choisi dans ce travail de nous concentrer uniquement sur l'offre d'éducation (privée et publique). Au départ, nous souhaitions mener des entretiens auprès des parents d'élèves mais il s'est avéré qu'il s'agissait d'une étude en soi requérant une certaine connaissance et méthodologie en amont qui n'étaient pas prévus dans notre recherche. Même si

son ouvrage intitulé *Controlling Knowledge. Religion Power and Schooling in a West African Muslim Society* (2001) aborde, dans une perspective historique, l'idée d'un changement de paradigme dans l'éducation islamique malienne. « *Le mouvement des médersas* » introduit à l'époque coloniale a évolué et s'est transformé dans le temps. La relation à la connaissance au maître et au savoir s'est modifiée (Brenner, 2001 ; 1991). L'épistémè²⁰ devient donc plus rationaliste contribuant graduellement au changement social. Par la même occasion, le rôle des « *intellectuels musulmans* » (Otayek & Soares, 1999) et arabophones se modifie. Ils représentent des hommes estimés dans la société contemporaine malienne. Suzie Guth, en faisant une analyse de l'ouvrage ajoute : « *d'une certaine manière, l'ère des marabouts, si elle n'est pas close, a trouvé face à elle une nouvelle pensée plus rationaliste et, qui sait, peut-être plus sécularisante, jouant précisément le rôle qui avait été reproché à l'enseignement laïc colonial. Le contrôle du savoir est cependant illusoire, note l'auteur, car celui-ci, fût-il islamique, est devenu pluriel* » (Guth, 2003, p. 4). Les médersas deviennent ainsi « *le foyer d'une série d'innovations* », contribuant non seulement à la transformation de la pédagogie musulmane mais également à la naissance d'une nouvelle classe d'intellectuels musulmans²¹. En Afrique, l'ouvrage de L. Brenner est une contribution scientifique importante, tant sur la question de l'éducation islamique au Mali, mais aussi sur la question du développement de l'islam politique sur le continent.

L'histoire est également un champ disciplinaire ayant contribué à l'analyse de l'éducation islamique en Afrique subsaharienne. Le développement et

les parents d'élèves constituent un acteur dans l'action publique considérée, les stratégies de scolarisation ne rentraient pas dans notre perspective de recherche.

²⁰ Dans *Controlling Knowledge* (2001), Louis Brenner emprunte la définition du savoir à Foucault en reprenant notamment les trois niveaux mis en évidence dans *l'Archéologie des savoirs* (1969) : la connaissance, le savoir et l'épistémè. Brenner associe le savoir à la création et au développement des médersas soudanaises puis maliennes. L'épistémè est décliné en discours implicite qui va de l'ésotérique au rationaliste, de la magie mise au service de la guérison au savoir enseigné dans les médersas. Selon le paradigme ésotérique, « *le savoir islamique ne peut être légitimement acquis que par la transmission personnelle de maîtres qualifiés. L'étude est aussi un moyen de transformation dont le but est de former l'intellect, diriger le comportement et finalement de transformer l'être spirituel* » (Brenner, 1991, p. 20). Concernant le paradigme rationaliste, la révélation religieuse et la loi divine restent le cœur du savoir islamique, tout en étant accessible à tous. Le Coran est le guide suprême du comportement humain. Les méthodes pédagogiques dans les écoles coraniques expriment respectivement les paradigmes ésotériques et rationalistes, tout en s'appuyant sur le contraste épistémologique entre ces deux concepts (Brenner, 1991, 2001).

²¹ Dans cette même approche, voir également la thèse d'Emilie Roy sur le Mali : « *Education pious citizens : local politics, International funding, and democracy in Bamako Islamic schools* ». MacMaster University, Ontario.

l'implantation des institutions d'éducation musulmane ont contribué à l'expansion de l'islam et à la conversion des populations africaines (Skinner, 1976). Les écoles et mosquées étaient devenues des symboles importants de l'expansion physique de la religion musulmane. Les historiens ont montré que la conversion musulmane passait par l'implantation de foyers d'enseignement islamique (Skinner, 1976 ; Schmitz 2000). J. Schmitz (2000), par exemple, notait que l'implantation et l'expansion de ces foyers d'enseignements islamiques contribuaient au XVIII^e siècle, sur le territoire sénégalais, à la formation d'un réseau de clercs musulmans, formant selon l'auteur des « *hétérotopies maraboutiques* ». Ces « enclaves maraboutiques » contribuaient à la formation d'une catégorie d'acteurs de lettrés musulmans à la quête d'un savoir coranique et de langue arabe. « *Ces transfuges statuaires ou ces déclassés fondèrent des communautés religieuses tant transnationales du point de vue des maîtres et des disciples que polyglottes, unifiées par l'usage de l'arabe coranique comme langue savante et celui de la calligraphie* » (Schmitz, 2000 : 254). La création de foyers, de centres et d'écoles islamiques est également un moyen d'analyser les réseaux et lignages de personnalités musulmanes influentes (Brenner, 1993). L'étude de ce monde clérical ne peut se faire sans la compréhension du mode de transmission du savoir au cœur de la tradition islamique (Triaud, 1985). Une anthropologie historique de la transmission de savoirs permet d'informer sur ces réseaux et les systèmes de lignages structurant cette « sphère islamique²² » émergente (Launay & Soares, 1999).

« La quête des maîtres et leurs pérégrinations d'un lieu d'enseignement à un autre, qui constituent l'une des démarches majeures des lettrés en apprentissage, dessinent aussi des espaces et des itinéraires où se croisent les différentes générations d'étudiants. C'est au sein d'un tel brassage, dont l'amplitude est très variable que les générations cléricales se renouvellent » (Triaud, 1985 : 277).

Toujours dans cette perspective historique, l'analyse de l'éducation islamique a été étudiée en rapport aux administrations coloniales françaises et anglaises (Ware, 2004 ; 2009 ; 2014 ; Loimeier, 2009 ; Skinner, 1976 ; 2013 ; Brenner, 2001 ;

²² R. Launay et B. Soares qui font référence à cette « sphère islamique », durant la période coloniale en Afrique-Occidentale Française (AOF).

Reichtmuth, 1989). Ces rapports²³, selon les pays francophones ou anglophones nous informent sur les politiques musulmanes des colonisateurs. Même si ces recherches restent très centrées sur les pays aux sociétés à majorité musulmane (Soudan, Sénégal, Nigéria, Tanzanie), ces études dans le temps long insistent sur le poids historique et l'héritage portés par ces institutions d'éducation islamique (Ware, 2014 ; Loimeier, 2009). L. Sanneh (1996) introduit le concept de « résilience » des écoles coraniques en montrant que le caractère traditionnel de ces écoles tend à subsister aux différentes réformes introduites depuis la période coloniale en Afrique de l'Ouest (Sanneh, 1996 : 148). Aussi, cet objet de recherche, toujours en histoire, a été abordée de façon transversale dans des recherches sur les questions d'éducation durant la période coloniale (Bouche, 1975 ; White, 1996 ; Jézequel, 2002) ou sur le rapport entre l'islam et l'administration coloniale (Harisson, 1988 ; Coulon, 1981 ; 1983 ; Robinson & Triaud, 1997).

L'émergence dès les années 1940 d'un nouveau type d'acteur musulman, communément appelé « réformiste » ou « arabisant », a également fait l'objet d'un certain nombre de recherches en histoire contemporaine de l'Afrique. Avec un nouveau projet d'éducation de type modernisateur, ces acteurs revenus de leurs études effectuées dans le monde arabo-musulman introduisent un nouveau « mouvement » (Brenner, 2001) de création d'institutions d'éducation islamiques au caractère nouveau (Loimeier, 2000 ; Soares, 2008 ; Gomez-Perez, 2005 ; Brenner, 1993). Au Sénégal, plusieurs auteurs, contribuant à la configuration de cette élite musulmane, publient dès la fin des années 1970-1980 un corpus d'analyses descriptives important qui demeurent encore aujourd'hui de véritables références en termes de sources historiques et de données empiriques au Sénégal (Kâ, 1982 ; Ndiaye, 1985 ; Samb, 1972). Au regard de cette littérature, nous

²³ Nous reviendrons dans le chapitre un de cette thèse sur la politique coloniale française envers les écoles « musulmanes », « maraboutiques ». Nous verrons dans les détails qu'au Sénégal, et dans l'ensemble des territoires de l'Afrique-Occidentale Française (AOF), des mesures coercitives ont été mises en place jusqu'en 1913 par l'administration française pour affaiblir le réseau d'écoles et de maîtres coraniques. En territoire anglophone, par contre, dès les années 1870, les rapports entre l'administration anglaise et les clercs musulmans se renforçaient. Il existait, en effet, une claire coopération dès le début du XX^e siècle entre la communauté musulmane et le colonisateur. Cela se matérialisait par l'instauration d'un système de médersa. En 1903, six écoles élémentaires musulmanes étaient construites sous la colonisation britannique. En revanche, du côté des français, l'administration restait plutôt hostile quant aux systèmes d'écoles coraniques (Skinner, 1976).

constatons que la production scientifique, qu'elle soit en anthropologie ou en histoire, est très abondante. Ces deux approches disciplinaires nous ont beaucoup influencée dans la définition de notre propre cadre théorique. Les différentes recherches évoquées ci-dessus représentent des sources incontournables quant à la compréhension de l'éducation islamique et arabe en Afrique, au sud du Sahara. La posture qui consiste à adopter un regard dans le temps long est indispensable pour saisir la construction des systèmes de référentiels et la nature de l'Etat (période coloniale, indépendances, crise économique, flux internationaux) auquel fait face ce type d'enseignement et les rapports de ce dernier à une société musulmane en pleine transformation (Ware, 2014). La littérature tirée de l'histoire sera ainsi fortement mobilisée dans la première partie de cette thèse (chapitre 1 & 2).

Par ailleurs, l'approche développée dans les années 1980, qui aborde justement les transformations d'un « islam politique », apportera énormément à notre analyse dans la suite de ce travail. Cette question prise sous différents angles a été analysée dans le champ disciplinaire de la science politique et de l'anthropologie politique dès les années 1980, dans le cadre de plusieurs programmes de recherche et notamment celui coordonné par R. Otayek (*CEAN / Sciences Po Bordeaux*) et de B. Soares (*African Studies Center of Leiden*). Dans plusieurs ouvrages collectifs dédiés aux reconfigurations de l'islam politique et mondialisé en Afrique, les articles interrogent l'émergence de nouveaux types d'acteurs, de financements, de circulation d'idées et d'idéologies (Otayek & Soares, 2007). Dans le contexte d'une démocratisation politique et d'une dynamique religieuse nouvelle en Afrique depuis les années 1990 (Soares et Otayek, 2007 ; Gomez-Perez, 2005; Kane et Triaud, 1998), la littérature rend compte de divers phénomènes relatifs à la libéralisation des médias qui génèrent une meilleure visibilité de ces acteurs musulmans au sein des sphères publiques (Hyden, & al, 2002 ; Meyers & Moors, 2006) ; une nouvelle visibilité de l'islam qui s'est manifestée par la multiplication des mosquées, d'associations islamiques, des collèges privés supérieurs islamiques (*madâris*, pluriel de *madrassa*) et l'émergence de nouveaux organismes non-gouvernementaux (ONG)²⁴. Ces transformations se sont également manifestées grâce à

²⁴ Au Burkina Faso, Issa Cissé a écrit plusieurs articles autour de la question des médersas et de leur expansion dans le pays : Cissé, I. (2012). « Enseignement confessionnel et laïcité au Burkina Faso », in *Islam et sociétés en Afrique Subsaharienne à l'épreuve de l'histoire*, sous la direction d'O. Goerg & A. Pondopoulo ; Cissé, I. (2013).

une forte utilisation des médias par le religieux (Eickelman & Anderson, 2004 ; Schulz, 2012), mais aussi par une médiatisation spirituelle de certaines personnalités musulmanes à travers la diffusion de sermons sur cassettes audio ou à la radio²⁵ (Schulz, 2012; Soares, 2008; Launay, 1997). Ceci a permis d'observer une « *affirmation croissante des communautés musulmanes* » (Coulon, 2000) voire même « *l'émergence d'un espace public religieux* »²⁶ (Hölder, 2009 ; 2011). En dehors de la restructuration de l'ensemble du milieu islamique africain, d'autres recherches ont également mis l'accent sur cette *Umma* africaine et ses rapports avec le monde extérieur via notamment la mise en place d'un réseau d'ONG islamiques transnationales présentes dans les pays d'Afrique (exemple du Tchad par Kaag, 2009). L'ensemble de ces dynamiques touchant à la sphère islamique africaine se retrouve lorsque l'on étudie la question de l'éducation islamique en Afrique. En tant qu'institution sociale, la diversité d'écoles relevant du champ de l'éducation arabe et islamique est confrontée à ces différents enjeux, allant d'une libéralisation du marché de l'éducation religieuse en zone urbaine (Dilger, 2013) à une diversification d'institutions d'éducation islamique, expliquée par une pluralisation de ces acteurs musulmans africains et jouant un rôle social, politique et religieux différent. Ces écoles sont donc au cœur de ces transformations et reconfigurations de l'islam en Afrique subsaharienne²⁷.

La thématique de l'éducation islamique, comme nous avons pu la décrypter ci-dessus, est un objet de recherche pluri-disciplinaire (histoire, anthropologie, sociologie) ce qui tend à expliquer son caractère si complexe. En tant qu'objet anthropologique, les études se sont principalement concentrées sur la structure même d'une école coranique, d'une médersa/école franco-arabe, dans différents contextes nationaux. C'est aussi la transmission des savoirs et du rapport maître-disciples qui a également été le fruit de

« Enseignement confessionnel musulman et laïcité au Burkina Faso », in *les Afriques des laïcités. Etat, Religion et pouvoirs au Sud du Sahara*, sous la direction de G. Holder et M. Sow. I. Binaté historien de l'Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan a rédigé une thèse portant sur la dynamique de l'évolution de l'éducation islamique en Côte d'Ivoire.

²⁵ La question du genre est l'une des thématiques en développement. Voir les travaux de D. Schulz (2012) et ceux de Masquelier, A (2009) pour le cas du Niger. Sur la question de l'offre d'éducation islamique proposée aux jeunes filles, voir les travaux en cours de Mame Fatou Sène (Sciences Po Bordeaux/LAM).

²⁶ Un projet ANR (PUBLISLAM) coordonné par G. Holder avait pour ambition d'analyser le processus d'émergence et d'expansion de la sphère islamique au sein des espaces publics dans cinq pays francophones d'Afrique de l'Ouest (Sénégal, Mali, Niger, Burkina Faso et Côte d'Ivoire). Pour plus d'informations sur ce projet voir son site descriptif : www.publislam.net

plusieurs analyses (Fortier, 2003 ; Schmitz, 2000 ; Brenner 2001 ; Gérard, 1997). En histoire, qu'elles soient transversales à une analyse sur l'islam ou à l'éducation en Afrique, les recherches se sont basées sur le temps long de l'école coranique et de son rapport aux autres acteurs, notamment aux instances coloniales en place (Loimeier, 2009, Ware, 2014). Ces analyses ont d'ailleurs permis de saisir les politiques coloniales en place face aux clercs musulmans, les « marabouts » (Duke Byrant, 2015).

Plus récemment, en rapport avec les politiques d'éducation nationale en cours (surtout depuis le renforcement de la déclaration de Dakar de l'Education Pour Tous en 2000), la recherche a investi un nouveau domaine : les réformes de l'éducation arabo-islamique (Brossier, 20002). A titre d'exemple, le Research Consortium *Africa Power and Politics* a publié en 2012 un ensemble de rapports sur l'éducation islamique dans différents pays africains (Mali, Congo, Sénégal et Niger). Ce groupe de recherche « Education et Religion », coordonné par L. Villalón (University of Florida) et M. Tidjani Alou (Université de Niamey), s'est intéressé aux récents efforts de réforme qui visent à aligner davantage les institutions éducatives sur les réalités sociales et les attentes locales. S'interrogeant sur la demande sociale d'éducation, ce projet de recherche avait pour objet de montrer la volonté étatique de formalisation de ces systèmes éducatifs parallèles, laissant place à ce qu'ils appellent « des systèmes hybrides d'éducation » (Villalón & Tidjani Alou, 2012). Au Sénégal, M. Bodian et L. Villalón (2012) nous exposent les différents aspects de la réforme de 2002 en prêtant une attention toute particulière aux écoles franco-arabes publiques et à leur expansion dans le pays depuis leur émergence en 2002. Ils concluent en soulignant :

« 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 *daara*. 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 arabes. En un mot, plus qu'une réforme,

²⁷ Ces thématiques de recherche sont clairement évoquées dans un récent dossier coordonné par H. Dilger et D. Schulz (2013), intitulé « Politics of religious schooling : Christian and Muslim Engagements with Education in Africa ». *Journal of Religion in Africa*, n°43, pp. 365-378.

l'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système classique et la modernisation des *daara* est un véritable outil de changement social, avec cependant des conséquences politiques et économiques dont il conviendra de déterminer » (Bodian & Villalón, 2012 : 43).

Cette conclusion met ainsi bien l'accent sur tous les enjeux et les questionnements que peut soulever l'ensemble des mesures prises pour réguler et intégrer l'éducation arabo-islamique au Sénégal. Les organisations internationales ont également investi le champ de la production relative à la question de l'éducation islamique.

Une production scientifique des organismes de développement

Avec les différentes réformes entreprises en faveur de l'éducation islamique sur le continent africain, des organismes de développement ont produit plusieurs études descriptives contribuant au développement des connaissances sur cette thématique. En 1984, à la suite d'un séminaire organisé par l'Unesco, un rapport public a été rendu sur la question des écoles coraniques, en tant que « *formes traditionnelles d'éducation* ». Ce rapport, rassemblant différentes contributions de chercheurs (F. Colonna ; D. Eickelman ; D. Wagner), met en évidence différents aspects (structurels, sociaux, religieux, cognitifs, éducatifs) touchant aux écoles coraniques. En prenant différents cas d'études de la Kutaab en Algérie ou encore des *peasantren* en Indonésie, ces chercheurs mettent en lumière le fait qu'il existe des écoles coraniques « *non institutionnalisées* » dans des pays aux populations musulmanes. C'est dans un contexte non seulement de crise économique mais aussi de crise scolaire que ce séminaire organisé par l'Institut International de Planification de l'Education (IPE) renforce la réflexion autour de ce que F. Colonna qualifiait, en parlant des écoles coraniques en Algérie, de « *phénomène invisible à force de banalité* » (Colonna, rapport IPE, 1984 : 35). Ce rapport dévoile ainsi la place et le développement de l'école coranique dans les sociétés musulmanes des années 1980. « *Plusieurs pays en voie de développement font face actuellement à un défi dont peu étaient conscients il y a quelques années : il s'agit de la nécessité pour eux d'étendre le champ de leurs efforts en matière d'éducation au delà de ce que le système scolaire est capable de fournir* » (Colonna, rapport

IPE, 1984 :76). Les chercheurs vont dans le sens d'une prise en compte de ce système d'éducation, qui viendrait à compléter et diversifier les différents champs éducatifs nationaux.

L'Unesco est la première organisation internationale à s'intéresser à cette question. Mais c'est bien plus tard, dans le courant des années 2000, depuis l'évolution de l'offre éducative en Afrique, que d'autres organisations internationales se penchent sur cette offre privée en pleine essor²⁸. En effet, dans un rapport de la Banque mondiale (2014), l'intérêt est orienté sur le rôle et le poids des « *Faith Inspired Schools* » (FISs)²⁹ dans la part du marché du secteur éducatif africain. En prenant des exemples tirés du Ghana et du Burkina Faso³⁰, ce rapport nous informe sur le poids des écoles d'inspirations confessionnelles (chrétiennes et islamiques) au sein du secteur privé de l'éducation. L'intérêt de cette étude quantitative et qualitative pour la Banque mondiale est de mieux saisir les contraintes et défis mais aussi les différentes sources d'opportunités que représentent ces écoles sur le continent. Cette étude portant sur l'ensemble des écoles religieuses met en exergue les orientations et perspectives de la Banque mondiale, dont l'enjeu réside avant tout en une meilleure connaissance de ce secteur.

L'agence américaine de développement, Usaid (*United States Agency for International Development*) a également contribué dans différents pays d'Afrique (essentiellement de l'Afrique de l'Ouest) à la production d'études portant sur les écoles islamiques. Dans un rapport intitulé *Stengthening Education in the Muslim World, Country Profiles and Analysis*, une présentation des écoles coraniques, médersas et institutions islamiques au Sénégal, Guinée et Mali nous montre que finalement peu de données et d'informations existent sur ce type d'écoles dans les pays concernés. Cette étude comprend un système d'information sur l'évolution et

²⁸ Sur l'éducation privée, plusieurs organisations internationales ont publié différents rapports : voir notamment le rapport de l'AFD (2013), *L'enseignement privé en Afrique Subsaharienne - Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé* et celui de l'Unesco (1999), *Private Education in Sub-saharan Africa*.

²⁹ L'auteur utilise cette appellation en s'inspirant de la notion développée par Lipsky (2011) de « *Faith Based organization* ».

³⁰ Au Ghana, selon un rapport de l'Usaid de 2007, 1418 écoles islamiques privées étaient sous la tutelle de l'*Islamic Education Unit*. Au Burkina Faso, durant l'année scolaire 2008-2009, le nombre d'écoles privées au cycle élémentaire représentaient près de 17,9% du marché global de l'éducation.

les caractéristiques des institutions d'éducation islamique dans douze pays du monde aux sociétés à majorité musulmane³¹. Véritable cartographie d'acteurs et de systèmes scolaires en place dans chaque contexte national, elle permet à l'agence américaine de définir ses priorités dans ce secteur de l'éducation. Toujours dans cette optique, H. Boyle, chercheur.e³² (*Florida State University, College of Education*), travaillant auparavant sur la question des écoles coraniques au Maroc (2004), a contribué à la formulation de plusieurs études en Afrique (2006). L'intérêt porté par l'agence américaine de développement vis-à-vis du secteur de l'éducation islamique dans le monde musulman³³, serait intégrée dans une politique globale extérieure de lutte contre le terrorisme depuis les attentats du 11 septembre 2001. Dans le secteur éducatif, les actions de promotion pour les valeurs démocratiques et des droits de l'homme dans les « états périphériques » sont au cœur des projets d'éducation par l'agence américaine³⁴. De ce fait, l'engagement de l'Usaid dans ce secteur de l'éducation rentre pleinement dans un objectif de contrôle et d'une meilleure connaissance de l'islam dans les pays du sud, au lendemain des attentats de New-York.

Enfin, sur le continent africain, le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), grâce à l'appui financier de l'Unesco/BREDA (Bureau régional multisectoriel pour l'Afrique de l'Ouest) a publié plusieurs rapports sur les écoles coraniques et médersas en Gambie ainsi qu'au Mali, Niger et Sénégal. Considérées comme appartenant au système « *d'éducation non formelle* », ces études permettaient d'identifier les modalités d'alphabetisation au sein des

³¹ Ouzbékistan, Egypte, Yémen, Maroc, Bangladesh, Pakistan, Malaisie, Indonésie, Nigéria, Guinée, Mali, Sénégal (2004).

³² H. Boyle a en partie coordonné plusieurs études pour l'Usaid : Boyle, H.N ; Seebaway, S.Z ; Lansah, I & Boukamhi, A. (2007). *Islamic Education Sector Study: Ghana*. Washington DC: Education Development Center for Usaid; Boyle H.N. (2004). *Islamiyyah Schools' Parents Attitudes and Perceptions Toward Education*. Abuja, Nigeria: Education Development Center for Usaid; Boyle, H.N & Zakariya, J.T. (2004). *Nigerian Qur'anic Schools: Characteristics and Needs*: Abuja, Nigeria : Education Development Center for Usaid.

³³ Nous avons pu trouver également une étude sur le système islamique secondaire en Indonésie : <http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/IDNdprep07.pdf>.

³⁴ R. Tabulawa (2003), en prenant le cas d'un projet éducatif au Botswana, montre qu'une pédagogie axée sur les fondamentaux démocratiques relevait avant tout de la politique extérieure des Etats-Unis. Ce projet consistait dès les années 1980 à répandre la démocratie dans le monde entier. En effet, le Gouvernement américain a lancé deux projets (Project Democracy et Democracy Initiative), qui étaient intégrés dans le programme de l'agence américaine de développement, Usaid. R. Tabulawa montre qu'avec l'introduction d'une approche basée sur l'apprentissage de l'enfant (learner-centered approach), les objectifs de l'Usaid était de « démocratiser » les salles de classes.

médersas et des centres d'études coraniques dans la sous-région³⁵. Dans cette perspective, le réseau a continué à produire des monographies sur la contribution des écoles coraniques à l'éducation pour tous ou encore sur le processus engagé autour d'une « rénovation », « modernisation », ou « amélioration » de ces systèmes d'écoles coraniques en Afrique de l'Ouest³⁶. Au Sénégal, ce réseau a analysé en 2007 un projet financé par l'Unicef, intitulé « *Trilinguisme et Formation professionnelle* », qui consistait à introduire trois langues (du milieu, arabe et français) dans une vingtaine d'écoles coraniques situées à Dakar, Thiès, Kaolack et Diourbel³⁷. Toujours sur le continent africain, l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) (2012) explore dans une étude le système des écoles coraniques au Kenya et leur contribution à une éducation pour tous, ceci constituant une réponse à une demande d'offre éducative alternative en faveur des populations les plus démunies. Comme nous pouvons le constater, les études des organismes internationaux offrent des analyses récentes de terrain dont on ne peut ignorer l'existence. Elles permettent également d'appréhender les visions et orientations affichées pour chaque organisation internationale. Les études faites au Sénégal et en Afrique de l'Ouest seront mobilisées dans cette étude à la fois comme ressources mais aussi comme études récentes de terrain.

Le catalogue de ces études énumérées dans cette partie montre bien que la production envers ce type d'enseignement en Afrique est abondante et explose à tous les niveaux (auprès de la communauté de chercheurs mais aussi des organismes de développement). Qu'en est-il au Sénégal ? Et comment la

³⁵ Ces recherches étaient intégrées dans un projet financé par Unesco/BREDA entre 2007-2009, intitulé : « Les modalités d'alphabetisation et l'Education Non Formelle (ENF) intervention dans les sites des communautés marginalisées – le cas des Médersas et d'autres centres d'études coraniques ». Voir les détails du projet sur le site suivant : <http://www.ernwaca.org/web/Ecoles-coraniques-Madrassa>

³⁶ ROCARE (2009). « Modernisation des écoles coraniques au Niger : Bilan et Perspectives », rapport final, <http://www.rocare.org/grants/2009/Ecoles%20coraniques%20et%20modernisation%20au%20Niger.pdf>. ROCARE (2009). « Les anciennes méthodes d'apprentissage du Coran au Sénégal face aux défis de la qualification et de l'insertion professionnelle des apprenants », <http://www.rocare.org/grants/2009/Anciennes%20methodes%20d-apprentissage%20du%20Coran%20au%20Senegal.pdf>. ; ROCARE (2009). « L'école islamique au Bénin : quelle contribution aux défis de l'Education Pour Tous », <http://www.rocare.org/grants/2009/Ecole%20Coranique%20au%20Benin%20Final.pdf>.

³⁷ ROCARE (2007). « La modernisation des daara au Sénégal, Contribution à l'élaboration de programmes alternatifs ouvrant sur le marché du travail : étude appliquée aux 25 daara-tests de la région de Diourbel.

thématique de l'éducation islamique a-t-elle été abordée dans la littérature scientifique ?

Le Sénégal comme cas d'étude

Nous souhaitons dans cette section justifier le choix du Sénégal comme pays d'investigation³⁸. Cela permettra dans un premier temps de revenir sur une présentation globale et nécessaire du système scolaire sénégalais en vue de souligner les enjeux et dynamiques qui y sont posés par l'éducation arabo-islamique.

Présentation du système éducatif sénégalais

Au Sénégal, l'école publique est récente et exogène. Elle a été importée par l'administration coloniale au XIX^e siècle. Les enseignements sont donnés en langue française, langue officielle du pays. Depuis les indépendances en 1960, l'école publique (ou « école française ») est organisée, suivie et gérée par l'Etat sénégalais (via son Ministère de l'Education nationale, MEN). Récemment, l'offre publique sénégalaise s'est diversifiée en introduisant une nouvelle école franco-arabe depuis la rentrée scolaire de 2002. Basée sur le bilinguisme (français/arabe), l'école franco-arabe publique est considérée comme une école de type « formel ». Elle est également gérée par l'Etat. Tout comme l'école publique de langue française (à hauteur de 2 à 4h par semaine et par niveau au cycle primaire), elle enseigne une éducation islamique (50% enseignement en langue arabe/ 50% éducation islamique). Pour l'année scolaire 2011-2012, le système public sénégalais comptait 8 812 écoles élémentaires publiques, pour 1 783 178 élèves (DPRE, 2011-2012). Les écoles franco-arabes publiques entre 2009-2010 étaient au nombre de 175, situées essentiellement dans les régions de Kaolack, Diourbel, Louga et Kaffrine.

³⁸ Le projet doctoral initial, débuté en octobre 2011, devait consister à comparer les réformes de l'éducation arabo-islamique au Mali et au Sénégal. Nous avions prévu de mener un premier terrain d'enquête à Bamako en avril 2012. Entre 2009 et 2010, nous avons déjà eu l'occasion de mener un terrain d'enquête à Bamako dans le cadre de notre mémoire de Maste, intitulé *Prise en charge des écoles coraniques dans le système éducatif malien*, sous la direction d'H. Charton (CNRS/ LAM). Compte tenu des événements survenus au Mali en mars 2012, nous avons décidé conjointement avec notre directeur de thèse de réorienter notre projet doctoral. Au départ, nous voulions garder la comparaison. Mais ne connaissant pas encore le Sénégal, nous avons finalement décidé de nous concentrer uniquement sur l'étude de cas sénégalais.

Les écoles privées catholiques constituent une offre éducative (surtout urbaine) importante au Sénégal. Elles enseignent les programmes officiels de l'école publique. Réputées pour avoir un niveau de réussite élevé, les élèves sont sélectionnés sur critères sociaux, économiques et culturels (Charlier, 2002). Elles sont concurrencées par l'émergence, depuis ses dernières décennies, des écoles privées laïques. Toujours dans le secteur privé, les écoles franco-arabes, arabes ou instituts islamiques, soutenues par des fonds en provenance de pays arabes (Egypte, pays du Golfe) ou d'ONG islamiques sénégalaises deviennent une offre éducative importante et grandissante en zones urbaines. Ces écoles privées peuvent être autorisées ou reconnues³⁹. Au niveau du ministère de l'Education, elles sont sous la responsabilité de la Division de l'Enseignement Privé (DEP).

Parallèlement au système éducatif « formel », il existe des écoles appartenant au système « non formel », « *dont les contenus ne sont pas définis par l'autorité publique, qui ne vérifie pas davantage les aptitudes pédagogiques des maîtres, ni ne mesure les compétences des apprenants* » (Charlier, 2002 : 99). Les écoles coraniques⁴⁰, communément appelées *daara* au Sénégal, font parties de cette catégorie, et constituent au Sénégal une offre éducative répondant aux demandes sociales et religieuses des parents d'élèves. L'objectif premier au sein de ces écoles est la mémorisation du Coran. Après l'enseignement de l'alphabet en langue arabe, le Coran est le premier des savoirs à être enseigné, puisqu'il représente le fondement de l'instruction au sein de ces écoles (Fortier, 2003). Après avoir mémorisé entièrement le Coran, les élèves doivent réciter certains passages du Livre Saint. Ces récitals de Coran sont généralement organisés dans des lieux publics où est conviée la communauté vivant aux alentours du *daara* (Observations

³⁹ Les écoles qui obtiennent une autorisation de la part du Ministère de l'Education nationale ne sont pas dans l'obligation de mettre en place les programmes officiels de l'Etat. Contrairement aux écoles reconnues qui en contrepartie d'une subvention accordée, doivent enseigner les programmes officiels.

⁴⁰ Dans son étude sur la transmission des savoirs islamiques en Mauritanie, C. Fortier (2003) ne souhaite pas utiliser l'expression « école coranique » qu'elle trouve « *peu adaptée pour désigner cette forme d'enseignement, d'une part, comme nous l'avons vu, parce qu'il ne s'agit nullement d'une école à proprement dite et, d'autre part, comme nous le verrons, parce que l'apprentissage du Coran n'est pas exclusif de l'apprentissage d'autres savoirs* » (Fortier, 2003 : 236). Nous ne partageons pas cet avis. Ce travail étudie les écoles coraniques au Sénégal comme des lieux de transmission de savoirs (religieux, culturels, et sociaux). Le mot « école » correspond entièrement aux espaces d'enseignement observés.

de terrain, Guédiawaye et Diourbel⁴¹). Dans la confrérie mouride⁴², certains talibés venant d'écoles coraniques reconnues doivent réciter et écrire entièrement le Coran (sans l'usage du Livre) devant le Khalife Général des mourides. Après la mémorisation du Coran, les élèves plus âgés peuvent commencer l'apprentissage d'autres textes. Généralement, ils commencent par l'étude du dogme (*aqida*) et du droit musulman (*fiqh*), mais en fonction de la spécialisation du maître coranique, ils peuvent choisir d'étudier la grammaire ou la calligraphie⁴³, par exemple.

Les écoles arabes « non autorisées » font également parties des institutions d'éducation « non formelle », selon le Ministère de l'Education nationale (MEN). Elles se développent très facilement et essentiellement dans la région de Dakar. Ces écoles sont ouvertes et gérées par des entrepreneurs éducatifs. Sur le plan structurel, elles diffèrent des écoles coraniques par la mise en place de véritables salles de classe avec des bancs, des tables et un tableau. L'accent est mis sur l'apprentissage de la langue arabe puis la mémorisation du Coran. Certains directeurs d'écoles, en fonction des moyens à disposition, peuvent recruter des enseignants en langue française pour les enseignements de base en langue française (écriture, lecture et mathématiques). Ces écoles se considèrent comme des « écoles franco-arabes ». Elles se développent à grande vitesse en banlieue de Dakar et dans les foyers urbains. Elles ne sont ni inspectées ni régulées par le Ministère de l'Education.

Enfin, l'enseignement non-formel comporte les « *écoles communautaires de base* » (ECB) destinées aux enfants de 9 à 15 ans qui n'ont pas pu être scolarisés à temps

⁴¹ Nous avons pu assister à plusieurs récitals de Coran organisés par le maître coranique Thierno Niass à Guédiawaye et par les maîtres coraniques de Keur Goumack à Diourbel. Ces récitals de Coran sont très populaires par les habitants de quartier.

⁴² Ces informations nous ont été rapportées par plusieurs maîtres coraniques mourides du quartier de Keur Goumack, à Diourbel. Le mouridisme correspond à une confrérie soufie (*tariqa*) au Sénégal. Le dernier recensement prenant en compte la répartition religieuse, mais aussi confrérique, date de 1988. A cette date là, 93, 8% de la population était musulmane (47, 4% de Tidjanes ; 30, 1% de Mourides ; 10, 9% de Khadir). Le rapport est disponible en ligne sur le site de l'Agence Nationale des Statistiques et de la Démographie (Rapport National de Présentation du Recensement de la Population et de l'Habitat, 1988) : http://www.ansd.sn/index.php?option=com_rapports&view=rapports&Itemid=411#. Les recensements suivants ne prennent pas en compte l'appartenance religieuse de la population. L'absence de prise en compte de cette donnée peut s'expliquer en partie par la sensibilité des enjeux religieux de la vie politique sénégalaise. Les mourides, bien que forts visibles dans l'espace public sénégalais sont, selon les recensements officiels, minoritaires par rapport aux tidjanes. C'est aussi ce que confirme M. Brossier qui selon ses propres sources datant de 2002, la communauté tidjane était nettement supérieure (48,8%) à celle des mourides (27, 9%) (Brossier, 2010 : 52). Mais il est toutefois très difficile d'obtenir des données officielles sur la répartition des confréries musulmanes au Sénégal.

à l'école publique. Dispensés dans un premier temps en langues nationales, les enseignements de ces écoles ont pour objectif d'être complémentaires à ceux de l'école formelle publique, un système de passerelles entre ces deux types d'écoles étant proposé. Les ECB ont surtout été développées au cours des années 1990, grâce au soutien financier de la Banque mondiale, faisant à l'époque la promotion des langues nationales. En 1997-1998, elles accueillaient 9 347 enfants (Charlier, 2002 : 101).

Cette présentation schématique du système éducatif sénégalais permet d'avoir une vue d'ensemble du système éducatif sénégalais, nécessaire pour la suite de la lecture de cette thèse. Revenons maintenant à notre objet de recherche dans le cas particulier du Sénégal : comment celui-ci a-t-il été discuté par la communauté scientifique ?

Un objet de recherche désormais convoité

Depuis le travail mené par M. Ndiaye (1984) sur l'enseignement arabo-islamique au Sénégal et R. Mbaye sur l'islam au Sénégal, peu d'études d'envergure ont été conduites sur la question de « l'éducation arabo-islamique ». Cet objet de recherche a surtout été étudié de façon transversale dans les études sur la connaissance de l'islam (Piga, 2002) et celles portant sur les confréries musulmanes sénégalaises (Coulon, 1981 ; Copans, 1988 ; Villalón, 1995 ; Cruise O'Brien, 2002). La question de l'éducation islamique a aussi pu être étudiée à travers l'analyse approfondie du mouvement et de l'organisation d'associations réformistes au Sénégal (Gomez-Perez, 2005 ; Loimeier, 2000 ; Cantone, 2012 ; Piga, 2002). En revanche, très peu d'études ont étudié l'impact du mouvement réformiste sur les écoles coraniques classiques de type soufi. Seuls les travaux de l'historien R. Ware (2004, 2009, 2014), aujourd'hui une référence sur l'histoire des écoles coraniques au Sénégal, montrent comment les acteurs des écoles coraniques (*sëriñ daara*) sont arrivés à résister face aux pressions extérieures

⁴³ *Sëriñ* Dieng à Keur Goumack à Diourbel, par exemple, est spécialisé dans la calligraphie coranique.

(administration coloniale française, réformiste des années 1950), et ce depuis la période coloniale.

C'est bien plus tard, au cours des années 2000, que la question des *daara* est devenue omniprésente dans les recherches en histoire et en sociologie. Ces recherches se sont alignées sur les réformes en cours des politiques éducatives engagées depuis les années 2000 à l'échelle internationale⁴⁴. S. Lewandowski (IRD) et B. Niane (Université de C. A. Diop) introduisent la notion de « *Policy network* » transnational du secteur éducatif en prenant le cas de l'éducation arabo-islamique qui, à l'instar d'autres dispositifs éducatifs, est confrontée à un système d'éducation multi-acteurs. Cette *policy network* rassemble des acteurs autour d'un tryptique Etat-bailleurs-société civile qui fonctionne surtout grâce à un réseau d'acteurs transnationaux⁴⁵ (Lewandowski & Niane, 2013). Ce groupe participe à la mise en œuvre et aux prises de décision d'une politique éducative. Il est constitué de profils hétérogènes de cadres, d'élites et d'experts : « *Marabouts entrés en politique, élite politico-administrative en lien avec les confréries ou les mouvements réformistes, experts de bailleurs de fonds, étrangers en mission, experts sénégalais des projets et agences gouvernementales, responsables de plateformes civiles, etc.* » (*ibid*, 2013 : 508). A l'intérieur de ce « *cartel d'élite politique* », ces acteurs sont en lutte pour la « *domination de cet espace mondialisé* » (Niane, 2011 : 153). Les débats portant sur le mouvement de « *modernisation des daara* » déclenche un système de négociations entre les différents acteurs : « *En somme la modernisation des daara dévoile plusieurs intérêts et stratégies. Aux cadres et experts de bailleurs de fonds occidentaux, elle permet de proposer des pistes d'accroissement des taux de scolarisation, de réduire le nombre d'enfants des rues, de favoriser l'ouverture de structures*

⁴⁴ Plus récemment, différentes thèses, notamment en anthropologie, s'intéressent à l'évolution des écoles coraniques dans différents pays d'Afrique. Voir notamment la thèse d'A. Newmann de l'Université de Sussex ou encore celle d'Hannah Hoehner pour une étude comparée du Sénégal et du Nigéria. Voir aussi la thèse en cours de Malam Sani Mahamane de l'Université d'Artois intitulée « Etat, Société et Education islamique au Niger ».

Dans le cadre du projet de recherche sur l'éducation en Afrique de l'Ouest, nous avons organisé une journée d'étude au LAM en novembre 2013 intitulée « Education, Islam et Réformes en Afrique de l'Ouest », discutée par R. Otayek.. Voir http://www.lam.sciencespobordeaux.fr/mopracs/sites/www.lam.sciencespobordeaux.fr/mopracs/files/journee_detude_educationprog.pdf. Un panel consacré à l'éducation islamique a été organisé au 6^e congrès de l'ECAS à Paris en juillet 2015.

⁴⁵ Sur les acteurs transnationaux du secteur éducatif, voir le travail de B. Niane (2011) et les travaux en cours d'Hélène Charton (CNRS/LAM).

privées, et d'alimenter le paradigme "du capital humain" » (op. cit., 2013 : 510). Cette contribution est en lien étroit avec la posture théorique que nous souhaitons mettre en avant dans ce travail de recherche. En saisissant la dimension complexe et les enjeux divers autour de cette question, Lewandowski et Niane parviennent à cartographier les divers types d'acteurs engagés autour de cette réforme. Leur article est un bon point de départ pour la compréhension de cette réforme depuis les années 2000.

En science politique, l'analyse des transformations en cours et passées d'un islam politique africain semble être un champ d'étude bien investi par les chercheurs dans lequel l'éducation islamique trouve toute sa place⁴⁶. Avec l'émergence de nouveaux types d'acteurs, de sources de financements, d'idéologies, d'instruments pédagogiques et de modèles éducatifs, l'école coranique traditionnelle de type soufi est confrontée à l'introduction d'autres systèmes d'éducation constitutifs d'un marché en expansion de l'éducation arabe et islamique sur le continent africain (Dilger, 2013). Enfin, depuis les années 2000, avec la mise en place d'un ensemble de réformes éducatives touchant au secteur de l'éducation arabe et islamique, on observe un « renouveau » des recherches autour de cet objet. Notre recherche s'inscrit pleinement dans ce renouveau scientifique.

⁴⁶ Pour un résumé éclairant sur l'historiographie de l'islam en Afrique de l'Ouest, voir l'article de B. Soares (2014) : « The historiography of Islam in West Africa : an anthropologist view ».

Cadre théorique

Notre cadre théorique pour l'étude de l'éducation islamique au Sénégal est à la croisée d'une sociologie de l'action publique et d'une sociologie historique du politique (Bayart, 1989). Ci-dessous sont détaillées les approches méthodologiques et théoriques utilisées dans l'analyse de notre objet de recherche.

D'une réforme comme point de départ à l'identification d'une action publique sénégalaise

Nous avons souhaité dans ce travail étudier cet objet de recherche qu'est l'éducation arabo-islamique au prisme d'une analyse de l'action publique. La politique de 2002⁴⁷, introduisant l'éducation religieuse dans l'enseignement primaire, constitue le point de départ du renforcement et de l'intégration sectorielle de l'éducation arabo-islamique au sein du secteur de l'éducation au Sénégal. Par effet boule de neige, différentes mesures émergent modifiant la structure de l'éducation arabo-islamique. Notre approche méthodologique a donc été d'analyser cette réforme en identifiant les contours et la fabrique de cette action publique. Nous sommes donc partis d'une politique publique d'éducation engagée par l'Etat sénégalais dans le courant des années 2000, pour en saisir l'action publique s'y rattachant. Le choix de la notion « d'action publique », plutôt que de politique publique, « *ouvre un accès à la pluralité des scènes sur lesquelles se joue la mise en forme collective du travail et du non-travail* » (Zimmermann, 2003 : 246).

Même si pour certains⁴⁸, ces deux termes peuvent signifier la même chose, marquer la distinction nous semble tout de même pertinent puisque d'un côté nous

⁴⁷ Tout au long de cette thèse, nous allons très souvent faire référence à cette réforme. La fabrique de la réforme de 2002 sera détaillée dans la deuxième partie et le chapitre quatre et cinq de la thèse. Pour le moment, il est nécessaire de connaître les différents principes de la réforme de l'éducation arabo-islamique introduite en 2002. Elle comprend en effet trois mesures principales : l'introduction d'une éducation religieuse optionnelle au cycle primaire ; la construction d'écoles franco-arabes publiques et le projet de « modernisation » des écoles coraniques (*daara*).

⁴⁸ La distinction entre politique publique et action publique a été soulevée lors du séminaire de recherche du LAM organisé le 12 mai 2015 à Bordeaux. Avec O. Provini (LAM), nous présentions un état de la recherche sur l'action publique en Afrique. Notre présentation était discutée par D. Darbon (Sciences Po Bordeaux/ LAM). Selon D. Darbon, les deux notions signifient la même chose et il remarque que par exemple les anglophones utilisent toujours la notion de *public policy*. Le terme d'action publique n'est pas traduit en langue anglaise.

avons une politique engagée par l'Etat et de l'autre une action publique, rassemblant des acteurs aux profils très hétérogènes et impliqués à différentes échelles (locales, nationales, internationales). En d'autres termes, cela signifie qu'une action publique peut englober plusieurs politiques publiques (éducation, santé, action sociale, migration, droits de l'enfant) engagées par l'autorité publique et regroupant une diversité d'acteurs non-étatiques s'y rattachant. L'action publique étudiée induit que l'autorité publique n'a pas le monopole de la fabrique de l'action publique (Thoenig, 1994). A l'inverse l'autorité publique doit composer avec une multiplicité d'autres acteurs qui s'influencent et interagissent au sein du processus de négociation et de mise en œuvre (Darbon, 2009). Cela ne signifie pas que l'Etat est absent du processus, au contraire. Comme le soulignait Gilles Massardier, « *l'Etat est toujours là mais autrement* » (Massardier, 2003 : 9).

Le passage de l'analyse d'une politique publique, c'est-à-dire la formulation du contenu d'une politique publique, à l'analyse de l'action des acteurs mobilisés dans ce processus politique comme posture méthodologique permet de saisir par qui et comment se « fabrique » l'action publique sénégalaise de l'éducation arabo-islamique. L'action publique se distingue des politiques publiques en ce qu'elle interroge la construction partagée de la réponse à un problème au sein d'une société. En effet, si nous étions uniquement partis de la politique de 2002 relative à l'éducation « arabo-islamique » et des acteurs qui l'ont construite, nous aurions omis d'étudier tout un autre ensemble d'acteurs du secteur de l'action sociale qui contribue pourtant à la construction de cette action publique du milieu des années 1990. Cette réforme de 2002 reste cependant un point d'entrée de notre analyse puisqu'elle nous permet d'identifier le jeu d'acteurs « en coulisse », c'est-à-dire au cœur de la construction de la réforme et de cette politique publique d'éducation.

Historiciser l'action publique sénégalaise de l'éducation arabo-islamique

Appréhender l'action publique sénégalaise de l'éducation arabo-islamique consiste à s'appuyer sur une approche classique de sociologie historique du politique qui interroge les « *rappports qu'entretiennent les pratiques avec le temps historique et la manière dont ces rapports sont engagés dans le présent de l'action* » (Laborier, 2003 : 419). En quoi le passé peut-il former le présent ? De quelle manière peut-on articuler ce passé de façon à analyser le déroulement toujours en cours de l'action⁴⁹ ?

Historiciser une action publique peut être définie comme « *une activité de temporalisation [qui] appelle une exploration de rapports qu'entretiennent les pratiques avec le temps historique et la manière dont ces rapports sont envisagés* » (Laborier & Trom, 2003 : 12). Nous souhaitons dans ce travail revenir aux origines de l'objet de recherche étudié, aux différentes séquences de ses changements mais également analyser le processus d'interactions entre les acteurs. La prise en compte de ce rapport au temps consiste à adopter une démarche double en articulant des logiques d'action à leur inscription dans l'histoire. Selon P. Laborier (2003), « *la question de l'historicité de l'action publique ne renvoie pas exclusivement au processus à travers lequel des secteurs ou des catégories d'intervention émergent dans l'histoire : elle doit interroger les activités en cours en tant qu'elles sont redevables de processus historiques qui les déterminent. Pour penser l'historicité de l'action publique, une sociologie de l'action doit pouvoir être attentive à son déroulement et à sa temporalisation* » (Laborier, 2003 : 420).

Cette perspective s'attèle d'un côté aux trajectoires historiques et à la genèse d'un phénomène et, de l'autre, au déroulement même de l'action. Inspirée de la sociologie historique du politique et du néo-institutionnalisme historique (March & Olsen ; Hall & Taylor, 1992), cette posture de recherche nécessite d'analyser

⁴⁹ En France, saisir la genèse d'une politique publique permet d'identifier l'émergence de catégories d'intervention. Voir les travaux de Vincent Dubois (1999) sur la politique culturelle, de Jacques Donzelot sur l'invention du social, de Christian Topalov sur la naissance du chômeur ainsi que ceux de Bruno Dumont et Gilles Pollet (1994) sur la genèse des politiques de retraites.

comment les trajectoires historiques façonnent différemment les actions institutionnelles et individuelles d'une part, et comment le poids de l'histoire (la manière de percevoir le réel, des rites institués, un héritage, etc.) peut déterminer le choix des acteurs. Les événements historiques antérieurs façonnent donc ces institutions, mais aussi les acteurs, leurs discours et visions du monde. Cela vise à repérer les processus, les moments d'émergence, de rupture, l'apparition de nouveaux acteurs et le démantèlement des anciens.

D'un point de vue méthodologique, il s'agira dans ce travail d'historiciser la (ou les) politique(s) de l'éducation arabo-islamique au Sénégal en tentant d'identifier les groupes d'acteurs en jeu et le poids respectif qu'ils ont joué dans la formation et la structuration de ce secteur d'intervention. Nous analyserons donc les différents moments déterminants dans la fabrique de politiques scolaires au Sénégal mais aussi l'ensemble des politiques touchant aux écoles islamiques et de langue arabe.

Acteurs, référentiels, secteur et situations conflictuelles : les ingrédients pour la fabrique d'une action publique

Cette thèse peut être lue comme un tapis que l'on déroule. Chaque chapitre, en effet, présente un élément constitutif de la fabrique d'une action publique : *une étude sur les acteurs, les référentiels et cadres cognitifs et normatifs, le renforcement sectoriel et les situations conflictuelles*.

Tout d'abord, cette recherche portera une attention toute particulière aux acteurs impliqués dans cette action publique. Il s'agira dans un premier temps de suivre les acteurs dans le temps long (leur émergence, pratiques, organisation et renforcement) afin de saisir leur restructuration et motivations ; voire leur éventuel maintien/disparition dans l'analyse plus contemporaine de cette action publique. Après l'identification de chaque groupe d'acteurs, nous nous efforcerons d'étudier les systèmes de représentations que ces derniers tentent d'imposer au sein de l'action publique étudiée. Avec un focus sur l'analyse des « référentiels » (Jobert

& Muller, 1989), nous mettrons en évidence les « référentiels dominants » promus au sein de cette action publique sénégalaise de l'éducation islamique. Encore une fois, une approche en termes d'historicité permettra d'identifier plusieurs familles de « référentiels globaux » et sectoriels ainsi que la construction de catégories d'intervention (Dubois, 1999) intégrées au sein des référentiels globaux préalablement identifiés⁵⁰.

L'ambition de ce travail de recherche est également de démontrer que depuis le début des années 2000 le secteur de l'éducation arabo-islamique, intégré au sein du secteur-dominant de l'éducation pour tous, s'est structuré et renforcé grâce aux acteurs faisant la promotion de ce type d'enseignement au sein du système éducatif sénégalais. Nous souhaitons dans ce travail retranscrire au plus près l'évolution, les transformations et le processus de négociation et de mise en œuvre de cette politique publique du secteur de l'éducation. Prendre cet objet de recherche sur un temps plus ou moins long, tout en respectant l'ordre chronologique, est une entrée pertinente car cela permet de comprendre comment l'éducation arabo-islamique a été construite puis traitée comme problème public. Cela permet également de saisir le secteur d'intervention dans lequel cette question a été prise en charge et les raisons sous-jacentes.

Enfin, notre attention portera également sur les situations conflictuelles (politiques et sociales) au sein de cette action publique. En se focalisant tout particulièrement sur la thématique des *daara*, nous verrons que l'intégration sectorielle des *daara* au sein du système éducatif sénégalais a déclenché un ensemble de rapports de force, tensions et conflits entre plusieurs groupes d'acteurs. Ce sera également l'occasion d'identifier les systèmes d'alliances et d'oppositions (anciens et nouveaux) entre acteurs aux profils et intérêts très hétérogènes.

⁵⁰ Nous définirons les concepts de secteur d'intervention, de référentiels (dominants/globaux) dans les chapitres quatre et cinq de la thèse.

Le « contrat social sénégalais » revisité

Adopter une approche historique des politiques publiques permet de s'interroger sur la construction et la formation de l'Etat sénégalais et de son rapport à la société musulmane sénégalaise. Dans notre cas d'étude, la société musulmane sénégalaise englobe les maîtres coraniques (*sëriñ daara*, de toutes confréries confondues), rassemblées dans des associations (Fédération nationale d'associations des écoles coraniques, Ligue des écoles coraniques, associations d'Imams et oulémas du Sénégal), ou des acteurs appartenant à des associations réformistes contemporaines (mouvement Al Falah, JIR, Rassemblement Islamique du Sénégal. Cf cartographie des acteurs, Chapitre 3), ou encore des acteurs individuels qui jouent un rôle dans l'action publique des écoles coraniques au Sénégal. L'expression « société musulmane sénégalaise » sera fréquemment employée dans la suite de ce travail désignant les acteurs religieux musulmans rencontrés au cours des différents terrains. Partant d'une politique nationale traitant à la fois du religieux et de l'éducation, l'intérêt de ce travail de recherche consiste à saisir l'évolution du traitement de ce problème par les autorités publiques et acteurs non-étatiques.

Le paysage islamique au Sénégal est pluriel avec un Islam confrérique⁵¹ et un islam appelé « réformiste ». Ces deux appellations renvoient à des groupes sociologiquement distincts défendant chacun leur propre intérêt et leur « vision du monde ». L'islam confrérique défini comme « *des émanations socio-organisationnelles du mysticisme soufi* » (Seck, 2010) s'est imposé dès la période coloniale, héritage culturel particulier au Sénégal : « *Sufism is the Senegalese mode of Islamic devotion. More precisely, to be a Muslim in Senegal is almost automatically to be affiliated to a Sufi order* » (Cruise O'Brien, 2003: 50). L'islam confrérique (*tariqa*) est né au XVIII^e grâce à des figures symboliques aujourd'hui perçues comme des héros nationaux (Cheikh Ahmadou Bamba pour la confrérie mouride et El Haj Malick Sy pour la confrérie Tidjane). En effet, ces figures emblématiques au Sénégal produisent et cristallisent un intérêt social et une vénération totale de la part des Sénégalais. Pour J. L. Triaud : « *même si le "temps des marabouts" est révolu, leur charisme opère toujours, de façon subtile ou plus*

palpable, dans l'opinion. Les identités continuent à s'y reconnaître, la reconnaissance de leur sacralité est un des garants, notamment au Sénégal, de l'ordre social » (Triaud, 2000 : 26).

Apparu dans les années 1930, c'est véritablement à partir des années 1950 que l'islam réformiste⁵² s'est construit et nourri en opposition à l'islam confrérique, tant sur le plan religieux que sur le plan politique (Kane & Triaud, 1998). Les réformistes défendent une vision savante de l'islam qui rompt justement avec le mysticisme et le rapport entre le maître et disciple introduit par le soufisme. En effet, les réformistes considèrent que la relation entre Dieu et le croyant est directe et ne présuppose pas d'intermédiaire, incarné dans l'islam soufi par le marabout. Il s'agit de définir l'islam exclusivement à partir de sources authentiques (Sunna, Coran), et de faire que la vie des musulmans soit en conformité avec les valeurs de la religion (Gomez-Perez, 1998).

Conscient de cette division au sein du champ religieux, l'Etat sénégalais a poursuivi la politique entreprise par le colonisateur français visant à entretenir la séparation entre ces deux segments de l'islam sénégalais pour mieux conforter son pouvoir. Bien que les réformistes aient joué un rôle important dans le cadre du mouvement nationaliste de lutte pour l'indépendance, leur collaboration avec l'Etat indépendant du Sénégal n'aura été que de courte durée. Soutenus par le Président du Conseil Mamadou Dia, qui voyait dans l'islam réformiste un discours plus à même d'appuyer ses projets de modernisation et de construction de la nation que celui porté par des confréries (Cruise O'Brien, 2003 ; Coulon, 1981), les réformistes ont collaboré avec le pouvoir politique et même été pleinement intégrés à l'appareil institutionnel, ce qui leur a valu d'être qualifiés « *d'islamologues fonctionnarisés* » par les leaders confrériques (Loiemeier, 2009). Mais après avoir évincé Mamadou Dia de la scène politique en 1962, le Président

⁵¹ On peut compter trois grands ordres confrériques : la Qadryya, la Tidjanyya et la Mouridiyya.

⁵² Nous nous sommes arrêtée sur ce terme qui se différencie de l'islam confrérique cité. Or, certains auteurs (Launay, Ware) affirment que l'utilisation de ces termes reste problématique. Il y a un foisonnement des concepts utilisés. On parle de « réformistes », « fondamentalistes », voire « islamistes », « salafistes ». Pour une analyse de l'islamisme au Sénégal, voir la thèse de doctorat en science politique de Mame Penda Ba : *L'islamisme au Sénégal (1978-2007)* soutenue en 2007 à l'Université de Rennes 1.

L. S. Senghor est revenu à la formule d'origine du « *contrat social sénégalais* » (Cruise O'Brien, 1992, 2002) privilégiant les relations de l'Etat avec les confréries. Le mouvement réformiste s'est alors retrouvé marginalisé et mis sous la tutelle des autorités politiques. Ce n'est qu'à la faveur de la crise multifactorielle qui a touché le pays à partir des années 1980 que le réformisme a pris un nouvel élan sonnant la période du « *réveil islamique* » (Coulon, 1988) marqué par l'émergence de nouvelles associations⁵³. Ce caractère hétérogène du champ islamique au Sénégal se manifeste également dans la diversité de rapports qui existent entre ces divers groupes et mouvements. On est plutôt en présence d'une « *palette de réseaux en compétition qui négocient leurs relations avec l'Etat sur une base individuelle et qui, par conséquent, développent des voies d'accommodation extrêmement variées avec l'Etat* » (Loimeier, 2009 : 244-245).

Ce rappel historique des rapports Religion/Politique au Sénégal nous semble indispensable pour comprendre non seulement la demande croissante d'une éducation islamique et arabe de la part de la société sénégalaise, mais également l'hétérogénéité de l'offre éducative dans ce sous-secteur de l'éducation. Cette dualité entre une éducation dite « traditionnelle » ou « classique » (Launay, 2016) des *daara* et une éducation plus « moderne » des écoles franco-arabes ou arabes se retrace historiquement dans les rapports depuis les années 1970 entre l'islam confrérique des « marabouts » et l'islam réformiste des « arabisants ».

Aujourd'hui le clivage entre l'islam confrérique et l'islam réformiste est de moins en moins clair. Nous l'avons notamment remarqué auprès des maîtres coraniques (*sëriñ daara*) rencontrés durant les différentes enquêtes de terrain. Dans notre échantillon⁵⁴, une grande majorité des *sëriñ daara* interrogés étaient de confréries tidjanes ou mourides. Seuls trois maîtres coraniques se revendiquaient de différents mouvements réformistes ou ayant appartenu durant leur parcours et

⁵³ On peut citer notamment le Mouvement Al-Falah dont le siège se situe dans le quartier de Colobane à Dakar. Le mouvement a ouvert de nombreuses écoles franco-arabes sur l'ensemble du territoire sénégalais. Il y a également le mouvement Jama'atou Ibadourahmane (JIR), créé en 1978. Son siège se situe à Thiès. Ce mouvement donnera le nom générique, *ibaadou*, très souvent employé, qui désignera le champ de l'islam non confrérique. Ce terme est souvent utilisé par les sénégalais. Nous reviendrons dans le chapitre deux de la thèse sur l'émergence de ces associations.

formation aux mouvements réformistes des années 1970 (Mouvement Al-Fallah et JIR). Ces « *entrepreneurs religieux* » (Dilger & Schulz, 2013) ont ouvert plusieurs *daara*, écoles arabe/franco-arabes ou encore Instituts islamiques à Dakar. Quand on s'intéresse à leurs parcours, on s'aperçoit qu'ils viennent de familles religieuses ayant un ancrage confrérique.

Prenons l'exemple de l'Imam Ahmed Tidiane, imam de la mosquée Ahmed Abass à Dakar, il vient d'une famille religieuse de Louga de la famille d'Abass Sall, de confrérie tidjane. Ayant étudié en Arabie Saoudite puis travaillé à l'Ambassade du Sénégal au Koweït en tant que chargé des affaires culturelles, il décide à son retour au Sénégal de créer une ONG en 1992 (Rassemblement Islamique pour le Culture et la Paix) qui construit plusieurs écoles franco-arabes à Dakar et en banlieue. Lorsque je lui demande si cette ONG est de confrérie tidjane, il me répond : « *la confrérie c'est un système complémentaire mais la base c'est le Coran. Il y a différentes écoles dans la grande école mais la base est l'Islam. Le Prophète est notre guide. Celui qui enseigne, le marabout, un guide, c'est lui qui est bien intégré à l'Islam et qui guide. Mouride, ça veut dire quelqu'un qui adopte Allah [...]. Bien que, notre guide, c'est notre référence. Tout ce qu'il dit on le compare avec le Coran et on voit si ça s'adapte. Moi, je respecte tous les saints et je compare ce qu'ils disent. Mais moi, personnellement ma référence c'est le Coran et la Sunna* » (Entretien Imam Ahmed Tidiane Sall, Dakar, le 15 mai 2013). Ce discours met l'accent sur cet héritage religieux ancré dans l'histoire sénégalaise islamique. Il n'y a donc plus de concurrence à l'intérieur de cet ensemble religieux mais bien une complexification du champ religieux sénégalais où coexistent différentes mouvances et appartenances.

Dans la recherche scientifique, la formation de l'Etat au Sénégal s'est essentiellement basée sur la notion de « contrat social sénégalais », instauré par l'administration coloniale française (Cruise O'Brien, Diop & Diouf, 2002 : 9). Identifié sous la forme de rapports d'entente et d'échanges de service noués entre

⁵⁴ Nous nous sommes entretenue avec 39 maîtres coraniques des départements de Dakar, Guédiawaye, Pikine, Louga et Diourbel.

les autorités politiques et religieuses, le concept de « contrat social sénégalais »⁵⁵ fut au cœur des débats scientifiques dans les analyses du rapport entre le politique et le religieux au Sénégal. Cette notion était également utilisée pour observer les trajectoires de mobilisation et de participation politique des sénégalais. Dans les années 1990, en revanche, on voit apparaître un bouleversement dans les rapports entre confréries/Etat. En effet, aujourd’hui nous ne sommes plus face à deux blocs religieux bien distincts (réformiste versus confrérie) mais bien face à une pluralisation de la sphère religieuse prenant graduellement part aux débats et négociations au sein d’une « arène publique » (Harvard, 2013 : 176). Le contrat social est ainsi remis en cause (Cruise O’Brien, 1992).

Dans cette perspective, nous souhaitons dans ce travail réinterroger la notion de contrat social sénégalais à l’aune des transformations contemporaines du rapport entre religieux et politique. Nous nous concentrerons tout particulièrement sur le rapport entre Etat et société dans l’analyse de l’évolution de la fabrique et des contours de l’action publique sénégalaise de l’éducation arabo-islamique.

⁵⁵ La notion de « *contrat social sénégalais* » sera discutée dans le chapitre cinq de la thèse traitant du renforcement et de l’intégration sectorielle de l’éducation arabo-islamique dans la société musulmane contemporaine.

L'enquête de terrain

Dans la mesure où ce travail s'inscrit dans une analyse de l'action publique – comme étant le fruit d'interactions pluri-acteurs résultant de la mise en œuvre collective et conflictuelle de programmes d'action – nous avons estimé important de diversifier nos outils méthodologiques en vue de saisir ces acteurs en place, leurs interactions, les ressources dont ils disposent, mais aussi les intérêts qu'ils poursuivent (Hassenteufel, 2008). Pour ce faire, nous avons pu mener trois enquêtes de terrain, d'une durée de trois à quatre mois chacune, entre 2012 et 2014⁵⁶.

Identification des acteurs

Toute personne qui travaille en sociologie de l'action publique doit, dans un premier temps, identifier les acteurs qui agissent et qui forment l'action publique en question. Nous avons donc privilégié dans ce travail une approche en termes d'acteurs et de processus (Darbon, 2009). L'objectif du premier terrain mené d'octobre 2012 à janvier 2013 était d'identifier l'ensemble de ces acteurs à différents niveaux de la chaîne de production. Lors de ce premier séjour au Sénégal, l'identification s'est faite à « tâtonnements ». Je me suis tout d'abord présentée au Ministère de l'Education et notamment à la Direction pour la Planification et la Réforme⁵⁷ (DPRE) qui joue le rôle d'interface entre le ministère de l'Education nationale et l'ensemble des acteurs du secteur éducatif (syndicats, société civile, organisations internationales, etc.). Travaillant sur les *daara* et les écoles publiques franco-arabes, ils m'ont dirigée vers les institutions responsables, à savoir l'Inspection des *daara* (ID) et la Division de l'Enseignement Arabe (DEA). C'est donc par le biais ministériel que j'ai réussi à avoir les premiers

⁵⁶ Au total, j'ai pu mener trois terrains au Sénégal : d'octobre 2012 à janvier 2013 ; d'avril 2013 à juin 2013 et de février 2014 à avril 2014, soit au total près de 10 mois dans la région de Dakar, le département de Louga et celui de Diourbel. Plus récemment, je me suis rendue en décembre 2015 à Dakar pour compléter certains entretiens et saisir l'évolution du processus de mise en œuvre de la politique de « modernisation » des *daara*.

⁵⁷ Je profite de cette description méthodologique pour remercier mon principal interlocuteur, Bassirou Mbengue de la DPRE, qui m'a énormément aidée depuis le début de mes enquêtes de terrain en 2012.

contacts auprès d'une part, des instances administratives, mais aussi, d'autre part, d'autres acteurs (maîtres coraniques par exemple) mobilisés dans des associations.

Lors de ce premier terrain mené d'octobre 2012 à janvier 2013, j'ai pu découvrir l'existence d'un programme financé par l'Usaid (*United States Agency for International Development*), intitulé « Education de base », qui avait développé un projet en direction des *daara* dans les régions de Dakar, Louga, Matam et Saint Louis. Basé dans le même immeuble que l'Inspection des *daara*, j'ai pu échanger auprès de personnes ressources en charge de ce projet, mais aussi auprès de certaines ONG, responsables de la mise en œuvre de ce programme d'action (Plan Sénégal et Enda Jeunesse Action à Guédiawaye ; Plan à Louga). Grâce aux acteurs rencontrés au sein de ces ONG, j'ai pris contact avec certains maîtres coraniques qui étaient intégrés dans la mise en œuvre de ce projet⁵⁸. Les échanges et l'identification d'un ensemble d'acteurs se sont ainsi faits par « effet boule de neige ».

Dans ce travail, il est nécessaire non seulement de saisir les acteurs-clés au centre du « spectacle » (Nakanabo-Diallo, 2013), mais aussi, les autres de l'ombre qui jouent un rôle tout aussi important dans la fabrique de cette action publique. C'est la raison pour laquelle, lors du deuxième terrain (entre avril et mai 2013), j'ai souhaité rencontrer certaines ONG islamiques, principalement financées par les pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient (Koweït, Arabie Saoudite, Libye, Egypte) et qui jouent un rôle important, notamment dans la construction de mosquées et la réhabilitation d'écoles coraniques et d'orphelinats sur l'ensemble du territoire sénégalais. Même s'ils ne sont pas visibles au sein d'espaces de négociation identifiés au fil des terrains, ils constituent toutefois un groupe d'acteurs important puisqu'ils ont fait évoluer, tout d'abord, les types de financement à disposition dans ce secteur, mais aussi le paysage scolaire à l'intérieur duquel de nouvelles formes d'écoles arabes, franco-arabes, écoles coraniques, orphelinats, émergent depuis le retour de ces « arabisants⁵⁹ » au

⁵⁸ Nous reviendrons plus précisément sur la mise en place de ce projet Usaid/EDB. Cette partie méthodologique vise à donner à voir comment j'ai identifié les différents types d'acteurs dans cette action publique sénégalaise.

⁵⁹ Le concept d'arabisant sera notamment discuté dans le chapitre cinq de cette thèse.

Sénégal dès les années 1940. Visibles surtout dans les zones urbaines, ces types d'écoles se sont développés sur l'ensemble du territoire de manière plus ou moins autonome. Ainsi, au fil des enquêtes de terrain, nous avons pu identifier différents groupes d'acteurs qui contribuent à la fabrique de cette action publique sénégalaise. Par commodité, nous avons décidé d'organiser ces acteurs rencontrés – avec qui nous avons eu des échanges, discussions informelles, entretiens semi-directifs – par groupes : acteurs administratifs, acteurs internationaux, associations nationales ou encore acteurs religieux. Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des entretiens effectués et classés selon plusieurs groupes d'appartenance, construits par nos soins.

Tableau n° 2
Entretiens effectués entre 2012 et 2014⁶⁰

Groupes d'acteurs rencontrés	Institutions	Nombre
Acteurs administratifs	<ul style="list-style-type: none"> - Inspection des <i>daara</i> (5) - Division de l'Enseignement Arabe (DEA) (3) - Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE) (4) - Institut Islamique de Dakar (3) - Direction de l'enseignement élémentaire - Direction de l'Administration et de l'Equipeement - Division de l'Enseignement privé - Direction de l'Alphabétisation et des langues nationales (4) - Inspections départementales et régionales (Guédiawaye, Louga et Diourbel) 	33
Autres ministères, agents administratifs	<ul style="list-style-type: none"> - Ministère de l'Intérieur (chargé des affaires religieuses) - Cellule Nationale de Lutte contre la traite des personnes - Direction départementale de l'Action sociale (Diourbel) - Gouvernance (chargé de l'action sociale) 	4
Acteurs internationaux (organisations internationales, coopération bilatérale et ONG internationales)	<ul style="list-style-type: none"> - Usaid (2) - Afd - Coopération française - Banque Islamique de Développement - Unicef (2) - Unesco - Banque Mondiale - Plan - Aide et Action - Childfund - HRW - PARRER - Tostan 	15
Acteurs religieux	<ul style="list-style-type: none"> - maîtres coraniques (39) - familles religieuses (Louga : 3) - Imams (8) - ONG islamiques (4) 	54
Acteurs associatifs (associations locales, ONG nationales, plateformes)	<ul style="list-style-type: none"> - Enda Graf sahel - Suer pour servir - COMOD - Intermondes - CONAFE - CAINT - Enda Jeunesse Action Guediawaye (2) 	6
Autres	<ul style="list-style-type: none"> - Députés (2) - Chercheurs (2) 	4

⁶⁰ Voir liste complète des entretiens dans l'annexe 2.

Le tableau ci-dessus présente donc l'ensemble des acteurs rencontrés entre 2012-2014. Pour G. Pinson et V. Sala Pala, dans la « *perspective d'usage informatif et narratif de l'entretien, on considère que les propos et informations recueillis constituent un 'corpus', un 'réseau documentaire' dont il faut essayer de mettre au jour les contradictions et les consonances afin de parvenir à une vision fiable des processus historiques participant à la construction de l'action publique* » (Pinson & Sala Pala, 2008 : 580). En fonction de la période de l'enquête mais aussi de l'acteur rencontré, je menais des entretiens semi-directifs informatifs⁶¹, surtout avec les acteurs des administrations scolaires et des organisations internationales de façon à connaître et à cartographier l'ensemble des programmes d'action en cours. Le recours aux entretiens informatifs était nécessaire pour reconstituer auprès des acteurs rencontrés le processus d'action publique⁶², les pratiques, mais aussi les systèmes de représentations qui orientent leurs actions (Pinson & Sala Pala, 2007 : 556). Mes questions avec l'ensemble de ces acteurs portaient essentiellement sur les rapports et interactions qu'ils entretiennent avec d'autres types d'acteurs (acteurs administratifs, organisations internationales, associations, acteurs religieux, etc.), et les intérêts et orientations qu'ils portent et revendiquent (cf. Grille d'entretien, annexe 1). Enfin, surtout pour les acteurs religieux et notamment les maîtres coraniques de Louga, Diourbel et Dakar, nous nous intéressions tout particulièrement à leurs visions face au programme d'action en cours en direction des *daara*. Les entretiens avec les maîtres coraniques se faisaient essentiellement en langue wolof⁶³, grâce à l'aide d'une traductrice, Fatou Ndiaye⁶⁴. Ce travail en

⁶¹ La durée des entretiens pouvait varier de 30 minutes à 2 heures. Les entretiens avec les représentants d'ONG islamiques (directeurs ou animateurs) dépassaient rarement les 30 min. En effet, ces acteurs étaient très évasifs sur leur parcours et s'évertuaient à ne pas rentrer dans les détails de leur séjour dans les pays arabes malgré des relances. J'ai rencontré beaucoup de difficultés à ce niveau là. J'ai également eu une autre difficulté avec certains maîtres coraniques. En tant que femme, jeune, blanche, on me collait souvent l'étiquette « d'ONG » ou de bailleur. Les discours tournaient notamment autour du manque de moyens auquel était confronté le maître coranique qui devait prendre en charge la nourriture de l'ensemble de ses élèves. La présence de Fatou m'a énormément aidée pour clarifier ce point et me distinguer de ces autres acteurs. On prenait alors le temps d'expliquer en quoi consistait ma recherche et de répondre aux demandes de précision qu'exprimaient les enquêtés.

⁶² Jean Gustave Padioleau présente dans son ouvrage *L'Etat au concret* une méthodologie spécifique aux politiques publiques : la cueillette, la pêche, la chasse. L'opération de cueillette revient à constituer des corpus de documents hétérogènes ; la pêche, qui la complète, va voir du côté des « *armoires aux battants gris des bureaucraties d'Etat, les fichiers des banques d'affaires et autres organismes [qui] contiennent des notes ou des brins de correspondance* » ; la chasse aux données, enfin inclut les pratiques d'entretien mais également la passation de questionnaires ou l'*observation participante* » (Padioleau, 1982 : 11).

⁶³ J'ai pris à quelques reprises des cours en langue wolof pour pouvoir échanger avec mes interlocuteurs. Malheureusement, je ne pouvais mener les entretiens en langue wolof, même si je comprenais certaines réponses des enquêtés. Mes connaissances du wolof m'ont permis de rebondir sur certaines réponses et notamment de réorienter ma grille d'entretiens.

équipe sur plusieurs terrains (Louga et Diourbel) m'a beaucoup aidée pour démarcher les personnes et me faire connaître. Ce travail en équipe m'a également permis d'avoir la perception et les avis de Fatou Ndiaye, jeune musulmane ayant fait toute sa scolarité à Louga.

A plusieurs reprises, j'ai décidé de revoir la même personne⁶⁵ de façon à ce que cette dernière puisse expliciter un point qui n'était pas suffisamment clair ou alors une information qui m'est venue plus tard et que je souhaitais approfondir. Cela a été le cas, par exemple, avec *Sëriñ* Cheikhouna Lô de Ngabou que j'ai vu à plusieurs reprises (trois fois) et qui m'a longuement expliquée l'alphabet et l'utilisation des Caractères Coraniques Harmonisés (CCH) en langue nationale⁶⁶. Dans d'autres situations il m'a également semblé nécessaire de revoir certains acteurs mobilisés dans des associations ou actifs dans l'action publique des *daara* pour tisser des liens de confiance. Cette stratégie de terrain m'a permis d'obtenir davantage d'informations, notamment sur les situations conflictuelles et les rapports de force ou de tensions entre plusieurs groupes d'acteurs.

Le fait de voir à plusieurs reprises les acteurs de cette action publique permet également de se rendre compte de leur « socialisation », trajectoires sociales, religieuses, et professionnelles, dans le but d'appréhender leurs prises de position, l'évolution progressive de leurs intérêts et les rapports qu'ils peuvent entretenir avec d'autres types d'acteurs de cette action publique. Avec plusieurs de ces acteurs, nous avons donc tenté de retracer leur parcours et de comprendre l'évolution de leurs intérêts. Compte-tenu de cette méthodologie, il nous a toutefois semblé très difficile d'avoir un regard objectif sur ces parcours. Certes,

⁶⁴ Fatou Ndiaye, étudiante en archéologie à l'Université de Dakar, m'a beaucoup aidée lors des deux dernières enquêtes de terrain. Elle jouait le rôle de traductrice lorsque les entretiens se faisaient en langue wolof mais aussi de facilitatrice lorsque certains acteurs se montraient réticents à répondre à mes questions. Cette thèse ne serait pas la même sans son soutien et son travail.

⁶⁵ Voir Olivier de Sardan, J.P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologiques*. L'Harmattan, p. 44. « Plusieurs rencontres avec le même interlocuteur sont une façon de se rapprocher du mode de la conversation. Un entretien ultérieur permet souvent de développer et de commenter des questions soulevées lors d'un entretien précédent. De plus, à chaque nouvel entretien avec le même interlocuteur, celui-ci crédite le chercheur de plus de compétence : ce crédit est un atout majeur pour le chercheur. En effet, plus on a le sentiment d'avoir affaire à un étranger incompetent, plus on peut lui raconter des histoires » (p. 44).

⁶⁶ A certains moments, ce dernier me donnait même des cours en CCH pour mieux comprendre les raisons d'une telle harmonisation.

ils contribuent à une meilleure compréhension des événements séquentiels et du changement de catégorisation dans l'intervention publique mais je tiens à signaler qu'il m'était parfois difficile de retracer complètement leur parcours, trajectoires et les raisons de tels ou tels choix dans les détails. Par pudeur, les interlocuteurs ne vont pas forcément dans le détail. C'est la raison pour laquelle, revoir une même personne m'a aidée à « ouvrir » certaines portes dans la trajectoire personnelle et professionnelle de certains de ces acteurs, mais aussi à établir une confiance avec mes interlocuteurs puisque, au fur et à mesure que les questions étaient précisées, ils s'intéressaient eux aussi à mon travail.

Ma posture a également évolué au fil des enquêtes de terrain. Lors de mes premiers entretiens j'étais très « ignorante » voire « naïve » des faits, acteurs et action mises en œuvre. Mes premiers entretiens diffèrent totalement des derniers. En ce sens, les entretiens mais aussi l'ensemble des informations écrites recueillies tout au long des enquêtes de terrain m'ont aidée à spécifier progressivement mon questionnement et, par conséquent, à approfondir davantage mes données. Lors de mes premiers pas dans l'enquête, les entretiens étaient davantage informatifs et au fur et à mesure j'ai cherché à cerner les types de référentiels existants en fonction de l'acteur rencontré. Par exemple, les acteurs travaillant dans le secteur associatif sénégalais spécialisé sur les questions de l'enfance ont plus tendance à orienter leurs discours autour de catégories construites de lutte contre la mendicité des talibés, du travail des enfants ou encore de la lutte contre la traite des personnes (Chapitres 3 & 4). En parallèle, plusieurs entretiens auprès de maîtres coraniques m'ont permis de comprendre également l'évolution de leurs discours et les interactions qu'ils pouvaient entretenir avec d'autres groupes d'acteurs. L'identification et l'analyse de ces diverses visions du monde m'a ainsi aidée à saisir les interactions entre acteurs et certaines situations conflictuelles survenues au cours de nos terrains ou pendant notre parcours doctoral.

Collecte d'archives et documentation « grise »

Cette recherche utilise une perspective historique de l'analyse de l'action publique. Il nous a semblé donc nécessaire d'avoir recours aux Archives Nationales du Sénégal (ANS), dans le but de saisir les évolutions historiques à l'époque coloniale (1857-1940). Cette approche méthodologique m'a permis de décrypter l'ensemble des mesures administratives de l'époque coloniale, de 1857, sous Faidherbe, jusqu'aux années 1950⁶⁷. Parallèlement, toujours aux archives nationales du Sénégal, l'archiviste à l'époque (décembre 2012) m'avait confié un dossier intitulé « *Religion et Politique* » qui se trouve dans le Centre de documentation des Archives. Dans ce dossier j'ai pu trouver une série d'articles de presse depuis les années 1980 autour des relations entre le religieux et le politique (questions autour de la laïcité, l'organisation des Magal, Korité, Gamou ou Tabaski au Sénégal⁶⁸). Il comporte également des articles de presse sur les écoles coraniques (au sujet de la mendicité des enfants talibés, de nouveaux projets sur les *daara*, etc.).

Comme j'ai souhaité dans ce projet de recherche adopter une perspective historique à la fois sur le passé mais aussi sur l'histoire en cours, la presse écrite s'est donc révélée être une source intéressante, en complément des entretiens. J'ai mené un dépouillement de différentes sources de presse sur le terrain mais aussi aux archives et à la bibliothèque François Mitterrand (*Dakar-Matin/ Le Soleil* ; Journal mensuel *Le Réveil Islamique*). La presse permet de voir et d'analyser dans le temps l'évolution de ce « *contrat social sénégalais* » mais aussi de constater les contradictions, les évolutions et changements concernant la prise en compte de l'éducation arabo-islamique par l'Etat. Cela m'a aidée à compléter certaines informations relatées par nos interlocuteurs discutant de la période postcoloniale.

⁶⁷ Sans prétendre avoir fait un travail exhaustif aux ANS, toutes les informations recueillies à ce sujet nous ont permis de saisir les interactions entre l'Etat colonial (ses orientations de l'époque) ainsi que son rapport aux maîtres coraniques (voir le chapitre un qui traite de l'époque coloniale).

⁶⁸ La *korité*, *tabaski* et le *gammu* correspondent à des fêtes musulmanes. La *korité* marque la rupture du jeûne du Ramadan. La *tabaski* équivaut à l'aïd-el-Kébir, « fête du sacrifice », ou « fête du mouton ». Le *gammu* est un terme wolof qui marque la commémoration de l'anniversaire de la naissance du Prophète. Le *Magal de Touba* est la commémoration du départ en exil au Gabon de C. Ahmadou Bamba. Cette fête religieuse est célébrée à Touba, ville sainte du mouridisme.

Enfin, dans une approche plus contemporaine, j'ai cherché à avoir accès aux ressources produites par les organisations internationales. Sous la forme de rapports de consultances, d'études ou d'évaluation de programmes d'action, les études des organisations internationales (agences intergouvernementales, bilatérales et ONG internationales) nous ont permis de retracer depuis les années 1990 un corpus de programmes d'action développés autour des *daara*. Cette documentation constitue une base de données très riche en informations sur la mise en œuvre de programmes d'action mais aussi sur les choix et orientations des organisations internationales, sur une période donnée. Toutefois, reconstituer l'évolution des programmes d'action mis en œuvre au cours de la décennie des années 1990 n'a pas été une tâche facile. Les documents produits disparaissent ou peuvent être stockés dans des dossiers d'ordinateurs souvent oubliés. Nous avons pu récolter des rapports par-ci, par-là, sans pour autant parvenir à reconstituer toutes les pièces du puzzle. Cela a été une grande difficulté rencontrée lors de notre enquête de terrain. Grâce à l'aide de Mamadou Ndiaye (*alias Ndiaye Daara*), j'ai toutefois réussi à récolter de nombreux rapports à son domicile. Cet interlocuteur précieux travaille depuis le milieu des années 1990 sur la question de la prise en charge des *daara* dans la région de Dakar. Il a réussi à conserver dans une pochette un nombre important de rapports, photos et lettres me permettant d'avoir une vue d'ensemble sur l'évolution des projets mis en place depuis le début des années 1990⁶⁹.

J'ai aussi réussi à récolter des documents intéressants au Ministère de l'Education nationale (archives de la DPRE et du Centre National de Ressources). Depuis les années 2000, les rapports produits par le Ministère de l'Education (Plan décennal de l'Education) sont disponibles en ligne. Mais nous étions tout de même à la recherche de rapports et lois d'orientation produits depuis les indépendances. Les archives de la Direction pour le Promotion et la Réforme de l'Education ont constitué une ressource intéressante⁷⁰.

⁶⁹ Je tiens remercier Ndiaye Daara pour cette aide précieuse et son dévouement à toujours vouloir me faire découvrir des choses

⁷⁰ Nous sommes notamment tombée sur un rapport produit au cours des années 2000 par la DPRE sur l'éducation arabo-islamique au Sénégal. Les budgets et les taux de scolarisation sont également disponibles. En revanche, ces archives

Des localités ciblées

*« Tu sais, si tu travailles sur les daara, il faut sortir de Dakar »
(Conseil d'un maître coranique de Pikine)*

Dès le départ, il m'a semblé très difficile de choisir des localités « clés » pour mon étude. Durant la préparation de la première enquête, mais aussi au cours du premier terrain (entre octobre 2012 et janvier 2013), j'étais à la recherche de conseils de la part de chercheurs mais aussi auprès de cadres du ministère de l'Éducation. Sur quels critères pouvions-nous baser notre comparaison ? Le critère historique, le taux de scolarisation, le poids de la religion, la langue (wolof, peuhl, djola, etc.), étaient autant d'éléments pertinents pouvant justifier notre choix. Combien de localités devions-nous choisir ? Telles étaient les questions que je me posais avant de partir et durant le premier terrain en 2012. Grâce à différents échanges⁷¹, j'ai décidé de passer une première fois la tabaski chez mon amie Fatou, originaire de Louga, que j'avais rencontrée à la sortie de la bibliothèque de l'Université de Dakar (UCAD). Je lui faisais part de mes doutes concernant le choix de localités. J'hésitais à ce moment là entre Kaffrine, Medina Gounass et Louga⁷². Invitée à la Tabaski chez elle, c'était l'occasion de visiter cette commune. Finalement, pour toutes ces raisons, Louga, après Dakar et Guédiawaye est devenue une localité d'analyse, me permettant de dresser des comparaisons quant à la carte scolaire et au marché de l'éducation arabo-islamique dans ces départements. Par ailleurs, Louga m'intéressait particulièrement puisqu'il était mis en place un projet sur des *daara* financé par l'Usaid (2008-2013). Il est important de souligner que la région de Louga a un ancrage historique musulman important dans le pays⁷³.

demandent encore à être triées. Le travail est encore en cours et il est très difficile de trouver exactement ce que l'on est venu chercher.

⁷¹ J'ai notamment fait part de ces questionnements lors d'un séminaire doctoral organisé au WARC à Dakar par Séverine Awenengo, Vincent Foucher et Ibrahima Thioub. Je les remercie de leurs conseils pertinents sur le choix des localités et notamment l'importance de l'histoire dans la justification de ce choix.

⁷² Je me basais sur les taux de scolarisation, annoncés faibles dans ces régions.

⁷³ C'est notamment Ibrahima Thioub, historien qui m'a rappelé l'importance de cette région dans la trajectoire historique musulmane du Sénégal. Il me l'a très justement rappelé lors d'un séminaire de doctorants au CREPOS, organisé par V. Foucher et S. Awenengo Dalberto en février 2014.

Encadré n° 2
Bref retour historique sur Louga

La commune de Louga est située à 203 km au nord de Dakar. Selon un recensement, la ville compterait 82 884 habitants en 2007. Les origines du village sont controversées mais Louga fut située dans l'ancien N'Diambour (XVIII^e-XIX^e), constitué en une enclave musulmane en pays *cedo* (marabouts-guerriers) non converti à l'Islam (Sar, 1973 ; Schmitz, 2000). Dans le N'Diambour ancien, le pouvoir maraboutique incarné par les « *sëriñ* », wolofs-mandingues ou lébous, chefs des villages les plus importants (*sëriñ* Louga, Coki, Niomré) constituait une force d'opposition au pouvoir politique incarné par les *cedo* non-islamisés (Sar, 1973). En tant que ville, Louga commençait à être développée à partir de 1883 par les autorités coloniales françaises grâce à la construction d'un fort militaire permettant de contrer les guerriers *cedos*. Par la suite, Louga est promue chef lieu de province. Elle comptait en 1887 plus d'un millier d'habitants. A la fin du XIX^e siècle, Louga ressemblait à une ville coloniale. Elle s'adonnait à la culture d'arachide et à la vente de bétail (le Marbat⁷⁴). En 1900, le chemin de fer Dakar-Niger fut construit, faisant de Louga une escale économique importante. Sur le plan religieux, Louga fut également érigée en carrefour important. De grandes personnalités religieuses avaient décidé de s'y installer. La plus importante de la confrérie Tidjane, disciple de Cheikh Ahmed Tijani, est *Sëriñ* Malick Sall. Au sein de la confrérie mouride, Louga représentait également un lieu d'histoire important. En 1895, durant sa route pour l'exil au Gabon, C. Ahmadou Bamba quitta Mbacké Mbaary pour se rendre à Louga où il devait embarquer à bord du train pour se rendre à la convocation du gouverneur de Saint-Louis. A la gare ferroviaire de Louga, Cheikh Ahmadou Bamba fut accueilli par les dignitaires de la ville. Au retour de son exil, le guide religieux mouride était de retour à Louga puis Coki pour rendre visite à ses amis et disciples (Babou, 2011).

Le projet Usaid/EDB que je souhaitais analyser au niveau local a aussi été un moyen de rencontrer les acteurs de ce département. Sur le plan administratif, je me suis rendue aux inspections régionales et départementales où j'ai pu m'entretenir les inspecteurs en langue arabe, mais aussi les inspecteurs responsables de ce projet⁷⁵. Ils représentaient alors mon point-focal puisque grâce à eux j'ai pu rencontrer certains maîtres coraniques bénéficiaires de ce programme et les directeurs d'écoles franco-arabes de la commune de Louga. Dans l'annexe du bâtiment de l'Inspection régionale (IA) de Louga, j'ai également frappé à la porte du responsable de projet auprès de l'ONG Plan Sénégal.

⁷⁴ Mot wolof d'origine arabe qui désigne un lieu où l'on se réunit, mais dans le langage courant désigne un marché à bétail.

⁷⁵ Nous avons passé beaucoup de temps à discuter avec l'Inspecteur départemental de Louga, alors proche de la retraite et qui s'ouvrait beaucoup à moi sur les questions générales autour de l'éducation. Son intérêt n'était pas tellement porté sur la question du franco-arabe ou encore des *daara*, mais nous échangeons beaucoup sur les conditions des enseignants, les spécificités de la situation scolaire de la région, ou encore les grèves des inspecteurs (avril 2014).

Dans la suite de l'enquête, j'ai souhaité étendre mon échantillon. Lors des entretiens menés à Dakar auprès des agents du Ministère de l'Education (Division de l'Enseignement Arabe, Inspection des *daara*), je me suis rendue compte qu'un programme avait été introduit en 2002 intitulé « *Trilinguisme et formation professionnelle* », financé par l'Unicef, et qui ciblait une vingtaine d'écoles coraniques dans les régions de Diourbel, Kaolack, Dakar et Thiès⁷⁶. On m'avait conseillée, à plusieurs reprises, de me rendre dans la région de Diourbel⁷⁷, fief du mouridisme. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi la région de Diourbel, en vue de comprendre le déroulement de ce programme, mais aussi de voir quels types d'acteurs agissaient dans cette action publique plus localisée. Cette volonté de comparer différentes régions, m'a ouvert beaucoup de portes et m'a aidée à prendre contact avec une diversité d'acteurs, surtout religieux. Aussi, j'ai réussi à avoir une vision globale des différents paysages et spécificités scolaires de ces trois localités.

Encadré n° 3 **Bref retour historique sur Diourbel**

Diourbel (*Ndiarem*) est située à 150km à l'est de Dakar. En 2007, selon les estimations officielles, la ville comptait près de 100 445 habitants. La région de Diourbel faisait partie du royaume de Baol, issu de l'éclatement de l'empire Djolof au milieu du XVI^e siècle. Le Baol fut dominé par les populations wolofs et sérères. L'administration coloniale française avait investi dans la production et le commerce de l'arachide dans cette région. Mais les populations locales avaient longtemps résisté à l'occupation française. En 1883, la France étendit son protectorat sur le Baol et le cercle Baol fut créé en 1908. Mais la ville fut surtout marquée par l'assignation à résidence (1912-1927) de Cheikh Ahmadou Bamba, fondateur de la confrérie mouride au Sénégal. Pour la première fois depuis 1895, le chef de la confrérie mouride était autorisé à revenir pour s'installer à Diourbel. Assigné à résidence, il continuait pendant plusieurs années de répandre les principes de mouridisme auprès des Cheikh et disciples. Sa maison fut installée dans le quartier de Keur Goumack. Autour de cette résidence, beaucoup de disciples du fondateur de la confrérie s'y étaient installés pour ouvrir des écoles coraniques, véritables lieux de transmission du savoir musulman.

⁷⁶ Ce programme développé par l'Unicef sera développé dans le chapitre trois et quatre de la thèse.

⁷⁷ Je fais notamment référence à Fatou Niang, docteure en sociologie au laboratoire le CEPED à Paris. Nous nous sommes souvent rencontrées aux séminaires de l'Association pour la Recherche sur l'Education et les Savoirs (ARES) à Paris. C'est elle qui m'a poussée à mener mes enquêtes dans la région de Diourbel. Travaillant, pour son objet de recherche dans cette région, elle m'a fortement conseillée de m'y rendre car il lui semblait, à juste titre, que la question des *daara* y était très intéressante. Merci Fatou pour tous ces conseils !

Carte n° 1
Carte du Sénégal et localités ciblées pour le terrain de recherche (Dakar, Louga, Diourbel).



Réalisation par V. Alfaut (LAM)

Problématique & Présentation du Plan

Nous souhaitons dans cette étude revisiter la notion de « contrat social sénégalais » au prisme d'une analyse de l'action publique sénégalaise de l'éducation arabo-islamique composée d'acteurs hétérogènes (internationaux, religieux, associatifs, administratifs), aux profils et représentations très divers. En montrant comment ces acteurs ont contribué à la structuration et au renforcement sectoriel de l'éducation arabo-islamique au Sénégal, cette thèse vise à questionner la dialectique Etat/société dans la formulation de cette action publique. Nous situons ainsi notre approche à l'articulation d'une analyse « par le haut » et « par le bas » (Bayart, Mbembe & Toulabor, 1992). Comprendre l'Etat, au quotidien, ses recompositions et ses contraintes nécessite de reconstituer ses contours, ses ressources et la structuration de son élite administrative, politique, et religieuse, constituant ainsi l'analyse « par le haut ». Dans une approche « par le bas », nous souhaitons montrer comment plusieurs groupes d'acteurs (acteurs associatifs et religieux) arrivent à se mobiliser et à se structurer pour interagir avec l'Etat sénégalais.

Cette posture de recherche n'est pas nouvelle, bien au contraire : J-F Bayart (1989) montre que l'Etat au Cameroun ne doit pas être perçu comme un produit importé mais comme une réappropriation par la société africaine et les élites, et ce pris dans une étude longue des rapports Etats/société (période précoloniale, coloniale, indépendances, etc.). L'analyse sur une longue durée permet d'identifier l'émergence, la disparition ou la recomposition des types d'acteurs en interaction avec l'appareil étatique. Par ailleurs, l'anthropologie politique, dont les recherches empiriques se sont fortement développées au cours des années 2000, a lancé une démarche de « *socio-anthropologie des espaces publics africains* » (Olivier de Sardan, 2007). Cette démarche est destinée à identifier des objets ethnographiques à l'intérieur desquels l'Etat en Afrique, c'est-à-dire ses institutions et ses pratiques, se déploie. La délivrance de certains services publics décentralisés (éducation, santé, justice) en est une illustration. Ce courant de recherche mène ainsi une réflexion sur le fonctionnement au quotidien des services étatiques africains. Ce corpus s'est concentré sur une reconnaissance même du rôle de l'Etat en Afrique et de ses administrations (Blundo, 2001, 2011 ; Migdal, Schlichte,

2005 ; Bierschenk & Olivier de Sardan, 2014) en démontrant comment les fonctionnaires vivent leur quotidien, leurs formations et leurs interactions avec l'ensemble des acteurs non-étatiques. Cette approche renvoie à des études plus anciennes liées à la problématique du renforcement des capacités de l'Etat africain et notamment de l'autonomie de son appareil administratif (Darbon, 1994, 2001, 2003).

En lien étroit avec les analyses contemporaines de l'Etat en Afrique, cette recherche vise à montrer comment différents groupes d'acteurs (locaux, nationaux et internationaux), aux orientations très divergentes, (re)construisent les institutions étatiques publiques (l'école, les programmes, mais aussi l'administration), dans un processus de négociations, de contestations ou de « bricolage » (Hagmann & Péclard, 2010). L'accent sera ainsi mis sur les rapports entretenus entre l'appareil étatique (représenté sous ses différentes formes : centralisées et décentralisées) et les acteurs non-étatiques. Cette posture, rentrant pleinement dans la dynamique de formation et de construction de l'Etat (Berman & Lonsdale, 1992), est une entrée tout à fait pertinente pour saisir le rôle que peut jouer l'Etat dans le processus décisionnel, de négociation et de mise en œuvre d'une politique publique étudiée. Par ailleurs, tout comme J.S. Migdal (1998 ; 2001), nous considérons que les autorités publiques sont imbriquées (*embedded*) dans les formes sociales de regroupement (*state-in-society*) (Hagmann & Péclard, 2010). L'ouverture à un ensemble d'acteurs aux origines et intérêts divers (autorités publiques et acteurs privés) participe à la structuration et au dynamisme perpétuel de l'action publique. Enfin, la dialectique Etat/société, dans la littérature, est une entrée pertinente pour étudier le « *doing the state* », ou encore le « *States at work* » (Bierschenk & Olivier de Sardan, 2014). Réciproquement, elle permet aussi de saisir les réponses données par les acteurs non étatiques face aux interventions formulées par les autorités publiques.

Notre problématique générale était la suivante : **en quoi l'action publique liée à l'éducation islamique au Sénégal est-elle révélatrice des transformations de la société sénégalaise ?** Par quels moyens et ressources celle-ci arrive-t-elle [la

société musulmane] à exprimer ses intérêts au sommet de l'Etat ? Inversement, comment l'Etat sénégalais répond-il à ses demandes et revendications ? La construction de cette action publique autour de l'éducation arabo-islamique contribue au renouveau conceptuel de cette notion de « contrat social » et ses reconfigurations dans le Sénégal contemporain. Il s'agira donc de revisiter le modèle classique du rapport entre le politique et le religieux au Sénégal à l'aune d'une recomposition et d'une pluralisation d'acteurs (religieux, internationaux, politiques, associatifs, etc.). Aussi, nous analyserons si et comment l'Etat sénégalais parvient à conjuguer sa politique avec les parties prenantes de cette action publique sénégalaise.

Ce travail de recherche s'est construit autour de quatre hypothèses principales :

- L'approche historique⁷⁸ abordée dans ce travail permet de saisir l'apparition, la disparition ou le renouvellement de certains acteurs engagés dans cette action publique. Sans le recours aux historicités de l'action publique (Laborier & Trom, 2003), nous ne pourrions étudier les prises de position des acteurs engagés dans cette action publique sénégalaise, et ce dans la durée.
- L'éducation arabo-islamique au Sénégal est désormais intégrée au sein du secteur-global de l'éducation. Longtemps marginalisée, l'offre de l'éducation arabo-islamique s'est structurée et renforcée pour devenir désormais un secteur d'intervention autonome et organisé.
- Les actions ou les non-actions de l'Etat sénégalais dans la mise en œuvre de cette politique publique permettent de réinterroger la notion de « contrat social » sénégalais et notamment du rapport de l'Etat aux acteurs religieux en analysant les formes négociées de cette action publique de l'éducation arabo-islamique au Sénégal.

⁷⁸ L'approche historique fait référence à la trajectoire et à la genèse de cette politique publique mais aussi aux parcours des différents acteurs qui ont pu être rencontrés au Sénégal.

- L'Etat sénégalais, à chaque période étudiée, doit composer avec différents types d'acteurs (religieux, militants, acteurs associatifs). Pour chaque période, l'Etat parvient à s'imposer comme acteur incontournable, nous révélant par la même occasion ses visions, orientations, ressources et capacités d'action.

Annonce de Plan

Nous articulerons notre réflexion autour de deux grandes parties.

La première partie entend revenir sur la construction historique de l'action publique sénégalaise de l'éducation arabo-islamique. Partant de la période coloniale (1857) jusqu'aux années 2000, l'objectif principal dans ce travail est d'identifier les groupes d'acteurs, leurs positionnements, ainsi que leurs représentations face aux politiques publiques engagées.

Dans un premier temps, nous proposons de reconstruire et d'analyser les mesures engagées par l'administration coloniale française (1857-1930). Grâce à l'appui de ressources d'archives tirées des ANS et d'études menées par les administrateurs coloniaux, il s'agira d'identifier les actions ambiguës de l'Etat colonial face aux « écoles musulmanes » et clercs musulmans (chapitre 1). Toujours dans une perspective historique, le second chapitre (1950-1980) portera sur l'identification de nouveaux acteurs et institutions d'éducation, ainsi que leur rapport avec l'Etat sénégalais postcolonial. Le troisième chapitre de cette première partie visera à identifier les différents groupes d'acteurs des années 1990 jusqu'aux années 2000. Cette « cartographie d'acteurs » permettra d'avoir une base nécessaire et utile pour mieux comprendre le positionnement de chaque groupe d'acteur au sein de cette action publique (chapitre 3).

La seconde partie de cette thèse s'intéresse à l'analyse contemporaine de l'action publique sénégalaise de l'éducation arabo-islamique. Nous présenterons dans un

premier temps la construction des différents référentiels, ainsi que les catégories d'intervention qui s'y rattachent (chapitre 4). Dans un second temps, il s'agira de montrer que l'éducation arabo-islamique s'est constituée en secteur, intégré au secteur global de l'éducation pour tous (chapitre 5). Enfin, le dernier chapitre visera à identifier les conflits politiques et sociaux constitutifs de la fabrique de l'action publique depuis le milieu des années 2000 (chapitre 6).

PREMIERE PARTIE

HISTORICITE DE LA FORMATION D'UNE EDUCATION « ARABO-ISLAMIQUE » AU SENEGAL: INSTITUTIONS, ACTEURS ET DYNAMIQUES

CHAPITRE 1

L'ADMINISTRATION COLONIALE FRANÇAISE FACE A « L'ÉCOLE MUSULMANE » SENEGALAISE (1857-1940)

Introduction Chapitre 1

L'émergence de la transmission islamique en Afrique de l'Ouest date, selon les historiens, de la pénétration de l'islam à partir du XI^e siècle (Ware, 2004 & 2014 ; Ndiaye, 1985 ; Behrman, 1970, Mbaye, 1976). A l'instar d'autres parties du monde, la transmission des savoirs islamiques, essentiellement auprès des adultes, se faisait dans les mosquées ou lieux de culte rassemblant un ensemble de fidèles au cours de diverses occasions (prières, fêtes, cérémonies, etc.). « *La pratique même des rites de l'Islam est subordonnée à la connaissance d'un certain nombre de versets et sourates du Coran, indispensable pour la prière. Dès lors toute conversion à l'Islam implique l'apprentissage de ces versets et sourates fondamentaux, c'est-à-dire la mise en place d'un système d'enseignement apte à répondre à ce but immédiatement utilitaire* » (Diakité, 1991 : 25). Nous ne reviendrons pas sur l'apparition même des écoles coraniques, ou de foyers d'enseignement, mais étudierons, dans ce premier chapitre, les premiers arrêtés introduits par les autorités coloniales vis-à-vis de ces écoles, appelées « écoles musulmanes » ou encore « écoles maraboutiques », et structurant les premières formes organisées d'interactions entre l'administration coloniale et différents types d'acteurs (clercs musulmans, auxiliaires locaux, politiques, etc.). Il s'agit de saisir les rapports entre l'administration coloniale et une société sénégalaise en voie d'islamisation à partir du milieu du XIX^e siècle. Cette perspective historique sur le temps long posera les premiers jalons d'une analyse des rapports entretenus entre une administration coloniale imposée et une élite musulmane soufie en formation. Elle nous permettra ainsi de comprendre, d'une part, la trajectoire de l'Etat sénégalais et, d'autre part, les transformations de la société musulmane sénégalaise.

Sur le plan méthodologique, nous nous baserons sur des archives collectées aux Archives Nationales du Sénégal (ANS) depuis 2012⁷⁹. Il s'agit certes plutôt d'un

⁷⁹ A Dakar, ce travail d'archives s'est essentiellement effectué lors du dernier terrain, de février à mai 2014. Je me suis rendue une première fois aux archives, en octobre 2012. Au départ, j'avais uniquement collecté des informations du

« *territoire de l'historien* » (Garrigou, 1989 : 41) mais nous avons tout de même souhaité mener ce travail pour retracer depuis l'époque coloniale la construction de la politique administrative vis-à-vis des « écoles musulmanes » sénégalaises. Nous ne prétendons pas avoir fait un travail de collectes d'archives exhaustif, ni suffisant. Nous avons tenté en revanche restituer un pan de l'historicité de cette action publique (Laborier & Trom, 2003). Certains faits historiques ont été complétés par le travail de l'historienne Denise Bouche qui, dans sa thèse (1975, deux tomes), reconstitue l'évolution de l'école et de la politique éducative coloniale depuis sa création en AOF⁸⁰. Son travail, riche en archives et en détails, nous a beaucoup aidée à confirmer nos données. Nous nous sommes également appuyée sur le travail de M. Ndiaye (1985) qui représente une source d'informations incontournable lorsque l'on s'intéresse à l'éducation islamique au Sénégal et plus largement à l'islam. Enfin, plus récemment, les travaux de R. Ware, en histoire, ont également été une source d'inspiration pour l'élaboration de cette histoire coloniale (Ware, 2004 ; 2009 ; 2014). Ce travail s'est également intéressé à la politique musulmane de l'administration coloniale française. Largement investi par des chercheurs français (Coulon, 1981 ; 1988) mais aussi américains et européens (Harrison, 1988 ; Robinson, 2004 ; Loimeier, 2000), nous avons tenté de combiner ces deux approches orientées autour de la politique éducative, mais aussi musulmane, en vue de saisir les orientations politiques, sociales, religieuses et extérieures de l'autorité à l'époque coloniale.

Le recours à l'histoire permet de mieux comprendre et d'analyser comment différents types de représentations se sont construits et ont amené à un ensemble d'actions. Il permet également de saisir les discontinuités des actions et des représentations en identifiant dans le temps long la place de certains acteurs pour mieux comprendre leur reconfiguration et systèmes de représentations. « *Le recours à un champ temporel plus vaste permet alors d'enranger des données à une plus grande échelle ou d'éprouver une construction théorique sur une matière*

fonds documentaire des archives. Pour compléter mes données, je me suis également rendue aux archives régionales de Dakar. Aux Archives Nationales du Sénégal, j'ai pu consulter les séries suivantes : 1G54, J4, J8, J92, O-513, I16.

⁸⁰ Dans le champ disciplinaire de l'histoire, l'école en Afrique francophone a aussi été analysée par Capelle (1990). Dans la recherche anglo-saxonne, plusieurs auteurs ont contribué à l'édifice d'une analyse de l'école en AOF (Clignet & Foster, 1964 ; Sabatier, 1978).

plus étendue et plus diversifiée » (Offerlé & Rousseau, 2008 : 20). Les mesures prises à l'encore des « écoles musulmanes » au Sénégal illustrent la volonté pour l'Etat coloniale français d'arriver à un système de contrôle de l'islam qu'il lui échappait jusqu'au milieu du XIXème siècle. Les écoles musulmanes ont donc été l'objet, jusqu'à un certain point, de la pénétration de l'islam en territoire musulman africain.

Ce chapitre sera construit en deux grandes parties, divisées selon les grandes tendances chronologiques identifiées. La première partie analysera les premières mesures prises par l'administration coloniale française à l'encontre des écoles musulmanes (1857-1913). Dans un second temps, nous verrons qu'à partir de 1913 la politique coloniale change, passant d'une politique de contrôle et de surveillance à une politique de « laissez-faire » et de compromis (1913-1953). Cette deuxième partie se projetera à la veille des indépendances en identifiant la politique scolaire engagée par l'autorité coloniale et le développement de son école publique française.

1. L'administration coloniale et sa méfiance face à l'islam

Il s'agit dans cette première section de présenter l'évolution de l'administration coloniale et de sa politique face aux « écoles musulmanes » et clercs musulmans sénégalais. D'une politique de « tâtonnement » de 1857 à 1906 (1.1), en passant par des mesures coercitives de contrôle (1.2) jusqu'à la mise en place d'une politique de modernisation (1908) (1.3), l'hétérogénéité des différentes politiques de l'Etat colonial retranscrit bien l'ambiguïté des administrateurs coloniaux français face au développement plus visible de l'école musulmane.

1.1. Une politique de « tâtonnement »

Entre 1857 et 1906, l'administration coloniale a introduit plusieurs mesures administratives de contrôle des « écoles musulmanes ». Par différents moyens et instruments, l'Etat colonial tente d'avoir une mainmise sur ces écoles. De mesures en mesures, les écoles musulmanes ainsi que les clercs musulmans ne se laissent pas contraindre (Bouche, 1974a ; Duke Byrant, 2015) et continuaient de se développer en répondant à une demande sociale, religieuse et éducative de la société musulmane.

1.1.1. Les « écoles musulmanes » face aux mesures administratives coloniales

Les enjeux liés à l'implantation de l'école publique dans les colonies françaises ne se posaient pas pareillement que dans la métropole. Les débats portant sur la mise en place d'une école laïque étaient clairement liés aux recrutements d'enfants musulmans dont les parents « *répugneraient moins à envoyer leurs enfants dans une école laïque que dans une école chrétienne, tenue par des frères* » (Bouche, 1974a : 279). C'est donc à partir du 27 avril 1848, que l'administration coloniale, en instituant l'instruction primaire, est entrée dans une réflexion relative à son projet d'école. Avec l'arrivée à Saint-Louis de L. L. C. Faidherbe (1854-1861 ;

1863-1865⁸¹), l'école laïque face à une école chrétienne des pères, semble être le meilleur compromis pour attirer les enfants musulmans, d'une part, et surtout pour répandre la civilisation française laïque, d'autre part.

Le premier arrêté réglementant les écoles musulmanes a été introduit le 22 juin 1857. L'éducation, considérée comme étant « *une des plus importantes préoccupations de l'autorité dans les pays bien administrés [il fallait] l'entourer de toutes les garanties désirables à l'éducation des enfants* » (arrêté du 22 juin 1857, préambule, Bulletin administratif, ANS, J4). Les marabouts devaient se munir d'une autorisation en règle du gouverneur afin de pouvoir tenir une école musulmane dans la ville de Saint-Louis⁸². « *Considérant que le gouvernement français qui s'intéresse également à toutes les classes de la population sénégalaise, ne peut rester indifférent devant la gestion de l'éducation des enfants des familles musulmanes, et que si, jusqu'à ce jour, aucune garantie de savoir et de moralité n'a été exigée des marabouts maîtres d'école, si chacun était libre d'exercer cette profession et de l'exercer à sa guise, il était temps de faire cesser cet abus, dans l'intérêt des familles, comme dans celui des enfants* (arrêté du 22 juin 1857, préambule, Bulletin administratif, ANS, J4). Les écoles coraniques, munies d'une autorisation, étaient surveillées par une commission d'examen composée du maire de Saint-Louis, du *tamsir* (chef de la religion musulmane) et d'un habitant musulman « instruit » nommé par le Gouverneur⁸³ (article 3). Cette commission d'examen avait pour mission de connaître le nombre de marabouts et d'élèves fréquentant chaque école musulmane autorisée. La liste devait être réactualisée tous les trois mois (article 4)⁸⁴. Dans le but aussi « d'attirer » les enfants fréquentant l'école musulmane, l'article 5 décrétait que les maîtres d'écoles musulmanes devaient « *conduire ou envoyer tous les jours à la classe du*

⁸¹ Les dates précisées ici font référence à la période à laquelle L. Faidherbe fut gouverneur du Sénégal.

⁸² Pour obtenir cette autorisation, le maître coranique devait être de Saint-Louis ou y habiter depuis sept ans ; faire preuve du savoir nécessaire devant un jury d'examen et fournir un certificat de bonne vie et mœurs du maire de la ville (articles 1 & 2 de l'arrêté du 22 juin 1857).

⁸³ Le gouverneur général siège à Dakar entouré des services fédéraux, dont celui de l'enseignement. Le gouverneur général définit les politiques d'ensemble qui seront répercutées ensuite par les échelons inférieurs de l'administration. Un lieutenant-gouverneur se trouve ensuite à la tête de chaque territoire ou colonie. Il dispose d'une administration territoriale dont un service de l'enseignement qui applique les directives fédérales venant de Dakar. Chaque territoire est divisé en cercles, sous la direction d'administrateurs français (commandant de cercle ou chef de subdivision).

⁸⁴ Nous verrons dans cette partie que le recensement des maîtres coraniques mais aussi des élèves fréquentant les écoles musulmanes peut être perçu, lorsque l'on regarde les archives, comme une « obsession » administrative.

soir (soit celle de l'école laïque, soit celle des pères) tous les élèves de 12 ans et au dessus » (article 5). Cette mesure était clairement affichée pour imposer la langue française et l'enseignement laïc aux élèves fréquentant en même temps l'école musulmane. Elle mettait ainsi en place un système de contrôle moral sur les sociétés musulmanes sénégalaises (par la fréquentation du type d'écoles et par le contrôle du nombre d'écoles musulmanes existantes).

A la date du 1^{er} octobre 1857, dix-neuf maîtres coraniques de Saint-Louis et cinq de Guet Ndar avaient reçu l'autorisation de tenir une école musulmane. Ces maîtres d'écoles musulmanes devaient également mettre devant leur porte un écriteau sur lequel était écrit « école arabe »⁸⁵. Ces premières mesures portant spécifiquement sur les écoles coraniques de Saint-Louis, avaient un objectif plus global de protection contre les « marabouts tidjanes itinérants » qui gagnaient progressivement la ville (Bouche, 1974a : 223). A la même époque, L. Faidherbe et El Hadji Omar Tall⁸⁶ s'affrontèrent régulièrement. Le contrôle de ces écoles était donc pour l'administration française une mesure destinée à un meilleur contrôle de l'expansion du réseau de ces « *grands marabouts* » dans le commune de Saint-Louis (Robinson, 2004 ; Robinson & Triaud, 1997).

Parallèlement aux mesures administratives portant sur les écoles musulmanes, L. Faidherbe ouvrit en mars 1857 la première école laïque⁸⁷, située à proximité de l'école des frères. A ces débuts, toutefois, cette école publique laïque, dont l'objectif était d'attirer des élèves des écoles musulmanes de la ville, ne connaissait pas beaucoup de succès.

⁸⁵ Nous avons retrouvé cette information dans les ANS. Dans la thèse de doctorat de D. Bouche (1974a, p. 291), il est inscrit que c'était une décision du 1^{er} octobre 1857. Nous n'avons, malheureusement pas retrouvé cette décision dans les archives mais d'autres documents d'archives affirment l'existence de cette décision. Dans une des décisions, signées par le gouverneur Valière le 20 novembre 1869, il reprend quatre articles de la décision du 1^{er} octobre 1857 dont l'article 2 de la décision qui postulait : « les maîtres d'écoles feront placer à leurs frais au-dessus de la porte de leur maison un écriteau de 1 m de long sur 40 cm de largeur sur lequel seront écrits en caractères romains le nom du maître d'école et ces mots : "Ecole arabe". Il leur est interdit d'avoir des filles parmi leurs élèves et ils ne pourront se faire remplacer dans leurs fonctions sans notre autorisation. »

⁸⁶ Selon D. Robinson, El Hadji Omar Tall avait annoncé, dans une lettre adressée aux habitants de Saint-Louis en 1855, les mots suivants : « *filz de Ndar ; Dieu vous défend d'être sous leur dépendance avec eux (c'est-à-dire les gouverneurs et les Français qui règnent en maîtres à Saint-Louis), celui qui se joint à eux devient infidèle comme eux. Ainsi qu'il est dit "ne vis pas parmi les juifs et les chrétiens, sinon tu deviendras l'un d'eux"* » (Robinson, 1988 : 3).

⁸⁷ L'instituteur de cette école était M. Maillard.

« Retenus soit par d'anciens préjugés contre la langue française, soit par la crainte puérile des marabouts ennemis de notre nom et des progrès de la véritable civilisation (les parents musulmans) se montrent toujours de plus en plus indifférents et préfèrent laisser leurs enfants courir les rues de Saint-Louis plutôt que de les envoyer à l'école » (Rapport à la commission des écoles, 3 septembre 1858, ANSOM Sénégal X11 a, cité dans Bouche, 1974a : 294).

Face à un nombre croissant de marabouts et d'écoles coraniques dans la ville de Saint-Louis l'arrêté de 1857 demeurait progressivement obsolète : « *Le nombre de marabouts s'était tellement accru que leur surveillance était devenue difficile. Beaucoup n'avaient pas l'autorisation prescrite ; la plupart n'était pas originaire de Saint-Louis et quelques-uns mêmes avaient subi des condamnations qui auraient dû leur faire perdre l'autorisation d'enseignement s'ils l'avaient jamais obtenue* » (Bouche, 1974a : 295-296). A titre d'exemple, seuls seize marabouts au cours de l'année 1869 avaient reçu une autorisation du Gouverneur Valière⁸⁸. L'arrêté de 1857 a été complété en 1870 de façon à imposer la langue française non seulement auprès des élèves, mais aussi auprès des maîtres coraniques qui, par conséquent, devaient l'apprendre à leurs élèves⁸⁹. L'ensemble de ces mesures prises entre 1857 et 1870 illustre bien « l'impuissance » de cette administration coloniale française dans le contrôle à la fois d'un système d'enseignement qu'ils ne maîtrisaient pas et dans l'imposition de la langue française au sein de ces écoles et auprès de ces acteurs. La note de l'encadré ci-dessous nous renvoie à l'inefficacité de l'ensemble des mesures administratives déployées dans la ville de Saint-Louis depuis L. Faidherbe. Partant d'une demande spécifique d'autorisation d'ouverture d'une école musulmane de la part d'une femme de Bitti Lojo Diobé, cette note écrite par le « Bureau de la Direction de l'Intérieur » met en lumière les difficultés rencontrées par l'administration coloniale française pour respecter la réglementation et le fait que son application était considérée comme « *extrêmement difficile et délicate* ».

⁸⁸ Deux décisions ont été prises en 1869 : six autorisations ont été données le 20 novembre et dix autres le 21 décembre ; A.N.S, J4.

⁸⁹ Au bout de deux ans, les enfants qui ne maîtrisaient pas la langue française devaient quitter l'école coranique et suivre uniquement l'école des frères ou l'école laïque. Pour obtenir une nouvelle autorisation, le maître de l'école coranique devait passer un examen en langue française. Ceux qui avaient déjà été autorisés obtenaient un délai d'un an durant lequel ils envoyaient leurs élèves deux heures/jour à l'école française. A partir de l'âge de 10 ans, ils fréquentaient les cours du soir pour perfectionner la langue française (articles 3 & 8 de l'arrêté du 28 février 1870).

Encadré n° 4

Note sur la demande de la femme de Bitti Lojo Diobé, Bureau de la Direction de l'Intérieur

« La femme Bitti Lojo Diobé demandant à ouvrir une école musulmane à Saint-Louis ne remplit qu'imparfaitement les conditions exigées par l'arrêté du 28 février 1870, conformément à l'article premier de cet arrêté. Elle habite loin de Saint-Louis depuis plus de 7 ans et a produit un certificat de bonne vie et mœurs mais elle ne sait pas le français et est en conséquence incapable d'apprendre cette langue aux enfants qui suivent cette école et qui seront tenus, suivant l'article 3, de fréquenter l'école des frères ou des sœurs jusqu'à ce qu'ils soient parvenus à une connaissance suffisante du français. Il est regrettable que l'arrêté du 28 février 1870 n'ait pas produit les effets que Mr Joubert, Directeur de l'Intérieur de cette époque, en attendait et qu'il avait fait prendre par Mr le Gouverneur Valière, parce que « les enfants sortaient des écoles musulmanes aussi ignorants et peut-être plus réfractaires à nos usages que s'ils n'y avaient pas été admis », bien qu'un arrêté du 22 juin 1857 se soit déjà préoccupé de développer l'étude de notre langue chez les élèves de ces écoles et ait fait de son emprise concurremment avec l'arabe une condition indispensable aux marabouts demandant à ouvrir une école Musulmane. Le 26 avril 1871, Mr Ramieux, Directeur de l'Intérieur, constatait que l'arrêté du 28 février 1870 était « d'une application extrêmement difficile et délicate » et que les dispositions en étaient quelque part « draconiennes », puis il présentait un projet d'arrêté plaçant les écoles musulmanes sous l'autorité du *tamsir* et instituant un système de récompenses pour encourager l'étude du français, mais n'édicte aucune peine disciplinaire contre le maître qui néglige de faire apprendre notre langue aux enfants. Mr le Gouverneur, consulté verbalement, maintient les dispositions en vigueur et l'arrêté du 28 février 1870 continue à être l'unique réglementation des écoles musulmanes. Toutefois, une note du mois d'avril 1871, échangée entre le secrétaire général et le Directeur de l'Intérieur à la suite d'une réclamation des marabouts, n'insistait plus que sur l'exécution des articles 1 et 2 et que, quant au reste, il aviserait plus tard. Enfin, une lettre du Directeur de l'Intérieur du 18 octobre 1876 dit que l'administration avait cessé dès 1871 de tenir la main à l'exécution des prescriptions de l'arrêté de 1870 et cela en conformité des ordres de l'autorité supérieure, et qu'aucune surveillance n'était plus exercée sur ces établissements. Depuis lors, plusieurs autorisations d'ouvrir des écoles musulmanes ont été accordées et les dossiers ne contiennent qu'un certificat de bonne vie et mœurs. Quoi qu'il en soit, il est certain que l'arrêté de février 1870 n'est pas appliqué très exactement et que ses dispositions n'ont pas aidé beaucoup au développement de l'étude du français dans la jeunesse indigène. Je pense que c'est plutôt dans le même ordre d'idée que celui de l'arrêté du 28 octobre 1876, prescrivant qu'à partir de 1882 nul ne pourrait être admis comme nouveau traitant s'il ne sait lire et écrire le français, qu'il faut chercher les moyens de forcer ces jeunes gens à apprendre le français. Des renseignements pris auprès du pasteur protestant de Saint-Louis me permettent d'ailleurs d'affirmer qu'au Sierra Leone, comme à Sainte Marie de Bathurst, les anglais ne contraignent nullement les indigènes à apprendre leur langue, toutefois ceux-ci, savaient qu'aucun emploi, soit dans le commerce, soit dans les administrations publiques ne leur serait donné, fréquentant d'eux-mêmes et très assidûment les écoles laïques de ces deux villes » (ANS, 14 avril 1879, J.4).

Une autre stratégie de la part de l'administration coloniale française pour « capter » ces enfants des « écoles de marabouts » était l'introduction de la langue arabe dans les écoles publiques laïques. M. Angely, professeur en langue française et arabe littéraire était le premier enseignant à être nommé pour donner des cours à l'école laïque et à celle des frères (Bouche, 1974a : 315). Selon son rapport écrit le 21 mars 1884, son enseignement devait servir « à détruire les écoles des marabouts » (Rapport M. Angely⁹⁰, 21 mars 1884, A.N.S, J4). Après plusieurs tentatives pour attirer les enfants musulmans à l'école laïque française, le gouverneur Chaudié (1895-1900) introduisait une nouvelle mesure réglementaire datant du 9 mai 1896 : « après l'échec de la tentative, à vrai dire à peine esquissée, pour attirer les musulmans à l'école française en y créant des cours d'arabe, on revint à la politique de contrainte » (Bouche, 1974a : 315 ; Bouche, 1974b). Le nouvel arrêté de 1896 annonçait que, désormais, les marabouts devaient toujours se munir d'une autorisation de tenir une école. Il interdisait également d'envoyer les élèves mendier. Contrairement à l'ancien arrêté de 1857, celui de 1896 forçait les élèves âgés de 6 à 15 ans à suivre les cours en langue française durant la journée. Il était donc interdit, pour les maîtres d'écoles musulmanes de recevoir les enfants pendant les heures de classe des écoles publiques. Les marabouts devaient également exiger de la part des élèves un certificat constatant qu'ils suivaient bien les cours d'une école française. Ces actions restrictives déclenchèrent de vives réactions de façon « plus ouvertes » et publiques que l'introduction des arrêtés précédents (Bouche, 1974a ; Ware, 2004). Par mesure de « conciliation », le Directeur de l'Intérieur, M. Mathivet, introduit quelques aménagements à cet arrêté : comme l'autorisation de sortir de l'école publique une heure plus tôt et l'ouverture dans les locaux même des écoles publiques d'une ou deux classes musulmanes qui seraient confiées à des maîtres « sérieux » (Bouche, 1974a : 316). Les différents arrêtés évoqués ci-dessus avaient, selon D. Bouche, « pour but de “moraliser” les écoles coraniques (interdiction de la mendicité), d'augmenter le niveau de leur enseignement (examen imposé aux marabouts), et

⁹⁰ Le rapport écrit en 1884 par M. Angely faisait l'éloge, voire une propagande, de la langue française auprès de ses 43 élèves. « Je ne cesse de dire à mes élèves que tout homme raisonnable doit sentir aujourd'hui le besoin d'apprendre la langue française célèbre parmi les autres langues, à laquelle on a recours dans la plupart des actes importants » (Rapport de M. Angely, professeur en langue arabe-français/français-arabe, 21 mars 1884, ANS, J4).

surtout de faire apprendre le français à leurs élèves. Faidherbe avait cru que les cours du soir de l'école laïque y pourvoiraient. Joubert, en 1870, avait conçu l'étrange projet de contraindre les marabouts à enseigner eux-mêmes le français parlé. Mathivet, en 1896, pensa empêcher la concurrence des écoles coraniques en les fermant pendant les heures d'ouvertures des écoles françaises » (Bouche, 1974a : 319). Nous présentons ci-dessous un bref récapitulatif de l'ensemble de ces mesures administratives durant la période 1857-1896 envers les « écoles musulmanes » de la commune de Saint-Louis.

Tableau n° 3
Récapitulatif des mesures prises par l'administration coloniale portant sur les écoles musulmanes (1857-1896)

Mesures administratives et Dates	Qui ?	Détails des mesures
Arrêté du 22 juin 1857	L. Faidherbe (gouverneur)	<ul style="list-style-type: none"> - Autorisation de tenir une école musulmane (vivre à Saint-Louis, savoir-faire , fournir un certificat de bonne vie et mœurs signé du maire de la ville). - Mise en place d'une commission d'examen (nommée par le Gouverneur, avec le maire de Saint-Louis, le <i>tamsir</i> et un habitant musulman instruit). - Envoyer tous les jours les élèves de plus de 12 ans à la classe du soir de l'école laïque ou de l'école des frères.
Décision du 1 ^{er} octobre 1857	L. Faidherbe	<ul style="list-style-type: none"> - Ecrêteau portant l'inscription « école arabe » à mettre devant l'école. - Interdiction d'admettre des filles
Arrêté du 28 février 1870	Valière (gouverneur)	<ul style="list-style-type: none"> - Les maîtres des écoles coraniques doivent apprendre la langue française et l'apprendre aux élèves (soumis à un examen en français). - Les enfants qui au bout de deux ans ne seraient pas capables de se faire comprendre en français ne pourraient plus suivre l'école coranique et devraient fréquenter l'école laïque ou celle des frères.
Arrêté du 9 mai 1896	Chaudié (gouverneur)	<ul style="list-style-type: none"> - Obligation pour les maîtres des écoles coraniques de se munir d'une autorisation. - Interdiction d'envoyer les élèves mendier. - Les élèves âgés de 6 à 15 ans doivent suivre les classes de jour à l'école laïque ou à l'école des frères. - Interdiction de recevoir des élèves pendant les heures de classe des écoles publiques. - Certificat des élèves constatant qu'ils suivent les cours d'une école française.

1.1.2. *La position ambiguë de l'Etat colonial français face à la langue arabe*

La langue arabe, il faut le rappeler, a longtemps été la seule langue écrite au point de servir même dès le XVIII^e siècle à retranscrire les langues africaines (Hunwick, 2006 ; Humery, 2010 ; Tamari, 1996). L'arabe a ainsi souvent été décrit par les historiens comme étant « *la langue latine de l'Afrique* ». En d'autres termes, la langue arabe a joué un rôle important en Afrique de l'Ouest comme le latin durant la période médiévale en Europe occidentale (Hunwick, 2006, chapitre 6). La politique coloniale face à la langue arabe subit différentes phases de réflexions, d'actions et d'orientations qui pouvaient parfois paraître comme étant contradictoires. Nous avons pu identifier deux phases principales dans la politique linguistique de l'administration coloniale française. Dans un premier temps, nous verrons que la langue arabe fut considérée comme un instrument intéressant pour attirer les élèves musulmans au sein de l'école laïque. La deuxième phase, elle, fut marquée par la crainte par l'administration coloniale française de voir l'expansion de la langue arabe en Afrique-Occidentale française (AOF). Ces inflexions témoignent de la diversité d'intérêts des acteurs de l'Etat colonial qui ne partagent pas forcément les mêmes idées. Nous tenterons d'en exposer les divergences.

L'initiative d'introduire la langue arabe pour attirer les élèves musulmans fut lancée à l'école des frères où était rattaché un professeur d'arabe⁹¹. D'abord mise en place en fonction de négociations avec des marabouts « *qui ne se laissaient pas contraindre* » (Bouche, 1974a), l'administration coloniale a introduit en 1886 la langue arabe au même titre que l'anglais, dans un premier temps dans l'enseignement secondaire. Au cycle primaire, l'enseignement de la langue arabe fut mis en place en 1874 et tenu par un professeur de langue arabe de Paris ou d'Algérie. « *Le ministre devrait donc chercher à Paris ou en Algérie un professeur qui présenterait l'avantage supplémentaire de ne pas savoir le wolof. Ainsi, ses élèves seraient obligés d'apprendre le français concurremment avec l'arabe* » (Bouche, 1974a : 314). Le premier enseignant en langue arabe-français fut M.

Angely, nommé en 1883⁹². L'expérience ne durera qu'une seule année. Toutefois, en 1897, fut institué un cours d'arabe à l'école laïque de Saint-Louis. La langue arabe, considérée comme la langue sacrée de transmission des valeurs musulmanes était enseignée par pure symbolisme à l'école publique de Saint-Louis :

« Il nous a paru que le meilleur moyen d'amener les indigènes à accueillir les réformes consacrées par le récent arrêté du 9 mai 1896 était d'introduire l'enseignement religieux dans le programme de l'école laïque qu'ils suivent plus particulièrement. En procédant ainsi, nous ne ferons que nous conformer à leur égard à une règle commune, qui exige que tout établissement d'instruction soit pourvu d'un cours d'enseignement religieux (Conseil général du Sénégal, 21 décembre 1897, cité dans Bouche, 1974a : 318).

Depuis Faidherbe, la langue arabe occupait une place importante dans le programme de l'Ecole normale de Saint-Louis (Harisson, 1988). Ces diverses initiatives éparses et ponctuelles permettent de soutenir l'hypothèse suivante : au sein même de l'administration coloniale se confrontaient différents types de discours et d'orientations. D'un côté, il y avait ceux qui souhaitaient coûte que coûte éliminer ou réduire le réseau d'écoles coraniques au profit d'une école laïque française. De l'autre, il y avait ceux qui considéraient que l'introduction de la langue arabe, voire de l'enseignement musulman, constituait un moyen d'attirer les élèves musulmans à l'école française. On peut souligner l'hétérogénéité des acteurs et de leurs positions au sein de l'administration coloniale et le caractère non linéaire et négocié des politiques des « écoles musulmanes » au cours de cette période. L'introduction de la langue arabe à l'école publique française en est un exemple concret. En tant que stratégie, l'objectif de cette politique linguistique était d'affaiblir le réseau d'écoles musulmanes : « *l'administration songeait à essayer de détourner l'islam à son profit plutôt que de lutter contre son expansion. Et puisque la population tenait aux études coraniques, pourquoi ne pas lui fournir des maîtres d'arabe d'une science et d'une loyauté également brevetées* » (Bouche, 1974a : 312).

⁹¹ Le frère A. Corsini s'était de son côté mis à l'étude de l'arabe auprès d'un marabout de Saint-Louis. Ce dernier est décédé en 1859 à Gorée et l'expérience ainsi interrompue ne fut pas renouvelée (Bouche, 1975 : 313).

⁹² La nomination d'un instituteur en langue arabe était réglementée par l'arrêté du 23 novembre 1893 (voir Ndiaye, 1985 : 105-106).

Ce n'est que plus tard, sous l'autorité de W. Ponty (1866-1915), qu'une politique claire et stratégique envers la langue arabe fut mise en place. Dans sa politique, connue sous le nom de *Politique des races*, W. Ponty souhaitait favoriser les particularismes ethniques au profit de notables musulmans, longtemps auxiliaires de l'administration coloniale (Piga, 2006). Or, progressivement, la diffusion et de l'apprentissage de la langue française, dont la mission civilisatrice était clairement affichée, reprit le dessus face à une langue arabe dont l'utilité en contexte sénégalais laissait à désirer. Mariani, alors inspecteur de l'enseignement musulman d'AOF, déclarait en 1910: « *la connaissance de la langue française est le meilleur antidote contre le danger d'un Islam rétrograde*⁹³ » (Mariani, 1910, ANS, J86, cité également par Harrison, 1988 : 51). Une année plus tard, W. Ponty signa une circulaire interdisant l'utilisation et la diffusion de la langue arabe dans les milieux judiciaires et administratifs, justifiant ainsi cette décision :

« L'arabe est entré dans les pays africains avec le prosélytisme musulman. Pour les noirs, c'est une langue sacrée. Même indirectement, obliger ceux sous notre autorité à l'apprendre dans le but de maintenir des relations officielles avec nous revient à encourager la propagande de l'islam... Nous ne devons pas prendre part dans les questions religieuses, qui peuvent uniquement nous intéresser si elles ont un caractère politique. Par ailleurs, beaucoup de nos marabouts ne parlent pas l'arabe et sont, par conséquent, incapables de comprendre des documents écrits dans cette langue... Le peu de personnes arabes sont pour la plupart des personnes religieuses, des marabouts souvent sous surveillance, et des personnes qui ont très souvent une compréhension médiocre de la langue en question. Nous ne devons pas tolérer d'avoir à nous référer à ces notables pour la communication honnête de nos intentions »⁹⁴ (cité dans Harrison, 1988 : 52).

La langue arabe, d'abord soutenue sous L. Faidherbe, est mise à l'index sous W. Ponty. Grand partisan d'une vision républicaine de la mission civilisatrice,

⁹³ Cette citation a été traduite et tirée de l'ouvrage de C. Harison (1988) : « *Knowledge of the French language is the best possible antidote against the danger of a retrograde Islam* » (p. 51). Cette phrase a été écrite par Mariani à W. Ponty en 1910.

⁹⁴ Nous traduisons cette citation de l'ouvrage de C. Harison car nous n'avions pas accès directement au document d'archives. Voici la citation en anglais : « *Arabic only enters into African countries with Muslim Proselytism. For the Black, it is a sacred language. Even indirectly, to oblige those under our jurisdiction to learn it in order to maintain official relations with us comes to the same as encouraging the propaganda of the votaries of Islam... We must not appear to take sides in religious questions, which can only interest us inasmuch as they assume a political character. Furthermore, most of our clerks cannot speak Arabic and are consequently incapable of exercising control over documents written in this language... The few arabic-speaking natives are most commonly religious persons, marabouts often under surveillance, and people moreover who very often have a mediocre understanding of the language in question. We should not tolerate having to rely on such 'scholars' for the honest communications of our intentions* » (Harisson, 1988: 52).

W. Ponty place une nouvelle fois la langue française au cœur de cette ambition. Mais cette posture adoptée par W. Ponty ne fut pas partagée par les autres administrateurs coloniaux français, notamment par l'ethnographe et l'administrateur M. Delafosse (1870-1926). La réforme de W. Ponty des années 1910 replaçait la politique française en situation d'opposition face aux clercs musulmans. Nous pouvons de ce fait soulever deux hypothèses. Cette réforme installa une atmosphère de « peur des marabouts » et de l'extension de l'islam sur le territoire ouest-africain au sein de la classe dirigeante coloniale. Mais inversement aussi, la réforme en place permettait d'alimenter la crainte de l'islam au sein de l'administration coloniale française. Deuxièmement, cette mesure rompait avec celles prises auparavant qui consistait à confier un rôle de dialogue aux auxiliaires et intermédiaires en interaction directe avec les clercs musulmans et guides religieux. J. L. Triaud (1992), et plus tard D. Duke-Byrant (2015), à une échelle plus locale, ont démystifié le mythe d'un assujettissement passif de la part des guides religieux musulmans et des maîtres coraniques. Les réponses n'étaient ni homogènes, ni univoques et témoignaient bien d'une relation diverse que pouvait entretenir les clercs musulmans avec l'administration coloniale⁹⁵.

Dans la continuité des dispositions prises à l'encontre de l'usage de la langue arabe, W. Ponty avait lancé des mesures de contrôle concernant l'importation des publications en langue arabe en AOF (Harrison, 1988 : 52). En somme, entre 1890 et 1910, l'autorité coloniale a eu une position ambiguë et très changeante face à l'enseignement de la langue arabe. « *Malgré les apparences d'une France unie et protectrice de l'islam, en dépit de la création ad hoc de l'idéologie d'un islam noir, souple, syncrétique, accommodant, féru d'arts magiques et thaumaturgiques, la vérité sociale et politique reste placée sous le contrôle rigoureux, quasi obsessionnel, de toutes publications en langue arabe diffusées sur le territoire de l'AOF, et la surveillance minutieuse des confréries, toujours considérées comme des cellules subversives potentielles* » (Piga, 2006 : 158). Au cours de cette période, l'islam et la diffusion de l'enseignement de la langue arabe au sein des

⁹⁵ Sur l'analyse des référentiels, se référer à la première section du chapitre quatre de la thèse. Nous étudierons plus en détail les systèmes de représentation dès l'époque coloniale.

écoles musulmanes sont perçus par l'autorité coloniale comme des ennemis à contrôler. Faute de disposer de moyens suffisants pour les contourner, voire les éradiquer, ce sont par des mesures timides, ponctuelles et éparses que l'Etat colonial tente de contrôler ce type d'enseignement. Le contrôle de l'administration coloniale se verra renforcé les années suivantes par l'introduction d'une nouvelle institution d'éducation franco-bilingue : la médersa de Saint-Louis⁹⁶.

1.2. Une politique coloniale de contrôle

Même si la politique musulmane de la France et des écoles musulmanes sont moins contraignantes au début du XX^e siècle qu'à la fin du XIX^e, une politique coloniale de contrôle reste de vigueur dans les territoires de l'AOF (Cruise O'Brien, 1967). Cette politique de contrôle a deux objectifs. D'une part, elle permet de mettre en place une école publique laïque (1.2.1). D'autre part, elle est pour l'administration coloniale française un moyen d'avoir une mainmise sur les écoles musulmanes au Sénégal et, par conséquent, d'affaiblir, de contenir leur développement (1.2.2).

1.2.1. En vertu de la laïcisation

C'est à partir de 1903 que l'administration coloniale met en place son système scolaire unifié et réorganisé (Bouche, 1968 ; Bierschenk, 2007)⁹⁷. L'année 1903 marque ainsi une rupture dans l'histoire de la scolarisation à l'époque coloniale française. L'objectif premier d'un système scolaire commun à tous devait permettre la fin de l'exclusion et de la ségrégation raciale entre, d'une part, les européens et métisses et, d'autre part, les « *indigènes* ». Dans une vision républicaine et laïque largement poussée par la France, il était aussi question de laïciser l'école publique coloniale en remplaçant les instituteurs et congréganistes par des laïques (Bouche, 1968). L'administration coloniale reprochait aux écoles d'avant 1903 « *un caractère non seulement confessionnel, mais nettement hostiles*

⁹⁶ Nous discuterons plus en détail dans le chapitre quatre de cette thèse des différents référentiels dominants véhiculés à l'époque coloniale par l'administration française.

⁹⁷ De 1841 à 1903, les écoles publiques de garçons de Saint-Louis et de Gorée, puis celles de Rufisque et de Dakar, furent tenues par les frères de Ploërmel. Les soeurs de Cluny Saint Joseph à Saint-Louis et Gorée ainsi que les Dames de l'Immaculée Conception de Castres à Dakar et Rufisque enseignaient aux jeunes filles. Ces écoles étaient destinées aux enfants européens et métisses et en grande majorité de confession chrétienne, du moins au début. Des efforts furent

aux principes démocratiques ». Le programme d'enseignement fut également modifié par « *des livres écrits dans un esprit vraiment laïc et républicain* » (cité dans Bouche, 1968 : 114). L'introduction et la diffusion d'une école publique laïque, perçue comme neutre, devait être dirigée vers une population musulmane dans le but de recruter de nombreux élèves. L'enseignement primaire était gratuit, mais à la différence de la France il n'était pas obligatoire (Bayet, 1972). Cette réorganisation avait aussi pour ambition de répandre la langue française pour former des « *auxiliaires* », mais aussi importer une « *école laïque* » française, elle-même à l'époque en pleine reconfiguration sociale, religieuse et politique⁹⁸. Cette même année marquait également la fin du principe d'assimilation où deux systèmes scolaires distincts coexistaient : le système scolaire métropolitain et le système scolaire indigène (Bouche, 1974a ; Bierschenk, 2007). Cette réorganisation du système scolaire français colonial renvoyait à la question des écoles coraniques, jamais résolue depuis Faidherbe. Pour l'administration coloniale, les écoles coraniques étaient considérées comme concurrentes au développement des écoles publiques.

1.2.1.1. La difficile mise en application du décret du 13 juillet 1903

La période entre 1903 et 1913 fut marquée par une série de mesures apparemment contradictoires. On voit se dessiner deux orientations bien distinctes : l'une tournée autour d'une réduction de l'enseignement coranique ; l'autre, orientée vers une vision de « modernisation » de cet enseignement « *afin de l'utiliser comme un canal par lequel il deviendrait possible de faire pénétrer les idées françaises dans les masses indigènes* » (Bouche, 1974a : 703). Voyant que les tentatives

menés entre 1854 et 1863 puisque l'on pouvait compter près de treize écoles publiques dans les quatre communes ouvertes aux populations indigènes musulmanes (Bouche, 1968 : 112).

⁹⁸ Avec le vote de la loi du 28 mars 1882, l'enseignement primaire en France se sécularise. La laïcité scolaire est désormais inscrite en tête des programmes de l'école publique, intégrant ainsi dans les enceintes scolaires l'instruction d'une morale laïque (Déloye, 1994 ; Ognier, 2009). « *Il y a cent ans, messieurs, on a sécularisé le pouvoir civil. Il y a deux cents ans, les plus grands esprits du monde, Descartes, Bacon, ont sécularisé le savoir humain, la philosophie. Nous aujourd'hui, nous venons de suivre cette tradition ; nous ne faisons que d'obéir à la logique de ce grand mouvement, commencé il y a plusieurs centaines d'années, en vous demandant de séculariser l'école* » (Discours de Jules Ferry, sur la loi sur l'enseignement primaire du 23 décembre 1880, cité dans Déloye, 1994 : 59). Cette loi fut effective lorsque Jules Ferry adressa une lettre aux instituteurs le 17 novembre 1883 : « *Si étroit que vous semble-t-il que peut être un cercle d'action ainsi tracé ; faites-vous un devoir d'honneur de ne jamais en sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir ; vous ne toucherez jamais avec trop de scrupules cette chose sacrée qui est la conscience de l'enfant* » (cité dans Déloye, 1994 : 61).

précédentes de réglementation avaient échoué dans leur application, Camille Guy, alors gouverneur du Sénégal, et son chef de service à l'éducation, Jean-Paul Frédéric Risson, ont souhaité étendre le champ d'application d'un décret officiel à l'ensemble du territoire sénégalais et non plus seulement à la ville de Saint-Louis. Ce nouveau décret du 15 juillet 1903 renforçait, ainsi les anciennes tout en étendant le contrôle de l'administration coloniale sur ces écoles et sur l'enseignement véhiculé. Les écoles de moins de vingt élèves avaient pour obligation de fermer. Cela permettait à l'administration coloniale d'étendre son niveau de surveillance sur les pôles d'enseignement coranique importants et déjà existants. Cette mesure était également mise en place pour limiter l'extension du réseau confrérique Tidjane.

La politique coercitive, qui avait tendance à s'intensifier avec le gouverneur Camille Guy, s'appliquait à un nombre croissant de demandes d'autorisation et d'organisation d'examens en langue française sollicitées par les maîtres d'écoles arabes (Application de l'arrêté du 15 juillet aux écoles arabes des pays de protectorat, ANS, J86). Les mesures réglementaires avaient également pour but de développer et renforcer, par la force, l'école publique coloniale de langue française. Par exemple, les écoles musulmanes ne pouvaient ouvrir durant les heures de classe de l'école publique française :

« Les marabouts commencent à comprendre, ce dont se sont rendus compte avant eux les prêtres de la métropole, qu'il y a un temps pour tout et qu'il est possible, sans nuire en rien ni à l'un ni à l'autre, de réserver dans la même journée un nombre d'heures suffisant à l'instruction religieuse, comme à l'enseignement laïque » (cité dans Bouche, 1974a : 706).

Toutefois, les mesures décidées par l'administration coloniale entre 1903 et 1913 avaient des difficultés à être respectées et mises en application, comme en témoigne cette lettre adressée le 2 juin 1904 par le chef du service de l'enseignement, F. Risson, au gouverneur :

« Monsieur le Maire de Saint-Louis est venu me trouver pour me faire savoir que l'application de l'arrêté du 15 juillet 1903 cause une grande émotion parmi les marabouts et dans la population indigène. On trouve que la commission d'examen a été d'une sévérité excessive et que le nombre des autorisations accordées n'est pas en rapport avec celui des

élèves inscrits dans l'ensemble des écoles précédemment ouvertes, en sorte que beaucoup de familles vont se trouver dans l'impossibilité de faire donner à leurs enfants l'enseignement de l'arabe » (Lettre du service de l'enseignement adressée au gouverneur général, Application de l'arrêté du 15 juillet 1903, ANS J86).

En réponse aux mouvements de contestation, le gouverneur Camille répondit : « *il fallait s'attendre à cette protestation. [...] Je maintiendrai la mienne et vous pouvez en avertir le maire de Saint-Louis. Il restera des écoles ouvertes pour que les enfants puissent tous apprendre l'arabe sinon avec leur ancien maître ou leur nouveau. S'ils ne trouvent pas de moyens pratiques, qu'ils apprennent le français, cela vaudra mieux. Je n'admets pas que l'on puisse fermer les écoles confessionnelles françaises en laissant ouvertes, en pays français, les écoles confessionnelles musulmanes*⁹⁹ » (Réponse du gouverneur Camille Guy, 2 juin 1904 au service de l'enseignement, ANS, J86). Cette réponse montre bien la détermination du gouverneur Camille Guy à imposer l'application des mesures réglementaires en vigueur. Cette rigueur administrative pouvait se manifester notamment par les demandes d'autorisation d'ouverture d'écoles et l'organisation d'examens pour les marabouts, mais aussi par les fermetures d'écoles non autorisées par la police. Une autorisation d'ouverture d'école arabe était donc nécessaire faute d'être plus tard convoqué devant une commission d'examen¹⁰⁰. Voici une lettre rédigée par Risson au gouverneur le 7 novembre 1903 :

« En vertu de l'arrêté du 15 juillet dernier, les directeurs d'écoles musulmanes devraient, pour continuer à exercer leurs fonctions, se fournir d'une autorisation régulière avant le 1^{er} novembre, faute de quoi ils encourraient les pénalités prévues à l'art 12. Deux marabouts seulement ont adressé au Secrétaire Général des demandes qui m'ont été transmises. On me dit que les autres ont fermé leurs écoles, mais le fait demanderait à être confirmé. Il y aurait intérêt, je crois, à demander à Monsieur le Commissaire de Police de dresser la liste des écoles qui continuent à fonctionner d'une façon plus ou moins clandestine ; l'administration prendrait alors des mesures pour les faire fermer et prouverait ainsi aux intéressés qu'elle a la ferme intention de faire respecter les dispositions de l'arrêté du 15 juillet. Le moment me paraîtrait également venu de désigner les deux derniers membres de la

⁹⁹ Cette réponse a été notée sur le côté d'une lettre écrite par le Chef de Service de l'Enseignement à l'époque F. Risson. Malheureusement, nous n'avons réussi à retranscrire l'intégralité de cette réponse.

¹⁰⁰ Nous avons pu soulever l'organisation de deux commissions d'examen les 25 février et 31 mars 1904. Voir aussi D. Bouche (1974a), p. 706.

commission d'examen prévue à l'article 3 » (Chef du service de l'enseignement au lieutenant-gouverneur, n° 291, 7 novembre 1903, ANS. dossier « écoles arabes 1904-1906 », J86).

La politique de surveillance exigée par l'administration avait pour objectif de limiter le développement des écoles musulmanes qui contraignait le succès du développement de l'école publique coloniale. En revanche, paradoxalement, F. Risson, à la tête du service de l'enseignement, souhaitait également conserver ce type d'éducation « *pour que nul ne pût songer à accuser l'administration d'hostilité à l'égard de l'enseignement religieux musulman* » (Bouche, 1974a : 707).

Contrairement aux différentes mesures de la fin du XIX^e siècle, le décret de juillet 1903 marquait un véritable tournant dans le suivi et l'application des réglementations coloniales. La volonté de surveillance était sans cesse rappelée par les acteurs coloniaux comme le dévoile cet extrait d'une lettre rédigée par F. Risson à la suite d'une visite d'écoles arabes dans la commune de Saint Louis :

« J'ai visité ce matin, en compagnie du Cadi Becaye Bâ et de l'interprète Abdoulaye Mar les douze écoles arabes de Saint Louis, dont les directeurs sont indiqués ci-après avec le nombre d'élèves présents dans chacune. Je leur ai demandé de me présenter le texte de l'arrêté du 15 juillet 1903 avec traduction arabe, qui leur a été remis ; je me suis assuré qu'ils avaient fourni à la Mairie les renseignements qui leur avaient été réclamés et j'ai invité les retardataires à se mettre en règle au plus tôt. La rentrée des écoles musulmanes ayant produit une diminution sensible dans l'effectif des écoles françaises, j'ai rappelé aux marabouts les dispositions de l'arrêté concernant les enfants d'âge scolaire. J'ai tâché de leur faire comprendre qu'il y avait un temps pour l'étude de l'arabe comme pour celle du français, que les jeudis, les dimanches et les mois de vacances, c'est-à-dire environ le tiers de l'année était laissé à leur libre disposition et que nous entendions nous réserver simplement les quatre heures pendant lesquelles nos écoles sont ouvertes cinq jours par semaine. J'ai ajouté que le désir de l'administration est de faire vivre en bon accord l'école arabe et l'école française, en veillant à ce que l'une ne nuise pas à l'autre, mais dans le cas où les intéressés négligeraient de se confirmer aux règlements dont il leur a été donné connaissance, l'administration n'hésiterait pas à annuler l'autorisation qu'elle leur avait accordée » (Service de l'enseignement, 14 mars 1905, n° 595, A.N.S, « écoles arabes 1904-1906 », J86).

Un grand nombre de réclamations étaient émises par les maires en soutien à des marabouts pour obtenir une autorisation d'ouvrir une école arabe. Les maires (exemples tirés de la commune de Rufisque et de Thiès), les cadis, notables, chaque type d'acteurs et ce à différents niveaux de l'administration, qui favorisait autant que possible un « *marabout protégé* » pour maintenir ouverte son école (Bouche, 1974a : 709)¹⁰¹. Face aux diverses réclamations et au nombre croissant et important des demandes d'autorisation, C. Guy et F. Risson furent contraints de céder. Une lettre de C. Guy adressée à F. Risson témoignait bien de ce relâchement administratif : « *Des raisons politiques m'amènent à vous prier de donner l'investiture officielle aux marabouts dont les noms suivent qui demandent à tenir une école arabe* » (lettre du gouverneur au service de l'enseignement, 7 janvier 1909, J86). On voit bien la difficulté pour l'administration coloniale d'appliquer rigoureusement ses lois et prescriptions.

1.2.1.2. Une mise en application controversée au sein de l'administration coloniale française

Sous C. Guy et F. Risson, l'application du décret du 15 juillet 1903 fut difficile et controversée. Nous avons d'ailleurs tiré les différents objets de discussion retranscrits dans un procès-verbal d'un Conseil général de la colonie du Sénégal tenu en mai 1905. Les propos évoqués ci-dessous illustrent bien les différentes prises de position vis-à-vis de la fermeture des écoles coraniques non autorisées par l'administration coloniale face à une école de l'administration coloniale encore trop limitée et coûteuse.

¹⁰¹ Le député F. Carpot (1902-1914) avait fait une demande en passant par le premier adjoint au maire de Dakar pour obtenir une autorisation d'ouverture d'une école arabe demandée par le marabout Mamadou Moctar (le maire de la ville de Dakar à monsieur le gouverneur des colonies, lieutenant-gouverneur du Sénégal, le 27 janvier 1905, n° 453, ANS, « écoles arabes 1904-1906 »). A Dakar aussi, le maire a fait une demande pour un marabout Toucouleur, appelé Ibra Kane, qui aurait au préalable fait une demande d'autorisation rejetée par le service de l'enseignement. Selon le maire, « *Cette mention a cependant eu un caractère d'exclusion injustifié, à mon avis, car si elle a été écrite, c'est à la suite de l'opinion émise par une conférence de notables locaux. Or cette conférence de Dakar était composée de lébous seulement. Le vieux Ibra Kane a donc subi une défaveur d'origine, je crois. Convaincu de cette situation, j'ai l'honneur de vous prier de vouloir bien accorder à ce maître d'école et à titre exceptionnel, l'autorisation d'enseigner* » (le maire de la ville de Dakar au gouverneur du Sénégal, 20 octobre 1904, n° 92 ; ANS). Exemple aussi de l'administrateur du Cercle de Thiès qui demande l'autorisation pour deux maîtres coraniques (Momar Diouf et Massamba Gueye Diop) d'ouvrir à Thiès des écoles arabes (le 18 janvier 1905, n° 40). A Rufisque, le maire fait suivre une pétition signé par les marabouts n'ayant pas reçu une autorisation et ne figurant pas sur la liste de ceux autorisés. Le maire appuie donc la demande des marabouts. Sur le côté de cette lettre, est indiqué à la main par le gouverneur la mention suivante : « Il n'y a pas lieu de tenir compte de cette protestation » (le maire de Rufisque à monsieur le gouverneur, n° 403, le 6 février 1905, ANS).

« M. Le Lieutenant-Gouverneur : [...] J'ai dit qu'il existait un arrêté interdisant l'ouverture des écoles musulmanes privées pendant les heures officielles de classe.

M. H. Devès : Arrêté qui est absolument violé au vu et au su de l'Administration.

M. Le Lieutenant-Gouverneur : Ni au vu, ni au su de l'Administration. Quand j'ai su que des écoles musulmanes restaient ouvertes malgré les défenses de l'arrêté, j'ai retiré l'autorisation aux maîtres de ces écoles et c'est ainsi que plusieurs ont été supprimées.

M. F. Carpot : En ce qui me concerne, je ne partage pas l'avis de M. Devès, je n'approuve pas l'arrêté du 15 juillet 1903 dans celles de ses prescriptions qui interdisent l'ouverture des écoles privées musulmanes pendant les heures officielles de classes, c'est à dire durant la plus grande partie de la journée [...]. Si vous obligez les marabouts à tenir leurs écoles fermées pendant les trois quarts de la journée, quel temps leur restera-t-il pour faire leur enseignement ? Cet enseignement vous ne pouvez pas le supprimer sous prétexte d'obliger les indigènes à fréquenter vos écoles publiques. Il est avéré que ces dernières ne seraient pas suffisantes pour la population scolaire de chacune de nos villes. On est obligé, chaque année, de refuser des élèves. Donc, tant que vous ne serez pas outillés pour cela, tant que vous n'aurez pas les locaux et les professeurs en nombre suffisant pour donner l'instruction à tous, il ne faut pas songer à entraver un enseignement auquel l'indigène de ce pays est fortement attaché. Vous pouvez répandre l'enseignement du français sans avoir à appliquer des mesures vexatoires. [...]

M. Lieutenant-Gouverneur : La question se déplace. Il ne s'agit pas de supprimer ou d'entraver systématiquement l'enseignement de l'arabe qui est exclusivement donné dans les écoles musulmanes, il n'est pas davantage question d'instruction obligatoire ; il s'agit d'apprendre le français aux habitants d'un pays qui est devenu français. [...] Notre devoir est d'empêcher les marabouts de faire concurrence à notre institution publique pour laquelle des sacrifices si importants viennent d'être consentis par la Colonie. [...] J'estime que si le droit d'enseigner des marabouts est réglementé, il n'est pas supprimé. L'arrêté lui laisse encore une large place. L'Administration s'efforcera, dans toutes les circonstances, de concilier les intérêts supérieurs de notre enseignement avec les mœurs et les coutumes de ce pays [...].

M. H. Devès : [...] Si aujourd'hui, l'Administration a le devoir de répandre avec la langue française une instruction européenne, il ne faut pas que ceux qui jouissent d'une tolérance excessive puissent venir contrecarrer les efforts dans le sens du progrès. Il faut le dire,

l'enseignement musulman, tel qu'il est donné, est l'ennemi du progrès.
[...]

M. F. Carpot : Vous prétendez que l'on fait aux musulmans une situation privilégiée, je crois que c'est tout le contraire. En faisant défense aux marabouts d'enseigner pendant les heures de classe officielle, vous créez une exception à leur encontre, car les catholiques restent libres d'enseigner quand et comme ils veulent. Aucune des mesures prises contre les écoles musulmanes ne leur est applicable.

M. Le Lieutenant-Gouverneur : Je ferai observer à M. Carpot que nous n'avons pas d'écoles catholiques libres et que si nous en avions nous les soumettrions à nos programmes ce que ne fait pas l'arrêté de 1903. Vous avez dit vous-même tout à l'heure que l'enseignement des marabouts était un enseignement religieux. Or, tout enseignement religieux doit être réglementé. Est-ce que nous n'exigeons pas que l'enseignement du catéchisme soit donné en dehors des heures de classes ? Je puis vous certifier qu'aucun de nos élèves n'est autorisé à s'y rendre en dehors de ces heures. Pourquoi en serait-il autrement pour l'enseignement religieux musulman ? [...] L'Administration estime qu'elle n'a pas à protéger un enseignement religieux quelconque. Elle croit que l'arrêté du 15 juillet 1903 n'est pas aussi rigoureux qu'on veut bien le dire et qu'il est facile de concilier ses prescriptions avec les nécessités de l'enseignement musulman. L'Administration ne veut pas froisser les mœurs des indigènes, mais elle a le devoir de protéger l'instruction française. Quant à la diffusion de cette dernière, elle est d'avis de procéder graduellement et avec méthode. Il faudra, pour éviter les difficultés financières, maintenant que les écoles religieuses sont fermées, sérier la création de nouvelles écoles, de manière à en répartir la dépense sur plusieurs exercices. L'instruction obligatoire ne sera malheureusement pas réalisable avant longtemps, mais on doit laisser aux enfants indigènes la plus grande latitude de fréquenter nos écoles, c'est à dire que cette faculté ne doit pas être entravée même d'une manière détournée par les marabouts » (Procès-verbaux des délibérations du Conseil général, colonie du Sénégal, 25 mai 1905 : pp. 106-118¹⁰²).

Ce débat retranscrit à partir d'un procès-verbal datant de mai 1905 est tout à fait intéressant puisqu'il montre bien les différentes positions et intérêts des différents acteurs (le député F. Carpot/ H. Devès¹⁰³) face à la fermeture des écoles coraniques ne respectant pas le décret du 15 juillet 1905. Communément partagée, la diffusion

¹⁰² Les procès-verbaux sont disponibles en ligne sur le portail de la bibliothèque nationale de France.

¹⁰³ H. Devès était le fils de Gaspard Devès, une famille métisse de Saint-Louis. Gaspard Devès fut le maire de Saint-Louis. Les métisses de Saint-Louis à la fin du XIXème siècle avaient commencé à acquérir une réelle influence dans l'administration du Sénégal.

de la langue française auprès des élèves « *indigènes* » était un objectif à atteindre pour l'administration française au nom du « *progrès* ». En revanche, la fermeture des écoles coraniques qui enseignaient durant les heures de classe de l'école publique française, devait, selon certains acteurs, être renforcée sous prétexte qu'elles iraient à l'encontre du « *progrès* ». Pour d'autres, par contre, comme le montrent bien les arguments développés ci-dessus par le député F. Carpot, les écoles coraniques constituaient une offre éducative qui ne pouvait être remplacée par l'école française faute de salles de classe et d'enseignants et, par conséquent, de moyens budgétaires suffisants. Le débat relatif à l'application de ce décret en vigueur déclenchait, voire déplaçait, la discussion de la gestion des écoles coraniques à l'extension de l'école publique française sur l'ensemble du territoire sénégalais. Par la suite, dans la discussion des « *dépenses diverses* », l'ensemble des acteurs présents avait voté pour l'adoption des propositions du lieutenant-gouverneur Camille Guy, à savoir une nouvelle indemnité de logement des instituteurs (40 000 francs de crédit) ainsi que la création de nouvelles écoles publiques françaises¹⁰⁴.

En dehors du fait que le décret de juillet 1903 introduisait à nouveau un dispositif de contrôle des écoles musulmanes, il avait également pour ambition pour l'Etat coloniale d'essayer de mieux comprendre ce qui jusque là pouvait leur échapper. Dans cette dynamique, l'administration coloniale, même avant 1903, avait mis en place un système de recensement des écoles musulmanes dans le but de mieux les contrôler.

1.2.1.3. Le contrôle par les chiffres

Depuis les premières mesures réglementant les écoles musulmanes en 1857, la connaissance du nombre d'écoles musulmanes et des élèves fréquentant ces écoles semble devenir pour l'administration coloniale française une obsession

¹⁰⁴ Procès-verbal, Conseil général, mai 1905 : 185).

administrative¹⁰⁵. Différentes séquences de collecte de données ont pu être retracées illustrant cette obsession du chiffre d'un système encore totalement méconnu de l'administration et informant également en contrepartie sur l'évolution de l'école coloniale française depuis peu implantée. Ces chiffres permettaient par exemple de saisir l'évolution du nombre d'élèves musulmans fréquentant l'école publique française. Nous avons tenté, ci-dessous, de retracer la collecte de ces données entre 1854 et 1918. Ces informations ont pu être obtenues grâce aux travaux de D. Bouche (1974), mais aussi grâce à divers dossiers constitués par l'administration coloniale comprenant des sources importantes de quantification du nombre d'écoles musulmanes et d'élèves (filles et garçons). Ce recensement séquentiel nous informe également sur les marabouts : leur âge, appartenance confrérique, métier, enseignement dispensé dans l'école, etc. Les chiffres deviennent progressivement plus précis partant des quatre communes (Saint-Louis, Dakar, Rufisque et Gorée) en 1899 à la diffusion d'informations quantifiées dans les différentes régions du Sénégal à partir de 1904. Aux archives nationales de Dakar se trouve un dossier intitulé « écoles arabes 1904-1906 », constitué par F. Risson à l'époque, qualifié, selon D. Bouche comme étant un « *homme consciencieux et gros travailleur* » (Bouche, 1974a : 229). Ce dossier « écoles arabes » nous fournit d'importantes informations sur l'application du décret de 1903. Selon D. Bouche (1974a), « *Risson avait été littéralement obsédé par la question du nombre d'élèves par école : les marges de ses brouillons, couverts d'opérations, de divisions l'attestent* » (Bouche, 1974a : 707). En croisant différentes données à disposition, ci-dessous est présenté un tableau du nombre d'écoles coraniques de 1854 à 1914.

¹⁰⁵ En dehors de sa politique concernant l'islam, l'administration souhaitait contrôler la population coloniale de façon générale. Nous pouvons comparer ce phénomène à la politique relative à la question migratoire (Rodet, 2009), à celle urbaine (Brunet la Ruche, 2012) ou encore à la question du travail forcé (Tiquet, 2014) ou non (Cooper, 1996).

Tableau n° 4

Données quantitatives de l'administration coloniale sur les écoles coraniques (1854-1918)

Dates Lieux	Nombre d'écoles coraniques	Nombre d'élèves coraniques (filles et garçons)
1854 La commune de Saint-Louis	-	300
1899 4 communes	- 90 à Saint-Louis - 21 à Dakar ; - 5 à Rufisque - 1 à Gorée Total : 117	- 1709 - 276 - 90 - 52 Total : 2 127
1904 Saint-Louis, Dakar, Rufisque, Gorée, La voie ferée, Petite Côte et Sine Saloum, Casamance, Fleuve	307 (dont 79 marabouts autorisés)	3 890
1913 (chiffres extraits du rapport de P. Marty) Dakar, Presqu'il du cap Vert, Rufisque, Saint Louis, Thiès, Cayor (Tivaouane), Louga, Dagana, Podor, Saldé, Matam, Bakel, Baol (Diourbel), Sine Saloum, Niani Ouli, Haute Gambie, Casamance	1385	11 244

Depuis l'application du décret du 15 juillet 1903, les informations quantifiées deviennent un aspect important de la politique coloniale des « écoles musulmanes ». Cela permettait non seulement de rendre compte des écoles autorisées et non autorisées mais surtout de saisir l'évolution du nombre d'élèves fréquentant les écoles arabes. Ci-dessous une lettre écrite par le Chef du Service de l'Enseignement, F. Risson, au gouverneur C. Guy le 14 mars 1905. Il fait notamment part d'une visite dans douze écoles autorisées de Saint-Louis, en

détaillant bien le nombre d'élèves par écoles et selon les différents quartiers de la commune (Sud, Nord, N'Dar Toute).

Photo n° 1
Service de l'Enseignement, 14 mars 1905, n°595
ANS, Dossier « Ecoles arabes 1904-1906 », J86

SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT
 DEMANDES OU RECLAMATIONS
 AVEC OU SANS OBSERVATIONS
 14 mars 1905

J'ai l'honneur de faire savoir à Monsieur le Gouverneur que j'ai visité ce matin, en compagnie de M. le Secrétaire Bâ et de l'interprète M. Boulaye, les écoles ci-dessous mentionnées. Les données des directeurs sont reprises ci-après avec le nombre d'élèves présents dans chacune.

Commune	Quartier	Garçons	Filles	Total	Autres données
Dinga	Nord	26	47	73	43
	N'Dar	23	21	44	
Papa	toute	46	16	62	62
	N'Dar	40	32	72	
Amadou	Nord	74	17	91	91
	N'Dar	25	6	31	
Amadou	Nord	42	26	68	68
	N'Dar	21	7	28	
Amadou	Nord	15	10	25	25
	N'Dar	14	7	21	
Amadou	Nord	19	6	25	25
	N'Dar	14	1	15	

Plus précisément, F. Risson avait conçu pour les quatre communes¹⁰⁶ un dossier récapitulatif du nombre d'écoles musulmanes, celles autorisées et celles qui ne l'étaient pas. Les listes étaient effectuées à la suite du passage de la commission d'examen soumettant un avis favorable pour une autorisation d'ouverture. Ces informations étaient relayées au niveau de la police pour effectuer des mesures de

¹⁰⁶ Les quatre communes (Saint-Louis, Gorée, Rufisque et Dakar) correspondent aux quatre premières communes de plein exercice créées par la France au Sénégal, à partir de 1880. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, les « indigènes », des colonies, en droit colonial français, étaient privés de citoyenneté. Pendant la Première Guerre mondiale, la loi Diagne du 29 septembre 1916 conféra aux habitants de ces communes une pleine citoyenneté française.

surveillance et procéder à d'éventuelles fermetures d'écoles musulmanes qui n'étaient pas autorisées à enseigner. Voici un tableau récapitulatif des données relevées par F. Risson datant de 1904.

Tableau n° 5
Données de F. Risson sur les écoles coraniques en 1904¹⁰⁷

Lieux	Nombre de marabouts	Nombre de marabouts autorisés	Nombre d'élèves
Saint Louis	107	28	2 000
Dakar	42	17	656
Rufisque	50	4	382
Gorée	3	2	83
Escales de la voie ferrée	55	13	350
Petite Côte et Sine Saloum	20	3	147
Casamance	1	2	40
Fleuve	29	10	232
TOTAL	307	79	3 890

Selon ces informations, certes coloniales mais qui permettent tout de même de donner une idée de l'application du décret de 1903, en moyenne seulement 25% des marabouts étaient autorisés à enseigner. Si l'on prend aussi en considération le tableau n°5, on remarque une augmentation entre 1854 et 1904 de près de 8% du nombre d'élèves fréquentant l'école coranique. Ci-dessous une autre illustration montre comment était organisée la collecte d'informations en 1904.

¹⁰⁷ Ces données sont tirées de la thèse de doctorat de D. Bouche (1975). Les chiffres des deux premières colonnes proviennent d'un rapport destiné au gouverneur par Risson, dossier « écoles arabes 1904-1906 », ANS, 3 août 1904, J86 ; la dernière colonne provient du Bulletin administratif autorisant 79 marabouts à enseigner.

Photo n° 2
Liste nominative de marabouts, proposition pour autorisation, service de l'enseignement,
1904¹

Noms et prénoms	Age	Lieu de naissance	Nom	Noms		Niveau de l'enseignement	Branche	Autre profession	Notes obtenues			Avis de la Commission	Proposition du Chef de bureau et notes
				Arabe	Coran				Arabe	Coran	Arabe		
Hakkar Dia	38	Saint-Louis	Lor	28	4	arabe et coran	Eujane	Arabe	4	3		favorable	autoriser
				<i>N-Dar Toule</i>									
Boubakar Dia	35	Saint-Louis	N-Dar Toule	27	4	arabe et coran	Khadiri		4	2		favorable	autoriser
Abdoulaye N-Diaye	38	Saint-Louis	N-Dar Toule	25	4	arabe et coran	Khadiri	ancien maçon	3	0		il	il
Guibil Diop	33	Dagana	N-Dar Toule	40	4	arabe et coran	Khadiri		2	0		il	il
Ymarou Sar	40	Cayor	N-Dar Toule	24	4	coran	Khadiri		2	0		il	il
Ydy Diaye	34	Saint-Louis	N-Dar Toule	13	4	arabe et coran	Khadiri	tailleur	6	0		il	ne pas autoriser
				<i>Just N-Dar</i>									
Blimane Monte Guéye	50	Just N-Dar	Just N-Dar	18	4	arabe et coran	Khadiri		4	7		favorable	autoriser
Abbas Guéye	45	Just N-Dar	Just N-Dar	26	1	coran	Eujane	Seckou	5	0		il	il
Yamar Guéye	45	Just N-Dar	Just N-Dar	16	15	arabe et coran	Khadiri	Seckou	4	0		il	il
Souleymane Hane	70	Cayor	Just N-Dar	3	1	arabe et coran	Eujane	Cultivateur	4	0		il	ne pas autoriser

Pour la période 1908-1911, un dossier spécifique des ANS (1G.54) est consacré aux « *statistiques des écoles coraniques du Sénégal* ». La collecte d'informations évolue puisque chaque école a sa fiche d'information sur laquelle est notamment inscrit le nom du marabout, son âge, son lieu d'origine, sa confrérie, le « *degré d'instruction du marabout et livres en usage* », la méthode employée, le nombre d'élèves, les résultats obtenus, l'état des locaux et de l'hygiène, la date de l'autorisation, les modalités de rétribution du marabout et des observations générales (cf. Photo n° 3). Sur cette fiche est également indiquée la date d'Inspection (notamment ici le 17 avril 1911). Cette fiche était signée par le Cadi, Souleymane Seck, et le professeur de la médersa de Saint-Louis¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Nous reviendrons plus tard dans ce chapitre sur la création de la médersa de Saint-Louis en 1908 qui marque un tournant dans la politique coloniale envers l'enseignement musulman dans toute l'AOF.

Photo n° 3
Fiche nominative marabouts/écoles, avril 1911, ANS, dossier 1G54

Grand de Harouma, 1500
(M. Omar)

ENSEIGNEMENT CORANIQUE

Ecole de la rue N° Dar Coute N° .. inspectée le 17 avril 1911

Nom du Marabout: *Samba Da*

Age: *37 ans* Race: *arabe* Lieu d'origine: *S. Louis* Confrérie: *Adjamé*

Degré d'instruction du Marabout et livres en usage :

A étudié le coran ; le droit, dans l'Alfidi, rissala, Philid, un peu de théologie dans l'annuaire, de grammaire sans précision. Ne peut rédiger de petites lettres, il parle et comprend l'arabe.

Méthode employée : , ,

Nombre d'élèves: *44* Garç. prés. *13* Filles prés. *7* Garç. abs. *4* Fil. abs. , ,

Enseignement reçu : *le coran, droit, grammaire. Ecole française*

Résultats obtenus : *un de ses fils l'arabe l'Alfidi et fut un peu de grammaire.*

Locaux et hygiène : *petite salle de cours.*

Autorisation : *3 avril 1903*

Rétribution : *quelques sous pour la collation, l'autre sont petites*

Observations générales : *Le marabout d'une instruction parfaite, fait à une bonne réputation.*

Le Cadi : *Sankhmaré* Le professeur de la Médresa :

En 1911, la collecte des données était gérée au niveau des administrateurs de chaque cercle. Nous avons, à ce titre, des informations concernant le cercle de Louga, de Niani Ouli et de Tivaouane. Pour certains recensements, les informations sont bien plus précises avec, par exemple, une colonne consacrée au nombre d'élèves de l'école coranique fréquentant également l'école française. Cette colonne, moins renseignée, permet de donner une indication sur l'influence de l'école française sur les élèves « musulmans ». Il existe également une information renseignant sur le type d'influence que le marabout-enseignant pouvait avoir dans sa localité (tiré d'un exemple du cercle de Tivaouane, novembre 1911, fait par l'administrateur en chef, ANS, 1G-54). L'effort consacré à la collecte de données relatives aux écoles musulmanes permettait à l'Etat colonial de se sentir en situation de contrôle face à ces institutions d'éducation et la diffusion de

réseaux maraboutiques. Cette ambition se retrouve dans une lettre rédigée en 1907 par le gouverneur général de l'AOF à destination de l'ensemble des gouverneurs :

« Un certain nombre de renseignements recueillis par mon administration ne laissent aucun doute sur l'effort d'organisation que tentent actuellement les confréries musulmanes en Afrique Occidentale Française, sur le rôle à la fois religieux et politique des marabouts prédicant qui circulent à travers le pays et qui semblent porter aux marabouts sédentaires les mots d'ordre des chefs de l'islam africain [...]. Il importe d'être exactement renseigné non seulement sur le nombre des écoles coraniques, qui servent à la diffusion des doctrines religieuses et des suggestions politiques répandues à notre insu par les agents plus ou moins secrets des grands ordres religieux, mais encore sur la personnalité même des marabouts qui enseignent dans ces écoles, sur leur origine, degré d'instruction, sur les moyens dont ils disposent pour donner l'enseignement, sur l'influence dont ils jouissent dans la contrée, ainsi que sur les relations qu'ils peuvent avoir conservées avec leurs anciens professeurs [...]. L'administration tient à connaître sur quelle matière porte l'enseignement des marabouts, sur quels livres ils s'appuient, à quelles catégories d'élèves ils s'adressent (enfants, adolescents, adultes). Et lorsqu'une école française existe dans la localité même, ou dans une localité voisine, il convient de s'assurer si les élèves issus des écoles coraniques viennent y puiser un complément d'instruction, ou de mentionner les raisons alléguées en faveur du refus de suivre les cours de l'école européenne » (Lettre du gouverneur général de l'AOF à l'ensemble des Gouverneurs, 18 avril 1907, n° 2906, J86).

L'idée d'une surveillance de ces marabouts-enseignants n'est pas nouvelle dans la recherche scientifique (Coulon, 1981). En revanche, nous concernant, elle nous informe sur l'état d'esprit des administrateurs coloniaux envers les acteurs musulmans. L'expansion des écoles musulmanes et du réseau maraboutique au Sénégal constituait une menace dans la mise en place d'un ordre politique souhaité par l'autorité coloniale et de la mission civilisatrice souhaitée par la France (Coulon, 1981 : 155). Les « *auxiliaires indigènes* », directement en interaction avec les marabouts-enseignants, se retrouvaient pour certains dans des situations ambiguës avec d'un côté une administration docile à ce type d'enseignement et, de l'autre côté, diverses formes de résistance des clercs musulmans : « *ils se heurtaient à l'omniprésence des cheikhs et à la résistance passive de la*

population, qui tendait à les ignorer et ne leur obéissait que si le marabout le leur avait demandé » (Coulon, 1981 : 155)¹⁰⁹.

1.2.2. Une politique coloniale de « modernisation »

Avec la création en 1906 du Bureau des affaires musulmanes de l'AOF (Cruise O'Brien, 1967 ; Robinson, 1988 ; Triaud, 2012), les acteurs administratifs coloniaux commençaient à définir les contours d'une politique coloniale musulmane en Afrique de l'Ouest francophone. La question éducative, nous le verrons, faisait partie intégrante de cette politique coloniale musulmane. Au Sénégal, cette politique éducative se formulait dans la création d'une nouvelle institution d'éducation bilingue : la médersa de Saint-Louis, créée en 1908 (1.2.2..1). Mais cette école, tirée du modèle algérien franco-arabe, fut contrainte d'être transformée par les administrateurs coloniaux, toujours inquiets de la diffusion et du développement éventuel de la langue arabe au Sénégal et en AOF (1.2.2..2).

1.2.2.1. Vers un modèle éducatif alternatif ? L'émergence de la médersa de Saint-Louis (1908)

Au début du XX^e siècle, la politique coloniale se montra hésitante quant à l'introduction de l'enseignement confessionnel musulman à l'école publique. Nous avons déjà évoqué une première tentative faite lors de l'affectation d'un enseignant en langue arabe-français. Selon les données récoltées par D. Bouche, un certain nombre d'instituteurs des écoles publiques demandaient régulièrement l'obtention d'un enseignant en langue arabe dans leur école. Ces demandes ne donnaient jamais suite. « *L'enseignement de l'arabe à l'école publique était déjà tombé en désuétude quand la circulaire de W. Ponty, en 1911, vint le priver de son dernier prétexte* » (Bouche, 1974a : 723). En 1910, Jules Antoine François Mariani, alors

¹⁰⁹ Sur la disciplinarisation, se référer à un article très intéressant de B. Brunet La Ruche (2012) intitulé : « Discipliner les villes coloniales : la police et l'ordre urbain au Dahomey pendant l'entre deux guerres ». Il met l'accent sur les pratiques de contrôle par la police dans le but de maintenir l'ordre urbain colonial. Sur le Sénégal, voir également

diplômé de l'École des Lettres d'Alger, était le premier à obtenir le titre d'inspecteur des écoles coraniques (Inspecteur de l'enseignement musulman au gouverneur général, n° 1965, 10 novembre 1906, ANS, J 92). Arabophone et connaissant la situation des systèmes éducatifs existants en Égypte et en Algérie, c'est à la suite d'un voyage au Soudan et en Guinée, et d'une étude formulée en 1905 portant sur les écoles coraniques du Haut-Sénégal-Niger et de la Guinée Française, que l'idée de la création d'une école française et arabe, appelée médersa survint ¹¹⁰. Cette « école spéciale » consistait « à préparer les marabouts instituteurs de l'avenir et recevoir chaque année les maîtres en exercice afin de leur faire acquérir quelques connaissances en français » (Bouche, 1975 : 724). Ainsi, Mariani voulait former au Sénégal un « corps officiel de marabouts auxquels seraient confiées l'instruction et l'éducation des jeunes musulmans » (Inspecteur de l'enseignement musulman au gouverneur général, n° 1956, 10 novembre 1906, ANS, J.92). Cette réflexion coïncidait d'ailleurs avec une dynamique plus globale du XX^e siècle, autour de l'adaptation du système scolaire proposé aux contextes nationaux africains. En effet, depuis 1900, dans le cadre de la tenue du Congrès International de sociologie coloniale organisé pendant l'Exposition universelle, un rapport soulignait l'importance d'adapter l'enseignement aux différentes sociétés autochtones¹¹¹ (Barthélémy, 2010b). L'idée d'une médersa comme école spéciale adaptée aux sociétés autochtones musulmanes rentrait pleinement dans ce renouveau politique. Cette école qui

l'article de Faye & Thioub (2003) traitant des mesures de déguerpissement dans l'espace urbain dakarois à l'époque coloniale.

¹¹⁰ Médersa vient du mot arabe madrasa, مدرسة, qui signifie école. Le terme « médersa » est un mot francisé et apparu depuis l'époque coloniale avec l'ouverture de plusieurs écoles franco-arabes au Maghreb et en Afrique subsaharienne. Selon le dictionnaire Larousse, madrasa est « un enseignement islamique d'enseignement sunnite. Tout édifice musulman destiné aux sciences. Différentes recherches ont été menées sur les médersas « françaises ». Sur le Mali, voir Brenner, L. (1991). « Médersas au Mali. Transformation d'une institution islamique », In *L'enseignement islamique au Mali*, sous la direction de Sanankoua, B & Brenner, L ; Jamana ; Brenner, L. (2001). *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*, Bloomington: Indiana University Press. Voir également la thèse de doctorat de Roy, E. (2012). *Educating Pious Citizens: Local Politics, International Funding and Democracy in Bamako's Islamic Schools*, McMaster University. Sur toute l'AOF, un chapitre de la thèse de doctorat de D. Bouche (pp. 724-745) est consacré aux médersas (tome II). Sur la médersa de Saint-Louis, voir l'article de Pondopoulo, A. (2007). « La medersa de Saint Louis du Sénégal (1908-1914) : un lieu de transfert culturel entre l'école française et l'école coranique ? », *Outre-mer*, tome 94, n° 356-357, pp.63-75. Voir également Ware, R. (2004), *Knowledge, Faith, and Power: a History of Qur'anic Schooling in 20th century Senegal*, thèse de doctorat de University of Pennsylvania; Ware, R. (2009). « Histories, ethnographies and pedagogies of Islam » in M.Diouf and M. Leichtman (eds) *New Perspectives on Islam in Senegal*. Palgrave.

¹¹¹ Nous détaillerons plus tard cette ambition développée par G. Hardy, inspecteur puis directeur de 1912 à 1919 de l'enseignement de l'AOF. Idéologue et homme de terrain il a publié un ouvrage, intitulé *Une conquête morale*, qui représente un véritable plaidoyer pour l'adaptation de l'enseignement aux populations africaines. Voir notamment C.

pourrait être qualifiée d'« hybride¹¹² », avec un enseignement à la fois en français mais aussi en langue arabe et religieux, était également un moyen d'inclure et de renforcer la langue française auprès des élèves sénégalais. La politique coloniale rompait ainsi avec sa politique de coercition et de surveillance en rentrant progressivement dans une politique de « compromis » matérialisée notamment par cette innovation institutionnelle. En effet, selon W. Ponty, alors gouverneur général de l'AOF, « nul n'ignore, en effet, que l'étude du français est le remède le plus efficace qui puisse être opposé au fanatisme, et l'expérience nous apprend que les musulmans qui connaissent notre langue sont moins imbus de préjugés que leurs coreligionnaires qui ne savent que l'arabe » (cité dans Brenner, 1991 : 66 ; circulaire de W. Ponty du 30 août 1910). L'émergence des médersas ouest-africaines était inspirée de celles déjà ouvertes et introduites par l'Etat colonial en Algérie¹¹³. La première médersa fut ouverte dans la ville de Djenné (Soudan)¹¹⁴, sous W. Ponty, par l'arrêté du 4 juillet 1906¹¹⁵. Au Sénégal, ce fut en 1908 que la médersa de Saint-Louis fut introduite¹¹⁶. Selon le procès-verbal préparant en 1906 l'ouverture de cette école, F. Risson déclarait :

Eizlini (2013), « Georges Hardy pédagogue et idéologue en AOF », in *L'école aux colonies les colonies à l'école*, G. Boyer ; P. Clerc & M. Zancarini-Fourmel, ENS Editions.

¹¹² La notion « hybride » est également utilisée par M. Bodian et L. Villalón lorsqu'ils qualifient en 2002 les écoles franco-arabes publiques du Sénégal (Bodian & Villalón, 2012).

¹¹³ C'est par un décret du 30 septembre 1850 que l'administration française coloniale créa en Algérie trois médersas. Ces médersas avaient clairement l'objectif de former des cadis et des fonctionnaires compétents. Risson, dans une lettre adressée au gouverneur, présente les particularités de ces trois médersas algériennes. En voici quelques extraits : « *Il existe en Algérie trois médersas ordinaires à Tlemcen, Alger et Constantine et une médersa supérieure à Alger. Dans les premières, on étudie comme [en] français les matières de l'enseignement secondaire et comme [en] arabe la grammaire, la jurisprudence et l'interprétation du Coran. Pour y être admis les élèves doivent être pourvus d'un certificat d'études primaires et satisfaire d'un concours. Ils sont au nombre de 50 à Tlemcen et à Constantine et de 130 environ à Alger. A leur sortie, ils sont pourvus d'emplois de l'administration et c'est parmi eux en particulier que sont recrutés des cadis. Le personnel enseignant comprend à Alger un directeur et deux professeurs européens, diplômés d'arabe et trois professeurs musulmans sortis de la médersa supérieure* » (lettre de Risson au gouverneur C. Guy, le 9 avril 1906).

¹¹⁴ La médersa de Djenné fut ouverte jusqu'en 1912 puis transférée ensuite à Tombouctou, pour des raisons, selon L. Brenner « *qui ne sont pas très claires : certains rapports font état de difficultés de trouver des élèves* » (Brenner, 1991 : 66). Au Tchad, en 1950, l'administration coloniale créa dans la région de Ouaddaï le « Collège franco-arabe » d'Abéché. Cet établissement avait pour mission d'attirer les jeunes ouaddaïens, les empêchant ainsi de fréquenter les écoles arabes existantes, voire même de partir pour les pays du Maghreb ou du Moyen-Orient. L'école fut ouverte, par contre, six années plus tard (Khayar, 1976 : 77). Il est intéressant de voir que pour le cas tchadien, l'administration a choisi l'appellation « d'école franco-arabe » et non de « médersa » qui, dans cette région, faisait référence aux écoles arabes d'enseignement primaire ou secondaire. Certaines de ces écoles envoyaient les étudiants à Khartoum ou au Caire. L'appellation de la part de l'administration coloniale française était donc « contre » ces médersas. Au Sénégal, nous verrons une situation inverse que nous aborderons plus tard dans le chapitre quatre. Le nom de médersa fait encore aujourd'hui, dans l'imaginaire des Sénégalais, référence à la médersa de Saint-Louis.

¹¹⁵ Selon l'arrêté signé par W. Ponty (Lieutenant-Gouverneur du Haut Sénégal-Niger), en date du 4 juillet 1906, la médersa a été créée dans le but : « *de développer les études supérieures musulmanes et de former le personnel enseignant des écoles coraniques, d'apprendre à une élite de jeunes musulmans la langue et l'écriture françaises et de leur donner en même temps des vues justes sur le rôle civilisateur de la France en Afrique* » (cité dans D. Bouche, 1974a : 729 ; Arrêté 369 du lieutenant-Gouverneur du Haut Sénégal-Niger, 4 juillet 1906).

¹¹⁶ Depuis la rentrée de 1907, la médersa de Saint Louis et la section des fils de chefs fonctionnaient côte à côte sous la direction de Destaing, diplômé de l'école des Lettres d'Alger. Les deux écoles conservaient leurs règlements et

« L'enseignement donné dans cette école, qui sera régie par les mêmes règlements et suivant les mêmes principes que celles qui existent en Algérie, aura surtout pour but l'étude simultanée du français et de l'arabe, ainsi que des rites musulmans et plus particulièrement rites malékites, en même temps que les connaissances du français et des notions plus claires de l'arabe. Il ajoute que le gouvernement français, tout en respectant les mœurs et coutumes des habitants du pays, et surtout soucieux de les faire profiter de nos connaissances et de leurs institutions ». (Procès-verbal de la réunion préparatoire en vue de la création à Saint-Louis d'une médersa, 19 février 1906, ANS, J92)

F. Mariani, fervent défenseur de la création en terre sénégalaise d'une médersa tirée de l'expérience algérienne, déclarait dans une lettre destinée au général Roume :

« Les médersas seront toujours en pays musulman le mode d'enseignement le plus logique, le seul qui soit susceptible de servir utilement notre politique, tout en flattant la vanité des indigènes. Il est vrai que des personnes autorisées voient, dans l'exaltation de cet orgueil, un danger pour notre influence et que d'autres, fortement imbues des idées de la métropole, acceptent difficilement la création d'une école dans laquelle l'enseignement religieux paraît prédominer. Leurs objections ne doivent pas nous arrêter, car les populations catholiques et fétichistes de la colonie servent heureusement de contrepoids à l'élément musulman, et, loin de favoriser le fanatisme religieux, les médersas "réagissent contre lui par tous les côtés de leur organisation" (Combes) [...]. Cependant la médersa ne sera pas qu'une école de culture arabe, une espèce d'université musulmane ; l'esprit français devra surtout l'animer. De là, pour nous l'obligation de développer l'enseignement du français parallèlement à l'enseignement musulman et de confier cet enseignement à des maîtres éclairés, en état d'enseigner avec toute la compétence nécessaire et de contrôler, le cas échéant, les professeurs musulmans »¹¹⁷ (Note adressée au général Roume par l'inspecteur de l'enseignement musulman, le 10 novembre 1906, ANS, J92).

Le projet de médersa ambitionnait de réduire l'influence de l'islam par les moyens de l'islam même. En effet, en contrôlant les enseignements donnés au sein de la médersa, l'administration coloniale française souhaitait contrôler par la même

programmes propres à chacune. Les élèves de la medersa étaient recrutés à l'aide d'un concours portant sur les connaissances des candidats en langue arabe et française. La médersa de Saint Louis, avec l'enseignement de la langue arabe avait également des cours en droit musulman et théologie.

¹¹⁷ Nous avons souhaité retranscrire justement les propos des archives. Les termes surlignés le sont donc également dans les documents recueillis.

occasion l'instruction musulmane. Aussi, en ouvrant cette nouvelle école, l'ambition de la part de l'Etat colonial était d'attirer les familles de marabouts, maîtres coraniques, entrant ainsi dans un jeu de séduction. L'administration coloniale française voulait clairement imposer dans les sociétés africaines des établissements similaires aux écoles franco-arabes algériennes, déjà introduites en 1830. Ces écoles finalement ne seraient « ni complètement “françaises” ni “indigènes” » (Pondopoulo, 2007 : 64). Cette initiative renvoie également aux perceptions de l'islam et de ses confréries au Sénégal. Selon R. Ware, « *in response the French founded (in 1908) the médersa of Saint-Louis, which was intended to form a fifth column of loyalist marabouts to counteract the influence of the marabout teachers. More importantly, they commissioned a series of studies on the nature of Islamic education which was feared throughout the nineteenth century as a site for the production of anti-French sentiment and jihadist political doctrine* » (Ware, 2009: 28). Cette stratégie de création d'une école « franco-arabe », en apparence, était un moyen pour l'administration française d'attirer et d'arriver à une scolarisation d'élèves musulmans au sein d'une institution sous contrôle.

L'autorité coloniale avait donc dans l'idée de réduire l'influence des écoles coraniques en formant de futurs enseignants, des « marabouts-fonctionnaires », « francisés et modernisés » (Pondopoulo, 2007 :64). Selon Mariani, « *les élèves qui sortent de la médersa de Saint-Louis seront à peu près uniquement utilisés comme marabouts officiels et chargés de l'enseignement du français et de l'arabe, moyennant une subvention annuelle de peu d'importance* » (Mariani, 1909 : 98). La particularité de cette école, contrairement aux autres médersas de l'AOF, est qu'elle était rattachée à la section des interprètes, cadis et fils de chefs de l'école normale qui existait depuis 1903. Partageant le même bâtiment, ces deux institutions ont toutefois deux programmes d'enseignement bien distincts. Elles étaient, par contre, dirigées par le même directeur, E. Destaing, diplômé d'arabe de l'Ecole des Lettres d'Alger. Il y avait également l'ancien directeur de la médersa

de Tlemcen, en Algérie ¹¹⁸ (Bouche, 1974b ; Pondopoulo, 2007 ; Ware, 2004). « *Il pourrait être adjoint au Chef de service pour tout ce qui touche aux questions musulmanes, et serait, à l'occasion, à la disposition du Gouverneur, pour les missions d'études ou d'inspection. Nous avons besoin, au Sénégal, d'un fonctionnaire qualifié pour nous renseigner sur le mouvement religieux islamique et le Directeur de la médersa nous rendrait à ce point de vue les meilleurs services* » (Lettre de Risson au gouverneur général, 24 août 1907, sur la création d'une médersa à Saint-Louis, ANS, J92).

Au niveau des programmes, de 1908 à 1912, la langue arabe était enseignée de façon égale à celui du français. Le directeur de l'école, comme suggéré par Mariani, devait être diplômé d'arabe : « *Comme M. Mariani, je suis d'avis de donner la préférence à un diplômé d'arabe, emprunté au personnel des médersas d'Algérie. Il serait assimilé aux directeurs d'école primaire supérieure auxquels l'arrêté du 24 novembre 1903 accorde, outre la solde des professeurs, une indemnité de formation de 100 francs. En supposant qu'il fût classé dans la troisième classe de son grade, il jouirait d'une solde de 800 francs et du logement* » (Lettre de Risson au gouverneur général, 24 août 1907, sur la création d'une médersa à Saint-Louis, ANS, J92). Concernant les enseignants de la médersa, « *il conviendrait de lui donner [au directeur] pour collaborateurs, outre un indigène d'Algérie, diplômé de la médersa supérieure d'Alger, et dont l'enseignement nous donnerait toute garantie ; un lettré du Sénégal ayant la confiance de ses coreligionnaires. Le premier assimilé aux instituteurs européens aurait une solde de 350 francs y compris l'indemnité réglementaire de logement ; le second pourrait être rangé dans le personnel indigène de l'enseignement* » (*ibid*). La langue arabe et la théologie étaient enseignées par Souleymane Seck, ancien étudiant de l'école normale¹¹⁹. La médersa attribua également des bourses d'un montant de 30 francs par mois aux élèves ne résidant pas à Saint-Louis. Les

¹¹⁸ E. Destaing ne resta pas longtemps à la tête de la médersa de Saint-Louis. Passionné d'études berbères, il quitta Saint Louis pour prendre la direction de la chaire berbère à l'Ecole des Langues Orientales vivantes à Paris.

¹¹⁹ Souleymane Seck était une personnalité religieuse à Saint-Louis. Il enseigna l'arabe à l'Ecole Normale puis à la médersa de Saint-Louis. Il quitta la médersa en 1911 lorsqu'il fût nommé président du tribunal musulman de Saint-Louis (Ware, 2004 : 237 ; Pondopoulo, 2007 : 66).

élèves souhaitant intégrer l'école devaient passer un concours d'entrée (article 5 de l'arrêté du 1^{er} janvier 1908, ANS, J92).

Photo n° 4 La médessa de Saint-Louis, photo reprise dans le rapport de Salenc de la *Revue du Monde Musulman*, 1912.



1.2.2.2. La réorganisation de la médersa de Saint-Louis (1912-1922)

La médersa de Saint-Louis jusqu'en 1912 fut l'objet de discussions et de négociations qui ont entraîné un ensemble de modifications relatives aux programmes d'enseignement, taux-horaires, organisation interne et règlement intérieur. Il existait déjà des divergences quant à la dénomination de cette école appelée « médersa ». Comme nous avons pu le signaler précédemment, les ambitions affichées étaient de créer une école calquée sur le modèle algérien. Or, le fait que cette école soit en partenariat avec le collège des fils de chefs et interprètes de Saint-Louis posait déjà question.

« Il y a lieu de remarquer que cette dénomination arabe découle de ce fait que les directeurs de l'établissement ont été, durant une dizaine d'années, exclusivement, choisis parmi les étudiants frais émoulus des écoles d'Algérie. Ces directeurs se sont attachés dès leur arrivée à Saint-Louis, à créer une "Médersa" qui fût une copie aussi exacte que possible des établissements de même nom qui pullulent dans l'Afrique du Nord. Mais il a fallu se rendre compte que si les "Médersiens" sont parfaitement à leur place à Tunis et à Alger, voire à Boutilmit et à Tombouctou, il n'en va pas de même au Sénégal, où la plupart des marabouts récitent le Coran, tout comme nos enfants de chœur psalmodient le latin, c'est-à-dire, sans comprendre, et où l'emploi de la langue arabe, dans la rédaction des jugements des tribunaux des indigènes, a paru moins utile que dangereux, à telles enseignes qu'il a été formellement interdit par la circulaire du 8 mai 1911. [...] J'ai cru devoir placer cet établissement sous la direction d'un instituteur principal qui unisse à une expérience professionnelle éprouvée, une connaissance suffisante du Sénégal, de ses mœurs, de ses ressources et de ses besoins [...] Il [le directeur] doit se rendre bien compte que l'autorité française et la langue française sont seules capables d'apporter et de maintenir l'ordre et la paix nécessaire à la prospérité de ce pays » (Lettre du chef de service de l'enseignement au gouverneur général, portant sur un projet d'arrêté de réorganisation de la Médersa de Saint-Louis, nd, ANS, J92).

Ainsi, la question de la personne à la tête de la direction de cette école suscitait des réactions. Comme l'indiquent les propos ci-dessus, une connaissance du milieu sénégalais semble être une condition importante requise pour le choix du directeur de la médersa de Saint-Louis. L'utilité de la langue arabe, en termes de débouchés professionnels mais aussi dans la vie

courante sénégalaise, contrairement aux pays d’Afrique du Nord, ne semblait pas, par contre, répondre à une exigence. Le premier directeur fut F. Mariani, alors initiateur de l’idée de la création d’une médersa à Saint-Louis, qui plaçait la langue arabe et française sur un même pied d’égalité. Or, on se rend compte, en lisant les remarques ci-dessus, que l’enseignement de la langue arabe fut tout de même remis en cause par l’administration. L’idée d’une médersa calquée sur le modèle nord-africain ne convenait pas au contexte sénégalais.

E. Destaing, directeur de la médersa, fut remplacé en 1912 par J. Salenc. Dès son arrivée, un ensemble de mesures organisationnelles et d’orientation de l’école furent prises. Le corps enseignant¹²⁰ changea comprenant « *deux enseignants français, un professeur arabe du cadre algérien, deux instituteurs noirs du cadre de l’Afrique Occidentale Française* » (Salenc, 1913 : 3)¹²¹. Le programme d’enseignement au sein de la médersa fut également l’objet de modifications. A l’arrivée du nouveau directeur E. Salenc (1912-1919) le caractère « bilingue » de cette école fût révisé. Les leçons de théologie et d’exégèse coranique et en grande partie celles de droit furent supprimées : « *Ces études, trop scolastiques donnaient à l’enseignement de la médersa un caractère essentiellement musulman et elles avaient pour effet d’islamiser davantage les élèves, sans augmenter leur connaissance de la langue arabe* » (Bouche, 1974a : 743). Dans la réorganisation du règlement intérieur de la médersa, l’enseignement de la langue française avait presque doublé, passant de vingt heures dans l’ancien

¹²⁰ Sur le corps enseignant de la médersa, voir aux Archives Nationales d’Outre Mer (ANOM), J93, bobine 44. Pour plus de précisions sur les rapports hiérarchiques au sein du corps enseignant de cette institution éducative, voir Ponpodoulou, 2007. L’auteure y décrit notamment un conflit survenu entre un professeur en langue arabe, Benhamouda, avec ses supérieurs européens. Suite à ce conflit, cet enseignant en langue arabe a été muté à la médersa de Tombouctou. C’est donc avec précaution qu’il faut prendre les rapports officiels, tel le rapport rédigé par E. Salenc en 1914, qui mettent en avant l’homogénéité de ce corps enseignant alors que, depuis la création de la médersa de Saint-Louis, tout un système de conflictualité autour des ambitions de cette école a pu se manifester (Ponpopoulo, 2007).

¹²¹ Depuis 1903, l’administration a mis en place différents types de cadres d’enseignement de l’AOF, basés sur une division raciale du personnel. Il existait donc le « cadre européen » et le « cadre indigène ». Le premier était composé d’instituteurs français détachés de métropole. Le second était constitué d’instituteurs formés localement, principalement de l’Ecole Normale de William-Ponty. En 1916, face à un retour massif de cadres européens en période de guerre, le gouverneur général Angoulvant créa un cadre local unique régissant l’ensemble des catégories d’auxiliaires qualifiés, comprenant les enseignants africains. En 1921, un autre arrêté stipula un cadre commun, tout en maintenant la distinction entre cadre commun supérieur (anciennement cadre européen) et cadre commun secondaire (anciennement cadre

programme datant de 1908 à trente huit heures dans le nouveau programme de 1912 (Règlement Intérieur, médersa de Saint-Louis, 1912, ANS, J92). Toujours autour des langues, sous J. Salenc, il était également question d'introduire l'enseignement de langues nationales considérées plus utiles pour former des interprètes et cadres de tribunaux. Dans son rapport datant de 1914, « *l'enseignement dialectal* », par manque d'enseignant fut uniquement enseigné pour une durée d'un mois et demi au cours de l'année scolaire 1912-1913¹²². C'est donc une toute autre médersa qui fut introduite de 1912 à 1922. La question de la langue était un enjeu important pour l'autorité coloniale. Il fallait garder, voire imposer la langue française, dont les fondements étaient « *d'apporter et de maintenir l'ordre et la paix nécessaires à la prospérité de ce pays* » (Bouche, 1974a :745). L'ambition de créer une école franco-arabe d'inspiration algérienne, et appuyée à l'époque par l'arabophone Mariani, prit une toute autre forme dès l'arrivée de J. Salenc en 1912. En 1919, J. Salenc fut remplacé par Mercier qui souhaitait faire de cette école « *une institution supérieure et musulmane* » (Bouche, 1974a : 745). Mais, comme nous l'avons vu, le caractère musulman de l'école ne plut à l'autorité coloniale. En 1922, l'école reprit son nom d'Ecole des fils de chefs et des interprètes et ce fut ainsi la fin de l'initiative de créer une institution d'éducation bilingue au Sénégal.

Entre 1857-1922, l'administration coloniale est dans une situation ambiguë face à l'enseignement musulman. Les postures et actions mises en excergue sont mélangées et ambivalentes. Cette période reste tout de même marquée par une volonté de contrôle (par les chiffres notamment), cet enseignement étant perçu par l'autorité coloniale comme une menace face au

indigène). Toutefois, il est possible grâce à un concours de passer du cadre secondaire au cadre supérieur (Jézequel, 2002 : 196, tome 1).

¹²² Durant ce mois et demi, selon le même rapport rédigé par E. Salenc, le dialecte, ici la langue peule, était enseignée par un élève de 4^e année, Amadou Alpha, sous la surveillance d'un professeur de la médersa. Toutefois, le rapport n'indique pas l'expérience de l'enseignement de cette langue nationale les années suivantes. E. Salenc restait pessimiste sur l'enseignement de cette langue supplémentaire dans la médersa : « *Avant de pouvoir porter un jugement définitif sur cet enseignement, il conviendrait de poursuivre l'expérience commencée pendant la prochaine année scolaire. D'ores et déjà pourtant je crains que les aptitudes intellectuelles de nos élèves ne permettent pas de poursuivre de front l'étude du français, celle de l'arabe et celle d'un dialecte. Les deux premières études exigent un gros effort intellectuel* » (Salenc, 1913 : 20).

développement et à l'implantation durable de son école publique de langue française. La seconde section mettra davantage l'accent sur les rapports entretenus entre les administrateurs coloniaux français, installés au Bureau des affaires musulmanes à Dakar, et les clercs musulmans sénégalais.

2. Aux origines du « contrat social sénégalais » (1906-1953)

« A few scholars have examined some of these reports, but many scholars who have written on Islam in Senegal were unaware of their existence. Most scholars are only aware of Paul Marty's report of 1913, and it is usually thought as authoritative. [...] On the few occasions that scholars have taken long look at the reports; they used them as fairly uncritical ways as transparent evidence of what Qur'anic schools were like at the turn of the century of before. [...] When scholars are more careful and look at the other reports on the Qur'anic schools at all, they tend to present these together as though colonial thought on the Qur'anic schools were homogenous. It was not. It is clear that there were broad places of accord and shared languages as well as a sort of lazy amateurism, which resulted in a shallow examination of sources, but there were also significant differences in methods, perceptions, and policy recommendations » (Ware, 2004 : 231).

R. Ware, dans sa thèse (2004), met l'accent sur l'importance des rapports coloniaux disponibles, traitant de la question de l'enseignement musulman au Sénégal. Ces études, certes, donnent exclusivement des descriptions et analyses d'un point de vue colonial (lui-même hétérogène). Elles nous informent en revanche de la politique scolaire définie et les perspectives engagées par l'autorité coloniale. En somme, ces rapports prouvent que l'autorité coloniale recherche une politique « adéquate » envers ce type d'enseignement, encore méconnu par le corps administratif colonial. Ils présentent, d'une part, les données existantes relatives aux écoles coraniques, appelées « écoles maraboutiques », et nous informent parallèlement sur l'évolution de la politique autour des écoles coraniques ainsi que sur le développement de la nouvelle institution scolaire, la médersa de Saint-Louis. C'est donc entre 1908 et 1913, suite à une demande du gouverneur général de l'AOF, E.N. Roume, que plusieurs rapports ont été rédigés par différentes personnalités liées au secteur de l'enseignement musulman. Nous avons donc pu identifier cinq rapports depuis 1908 traitant de la médersa de Saint-Louis et des écoles coraniques¹²³. Ces rapports ont été en grande majorité rédigés

¹²³ Chronologiquement les cinq rapports sont les suivants : rapport de Mariani sur les écoles coraniques de Saint-Louis (1908) ; rapport de Destaing (1908) ; rapport de Salenc sur la médersa de Saint Louis (1909) ; rapport de Zenatacci (mai

par la direction ou le corps enseignant de la médersa de Saint-Louis, puisqu'ils avaient également un rôle d'Inspection de l'enseignement musulman dans cette commune. C'est plus tard, avec le rapport de P. Marty en 1913, que l'analyse s'étend sur l'ensemble du territoire sénégalais¹²⁴. Nous verrons, une nouvelle fois, que la question des chiffres pour une meilleure connaissance de ce secteur reste centrale dans l'élaboration de ces enquêtes et rapports écrits. C. Harisson (1988) traduit dans son ouvrage la circulaire de 1913, dont l'ambition d'une meilleure connaissance de l'islam en Afrique de l'Ouest est clairement affichée :

« Today a larger and more complicated task is necessary. It is our duty to study the Muslim society of our colonies in WA in the minute detail. It is a study, which demands almost a scientific method. It presupposes special studies, a previous documentation and a serious knowledge of the sociological laws of Islam, which the great Orientalists of France and of Europe have now virtually succeeded in establishing... The study will seem very attractive to many because of the scientific interests attached to it. It is almost impossible to administer an Islamic people wisely, if he does not understand its religious faith, its judicial system and its social organisation, which are all intimately connected and are strongly influenced by the Coran and the prophetic tradition. It is this understanding of native society which, alone, will enable a peaceful and profound action on the minds of people. It is, therefore, in this study... that we will find the surest bases and the most suitable directions for our Muslim policy » (ANS 19 G1, Gov-Gen, AOF, circulaire, 1^{er} août 1913, cité dans Harisson, 1988: 105).

Au début du XX^e siècle, l'Etat colonial tentait ainsi de définir sa politique musulmane en Afrique de l'Ouest. Cela passait par une production grandissante de recherches scientifiques et ethnographiques (2.1). Avec la création du Service des affaires musulmanes en 1906 (2.2), l'administration coloniale avait pour ambition de définir les contours d'une politique musulmane en AOF. Cette politique était aux origines de l'établissement du « *contrat social sénégalais* » (2.3.), largement évoqué dans la littérature scientifique portant sur l'islam au Sénégal (Coulon, 1981 ; Cruise O'brien, 2002).

1911) et celui de Zenatacci et S. Seck (1911). Enfin, le rapport, nous le verrons, qui marqua une rupture avec la politique coloniale envers les écoles musulmanes du Sénégal fût celui écrit par P. Marty en 1913. R. Ware (2004) a analysé ces rapports dans sa thèse de doctorat : pp. 230 à 242. Dans cette partie, nous nous baserons principalement sur les rapports de Mariani, Zenatacci et Seck, ainsi que sur le rapport de P. Marty de 1913. Malheureusement, aux ANS, nous n'avons pas eu accès au rapport de Destaing, mais nous connaissons son existence grâce à la thèse de doctorat de R. Ware (2004, pp. 234 à 236).

¹²⁴ Le rapport de P. Marty portant sur « la médersa de Saint-Louis » et datant du 20 novembre 1913 fut ensuite publié en 1914 dans la *Revue du Monde Musulman*, à la suite du rapport de Salenc, alors directeur de la médersa de Saint-Louis.

2.1. Pour une meilleure connaissance scientifique des écoles coraniques sénégalaises (1909-1913)

Avec l'organisation d'un Bureau des affaires musulmanes à Dakar en 1906, la connaissance du milieu musulman en Afrique de l'Ouest prend de l'ampleur. Arabophones, chercheurs coloniaux et administrateurs coloniaux commencent à produire un nombre important de rapports traitant de la situation musulmane dans plusieurs localités africaines (2.1.1). L'enseignement musulman est l'un des aspects longuement traités. Cela n'empêche pas pour autant l'action coloniale de continuer de contrôler les écoles musulmanes et clercs musulmans, bien au contraire. La « surveillance » des maîtres coraniques est maintenue (2.1.2).

2.1.1. La production de rapports sur l'enseignement musulman au Sénégal

Les rapports écrits par les administrateurs coloniaux, entre 1909 et 1913, portaient sur la question de l'islam et de son extension sur le territoire sénégalais. Une grande partie de ces rapports traitent spécifiquement de l'enseignement donné par les marabouts-enseignants. La connaissance du milieu des « écoles musulmanes » (nombre d'élèves au sein des écoles), parcours du marabout, enseignement véhiculé, sont des aspects, en effet, très détaillés des rapports écrits. Ces rapports informaient, d'une part, sur les acteurs de ces écoles (à savoir les maîtres coraniques), mais aussi sur leur succès et développement en AOF. Dans l'ensemble des rapports, l'ambition était de mettre en vigueur un système de contrôle, permettant la « *propagation de la langue française* » (Mariani, 1909), moyen pour l'Etat colonial de répandre la civilisation française.

Tableau n° 6
Statistiques de l'enseignement privé musulman publiées par le gouvernement général de
1907-1909 (Bouche, 1974a : 754).

Années	Nombre total d'élèves dans les écoles coraniques	Nombre d'élèves fréquentant accessoirement une école française	Nombre de filles dans le total d'élèves dans les écoles coraniques
1907	9 082	817	21
1908	10 717	1 037	554
1909	10 933	789	354

Tableau n° 7
Evolution du nombre d'écoles et d'élèves du public (1903-1921)¹²⁵ (Moumouni, 1998 : 49)

Années	Nombre d'écoles publiques	Nombre d'élèves du public
1903	70	2 500
1910	260	10 800
1914	350	15 500
1920	400	22 000
1921	295	21 589

En 1909, le rapport de Mariani portant sur « *les écoles coraniques de Saint-Louis* », marque une rupture en mettant l'accent sur le besoin d'une politique coloniale musulmane pensée à travers son système scolaire. Il fut également le premier à contester la politique menée jusqu'alors qui visait à éliminer les écoles coraniques. Selon lui, « *en Afrique Occidentale Française, nous sommes les seuls occupants européens et sans renoncer à la propagation de la langue française, nous pouvons marcher plus lentement. L'étude du Coran est la base de l'instruction chez tous les musulmans, nous ne pouvons pas la supprimer pour leur imposer l'étude obligatoire du français et introduire brusquement chez eux nos coutumes et notre culture [...]. Cette réduction, à laquelle pourraient consentir quelques marabouts instruits, soulèveront les protestations des autres, ignorants ou fanatiques, qui nous accuseraient de vouloir porter atteinte à leur religion et seraient écoutés de la population* » (Mariani, 1909 : 96). L'idée de renoncer à une surveillance renouvelée des écoles coraniques revient aussi dans le rapport rédigé par le professeur de la médersa, Zenatacci, en mai 1911 : « *une deuxième solution*

¹²⁵ Nous avons pris le parti de nous arrêter à l'année 1921 puisque les écoles confessionnelles (musulmanes et catholiques) sont considérées comme écoles privées à partir de 1922.

consisterait à laisser l'enseignement tel qu'il est. Les marabouts continueraient à donner leur enseignement religieux aux enfants, leurs classes n'étant en quelque sorte que des cours de catéchisme. Dans ce cas, le rôle de l'administration se bornerait à leur imposer un règlement renfermant les principales mesures d'hygiène nécessaire pour sauvegarder la santé des enfants et la salubrité publique (Rapport Zanetacci, mai 1911, ANS, J. 86). L'administration coloniale se rendit progressivement compte que les mesures prises par le passé n'avaient pas été efficaces dans leur application. Les acteurs administratifs coloniaux se résignaient au maintien de ce système d'enseignement qui « *satisfait aux besoins et aux désirs des familles* » (Rapport P. Marty, 1913, ANS, J86).

C'est dans cette même perspective que le rapport de P. Marty de 1913 se situait. En analysant et en identifiant les problèmes des anciens décrets (celui de 1903 et 1906), le rapport de 1913 marquait véritablement une rupture dans les nouvelles orientations émises par l'Etat colonial. « *Il serait donc impolitique de vouloir bouleverser cette institution qui donne satisfaction aux intéressés, ou de chercher à remédier à ses fâcheuses conséquences sociales, en la dressant contre l'école française, accablée de toute sorte de privilèges, restrictifs de la liberté de l'école maraboutique* » (Rapport de P. Marty, 1913, ANS, J86). Le rapport de P. Marty est une véritable critique envers la politique coloniale qu'il jugeait « *trop sévère* » et le but qu'elle visait : « *Dans la pratique, l'autorité chargée de l'application du texte hésite dans son exécution, et finalement toutes les dispositions même les plus utiles sont négligées. C'est ce qui s'est produit à peu près universellement dans les territoires d'administration directe. La réglementation ci-dessus exposée bouleverse toutes les coutumes, traditions et désirs indigènes ; elle semble les gêner à plaisir sans aucun projet pour notre action administrative et politique. Aussi est-elle restée complètement inopérante ; et de toutes parts, maires et administrateurs ont été amenés à fermer les yeux sur la situation antérieure et à laisser les choses en l'état* » (Rapport P. Marty, 1913, ANS, J86).

En reprenant toutes les dispositions des décrets de juillet 1903 et 1906, P. Marty dressait un état des lieux de la situation de cette politique « *hésitante* » qui

finalement devenait difficilement applicable. Pour chaque disposition, P. Marty fit le tri entre celles qu'il estimait à l'époque « *inutiles, vexatoires ou impossibles* » et celles qu'il souhaitait réajuster dans la future politique musulmane. En somme, le désir de contrôle et de surveillance fut maintenu mais exercé de manière plus flexible et malléable à un niveau local. Une simple déclaration du marabout au maire permettait l'ouverture d'une école coranique. Aussi, la « *commission de surveillance* », jugée « *inutile et inopérante* », était supprimée. « *La surveillance politique et de police sera exercée par le maire ou l'administrateur. La surveillance hygiénique par le médecin communal ou l'assistance publique* » (Rapport P. Marty, 1913, ANS, J86). En revanche, la surveillance des « écoles maraboutiques » était toujours un des objectifs de l'administration coloniale avec la tenue d'un registre scolaire portant sur l'état civil des enfants que P. Marty jugeait « *utile et nécessaire pour la surveillance pratique des écoles maraboutiques* » (*ibid.*). Dans un esprit, comme le soulignait P. Marty, « *libéral pour les indigènes* », il décida de supprimer deux dispositions : celle portant sur le fait de fermer les écoles coraniques qui enseignaient aux enfants de 6 à 16 ans pendant les heures de l'école publique, et celle sur le chiffre minimum de 20 élèves par école coranique. La première disposition, d'un point de vue très pratique, surtout dans les quatre communes, ne permettait pas d'accueillir les élèves des écoles coraniques dans les enceintes de l'école publique du fait du manque de places et de moyens. La deuxième disposition était perçue par l'auteur comme étant inadéquate face aux réalités : « *la proportion des écoles ayant moins de 20 élèves atteint certainement les 9/10^{ème} du nombre total des écoles coraniques* » (*ibid.*).

Dans ce rapport, P. Marty ajoutait une nouvelle disposition, étroitement liée à la politique coloniale musulmane de l'époque de « *containment* » et de surveillance, qui notifiait : « *l'école qoranique qui est à sa place en pays islamisé et qui doit y être respectée telle que l'ont créée la mentalité et la tradition du peuple sénégalais, n'a rien à faire en pays fétichiste. Elle y est souvent un sujet de troubles tant de la part du marabout qui, vrai croyant, affecte de mépriser le fétichiste, l'exploite indignement par la vente des plus invraisemblables amulettes*

et fait une propagande religieuse déplacée et inopportune, que de la part des indigènes que cette violation perpétuelle de leurs mœurs et de leurs coutumes jette dans le mécontentement, et qui se plaignent de voir leurs biens et leurs enfants enlevés de force par d'audacieux marabouts ». Les « sociétés fétichistes » étaient la chasse gardée de la « seule pénétration de la civilisation française ». L'islam et l'implantation des écoles coraniques dans les cantons de sérères et de la Casamance, notamment, étaient considérés comme une menace à l'expansion de la civilisation française dans ces régions sénégalaises.

Encadré n° 5

Conclusion de la politique coloniale envers les écoles musulmanes au Sénégal (rapport de P. Marty, 1913 : 81)

« 1/ Liberté absolue de l'enseignement, sous réserve d'une déclaration préliminaire de la part du marabout ;
2/ Tenue dans chaque école d'un registre scolaire où seront inscrit nom, origine, âge des enfants, la date de leur entrée à l'école, le nom et le domicile des parents ;
3/ Fermeture de l'établissement, le cas échéant, par décision du Lieutenant-gouverneur, pour mesure de police générale et de salubrité publique. Il est inutile de prévoir des pénalités spéciales : si la seule prescription imposée, la tenue du registre scolaire, n'était pas observée, malgré des avertissements antérieurs de l'autorité locale, l'école serait fermée.
4/ Interdiction d'ouvrir des écoles dans certains cantons énumérés limitativement. »

2.1.2. Une surveillance des « marabouts » maintenue

Il est intéressant de voir que dans l'ensemble de ces rapports, les maîtres coraniques, appelés « marabouts », sont décrits et analysés d'une façon très détaillée. La connaissance de ces acteurs religieux pour l'autorité coloniale constituait un enjeu important en ce qu'ils représentaient le vecteur même de la transmission des savoirs islamiques, mais aussi de l'expansion de l'islam sur le territoire sénégalais.

Dans le rapport produit par Mariani (1908), la section portant sur « *les marabouts de Saint-Louis* », met l'accent sur l'enseignement et le rapport entre l'élève et son marabout : « *Pour le tamsir, les marabouts seuls sont de bons éducateurs, et il paraît convaincu que si les élèves suivent dès leur jeune âge les cours de l'école*

française, ils seront mal élevés et n'auront aucun respect pour leurs parents » (Mariani, 1909 : 89). Cette position imposée aux élèves, considérés comme des « *domestiques* » ne semblait pas poser grand problème à l'administration coloniale. Concernant les châtiments corporels auxquels étaient soumis les enfants, F. Mariani renvoyait aux dispositions d'autres religions. Il montrait, ainsi, que le châtiment corporel faisait partie intégrante de l'éducation de l'enfant. « *Cette théorie n'est pas nouvelle ; de tout temps, chez tous les peuples, dans toutes les religions, le clergé a eu la prétention de pouvoir, seul, donner à l'enfant une bonne éducation morale. C'est la thèse des prêtres catholiques battus dans leur lutte contre la société laïque, et c'est aussi celle des rabbins israélites qui trouvent que l'éducation morale "n'existe pas dans nos écoles publiques"* (Bulletin de l'Alliance, p. 123, année 1899). *Le chef de la religion musulmane à Saint-Louis tient le même langage, et si ce fonctionnaire paraît avoir une préférence marquée pour les châtiments corporels, nous devons nous rappeler qu'il n'y a pas longtemps, en France, beaucoup de gens pensaient comme lui et il convient d'ajouter, qu'il a, renonçant à ses principes, conseillé aux marabouts de Saint-Louis de ne pas battre les enfants »* (Mariani, 1909 : 89). Cette image négative de l'école coranique, décrite dans le rapport de Mariani, se diffusait auprès de l'ensemble des administrateurs coloniaux français.

Dans la première section consacrée aux « *marabouts, maîtres d'écoles* »¹²⁶, le rapport de P. Marty (1913) dresse un panorama de « *l'ensemble de 1 385 marabouts-enseignants*¹²⁷ » (leur nombre, répartition et origines ethniques, sexe, affiliation religieuse, profession, possession bibliothèque, compétences professionnelles). La définition qu'il donne à la fonction de « *marabouts-enseignants* » est la suivante : « *il ne faut pas considérer l'enseignement maraboutique comme une profession exclusive de tout autre labour social. Le marabout noir ne se consacre pas à ses élèves comme l'instituteur européen qui*

¹²⁶ P. Marty, dans cette partie du rapport, donne les différentes appellations en langues locales des « marabouts-enseignants » avec leur traduction en langue arabe. Voici la liste qu'il a élaboré : Maure : Nrabet ; Ouolof : Serigne ; Lebbou : Serigne ; Sérère : Serigne ; Toucouleur : Thierno ; Mandingue : Karamokho ; Bambara : Karamok'o et mouri ; Sarrakolé : Karamor'o et moudi.

¹²⁷ Il faut rappeler que ce chiffre (1 385 marabouts) est souvent repris par les auteurs, tels que C. Harisson (1988) ou encore A. Piga (2002).

est tout entier, corps et âme, au service des siens et qui par suite doit être rémunéré par l'Etat ou par les familles. Pour le marabout sénégalais, l'enseignement est professé, d'abord dans un but de piété, c'est indéniable, mais surtout, et eux-mêmes l'accordent sans aucune gêne, dans le but de se procurer des enfants pour le travail et la mise en valeur de leurs champs » (Rapport P. Marty, 1913, ANS, J86). Les marabouts étaient identifiés selon leurs ethnies et lieu d'habitation (rural ou urbain). *« Pour conclure : dans l'étude des marabouts enseignants sénégalais, il est plus important au point de vue politique de connaître la personnalité du cheikh qui les conduit que l'appellation de la voie (qadria ou tidianis) à laquelle ils déclarent appartenir. Ces renseignements de l'un et de l'autre ordre sont classés dans les états statistiques des archives »* (Rapport P. Marty, 1913, ANS, J86). C'est dans l'annexe de ce rapport qu'un certain nombre de marabouts, ou cheiks, sont énumérés avec des informations sur leurs parcours, leurs connaissances en langue arabe, droit islamique, grammaire et théologie. P. Marty a fait ce travail pour les cercles de Tivaouane, Kelle, Gaye Mekke, Rufisque et Dakar. A la fin de chaque paragraphe consacré à un marabout, une note indiquait si ce-dernier avait une influence ou non dans le cercle où il se trouvait. Dans les conclusions de cette annexe, il affirmait : *« à part un savant nullement fanatique ou malveillant, Si'l Hadj Malik, et un personnage religieux qui ne manifeste aucun sentiment d'hostilité, le Cheikh Bou Kounta, les marabouts auxquels j'ai rendu visite n'ont qu'une influence toute locale et presque insignifiante. L'enseignement donné par les petits marabouts dans les écoles coraniques est peu développé et ne constitue pour nous aucun danger »* (Annexe rapport P. Marty, 1913, ANS, J86). Nous reportons ci-dessous quelques extraits des parcours de marabouts-enseignants tirés de ce rapport¹²⁸.

¹²⁸ Nous avons choisi ces extraits en fonction des descriptions différentes que pouvaient en faire P. Marty. Pour la plupart des enseignants décrits, il ne trouve pas qu'ils aient une influence ou qu'ils soient un danger. La première description porte sur Si'l Hadj Malik de Tivaouane dont il fait l'éloge en tant que « musulman très fervent ».

Encadré n° 6 : Extrait des descriptions de « grands marabouts », tiré du rapport de P. Marty, 1913.

« Abdoulaye Sow (Tivaouane) : Wolof. Son père est venu de Dagana s'établir à Tivaouane. Ce marabout parle l'arabe assez difficilement, mais il lit bien un texte et peut l'expliquer. Il a huit élèves dont trois fréquentent l'école française ; six d'entre eux ont plus de quinze ans ; les plus jeunes étudient le droit dans le texte de khabîl ; à un autre, le marabout explique la Risâba d'Ibn Abi Zeïd (Alioune Fall), à un autre encore (Ibrahima Samba), il enseigne la grammaire dans l'ouvrage intitulé Moqaddima. L'explication se borne à une simple traduction mot à mot du texte arabe en wolof. Deux autres élèves ont quitté l'école il y a un mois, l'un étudiait la Tohfa d'Ibn'Acem et l'autre les séances de Hariri. Ce marabout est surtout préoccupé par le moyen de gagner de quoi se nourrir. Il n'a pas d'influence à Tivaouane, ni ailleurs et se soucie peu d'en acquérir.

Tamsir Makan Diop (Gaye Mekke) : A mon entrée chez lui, ce maître fait classe à deux élèves. Ces enfants ne savent presque rien, ils déchiffrent péniblement sur leur planchette quelques versets du qoran. Le marabout est marié, c'est un wolof, affilié aux tidjanis, il parle l'arabe avec difficulté malgré son titre de tamsir ; il est peu instruit et n'a que peu d'influence.

Tamsir Amadou Baro (Thiès) : Au milieu de ces marabouts ignorants, défiants, le Chîkh Baro tranche nettement par son savoir et ses manières. Il a quarante ans environ, une certaine distinction dans la tenue et la gesture particulière aux musulmans qui ont fait de bonnes études et connaissent bien les traditions. Il parle avec facilité l'arabe littéraire. Je le trouve seul, lisant un ouvrage de droit, dont il me lit un passage, qu'il commente ensuite avec une facilité étonnante et une certaine érudition, il est très réservé dans ses appréciations sur ses collègues ; il se plaint, sans aigreur, de l'indifférence des indigènes pour l'étude et parle avec mélancolie du temps où il enseignait à de grands élèves le droit, la théologie, la rhétorique. Il n'est pas riche et en ce moment n'a pas d'élèves. "Il n'y a ici, me dit-il, qu'un élève, le chîkh Baro, et voici ses maîtres". Il me conduit dans une pièce où sont réunis une centaine d'ouvrages arabes dont quelques-uns manuscrits. Il m'y laisse fourrager et prendre des notes sans cette défiance, cette inquiétude, qui saisissent les autres marabouts, dès que j'avais la main vers leurs livres. Ce marabout jouit à Thiès d'une bonne considération. Tidjani. Etudes faites au Saloum.

Khadim Sar (Rufisque) : Moniteur d'arabe à l'école de garçons de Rufisque. Né en 1869 à Saint Louis ; il a fait ses études en Mauritanie, à Gannar, chez Mohammed Bou Dia. Ce maître connaît bien l'arabe littéraire ; il le parle avec une certaine correction et l'écrit bien. Guidé par le Directeur de l'école, il donne un enseignement suffisamment pratique et varié, il occupe ses loisirs à étudier la langue française qui bientôt lui sera familière. Le registre d'appel qu'il me présente porte 57 élèves inscrits : 42 sont présents et sont assidus aux cours. Dans cette classe, où l'on sent une certaine activité, 11 élèves lisent bien un texte arabe facile ; trois plus âgés déchiffrent assez lentement un passage de la Risâla, comme ils savent le français, ils pourront faire de bons candidats pour la médersa ; l'an prochain. Des leçons de langage en arabe ont été faites et les élèves en ont tiré

profit ; quelques-uns ont acquis un vocabulaire, savent conjuguer un verbe, construire et analyser une phrase simple. L'enseignement de la lecture est donné intelligemment au tableau noir. Les élèves les plus âgés étudient l'Adroumiya et Lokhdari. J'ai envoyé à M. Khasim Sar une copie des programmes établis par les écoles de Saint-Louis, en lui recommandant de s'en inspirer pour la préparation d'un programme approprié à sa classe. M.K.S est musulman fervent, mais sans idées étroites, il jouit à Rufisque de l'estime publique, est tidjani et en relations étroites avec le Chikh Didya. Il n'a pas de bibliothèque personnelle mais il se fait prêter par les indigènes des manuscrits qu'il m'a obligeamment communiqués, mais qui sont sans valeur. Il m'a promis de s'employer de son mieux pour aider au bon recrutement d'élèves à la Médersa » (Extraits tirés du rapport de P. Marty, novembre 1913, ANS, J86).

La surveillance des marabouts se manifestait plus concrètement grâce à la collecte d'informations recueillies auprès de chefs indigènes et des commandants de cercle (Coulon, 1981 : 161). La récolte des données était surtout importante depuis la création du *service des affaires musulmanes de l'AOF* créé en 1906 (Triaud, 1974 ; Cruise O'Brien, 1967). R. Arnaud avait été le premier à entreprendre une recherche sur la politique musulmane en AOF et avait la mission d'établir pour chaque marabout un bulletin individuel :

« En tout état de cause, décrit le gouverneur de l'A.O.F, que le marabout soit un homme paisible ou qu'il soit considéré comme un individu dangereux, il y aura lieu de constituer son bulletin individuel ; sur ce document seront reproduites toutes les informations utiles à son identité, son lieu de naissance, son âge, ses antécédents, la confrérie à laquelle il est affilié, la famille, etc. L'avis de l'administration locale sur son attitude politique y figurera également. Autant que possible, vous voudrez bien y faire joindre sa photographie. Dès que le bulletin aura été composé il en sera envoyé une copie au gouvernement général à Dakar où seront centralisés les renseignements de même nature concernant le mouvement islamique en A.O.F » (cité dans Coulon, 1981 : 161 ; Circulaire du gouverneur général de l'AOF. aux lieutenant-gouverneurs, 10 février 1906, 19G1).

Bien évidemment, cela ne concernait pas uniquement ces « grands-marabouts » surveillés par l'administration coloniale mais aussi les marabouts-enseignants qui détenaient un centre islamique d'enseignement important. Cette forme de contrôle administratif permettait à l'administration coloniale de changer ses positions vis-à-vis des marabouts qui, en somme, ne représentaient plus une menace. Selon C. Coulon, « avec ces informations en mains, les autorités ne ressentaient plus guère le besoin d'une intervention directe, ouverte et coercitive. Les marabouts jouirent

d'une sorte d'autonomie surveillée » (Coulon, 1981 : 162). L'administration coloniale tendait à s'interposer dans ce milieu en favorisant des candidats pour la succession d'un Khalife. Cette stratégie leur permettait d'avoir un contrôle sur les marabouts et de porter atteinte à l'influence de tel autre marabout, non « *utile ou manipulable* », selon l'autorité coloniale (Coulon, 1981).

Les relations que pouvaient entretenir les marabouts avec le monde arabe étaient elles aussi surveillées. Cela se traduisait par l'interdiction de circulation d'ouvrages ou de publications en langue arabe, mais aussi par un contrôle exigeant du pèlerinage à la Mecque (Coulon, 1981 ; Harisson, 1988)¹²⁹. Des « *mesures draconiennes* » étaient prises pour éviter tout contact avec le monde arabe du Maghreb et du Moyen-Orient¹³⁰ (Coulon, 1981). Ce système de surveillance installé par l'administration coloniale subsista jusqu'à la période des indépendances mais devint quelque peu inutile avec le développement d'une coopération politique et économique entre ces deux groupes d'acteurs (Coulon, 1981 ; Copans, 1988)¹³¹. Cela nous dévoile bien que, même au temps colonial, la mise en œuvre d'une politique est inséparable des effets de structures, c'est-à-dire à la fois des capacités et moyens dont disposent les acteurs coloniaux et de la vision du monde qu'ils portent à cette période donnée. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, nous sommes face à une administration coloniale plus forte, avec une meilleure connaissance de *l'islam aofien*. La langue arabe et sa diffusion, en tant que nouvel enjeu, deviennent à ses yeux une question à contrôler. L'enjeu ici n'est pas tant posé sur le contrôle et la disciplinarisation de la population musulmane (ses écoles, enseignements et guides) que sur la potentielle influence d'un islam nord-africain qu'il est question de séparer de celui de l'islam

¹²⁹ Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, une autorisation pour le pèlerinage à la Mecque était nécessaire. A titre d'exemple, les demandes d'Amadou Bamba, fondateur de la confrérie mouride, étaient systématiquement rejetées, jugées trop suspectes. Selon C. Coulon, cinq autorisations furent accordées en 1923 et quatre en 1933 (tiré des ANS, dossier intitulé « pèlerinage à la Mecque » ; Coulon, 1981 : 163). Après la Seconde Guerre mondiale, le pèlerinage à la Mecque fut organisé par l'administration de l'AOF sous l'autorité d'un commissaire du gouvernement pour le pèlerinage.

¹³⁰ Au Tchad, comme le soulignait Khayar (1976), cette crainte du monde arabe s'est notamment manifestée dans les années 1950 avec la création par l'administration coloniale de l'école franco-arabe d'Abéché suite au départ d'étudiants au Caire et à Khartoum.

¹³¹ Nous ne rentrerons pas dans les détails de cette coopération économique, qui concerna principalement les activités liées à l'arachide. L'autorité coloniale française créa les infrastructures nécessaires au développement de la culture arachidière. Les chefs musulmans, grâce à leur réseau religieux, disposaient de nombreux disciples, et donc d'une main d'œuvre à très bas coût au service de la culture arachidière et, plus globalement, au service de la « richesse » du Sénégal (Coulon, 1981 : 164-170 ; Copans, 1988 ; Villalón, 1995).

noir. Face aux différentes phases perturbant l'autorité du système colonial, le milieu paisible maraboutique était perçu comme l'émanation d'une culture africaine travaillant dans l'intérêt de l'administration. Cette position était surtout valable envers le mouridisme « *parce qu'il est une émanation aborigène, par opposition toujours aux idées subversives issues de l'extérieur. Dans ce contexte, on voit bien le rôle qui peut être dévolu à l'Islam. Celui de maintenir la tradition du terroir, d'être le gardien de "l'authenticité" africaine, adaptée à l'âme indigène [...]. Les marabouts apparurent tout au long de cette période comme un élément d'ordre et de stabilité qui servait de soupape de sécurité, et réduisait les risques inhérents à toute "modernisation politique"* » (Coulon, 1981 : 171).

Ces rapports diffusés à partir de 1913 sont corrélés à l'image de l'islam de l'Afrique de l'Ouest, « *notre islam* », laquelle servira de base au cours des années suivantes à la construction du « *contrat social sénégalais* ». C'est avec la création du service des affaires musulmanes en 1906, situé à Dakar, qu'un imaginaire colonial se construit, grâce à des études menées par les administrateurs ayant eu une expérience professionnelle en Algérie¹³².

2.2. Les fondements du « contrat social sénégalais » (1906-1922)

La politique coloniale envers les écoles coraniques est au cœur, nous verrons, des fondements du contrat social sénégalais établi entre l'administration coloniale française et les « grands marabouts », voire les « marabouts-enseignants ». Depuis la création du Bureau des affaires musulmanes en 1906, la politique musulmane de l'Etat colonial s'affirme (2.2.1 & 2.2.2). Nous verrons, que la surveillance et le contrôle des écoles coraniques et de l'enseignement véhiculé au sein de ces institutions sont encore une fois des orientations placées au cœur de cette politique.

¹³² Nous reviendrons dans le chapitre quatre de la thèse sur le référentiel de « l'islam noir » promu par l'administration coloniale.

2.2.1. La création du service des affaires musulmanes de Dakar (1906)

Avec la création du service des affaires musulmanes de Dakar en 1906, l'administration coloniale définit pour la première fois les contours d'une politique musulmane en Afrique de l'Ouest. Ce service avait comme responsabilité d'organiser et de soutenir la recherche sur l'islam dans les colonies dans le but de définir une politique musulmane coloniale claire (Cruise O'Brien, 1967). Il était également chargé de gérer et de sélectionner les fiches d'informations relatives aux grands marabouts (Piga, 2006 : 161). Même si les recherches devenaient plus nombreuses entre 1908 et 1922, d'autres administrateurs avaient déjà commencé à étudier les dynamiques musulmanes dans les sociétés africaines. Le Châtelier (*Islam en Afrique Occidentale*, 1899), suivi de R. Arnaud, avaient déjà produit plusieurs études sur la situation de l'islam en AOF¹³³.

P. Marty fût nommé en 1912 Directeur du Service des affaires musulmanes, rattaché auprès du gouvernement général de l'AOF qui, à l'époque, était William Ponty¹³⁴. Dès son arrivée, il entreprit de mener une étude sur la question des écoles coraniques du Sénégal, datant du 20 novembre 1913. Arabophone, son séjour en AOF, qui dura jusqu'en 1921, fut marqué par la diffusion de nombreux rapports¹³⁵ publiés par la suite dans la *Revue du Monde Musulman* d'Ernest Leroux¹³⁶.

¹³³ Le gouverneur général Roume avait déjà donné une forme institutionnelle à la politique en choisissant R. Arnaud comme spécialiste de l'islam au sein du bureau des affaires politiques. Il commanda notamment son *Précis de la Politique musulmane* qui servait de manuel pour l'administrateur de l'Afrique de l'Ouest (Robinson, 2004 : 157).

¹³⁴ Paul Marty est né et a grandi en Algérie. Il fut conseiller pour les affaires musulmanes de l'AOF jusqu'en 1921. Il devint directeur du collège musulman de Fès en 1922. « Grand expert et défenseur de la pédagogie coranique traditionnelle, Marty soutient cependant la croisade contre l'utilisation de la langue arabe dans l'administration et, toujours dans le droit fil de la "politique des races", il se prononce en faveur de la reconnaissance des droits coutumiers locaux » (Piga, 2006 : 166).

¹³⁵ Les rapports de P. Marty ont été édités par E. Leroux : « Les écoles maraboutiques du Sénégal : la médessa de Saint Louis », 1914 ; « Etudes sur l'islam maure : Cheikh Sidiâ. Les Fadelia. Les Ida ou Ali », 1915 ; « Etudes sur l'Islam au Sénégal », 1917 (deux tomes) ; « Etudes sur l'islam et les tribus du Soudan », 1920-1921 ; « L'islam en Guinée : Fouta-Diallon », 1921 ; « Etudes sur l'islam en Côte d'Ivoire », 1922 ; « Etudes sur l'islam au Dahomey », 1926. Piga souligne leur caractère paternaliste : « toutes les études monographiques de Marty, bien que revêtant un caractère décidément administratif et très riches en détails ethnographiques, fruits de séjours prolongés sur le terrain, sont imprégnés d'une vision paternaliste qui en compromet, tout au moins en partie, la valeur scientifique » (Piga, 2006 : 166).

¹³⁶ La *Revue du Monde Musulman* a été fondée et éditée par Le Châtelier.

Selon Cruise O'Brien, P. Marty fut celui qui « *élabora le contrat social sénégalais* » (2002 : 85). En effet, la communauté scientifique s'accorde à dire que les rapports de P. Marty produits entre 1913-1922 ont permis d'appréhender l'islam au Sénégal à travers les yeux d'un administrateur colonial (Ware, 2004 ; Copans, 1988 ; Cruise O'Brien, 2002 ; Harrison, 1988). « *Marty became the single most authoritative colonial source for Islam in all of French West Africa. He was commissioned to document Islam in all the territories of AOF, where he served between 1912-1921. His interpretation formed the basis for most academic treatments in the territories about which he wrote. In Senegal, no scholar has a shadow nearly as long and wide as Marty's* » (Ware, 2004: 244). Certes, il partage, voire produit les préjugés idéologiques propres à l'administration coloniale française, mais ces études constituent, toutefois, les premiers jalons d'une connaissance de l'islam en Afrique de l'Ouest (Copans, 1988 : 33). Selon D. Cruise O'Brien, « *à ses yeux, il était dans l'intérêt de la France d'appuyer les confréries soufies et de préserver l'unité interne de toutes les confréries plutôt que de jouer sur leurs rivalités intestines ; cela constitua le fondement de la politique gouvernementale au cours du demi-siècle suivant* » (2002 : 84- 85).

L'arrivée de P. Marty coïncidait avec la *politique coloniale des races* introduit sous W. Ponty. Cette politique consistait à préserver les non-musulmans de l'expansion de l'islam (*ibid.*). La « *politique des races* », sous Ponty visait à valoriser le caractère ethnique des populations d'Afrique de l'Ouest (Piga, 2006 : 157). P. Marty, défenseur de la pédagogie coranique traditionnelle soutenait cette politique de race, en développant une véritable « *croisade* » contre l'utilisation et l'expansion de la langue arabe au sein de l'administration. Cette posture était renforcée depuis la publication en mai 1911 d'une circulaire de Ponty qui bannit l'usage de la langue arabe au sein de l'administration publique. Un islam purement africain et non arabe devait être promu pour le maintien du régime colonial établi (Harrison, 1988 : 51). « *Avec Ponty s'instaure une pratique qui deviendra habituelle dans l'administration coloniale française, à savoir la surveillance rigoureuse des publications en langue arabe et des activités des grands marabouts au point que l'on collectait de nombreux dossiers secrets et, à la fin de 1912, rien*

qu'au Sénégal on recensait officiellement 1 385 marabouts » (Piga, 2006 : 165). La crainte du développement d'un « panislamisme » était au cœur des préoccupations des administrations coloniales françaises. L'Etat colonial avait pour objectif de limiter les relations interrégionales (pour des raisons religieuses). Des communications ne pouvaient ainsi être envisagées que par le biais de la diffusion de la presse arabe, par l'organisation de l'ordre soufi ou encore lors du pèlerinage de musulmans (Cruise O'Brien, 1967 : 309). D. Cruise O'Brien résume très clairement la posture coloniale de l'époque: « *the guiding aim was the 'localization' of Islam, based on the principle of 'divide and rule'* » (*ibid.*).

P. Marty serait également, selon de nombreux chercheurs (Cruise O'Brien, 2002 ; Copans, 1988 ; Coulon, 1981), à l'origine d'un renforcement de la conception de « l'Islam noir », définie plus tard, explicitement, par V. Monteil (Ware, 2004,2014)¹³⁷. Le rapport de P. Marty sur la situation des « écoles maraboutiques » du Sénégal a joué un rôle dans la construction de cet imaginaire, voire de cette catégorie autour d'un islam noir existant dans les sociétés au Sud du Sahara, et notamment dans l'analyse des « marabouts » rencontrés qu'il en fait. « *Dans ce contexte, on voit bien le rôle qui peut être dévolu à l'Islam. C'est de maintenir la tradition du terroir, d'être le gardien de "l'authenticité" africaine. D'où, de P. Marty à V. Monteil, toute une littérature sur "l'Islam noir", ou "l'Islam africain", c'est-à-dire adapté à l'âme indigène, par opposition à l'Islam fanatique et étranger au monde noir des Arabes* » (Coulon, 1981 : 173) .

Grâce à de longs séjours passés sur le terrain, le rapport de P. Marty datant de 1913 est la première preuve de l'instauration du « *contrat social sénégalais* » (Cruise O'Brien, 2002 : 84). Pour P. Marty, il était dans l'intérêt de la France d'appuyer les confréries soufies pour trouver des terrains d'entente, tant sur le plan politique qu'économique (Cruise O'Brien, 2002 ; Coulon, 1981 ; Copans, 1988). En passant par une politique du « *laissez-faire* », relative notamment à la question des écoles coraniques, que ce contrat social se basait et instituait les premiers

¹³⁷ Il est important de signaler que l'islam de l'Afrique Occidentale a d'abord été introduit par Le Chatelier en 1899, renforcé également par R. Arnaud, puis repris par P. Marty dans son rapport de 1913 portant sur les « écoles maraboutiques » du Sénégal.

principes d'une coopération entre l'autorité coloniale et les ordres soufis sénégalais. C'est d'ailleurs du fait des premières connaissances sur ces « marabouts » jugés « sans influence » dans le rapport de 1913 qu'est née cette indulgence face à ces acteurs religieux musulmans de différents cercles du territoire sénégalais. La description suivante du « *marabout le plus influent de ce centre (Tivaouane)* » en est une belle illustration.

Encadré n° 7

Description du marabout El Hadj Malick, tiré du rapport de P. Marty (1913)

« Si'l Hadj Malick¹³⁸ : Ce marabout âgé d'environ quarante cinq ans est né à Gaya, près de Dagana. Il est de race Toucouleur et a commencé ses études au Fouta ; il a aussi étudié à Saint Louis, chez Si'l Hâdj Hamadou N'Diaye et dans le Cayor. Actuellement, il est établi à Tivaouane, où il dirige une école coranique importante. Il est parfois en voyage : il vient chaque année à Saint-Louis (où il a deux femmes) ; il se rend aussi à Dakar, chez son collègue Baïla Dia Thierno ; mais depuis bien longtemps, il n'est pas retourné à son pays d'origine. Le Chîkh Si'l Hâdj est Tidjâni ; il est moqaddem de cet ordre et il peut donner l'ouïrd de la confrérie ; il tient son titre d'un maure Idaouâli, Mohamed Ali, installé aux environs de Souet-el-Ma (ce marabout est décédé depuis quelque temps), son fils est mort l'an dernier à la Mecque. Si'l 'Hadj ne perçoit pas la ziâra pour le compte des Idouâli ; il se borne à leur faire des cadeaux en argent, en livres, en vêtements. Il n'entretient guère de relations avec les marabouts de Mauritanie, le Chîkh Saad Bou et le Chîkh Sidya, ni avec ceux du Cayor, Chîkh Bamba, Bou Kounta, Ibra Fall, etc. Si'l Hadj est un musulman très fervent. Il est réputé pour sa piété ; c'est lui qui, ordinairement remplit les fonctions d'imam aux prières faites à la mosquée ou aux cimetières, pour les enterrements ou aux jours de fêtes, c'est lui qui prononce la Khotba le vendredi de la mosquée. Il évite de se livrer comme certains marabouts à des pratiques nullement orthodoxes : confection d'amulettes, préparation de breuvages magiques, etc. Sous le rapport du savoir, je crois pouvoir affirmer que, de tous les marabouts du Cayor, Si'l Hadj est le plus instruit et le mieux à même de rendre clairement ce qu'il a acquis. Il parle l'arabe littéraire avec une correction et une pureté que lui envieraient bien des professeurs du Mogreb, et il l'écrit avec une simplicité et une élégance que l'on pourrait souhaiter à beaucoup d'écrivains arabes. Il a fait de fortes études grammaticales en Mauritanie et il a acquis une connaissance approfondie de la théologie et du droit musulman. Il se tient au courant de qui se dit et de ce qui s'écrit dans le monde de l'Islam. Si'l Hâdj a une bonne bibliothèque, où figurent, à côté de bonnes éditions du Caire, de Beyrouth, un certain nombre de manuscrits inédits. Le Chîkh m'en a communiqué quelques-uns de très bonne grâce ; le catalogue de sa bibliothèque serait à faire pour le grand profit des études musulmanes. Si'l Hâdj a d'ailleurs écrit lui-même plusieurs ouvrages en arabe, le plus important est la « Houllat es-siâra », traité sur l'histoire du Prophète Mohamed ; il m'a fait lire diverses pièces de poésie dont il

¹³⁸ Est présenté ici l'imam de la confrérie soufie tidjane installé depuis 1902 dans la commune de Tivaouane (région de Thiès, aujourd'hui la ville sainte de la confrérie Tidjane).

est l'auteur et qui se rapportent surtout à la confrérie des Tidjaniya et à l'ésotérisme musulman. Dans la cour, il enseigne à mon arrivée, je trouve Si'l Hâdj entouré d'une quarantaine d'élèves. Il leur donne un enseignement individuel très varié. La plupart apprennent à lire et écrire sur des planchettes des versets du Qorân ; mais il y a aussi de grands élèves, Malick N'Diaye (19 ans), Moumar Dieng (17 ans), Ibrahim Tiné (18 ans), qui ont une dizaine d'années de scolarité, savent tout le Qorân et ont étudié des textes. Une vingtaine d'élèves étudient sous la direction du Chikh un certain nombre de « sciences » et notamment la grammaire. [...] Si'l Hâdj est vivement intéressé quand je lui parle des études arabes faites à la Médersa, je lui remets les trois fascicules qui composent les Dorûs en Mahwiya, ouvrage de grammaire, étudié à la Médersa ; il est immédiatement frappé de la clarté des méthodes de cet ouvrage composé par des professeurs du Caire. J'interroge aussi directement que possible Si'l Hâdj sur ses besoins, ses désirs. Il me répond : "J'aime ma vie calme et studieuse, je ne demande qu'à enseigner tranquillement ici et à remplir en paix les devoirs de ma religion". Si'l Hadj est autorisé à tenir école, je l'ai assuré que tant que la loi serait respectée dans son école, la loi le protégerait » (Extrait du rapport P. Marty, novembre 1913, ANS, J86).

La dernière phrase de l'encadré ci-dessus, « *Si'l Hadj est autorisé à tenir école, je l'ai assuré que tant que la loi serait respectée dans son école, la loi le protégerait* », montre le caractère contractuel institué dès 1913 entre P. Marty et ce marabout influent de Tivaouane. L'entrée par l'école coranique fut une stratégie pour P. Marty d'instituer les bases d'une entente entre les différents « grands marabouts » sénégalais (Robinson & Triaud, 1997). Cet « échange de services » décrit par C. Coulon (1981) bénéficiait aux deux partenaires, que ce soit sur des questions de ressources humaines, matérielles ou sociales¹³⁹. Le marabout jouait ainsi ce rôle d'intermédiaire religieux avec le pouvoir colonial. En assurant appui et fidélité à l'autorité coloniale française, les clercs musulmans fournissaient à l'administration coloniale une nouvelle forme de légitimité : « *Le paysan obéissait à l'autorité coloniale en tant que taalibé plus qu'en tant que sujet de la France, plus donc par fidélité à son marabout que par adhésion aux valeurs civilisatrices des Européens* » (*ibid.* : 175). Nous verrons que cette relation entre les chefs religieux confrériques et l'administration se renforcera à l'indépendance du pays (chapitre 2).

¹³⁹La notion « d'échange de services » dont parle C. Coulon sera complétée par celle de « contrat social » sénégalais développée par D. Cruise O'Brien (1992 ; 2002).

2.2.2. *Les écoles coraniques au coeur de la politique musulmane de l'AOF (1906-1922)*

Nous estimons que par le biais d'une politique d'identification et de surveillance des écoles coraniques et de ses marabouts-enseignants, l'administration coloniale avait commencé à définir au début du XX^e siècle les premiers contours de sa politique musulmane en AOF. La politique envers les écoles coraniques fut clairement intégrée au sein de cette politique musulmane globale. Selon Cruise O'Brien (1967), c'est depuis l'émergence en 1906 du service des affaires musulmanes de Dakar que la politique musulmane fut prononcée par l'autorité coloniale française. Mais D. Robinson (1988), ne partage pas ce point de vue. Selon lui, la politique musulmane ouest-africaine était déjà lancée sous L. Faidherbe par sa lutte entre 1854 et 1859 contre le Jihad Omarien dans la vallée du Nord-Sénégal. Cette confrontation, sous L. Faidherbe, avait permis de renforcer l'administration coloniale française avec la création du Bureau des affaires politiques de Saint-Louis, lieu où étaient prises des décisions politiques et diplomatiques (Robinson, 1988). Deux administrateurs-auxiliaires, Hamat Ndiaye Anne et Bu El Mogdad Seck, étaient en charge des correspondances et interagissaient directement en langue arabe avec les clercs musulmans. Selon D. Robinson (*ibid.*), les actions prises sous Faidherbe prenaient déjà la forme d'une politique musulmane globale, instituée surtout au Sénégal et dans la commune de Saint-Louis.

Avec l'émergence du service des affaires musulmanes puis l'arrivée de P. Marty à sa tête en 1912, l'enseignement musulman fut surveillé de manière plus rigoureuse et minutieuse, mais de façon différente. En effet, sous l'apparence d'une politique prononcée de contrôle entre 1903 et 1913, on passe à une politique de « laissez-faire », à une « *autonomie surveillée* » envers les marabouts-enseignants et les écoles coraniques. Ce changement de posture au sein de l'administration coloniale française entre la veille et le lendemain de la Première Guerre mondiale pouvait s'expliquer de la conjoncture économique à laquelle la France était confrontée à cette époque. Le budget consacré à l'éducation fut en baisse à la veille de la Première Guerre mondiale au Sénégal. En 1904, le budget consacré à l'éducation

était de 414 475 francs. En 1914, il atteignait seulement 307 211 francs et représentait uniquement 2,53% du budget total au Sénégal. Par conséquent, sur le territoire sénégalais, le nombre d'écoles publiques passa de 45 en 1914 à 29 en 1916 pour cause de restrictions budgétaires et humaines (Duke Byrant, 2015 : 52-53). De ce fait, le maintien des écoles coraniques permettait à l'administration coloniale de contenir (*containment*) un certain nombre d'élèves musulmans, par manque de place et de moyens en dehors de l'école publique coloniale. L'école coranique était finalement perçue comme une offre éducative utile.

En 1922, les écoles catholiques et musulmanes appartenaient à l'enseignement privé, défini dans le décret sur « *L'exercice de l'enseignement privé et de la propagande confessionnelle* » en AOF. (décret du 14 février 1922, Roland Corana, Code Administratif de l'AOF, cité dans Ndiaye, 1985 : 133). Selon M. Ndiaye (1985), ce texte aurait été promulgué pour deux raisons principales. La première était que l'administration coloniale, satisfaite du résultat obtenu par l'école primaire française et de son essor sur l'ensemble du territoire de l'AOF, n'éprouvait plus le besoin de faire appel à l'école catholique privée pour renforcer son offre scolaire aux élèves musulmans aux heures quotidiennes et obligatoire du français. Par ailleurs, avec l'introduction de ce décret, l'administration coloniale mettait sur un pied d'égalité ces deux écoles confessionnelles (catholiques et musulmanes). Par ce décret, l'administration coloniale française banalisait l'enseignement musulman. Par conséquent, à partir de cette date, l'enseignement musulman ne relevait plus de la politique musulmane globale définie à Dakar. En revanche, nous verrons que, toujours dans un objectif d'étendre son système, l'éducation fut une stratégie pour l'administration française de maintenir sa politique « *d'échanges de services* » avec les chefs religieux musulmans.

2.3. L'expansion et le développement du système laïc francophone

Le système éducatif colonial français dans l'entre-deux-guerres continuait de se développer et de s'implanter progressivement sur l'ensemble du territoire sénégalais. L'école représentait même un outil de stratégie d'alliances entre l'administration et les maîtres coraniques, comme en témoigne la création de

l'école franco-mouride de Diourbel (2.3.1). Par ailleurs, la popularité de l'école coloniale commence à prendre de l'ampleur auprès des populations colonisées. On voit progressivement apparaître une élite lettrée francophone, passée par les bancs de l'école (2.3.2). Mais on verra aussi que les réactions face à l'école coloniale pouvaient diverger et que les choix de scolarisation furent pluriels à partir des années 1930 (2.3.3).

2.3.1. *L'école franco-mouride de Diourbel et la stratégie d'alliance avec les clercs musulmans sénégalais (1932)*

L'école française, « l'école du blanc » ne rencontrait pas un franc succès auprès de la population sénégalaise musulmane. Les différentes mesures, qui consistaient à introduire la langue arabe, voire l'enseignement musulman, à l'école publique française n'ont pas limité le nombre d'écoles coraniques, ni leur fréquentation (Bouche, 1974a). A la veille de la Première Guerre mondiale, l'école française en AOF rencontrait toujours des difficultés à s'implanter parmi la population musulmane¹⁴⁰.

Mais grâce aux situations d'entente mises en place entre l'administration coloniale et les marabouts, l'image de l'école évolua, perçue alors comme une nouvelle opportunité d'ascension sociale et professionnelle : « *Les musulmans envoyèrent leurs enfants à l'école française quand ils découvrirent qu'il était nécessaire d'en avoir acquis les diplômes pour obtenir une situation dans la société dans laquelle ils étaient appelés à vivre désormais* » (Bouche, 1974a : 233). Par conséquent, face au développement du nombre croissant de l'offre scolaire de l'administration française, la politique scolaire coloniale se renforça. Au cours des années 1930, l'administration coloniale étendit sa carte scolaire sur l'ensemble du territoire africain francophone. 62 300 élèves étaient inscrits à l'école primaire française, contre 2 500 au début du siècle (Gardinier, 1980)¹⁴¹. L'objectif de cette école française laïque était de former les futurs employés de l'administration française.

¹⁴⁰ Voir à ce sujet la recherche menée dans la région de Ouaddaï au Tchad par Issa Khayar dans laquelle l'auteur parle de « refus de l'Ecole » (1976).

¹⁴¹ Il y avait 2 500 élèves pour 17 écoles publiques, dont la grande majorité se trouvaient dans les quatre communes du Sénégal (Saint Louis, Gorée, Dakar, et Rufisque). En 1935, le développement de la scolarisation des jeunes africains pouvait se remarquer sur l'ensemble du territoire africain francophone : Afrique équatoriale : 15 877 ; Cameroun : 12

La restructuration de la politique éducative coloniale s'était surtout renforcée avec l'arrivée en 1912 de Georges Hardy, nommé Directeur de l'enseignement par le gouverneur-général de l'AOF, W. Ponty¹⁴². Cet inspecteur français soulignait la nécessité d'adapter l'enseignement aux différentes sociétés de l'empire français¹⁴³. Son projet éducatif d'adaptation de l'enseignement aux conditions et spécificités locales des territoires de l'AOF, détaillé dans son ouvrage intitulé *Une conquête morale, l'enseignement en A.O.F* (1917), se déclinait selon six principes¹⁴⁴. Lors d'un Congrès Intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'Outre-Mer, G. Hardy, alors rapporteur général, déclarait: « *La France ne demande pas qu'on lui procure en série des contrefaçons d'européens [...], faites que chaque enfant né sous votre drapeau tout en restant homme de son continent, de son île, de sa nature soit un vrai Français de langue, d'esprit et de vocation !* » (cité dans Bouche, 1968 : 111). Georges Hardy a donc joué un rôle déterminant dans la direction et la mise en perspective de la politique éducative de l'administration française. Jusqu'au milieu des années 1930, les débats sur les systèmes scolaires dans les colonies concernaient avant tout l'extension de l'offre scolaire coloniale. Une réflexion sur les contenus des enseignements devaient également permettre l'adaptation de l'école en milieu colonial francophone.

514 ; Togo 10 018 élèves en 1937. Pour l'ensemble de ces chiffres, voir Gardinier (1980) « The impact of French education on Africa, 1817-1960 », *Proceedings of the French Colonial Historical Society*, t. 5, pp. 70-82.

¹⁴² Pour une analyse plus approfondie du rôle de Georges Hardy en tant qu'inspecteur général de l'enseignement en AOF (1912-1919), voir la thèse de doctorat de Eizlini, C. (2013), *Le Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F, une fenêtre sur le personnel d'enseignement public expatrié en AOF (1913-1930)*, thèse de doctorat Université Paris Descartes. Georges Hardy était en effet l'initiateur de la mise en place de ce Bulletin qui était un instrument visant à encourager les enseignants expatriés et africains à faire part de leurs observations et réflexions portant sur des questions ethnologiques, anthropologiques et éducatives. Selon Eizlini (2013), « l'étude systématique de cette revue permet alors de saisir dans toutes ces dimensions le pouvoir de ce support éducatif particulier en tant que vecteur de communication qui lie les enseignants au Gouvernement Général et les enseignants entre eux » (p. 30).

¹⁴³ C'est à l'arrivée de G. Hardy que fut mise en œuvre de cette politique coloniale. Le principe d'adaptation de l'enseignement aux contextes locaux apparut pour la première fois lors du Congrès International de la Sociologie coloniale organisé dans le cadre de l'exposition universelle de 1900. Ce congrès a abouti à un rapport écrit sur « la condition morale des indigènes » qui met l'accent sur la nécessité d'adapter les systèmes d'enseignement coloniaux aux sociétés autochtones (Barthélémy, 2010b).

¹⁴⁴ Dans ce livre, G. Hardy définit sept principes/objectifs portés par l'administration scolaire coloniale : (i) *Mesurer l'extension de l'enseignement aux aptitudes actuelles et réelles de l'indigène* : « un bon jardinier ne soigne pas un rosier sauvage de la même façon qu'une délicate orchidée et il n'est pas besoin d'être médecin pour savoir que la suralimentation est désastreuse pour certains estomacs » (p. 14); (ii) *S'assurer que l'élève indigène assimile parfaitement les connaissances mises à sa portée* ; (iii) *S'adapter aux besoins du pays et seconder pas à pas l'oeuvre de civilisation entreprise par l'administration* ; (iv) *Éviter que l'enseignement des indigènes ne devienne un instrument de perturbation sociale* ; (v) *Garder à l'école, à travers ces multiples précautions, son rôle essentiel de perfectionnement intellectuel et moral* ; (vi) *Choisir, avec le plus grand soin, les maîtres chargés de l'enseignement des indigènes et les former spécialement à leur tâche.*

Encadré n° 8
L'offre scolaire coloniale (1903-1920)¹⁴⁵

Ecoles de villages : « Par elles, nous devons entrer en contact avec les indigènes, les rassurer sur nos intentions, établir entre eux et nous des rapports de sympathie, mener insensiblement leur esprit à subir des directions qui les conduiront au progrès économique et social » (W. Ponty, cité dans Bayet, 1972 : 35). L'école de village se situait donc au centre d'un village, généralement dans une case. La scolarité des élèves durait entre deux à trois années. Selon G Hardy : « Nous voulons, par l'école de village, établir un point de contact entre les populations indigènes et nous : il est donc indispensable qu'une langue commune nous permette d'échanger nos idées. Cette langue commune, ce ne peut être que le français puisque les dialectes de l'AOF sont innombrables et qu'aucun d'eux n'est parvenu à se faire admettre, dans toute l'étendue du groupe, comme langue véhiculaire » (Hardy, 1917 : 49). En 1917, il y avait 200 écoles de villages en AOF. Elles étaient regroupées en circonscriptions scolaires autour des écoles régionales, sous le contrôle de directeurs européens.

Ecoles régionales : Les écoles régionales recevaient les meilleurs élèves des écoles de villages. Ce sont des internats où les élèves sont formés à la préparation aux écoles normales et professionnelles. « C'est l'école non plus d'un village, mais d'une région ; ce n'est plus une école populaire, mais le rendez vous d'une élite sociale et intellectuelle ; ce n'est pas une case à palabres pour enfants, mais une pépinière de chefs, de fonctionnaires, de commerçants et d'artisans » (Hardy, 1917 : 53).

Ecoles urbaines : Dans les écoles urbaines, les élèves parlent déjà la langue française. Ces écoles, pour la grande majorité, sont installées dans les « grandes villes », et notamment dans les quatre communes du Sénégal (Dakar, Saint Louis, Gorée, Rufisque). « S'il n'y a pas encore assimilation, il y a réellement association entre blancs et noirs, et l'on peut dire que le noir de nos grandes villes africaines n'a pas d'occupation en dehors de celles que lui donnent notre administration, notre industrie et notre commerce » (Hardy, 1917 : 57).

Orphelinats de métis : Ce sont des orphelinats confiés à des institutrices.

Ecole des filles : En 1903, rares sont les écoles gouvernementales qui accueillent des filles. En 1922, 2 500 filles sont recensées dans les écoles publiques et privées de la fédération. Elles sont principalement inscrites dans des établissements du Dahomey et du Sénégal. Le seul débouché en 1918 pour les jeunes filles est la section « normale » de l'école laïque des filles de Saint-Louis qui forme des monitrices d'enseignement pour les écoles du Sénégal (Barthélémy, 2010a : 34).

Maternelles : peu nombreuses en A.O.F, elles sont situées pour la plupart à Saint-Louis et Dakar et offrent une enseignement pour les enfants âgés entre deux à sept ans.

Ecoles professionnelles : Ce sont des écoles professionnelles spécialisées dans un métier : « nos écoles professionnelles s'attachent à former avant tout des dessinateurs, des mécaniciens, des ouvriers à bois, des ouvriers à fer, des chaudronniers (Hardy, 1917 : 76).

Médersas : « Sous prétexte de faire admettre notre enseignement français, s'est-on préoccupé d'instaurer une sorte d'enseignement officiel de l'islamisme et de la langue arabe ; entre les écoles coraniques et les écoles françaises, on a placé des écoles franco-arabes ou médersas, destinées à faire oublier celles-là et à faire admettre celles-ci » (Hardy, 1917 : 88).

¹⁴⁵ Dans ce récapitulatif sur l'ensemble des institutions éducatives proposées par l'administration coloniale française, nous nous sommes inspirée des informations données dans l'ouvrage de G. Hardy. Ce dernier présentait l'ensemble de ces institutions dans un chapitre intitulé « Ecoles ». L'article de M. L. Bayet (1972) fait également un état des lieux de l'offre scolaire coloniale entre 1903 et 1920.

Prenons l'exemple de la commune de Diourbel¹⁴⁶. A partir de 1932, selon les rapports coloniaux à disposition, le fils du fondateur de la confrérie mouride¹⁴⁷, M. Mbacké, fit appel à l'administration coloniale décentralisée, à savoir aux chefs de cercle du Baol, pour construire une école rurale¹⁴⁸ dans la commune de Diourbel¹⁴⁹. Emanant de la volonté du chef religieux mouride, l'administration coloniale reçut cette proposition de façon très ouverte, d'autant plus que la confrérie mouride mettait à disposition le terrain et l'immeuble pour la construction de cette école. Dans les documents de « *mise en place d'une école rurale de Diourbel* », datant du 18 juin 1932, le caractère « spécial » de cette école fut souligné : « *cette école sera une école rurale et musulmane. Elle ne recherchera pas la sélection. Si les élèves se distinguent par leur intelligence, ils seront transférés à l'école régionale de Diourbel. L'école mourite¹⁵⁰ restera sous le contrôle du Directeur de l'Ecole régionale de Diourbel. Elle sera dirigée par un instituteur choisi, capable de s'insérer pratiquement aux choses agricoles et bon musulman. Il devra gagner la confiance de la population. L'Ecole sera recommandée à l'attention vigilante du Commandant de Cercle de Diourbel* » (A. Charton, Inspecteur de l'enseignement général de l'enseignement, 18 juin 1932, ANS, O-526 (31)). Cette nouvelle expérience, décrite par l'administration coloniale semblait être appréciée : « *résolument pratique, en accord profond avec les aspirations du milieu indigène* ». (ibid) Appelée « Ecole franco-mouride » par le « chef de la secte religieuse mouride », elle proposait une nouvelle formule basé

¹⁴⁶ Diourbel, située dans le cercle du Baol, rencontrait des difficultés de scolarisation auprès de la population mouride. Les premières écoles rurales furent ouvertes en 1893 à Sambé et Lambaye dans le cercle du Baol. En 1898, elles furent transférées à Diourbel et Toul, les deux nouvelles capitales administratives du cercle. L'école régionale de Diourbel ouvrit ses portes en 1907 avec une classe d'une quinzaine d'élèves (en 1907, il y avait trois autres écoles régionales : à Thiès, Ziguinchor et Sedhiou). Le nombre d'élèves a toutefois augmenté dès 1907 avec l'installation d'une station de la ligne de chemin de fer Thiès-Kayes (Mbeugou Ka, 2001).

¹⁴⁷ Cheikh Amadou Bamba.

¹⁴⁸ L'innovation que constituait l'école rurale en AOF est survenue dans les années 1930 sous le gouverneur général Brévié qui affirmait : « *cette école indigène, qu'il faudra voir un jour dans chaque groupe de villages, c'est l'école rurale affranchie des programmes ambitieux et scolaire. C'est une ferme et un atelier, un dispensaire et un champs d'expériences [...], c'est aux faits pratiques qu'il faudra s'attacher, à l'amélioration de la vie indigène sur place. Pour que l'indigène aille à l'école, il faut que l'école aille à l'indigène* » (cité dans Gamble, 2010 : 131 ; gouverneur général à l'ouverture de la session du Conseil de gouvernement, décembre 1930). Cette école rurale fut très controversée, notamment à la veille et au lendemain de la Conférence de Brazzaville de 1944. Face à la crise de l'enseignement en AOF après la Seconde Guerre mondiale, les administrateurs coloniaux menaient une réflexion globale sur le système scolaire des territoires de l'AOF. Sur la crise de l'enseignement en AOF entre 1944 et 1950, voir l'article de H. Gamble (2010) intitulé : « La crise de l'enseignement en Afrique Occidentale Française (1944-1950) ».

¹⁴⁹ Les informations concernant l'école franco-mouride de Diourbel appartiennent au dossier O-521 (31) des ANS. La Série O correspond à « Enseignement de l'AOF » (1895-1958).

¹⁵⁰ Nous avons mis *mourite* en italique car c'est l'écriture employée par A. Charton, faisant référence à la confrérie mouride. Dans les rapports suivants sur cette école, l'orthographe de mouride changera.

sur « un programme qui serait allégé, des travaux manuels et agricoles organisés, et un enseignement coranique assuré » (Plan schématique d'une école rurale à Diourbel, 20 octobre 1932, ANS, O-526 (31)). La mise en place de cette école fut matérialisée en 1932 par une décision officielle (Décision portant sur la création à Diourbel d'une école dite « Ecole franco-mouride », 11 octobre 1932, ANS, O-526 (31)). En pratique, les élèves furent recrutés par *Sëriñ* M. Mbacké sans aucune limite d'âge, ce qui fut d'ailleurs pointé du doigt lors du premier rapport d'inspection, datant du 10 février 1933, soit une année après l'ouverture de cette école¹⁵¹. « Le directeur de l'école, M. Thioye Ibrahim¹⁵², a prétendu, au cours de mon Inspection que le serigne avait choisi les élèves parmi ses parents ou parmi les familles qui lui sont les plus rattachées et que son intention est peut-être d'étendre son autorité en faisant donner à ses plus sûrs fidèles une instruction française qui augmentera leurs actions, notamment dans le domaine de transactions commerciales [...]. Il [le Serigne] s'est montré partisan du recrutement d'enfants "d'âge moyen" » (Rapport d'Inspection du 10 février 1933 par l'inspecteur de l'enseignement primaire, ANS, O-526 (31)). Cette école, selon l'administration coloniale, s'était fixée deux objectifs principaux :

- Attirer à l'Ecole quelques enfants de la secte religieuse mouride dont les chefs semblaient témoigner jusqu'ici d'une hostilité très nette à l'égard des écoles officielles (le nombre des élèves mourides était infime) ;
- Tenter l'organisation d'une « Ecole populaire »¹⁵³ (Rapport d'Inspection du 10 février 1933 par l'inspecteur de l'enseignement primaire, ANS, O-526 (31)).

L'administration coloniale soulignait dans les deux rapports d'Inspection de 1933 et de 1934 l'aspect particulier de cette institution, sous le contrôle du chef religieux de la confrérie mouride. « Cela ne prouve pas que l'école "est en accord profond avec les aspirations du milieu indigène", il démontre avant tout qu'elle est acceptée par le Serigne des mourides. [...] Le Grand marabout me déclara, en

¹⁵¹ Les portes de l'école « franco-mouride » ont ouvert à la rentrée scolaire de l'année 1932. Selon les deux rapports d'Inspection de 1933 et 1934, il y avait 54 élèves inscrits en 1933 et 49 inscrits, dont 44 présents, en 1934.

¹⁵² I. Thioye est né le 15 juillet 1889 à Ndiakhars, dans le Bas-Sénégal, d'une famille wolof musulmane. En 1911, il sortit de l'Ecole Normale de Saint-Louis avec le Certificat d'Aptitude de l'Enseignement et, en octobre de la même année, il entra dans le cadre indigène comme instituteur stagiaire du cadre secondaire de l'enseignement. En 1929, il obtint le diplôme d'aptitude pédagogique et fut placé en 1932 à la tête de l'école franco-mouride de Diourbel.

¹⁵³ L'école populaire faisait ici référence à l'école rurale évoquée plus haut.

effet, que les élèves allaient à l'école parce qu'ils en avaient donné l'ordre et que je pouvais être certains de la régularité de cette fréquentation car aucun d'eux n'oseraient enfreindre cet ordre [...]. En d'autres termes, l'école franco-mouride est pour une longue part, l'Ecole du Grand Serigne plus encore que l'Ecole de l'administration française » (Rapport d'inspection, 10 février 1933, ANS, O-526 (31)). Même si cette école relève du contrôle administratif de l'autorité coloniale française (sous le contrôle de l'administrateur commandant le cercle du Baol et du directeur de l'Ecole régionale de Diourbel), les intermédiaires locaux jouaient un rôle de relais entre l'administration coloniale et la confrérie mouride. Contrairement à la médersa de Saint-Louis, qui fut le produit de l'administration française, l'école franco-mouride de Diourbel fut pensée et conçue en étroite collaboration avec les acteurs religieux musulmans locaux. Le français était enseigné les matinées et l'arabe les après-midi. L'école avait un champ aux alentours où il était possible d'enseigner l'agriculture aux élèves. L'enseignement de l'arabe était donné par un maître coranique reconnu dans la commune, Mamadou Dème (Décision chargeant le notable Mamadou Dème de l'enseignement arabe à l'Ecole franco-mouride, article premier, 11 octobre 1932, ANS, O-526 (31)). Concernant l'enseignement de la langue arabe, l'inspecteur de l'enseignement primaire déclarait : *« La part qui lui est faite paraît excessive. Cet enseignement » n'a aucune valeur pédagogique : les élèves copient puis récitent, sur un ton suraigu et à une allure vertigineuse, des pages entières de livres arabes (dont quelques-uns avaient été écrits par Amadou Bamba, père du serigne actuel). Je ne sais s'ils comprennent très bien ce qu'ils récitent... Ces leçons d'arabe ne se justifient que si elles ont un intérêt politique, c'est-à-dire si elles ont été imposées par le Serigne comme condition sine qua none de l'acceptation de l'école »* (Rapport d'inspecteur, inspecteur de l'enseignement primaire, 10 février 1933, ANS, O-526 (31)). Selon l'inspecteur, la création de cette école et l'introduction de l'enseignement de la langue arabe avaient uniquement un objectif politique pour que celle-ci soit acceptée par la population musulmane de confrérie mouride. Il met, ainsi, l'accent sur le caractère unique et spécial de cette école : *« un essai d'adaptation au milieu indigène »* (ibid.).

Encadré n° 9

La situation géographique de « l'école franco-mouride » de Diourbel

L'école franco-mouride, aujourd'hui une école primaire du nom de « Massourang Sourang »¹⁵⁴, se situe dans un quartier établi en 1913 appelé officiellement Médinatoul, Keur Goumack officieusement. Cette école s'était installée en face de la résidence surveillée de Cheikh Amadou Bamba (1912-1917). En 1913, le quartier comptait près de 200 habitants; 573 en 1914 et un millier en 1915. « *Ces populations rurales grâce à la culture et à la commercialisation de l'arachide devaient assurer à la communauté son autonomie idéologique qui la tiendrait à l'écart de l'assimilation coloniale* ». Keur Goumack devint ainsi, un lieu de convergences des talibés du fondateur du mouridisme (Mbengou Kâ, 2001). Par ailleurs, avec l'arrivée d'Amadou Bamba à Diourbel, l'école coloniale française trouva des difficultés à s'implanter face à la concurrence des « écoles maraboutiques ». En 1916, le commandant du cercle du Baol Lasselves et P. Marty demandèrent à Ahmadou Bamba d'envoyer certains des enfants à l'école française. Le marabout fournit alors quinze élèves qui n'y restèrent que pendant trois mois (Rapport de Gallin sur l'école régionale de Diourbel, mars 1916, J21, cité dans Mbengou Kâ, 2001). L'enseignant arabe, M. Dème était un maître coranique reconnu dans la commune de Diourbel et son école coranique se situait juste à côté de l'école franco-mouride de Diourbel. Depuis l'installation d'Amadou Bamba en 1912, s'est constitué autour de cette école primaire publique un réseau d'écoles coraniques du quartier de Keur Goumack, réseau toujours présent aujourd'hui..

2.3.2. La formation d'une élite lettrée francophone

Après avoir traité de la politique coloniale de scolarisation en Afrique de l'Ouest, il est intéressant désormais d'en analyser les conséquences sur la population. Nous avons pu voir précédemment que le développement de l'offre scolaire s'était accentué au cours de l'entre-deux-guerres, période pendant laquelle la devise coloniale était de promouvoir la culture « franco-africaine »¹⁵⁵. L'ambition de l'administration coloniale était de produire une élite lettrée réconciliée avec sa société d'origine (Jézequel, 2002, vol. 1 : 149). L'école s'étendit grâce à l'introduction et au développement de l'école rurale et régionale. « *L'école du blanc* » (Jézequel, 2003), ou encore « *l'école française* » constituait « un fait

¹⁵⁴ L'école a pris le nom de l'ancien directeur de cette école Massourang Sourang. Le nom de l'école en 1995 n'a pas pris celui d'Ibrahima Thioye car celui-ci se serait opposé à un élève, Cheikh Anta Mbacké, un des fils du fondateur du mouridisme. Il fut d'ailleurs transféré à l'école régionale de Bambey.

¹⁵⁵ Cette notion de culture « franco-africaine », lancée en 1932 avec le développement des écoles rurales, avait pour objectif de lutter contre la production de « déracinés ». Cette politique faisait notamment écho à celle engagée en métropole dans la lutte contre « les déclassés ». Cela présente bien un parallèle en milieu colonial contre la peur cette

nouveau » pour les sociétés ouest-africaines. Au sein de ce nouvel espace-école, les rapports de la société musulmane ouest-africaine avec l'administration coloniale française étaient tâtonnants. Cela expliquerait éventuellement la nature de la politique coloniale, hésitante et construite autour de mesures réglementaires successives.

L'école de l'entre-deux-guerres posait les bases de la production d'une élite africaine francophone (Gardinier, 1980). Cette même période était également marquée par le développement des institutions de formations telles que l'école normale de William Ponty pour les garçons (1903)¹⁵⁶, puis la mise en place d'une école de formation d'institutrices¹⁵⁷ ; une école de médecine pour la formation de médecins, pharmaciens et sages-femmes au Sénégal (1918) ; une école de vétérinaires (1924) ; une école technique supérieure au Soudan (1939) et deux écoles normales régionales à Katibougou (Soudan) et Dabou (Côte d'Ivoire) (Sabatier, 1978 ; Jézequel, 2002 ; Barthélémy, 2010a). J. H. Jézequel dans sa thèse (2002) évoque les logiques plurielles de scolarisation, en montrant comment différents facteurs (économiques, politiques, culturelles et historiques) peuvent influencer sur la scolarisation des jeunes africains. Progressivement, en fonction des trajectoires locales et historiques spécifiques, l'obtention d'un capital scolaire devient une source de légitimation parmi d'autres¹⁵⁸ (Jézequel, 2002, vol. 1 : 126). Toutefois, J. H. Jézequel, met l'accent sur les spécificités locales influant les logiques de scolarisation en AOF : « *Tant que l'école n'est pas reconnue comme mode privilégié de la reproduction sociale, tant qu'elle n'a pas l'épaisseur d'un fait social partagé, les itinéraires de scolarisation restent fortement déterminés*

« peur des déracinés » (Jézequel, 2002). Dans le secteur de l'enseignement, cette politique a été appuyée par C. Béart, directeur de l'école normale et A. Charton, inspecteur de l'enseignement de l'AOF.

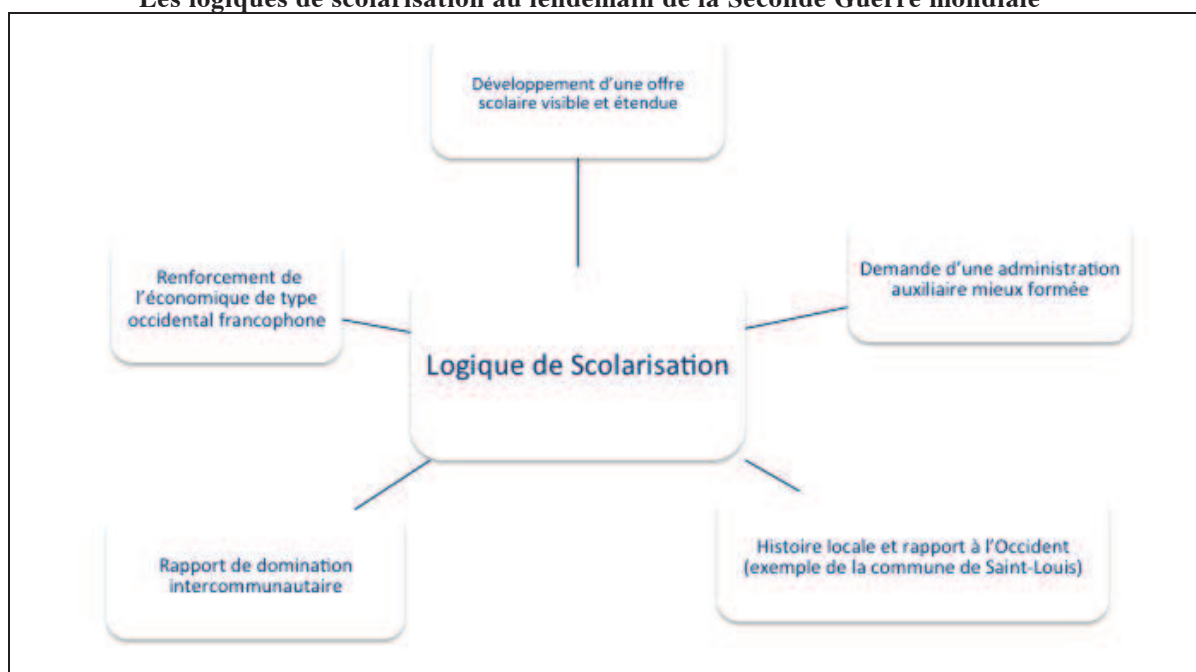
¹⁵⁶ L'école normale créée en 1903 a été renommée « Ecole normale de William Ponty » en 1915 et transférée de Saint-Louis à l'île de Gorée. C'est une école fédérale dont les élèves sont recrutés sur l'ensemble du territoire de l'AOF. A ce sujet, voir la thèse très claire et riche de J. H. Jézequel (2002).

¹⁵⁷ Sur la formation des institutrices, voir le bel ouvrage de P. Barthélémy, « Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957) ». L'idée de la création d'une école normale de fille, à l'image de celle de Ponty pour les garçons, est venue de G. Hardy en 1917. En 1931, on crée dans les écoles de filles des sections chargées de préparer les candidates sages-femmes et monitrices d'enseignement. La même année, A. Charton crée à Dakar une école supérieure pour les candidates à l'école de médecine. C'est en 1938 qu'est créée une école fédérale des filles, sous Coppet. P. Barthélémy montre dans son ouvrage que D. Moran Savineau et G. Le Goff ont joué un rôle important dans les politiques éducatives et sanitaires à l'égard des femmes et des jeunes filles d'Afrique francophone (Barthélémy, 2010a).

¹⁵⁸ J. H. Jézequel introduit notamment le concept de « straddling » selon lequel chaque acteur accumule différents types de capital. Le capital scolaire en fait partie et se forme en concurrence avec d'autres types de capital (économique, social et religieux notamment).

par les configurations locales qui marquent la trajectoire des individus. Ces configurations locales intègrent des types de déterminations comme les dynamiques historiques locales ou les micro-dynamiques liées aux appartenances familiales ou au statut des individus. A mesure que se réalise par contre le processus global d'intégration et de diffusion du capital scolaire, ces déterminations perdent leur prépondérance » (Jézequel, 2002, vol. 1 :102). L'école « du blanc » et la langue française contribuaient à l'obtention d'un capital scolaire et à la formation d'une élite lettrée francophone (Duke-Byrant, 2015). Le contact avec le monde occidental, la crise économique favorable à une économie de type capitaliste libéral, l'administration de plus en plus présente et la diffusion de la langue française étaient autant d'aspects privilégiant une volonté d'acquérir un capital scolaire dans le but de s'insérer sur le marché de l'emploi. Même si des contre-exemples existent¹⁵⁹, le passage par l'école française devient une stratégie d'ascension sociale et professionnelle. Ci-dessous sont présentées schématiquement, et en fonction de la réflexion entreprise par J. H. Jézequel, les différentes logiques de scolarisation, de l'entre deux guerres.

Graphe n° 1
Les logiques de scolarisation au lendemain de la Seconde Guerre mondiale



¹⁵⁹ J. L. Amselle montre pour le cas des korooko que la réussite commerciale s'est longtemps effectuée en dehors de tout « investissement scolaire ». Les liens de parenté mais aussi religieux ont longtemps été la clé du commerce (Amselle, 1977).

La période au lendemain de la Seconde Guerre mondiale fut donc marquée par une phase de massification et d'engouement scolaire (Bouche, 1974a ; Jézequel, 2002). Le plan éducatif consistait à adapter l'instruction aux activités économiques des territoires. Une dépense de 37% du budget total était prévue pour l'école primaire de son budget total. Quatre millions de dollars des fonds publics français entre 1949-1950 étaient attribués aux secteurs éducatifs et de santé, par le biais du *Fonds d'Investissement pour le Développement Economique et Social des territoires d'Outre-Mer* (FIDES) (Gardinier, 1980 : 339). Mais les réactions face à l'école française furent tout de même mitigées.

En partant de l'évolution de la politique coloniale dès le milieu du XIX^e siècle, nous avons pu constater que l'administration coloniale s'était montrée hésitante face à l'extension de « l'école musulmane ». Les rapports coloniaux du début du XX^e siècle sur l'implantation de l'école française face à l'extension d'un réseau de marabouts-enseignants laissaient penser que les maîtres coraniques résistaient face à cette école française considérée comme chrétienne, voire étrangère (Coulon, 1988). Plusieurs auteurs ont démontré que les populations musulmanes à l'époque coloniale avaient tendance à résister face à la politique de recrutement engagée par l'Etat colonial (Santerre, 1975 ; Kahayar, 1976 ; Duke Byrant, 2015). Au Nord-Cameroun ou encore dans la région Ouaddaï au Tchad, le refus de scolarisation à l'école française pouvait se manifester de façon violente sous formes de résistance ou d'ignorance face à cette institution étrangère¹⁶⁰. R. Santerre ajoute que le fait d'envoyer son enfant dans une école coranique « en brousse » faisait gage de résistance de la part de la population musulmane camerounaise (Santerre, 1975 : 114). V. Foucher, dans sa thèse (2002), montre que le canton des Djougoutes, situé en Basse-Casamance, restait à la traîne en comparaison à d'autres localités de la

¹⁶⁰ Selon R. Santerre (1975), chez les Fulbé au Nord du Cameroun, le refus de l'école pouvait se manifester sous forme violente. Il donne notamment l'exemple du cas de Pété en 1920. Le nomadisme pouvait également être une forme de résistance lorsqu'une école coloniale s'implantait. « Le mode de résistance le plus fréquent résidait toutefois dans le nomadisme, les parents fuyant la proximité de l'école moderne pour aller s'établir dans un hameau reculé à l'abri de toute conscription infantine ». Au Tchad, c'est l'ignorance de l'école qui prit le dessus jusqu'en 1935 (Khayar, 1976). La très grande majorité des Ouaddaïens, en particulier les ruraux et les nomades, continuaient à ignorer l'existence même de l'école publique. Comme par le passé, les enfants recevaient l'enseignement coranique traditionnel et, par la suite, certains d'entre eux poursuivaient leurs études au Soudan et en Egypte » (Khayar, 1976 : 77).

région, ce malgré une augmentation de la scolarisation dans les années 1930. Ce « retard » s'explique, selon V. Foucher, par la présence dans ces zones rurales de marabouts influents qui s'opposaient à la pénétration de l'école française pour consolider la prospérité de leur école coranique¹⁶¹ (Foucher, 2002). D'autres auteurs, par contre, nuancent l'idée selon laquelle l'islam aurait constitué un frein à la pénétration scolaire. C. Coulon, dans son étude sur la région du Futa Toro, montre que les aristocrates Toucouleurs se sont servis de l'école française pour renforcer localement leurs positions de pouvoir. Cette élite *toorodo* a cherché, en envoyant ses enfants à l'école française, à accéder à de nouvelles fonctions d'autorité pour confirmer sa supériorité sur les castes inférieures (Coulon, 1988 : 101). Sans renoncer pour autant aux valeurs traditionnelles musulmanes, l'élite *toorodo* s'est saisie de stratégies sélectives et instrumentales pour accéder à des rangs d'autorité supplémentaires.

A l'Ecole Normale de W. Ponty, J. H. Jézequel (2002) étudie certaines grandes personnalités musulmanes africaines (comme le romancier A. Sadju ou l'ancien ministre A. Seck), fils ou petit-fils de grande famille maraboutique, et montre qu'ils ont été envoyés à « l'école des blancs » par choix de scolarisation (Jézequel, 2002, vol. 1 : 77). Il ne s'agit pas ici de nier, comme le confirmait d'autres auteurs dans certaines études de cas, que l'islam a constitué un obstacle à la scolarisation (Santerre, 1975 ; Kahayar, 1976). Nous souhaitons, par contre, nuancer ces propos en montrant que des stratégies diverses de scolarisation se sont développées face au développement de l'école publique coloniale. Voici un extrait, tiré du roman de Fodé Lamine Touré, qui illustre une certaine dualité dans les choix de scolarisation :

« Déjà à l'école coranique, nous formions deux catégories : ceux qui fréquentaient également l'école des Blancs, et nous autres, les traditionnalistes. Les premiers que le karamoko (maître d'école coranique) affichait comme des pestiférés, faisaient l'objet d'un ostracisme évident, à ce point que l'école française était traitée de « dankacole », c'est à dire de « maudite école ». Et, quand le moment arrivait pour ces camarades de nous quitter pour leur nouvel

¹⁶¹ V. Foucher parle d'îlots de refus dans un océan d'adhésion. « *But these were mere islands of refusal in an ocean of adhesion* » (Foucher, 2002).

établissement, c'était sous une pluie de quolibets, de sarcasmes et de malédiction qu'ils s'en allaient » (Fode Lamine Touré, 1997 : 56).

Véhiculant une institution scolaire de langue française, aux systèmes d'enseignement spécifiques, l'école française tend à se développer de façon parallèle à l'école coranique traditionnelle. Le fait colonial a provoqué dans l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest des modifications dans le fonctionnement et les perceptions locales de cette présence étrangère. Cette séquence coloniale a introduit, en effet, de nouvelles règles de domination, mais aussi de nouvelles ressources et stratégies d'action pour les populations locales. Celles-ci peuvent effectivement se traduire dans les liens de parenté, de religion, mais aussi de famille, etc. Elles peuvent également se retranscrire dans la volonté d'acquérir un capital culturel nécessaire dans une Afrique de l'Ouest dépendante de l'évolution économique internationale et de ses rapports avec l'Occident. Tout comme J. H. Jézequel, nous estimons que le capital scolaire, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, devient une ressource dont les sociétés africaines s'emparent. Le capital scolaire leur permet en effet d'intégrer un système de domination (apprentissage des règles de la reproduction et de l'organisation), et ce grâce à l'école coloniale. L'apprentissage au sein de l'école coloniale de la langue française permet à une frange de la population sénégalaise d'accéder aux sphères de pouvoirs coloniaux (Duke Byrant, 2015). En d'autres termes, l'école publique coloniale française, à la veille des indépendances, se transforme dans les imaginaires. Elle n'est plus complètement rejetée. L'enseignement de la langue française permet, en effet, d'accéder aux sphères de pouvoir administratives coloniales. Les Sénégalais sont de ce fait contraints de s'ajuster aux transformations politiques, économiques et sociales. Et, l'école en subit les conséquences. Elle devient plus attrayante. Et, par conséquent, l'école coranique devient quant à elle concurrencée par l'école « du blanc », longtemps marginalisée.

Conclusion Chapitre 1

Le premier chapitre relatif à la période coloniale (1857-1940) a permis de mettre en exergue les rapports ambigus entre l'administration coloniale et les pouvoirs locaux musulmans. Cette période, marquée par une première vague de mesures administratives envers les « écoles musulmanes » est révélatrice du développement des cadres interprétatifs de l'administration française. Face à la question de la gestion et du contrôle des écoles coraniques et au développement d'une pratique de l'utilisation de la langue arabe, différents cadres et orientations se sont imposés contre le modèle éducatif religieux, perçu comme une menace à l'ordre colonial français. La période coloniale est donc saisie par deux visions bien distinctes et contradictoires : d'un côté, l'administration coloniale fait le promotion de la langue française et sa place au sein de son école publique laïque. De l'autre, l'administration introduit de nouvelles mesures de conciliation (création de la médersa de Saint-Louis, introduction de la langue arabe à l'école publique, etc), dans le but d'attirer et de capter les élèves musulmans au sein de son école publique de langue française. On voit ainsi apparaître les premières visions d'une « modernisation » de l'enseignement musulman introduit par l'administration coloniale française et sous influence de l'expérience algérienne.

Ce chapitre historique de la période coloniale dévoile bien les ambiguïtés et les divergences internes au sein de l'administration. Ces acteurs, face aux « écoles musulmanes », tentent pas tous les moyens de contrôler, de « domestiquer » ou de « surveiller » cette offre éducative perçue comme concurrente à l'école publique coloniale. Mais les administrateurs étaient surtout dans le besoin d'une meilleure connaissance de ce secteur qu'ils ne maîtrisaient pas. Une surveillance par les chiffres était donc à l'œuvre. La deuxième phase de cette période coloniale (1906-1940) laissait place aux premières tentatives de rapprochement entre les acteurs administratifs coloniaux et les clercs musulmans (grands-marabouts et marabouts-enseignants). Cette période introduit ainsi les contours du « contrat social sénégalais », qui se perdurera à l'époque postcoloniale (chapitre 2). En somme, l'Etat colonial fait l'usage de plusieurs stratégies d'action et d'alliances pour se rapprocher des acteurs religieux musulmans influents. Même si les cadres

d'interprétation seront étudiés de façon plus approfondie (chapitre quatre), ce premier chapitre situé à l'époque coloniale était une tentative de reconstruction historique de l'orientation de l'administration coloniale face à « l'école musulmane » sénégalaise.

Nous continuons notre trajectoire historique pour désormais étudier les réactions de l'Etat colonial, puis postcolonial, face au renouveau du paysage islamique sénégalais engagé des années 1950 jusqu'aux années 1980.

CHAPITRE 2

ACTEURS NOUVEAUX, INSTITUTIONS INNOVANTES : LES RECONFIGURATIONS DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE (ANNEES 1950-1980)

Introduction Chapitre 2

Ce deuxième chapitre couvre la période pré-indépendance des années 1950 ainsi que celle du début de l'Etat postcolonial, de 1960 aux années 1980. Il nous a semblé opportun de consacrer un chapitre sur cette période en particulier puisque celle-ci recouvre un ensemble de changements en termes d'acteurs et de visions. Nous avons pris le parti dans ce chapitre de traiter de notre objet à partir des années 1950 (et non depuis les indépendances) afin de prendre en considération l'émergence de nouveaux acteurs communément appelés « arabisants » apparus sur la scène publique sénégalaise en 1953 avec la création de l'Union Culturelle Musulmane (UCM). L'émergence de nouveaux groupes d'acteur va marquer une rupture dans l'étude de notre objet de recherche en termes d'acteurs, de création de nouvelles institutions d'éducation et de nouvelles orientations.

Organisé de façon chronologique, ce chapitre conduira à l'identification des différentes mesures engagées depuis 1950 par les différents Etats (administration coloniale, régime senghorien, politique d'Abdou Diouf). L'Etat sénégalais, nous le verrons, fait face à la construction de sa société musulmane sénégalaise qui se manifeste par l'émergence de nouveaux acteurs, dont des associations, s'incarnant sur le terrain par un ensemble de nouvelles pratiques et d'institutions (écoles, mobilité d'individus et diffusion d'idéologies). C'est donc les dessous de ces rapports entre Etat, colonial puis postcolonial, et société musulmane sénégalais que ce chapitre a pour ambition d'analyser. Cette construction, se basant à la fois sur une autorité étatique postcoloniale émergente, mais aussi sur une société musulmane qui se complexifie, déclenche une diversité d'orientations politiques. Ignoré, marginalisé, ou utilisé à des fins stratégiques, le secteur de l'éducation arabo-islamique se développe et se transforme aux mains de différents types d'acteurs (réformistes, confrériques, entrepreneurs musulmans), qui, de manière individuelle ou collective, introduisent des formes innovantes d'enseignement. La politique étatique de l'éducation arabo-islamique, principalement axée sur l'enseignement de la langue arabe dans le cycle primaire, est une voie stratégique de la part de l'Etat pour renforcer ses rapports avec le monde arabo-musulman.

Enfin, nous verrons que la question de l'enfance et de la mendicité des enfants-talibés des écoles coraniques a été l'objet de mesures politiques, constituant l'origine de la lutte contre la mendicité dans les rues de Dakar.

1. Le « réveil culturel de l’Islam noir »¹⁶²

L’islam au Sénégal et dans l’ensemble de la région ouest-africaine se complexifie. Dans un premier temps, nous décrivons la nature nouvelle de l’islam et de ses acteurs pour en analyser l’impact sur l’éducation arabo-islamique (1.1). Dans un deuxième temps, nous étudierons les ambitions affichées par l’Union Culturelle Musulmane depuis sa création en 1953 (1.2 & 1.3). Ce mouvement d’éducation, nous le verrons, impulsera une nouvelle offre éducative dont l’idéologie pédagogique est toujours présente aujourd’hui dans la structuration de l’offre de l’éducation arabo-islamique privée au Sénégal.

1.1. Une « sphère islamique » au caractère pluriel

La mise en catégorie d’un « *Islam noir* »¹⁶³ en AOF, pensée par l’administration coloniale française, fait référence à un islam « *aux particularités africaines* » (Harrison, 1988 : 93) qui « *rendait l’islam à la fois accessible et plus acceptable* » (Launay & Soares, 2009 : 74). L’administration coloniale s’appuyait sur la construction historique du rapport qu’elle entretenait avec des « marabouts », dont la plupart étaient rattachés aux confréries soufies de la Tijaniyya ou de la Qadiriyya.

« C’est dans cette perspective que le soufisme était perçu pour maintenir un “islam africain” au sein des “particularités africaines”. Par ailleurs, ce système ouvrait la possibilité d’une cooptation organisée par les autorités coloniales. Si les musulmans étaient liés par une fidélité personnelle à leurs marabouts (notamment aux cheikhs soufis), les autorités n’auraient qu’à gagner la loyauté de ces derniers pour s’assurer le soutien de leurs adeptes » (Launay & Soares, 2009 : 74).

¹⁶² Expression donnée par M. Cardaire (1954), p. 114. M. Cardaire a été chargé des affaires musulmanes au Soudan en 1952.

¹⁶³ La catégorie d’islam noir est apparue pour la première fois en 1924 dans un rapport rédigé par le capitaine André, chef du service des affaires musulmanes, qui avait donné à son ouvrage sur les confréries musulmanes en AOF le titre d’*Islam noir*. Il est par la suite repris par V. Monteil en 1964, de l’Institut français d’Afrique noire (IFAN). V. Monteil est alors professeur d’arabe ainsi que d’histoire et de civilisation musulmane à l’Université de Dakar. Sur l’interprétation coloniale de l’islam noir, voir le chapitre quatre.

Cette mise en catégorie par l'administration française avait pour mission de tracer les frontières symboliques opposant un « islam noir », situé en Afrique au sud du Sahara, opposé à un « islam arabe » du Maghreb. Face à l'accroissement du nombre de musulmans en Afrique de l'Ouest et à la circulation de personnes et d'idéologies religieuses au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le contrôle et la préservation de cet « islam noir » devenaient une des prérogatives des spécialistes des affaires musulmanes de l'administration française (Triaud, 2012). La pratique de la langue arabe constituait ainsi la démarcation entre ces deux islams, dont les orientations étaient clairement identifiées dès les années 1950. Nous verrons que, comme pour d'autres religions, l'islamisation du Sénégal, en termes de nombre de personnes converties, s'accompagne d'une ouverture et d'une demande de repères situés en dehors de l'espace francophone. Le Nord de l'Afrique constituait une nouvelle source d'inspiration musulmane.

Les années 1950 étaient donc marquées par un regain d'intérêt et une crainte face à un islam en pleine voie d'expansion. Cette crainte fut soulevée dans une circulaire diffusée en 1950 suite à la Conférence de Brazzaville de 1944 :

« Il est un fait historique que les moins avertis des choses de l'Afrique constatent immédiatement, c'est celui de l'extension et de l'affermissement de l'islam dans toutes nos possessions depuis l'instauration française... La conférence des Gouverneurs qui s'était tenue à Brazzaville au début de 1944 avait adopté des conclusions secrètes que je tiens à vous rappeler. Il avait été admis que partout où l'islam était solidement implanté, il ne convenait pas de le contrecarrer, mais de marquer aux personnages religieux influents une considération de bon aloi qui nous permit de nous en faire des alliés ; au contraire, en tous lieux où il ne se trouvait qu'à l'état sporadique ou même s'en trouvait totalement absent, il ne fallait absolument rien faire pour le consolider ou lui permettre une quelconque extension [...]. Les moyens dont nous pouvons disposer pour enrayer cette extension de l'islam sont évidemment très mouvants : ils ne peuvent être décidés que sur place par les autorités responsables et je ne saurais, en conséquence, entrer dans les détails d'application des présentes directives d'ordre général [...]. Il nous est [...] imposé d'agir par nous-mêmes afin de juguler autant que faire se peut, l'extension de cet islam incontestablement fanatique et xénophobe puisqu'il tend à se promouvoir en terrain neuf, parmi des populations aisées à troubler. De plus, pour poursuivre avec

quelque raison de succès la politique d'endiguement¹⁶⁴ que je vous indique à grands traits, il conviendra d'affecter dans les zones cruciales les administrateurs les plus avertis des choses musulmanes, non point ceux qui, séduits par les formes extérieures de l'islam ou par la science relative des personnages d'Afrique noire, y cherchent seulement une satisfaction esthétique et intellectuelle, mais ceux qui vraiment en perçoivent le danger éminent et sont aptes à vous le dénoncer et à la combattre [...], des administrateurs connaissant parfaitement les questions musulmanes, qui sachent en percevoir les incidences les plus secrètes de façon à endiguer le flot, vous devrez ainsi en quelque sorte arriver à constituer tout au long de la périphérie islamique un véritable cordon sanitaire... (Centre d'Archives d'Outre-Mer, circulaire de janvier 1950, signée par le directeur adjoint des affaires politiques, cité par Triaud, 2012 : 494).

La politique qualifiée dans la circulaire ci-dessus « d'endiguement », face à un islam perçu comme étant en voie d'extension et dangereux, marque une rupture dans le positionnement de l'administration coloniale qui semblait avoir apaisé ses pratiques « *de contrôle vétuste et dépassé* » envers la religion musulmane sur le continent (Triaud, 2012 : 493). Avec la diffusion de cette circulaire, la surveillance d'un islam devenu de plus en plus complexe en Afrique subsaharienne semblait (re)-devenir le mot d'ordre. En effet, même si une meilleure connaissance scientifique et intellectuelle de cette « sphère islamique » (Launay & Soares, 2009) avait permis à l'administration d'identifier les figures musulmanes influentes des années 1920-1930, les français se retrouvaient face à une autre « menace islamique », celle revendiquée par de jeunes intellectuels francisant et arabisants/arabophones¹⁶⁵ qui, pour la plupart, avaient séjourné à un moment donné de leur trajectoire individuelle en Afrique du Nord (à savoir Mauritanie, Egypte, Algérie, Tunisie, Maroc, etc.). L'influence d'un islam appelé « réformiste », en opposition aux formes et aux pratiques soufies, gagna du terrain en Afrique de l'ouest francophone et prit différentes formes selon les trajectoires, parcours et inspirations religieuses et individuelles. Une vague de jeunes hommes, « nouveaux intellectuels », de retour dans leur pays d'origine se caractérisait « *par la maîtrise d'un savoir qui s'énonce en arabe* » (Otayek, 1993 : 7). Les « réformistes » ou

¹⁶⁴ Nous avons intentionnellement souligné cette expression de façon à bien mettre en avant le terme employé par l'administration coloniale française.

¹⁶⁵ Nous discuterons dans le chapitre cinq de ces deux concepts, fréquemment employés au Sénégal mais très peu questionnés.

encore les « Wahhâbites » étaient assimilés à un même courant alors que leurs ambitions demeuraient chacune bien singulière. Le Wahhabisme s'est implanté surtout au Mali et en Côte d'Ivoire. Au Sénégal, Mamadou Bâ Djewol (Ou El Hajj Mahmoud Bâ), après avoir fréquenté l'Institut Al Falah d'Arabie Saoudite, implanta 46 écoles arabes Al-Falah dans tout le pays ainsi que dans la sous-région¹⁶⁶. A l'origine, les wahhabites étaient de grands commerçants, qui sur leur route au pèlerinage de la Mecque ont été influencé par de nouvelles idéologies (Ba, 2007). Le courant réformiste s'est développé, en revanche, par la voie de jeunes lettrés musulmans et de clercs. *« Marchands wahhabites et clercs réformistes ont tous été en contact avec le monde arabe pour des motifs différents, ils en ont retenu des aspects différents et leur propagande dans leur société d'origine a elle aussi été différente. Ces deux mouvements ne se sont jamais durablement mélangés en dépit d'une forte proximité idéologique »* (Ba, 2007: 102). Selon M. P. Ba, le réformisme sénégalais des années 1950 s'inscrivait dans la trajectoire de la Salafiya, fortement influencé par le réformisme algérien, celui de Ben Badis (Ba, 2007 : 103).

Au Sénégal, c'est avec la création de l'Union Culturelle Musulmane (UCM, *Ittihddath - Thaqdfial-Isdm*) en 1953 que le paysage associatif musulman se modifia et permit à d'autres associations se revendiquant du mouvement réformiste d'émerger¹⁶⁷. L'émergence de cette association est venue au moment où les autorités avaient décidé de supprimer les bourses d'un groupe d'étudiants séjournant en Algérie (Gomez-Perez, 2005)¹⁶⁸. Cette « *contre-élite* » (Fall, 1993), ou encore ces « *nouveaux musulmans* » (Otayek, 1993), se sont ainsi institutionnalisés en un groupe constituant une nouvelle classe religieuse revendicative¹⁶⁹. *« Cette association, devenue fédérale, est le porte-parole des lettrés musulmans [...]. Les réformistes voulurent se montrer avant tout comme des hommes de la religion qui servaient les intérêts de l'ensemble de la communauté*

¹⁶⁶ Voir plus loin dans ce chapitre le renouveau du mouvement Al Falah à la fin des années 1970.

¹⁶⁷ D'autres associations, proches de l'UCM, furent également créées au début des années 1950 comme l'Association Musulmane des Etudiants d'Afrique Noire (AMEAN) et l'Association de Culture et d'Education Islamique (ACEI).

¹⁶⁸ C. Touré, fondateur de l'UCM, faisait partie de ce groupe d'étudiants sénégalais. Voir notamment l'encadré « Cheikh Touré, parcours d'un réformiste », dans ce chapitre.

¹⁶⁹ Il faut rappeler qu'au Soudan Mahmoud Bâ dans les années 1940 était déjà à la tête d'un large réseau d'écoles arabes et créa en 1956 le mouvement culturel et social musulman (Gomez-Perez, 2005).

musulmane sénégalaise » (Gomez-Perez, 2012 : 521-525). Présidée par Cheikh Touré, cette Union était composée non seulement de lettrés arabisants mais aussi de fonctionnaires ayant suivi une formation à l'école française. M. Gomez-Perez identifie trois objectifs du réformisme musulman dès son émergence dans les années 1950 :

- parfaire la connaissance de la religion musulmane en respectant rigoureusement la Coran et la Sunna ;
- promouvoir l'enseignement de l'arabe par l'ouverture d'écoles ;
- s'attaquer à l'obscurantisme et au fanatisme en critiquant les rapports de dépendance instaurés entre le *serigne* et son *talib*.

En décembre 1957, l'organisation du Congrès fédéral de l'UCM fut le moment d'une véritable réflexion relative à l'orientation du mouvement, dont les ambitions étaient d'asseoir et d'orienter la structure sur le plan fédéral. Dans le « Rapport sur l'orientation » de l'Union, les différentes positions du mouvement face aux divers types d'acteurs (chefs religieux, croyants, administration, partis politiques, organisations de jeunes, organisations islamiques, organisations laïques) nous informent, d'une part, sur les rapports que souhaitaient entretenir l'Union avec l'ensemble de ces groupes d'acteurs et, d'autre part, sur les objectifs plus globaux de cette Union. Au Sénégal, C. Coulon (1983), définissait déjà ce mouvement comme étant surtout composé de « *litterati* », « *gardien de la foi et de la loi* » (Coulon, 1983 : 122) :

« La plupart des cadres du mouvement réformiste qui prennent l'initiative dans les années 1950 proviennent de ce groupe de lettrés traditionnels qui a perdu son leadership religieux au profit des grands marabouts charismatiques et cultivateurs d'arachides dont le prestige tient davantage à la qualité de thaumaturge et de "patron" qu'à la science islamique. Les réformistes sénégalais sont donc tous liés par leur origine à cette aristocratie du savoir qui a fait les frais de la colonisation et n'est pas en mesure de concurrencer les marabouts nouveau style, ni les nouveaux *litterati* formés à l'école coloniale » (Coulon, 1983 : 122-123).

L'UCM avait pour ambition de revenir aux bases de la transmission des savoirs

islamiques. Idéologiquement, elle se plaça clairement contre l'ordre soufi confrérique, historiquement institué au Sénégal. Aucun intermédiaire ne devait se placer entre la parole de Dieu et le croyant. De ce fait, les réformistes de ce mouvement étaient largement critiques du rapport qu'entretenait les *sëriñ* avec leur talibé. Mais dans un rapport de l'UCM rédigé en 1957, lors du congrès fédéral, le respect et l'entente avec les chefs religieux des diverses confréries semblaient indispensables pour accéder à l'ensemble des croyants musulmans sénégalais et les sensibiliser.

« Eh bien notre attitude vis à vis d'eux (Chefs religieux) doit être patiente et amicale. Il est impossible de changer un ordre établi sans rencontrer de résistance. C'est la rencontre de cette résistance qui est humaine [...]. Nous aurons coûte que coûte à gagner la confiance de la majorité des marabouts pour qu'ils cautionnent notre action, assistent ou se fassent représenter à tous nos meetings, toutes nos causeries. Leur participation ou celles de leurs représentants suffira à nous acquérir l'audience de la presque totalité de la masse que nous pénétrerons petit à petit pour finalement la subjuguier totalement » (Rapport sur l'Orientation, UCM, 1957).

L'entente cordiale envers les chefs religieux de confrérie semblait donc être une stratégie pour le développement du mouvement réformiste. Cette entente et ces rapports furent notamment matérialisés grâce au soutien de différents membres des grandes familles religieuses au président du congrès fédéral de l'UCM, Cheikh Touré. Quelques exemples de soutiens de grands marabouts peuvent être cités : I. Niassé¹⁷⁰, par exemple, soutenait les idées rénovatrices du mouvement réformiste ; Abdoul Aziz Sy, le frère du Khalif Général de la Tidjanniyya¹⁷¹, soutenait les actions du mouvement ; enfin, Cheikh Mbacké, le neveu de Falilou Mbacké, Khalife général des mourides, était également d'un grand soutien au mouvement. Ce dernier avait eu pour projet d'ouvrir un institut islamique à Touba, allant à l'encontre de l'administration coloniale et de son oncle (Gomez-Perez, 2012 : 534). Ces divers soutiens de la part de l'ensemble des confréries ont contribué au renforcement du mouvement et à sa légitimité. La trajectoire individuelle de ces jeunes sénégalais musulmans et les connexions religieuses,

¹⁷⁰ Les Niassènes sont une branche particulière de la confrérie Tijaniyya, installée à Kaolack.

sociales et familiales qu'ils ont pu entretenir rendent les motivations et intérêts de ces individus très complexes. Cela s'avère être d'ailleurs toujours le cas dans le Sénégal contemporain.

Encadré n° 10
Cheikh Touré : parcours d'un « réformiste »¹⁷²

Cheikh Touré est né en 1925 à Fass Touré, dans la région de Louga. Son père, Muhammad Touré, était membre d'une famille religieuse originaire de la Guinée ou du Mali. Il dirigeait une école coranique et une école islamique supérieure (Loimeier, 1998 : 155). Le village de Fass Touré a une école coranique très célèbre au Sénégal, fondée par Cheikh Sidy Thissey en 1894. C'est l'oncle de Cheikh Touré qui assura la direction de l'école, *sëriñ* Hady Touré. Ce-dernier avait étudié à Tivaouane, chez El Hajj Malick Sy, chef de la Tijaniyya jusqu'à ses dix-neuf ans, en 1944, Cheikh Touré vécut à Fass Touré et apprit le Coran auprès de son oncle *sëriñ* Hady Touré. Il apprit également la langue arabe. C'est donc lors de ses premières années d'apprentissage des savoirs islamiques (fiqh, hadith, sîrat-an-Nabî), qu'il fut confronté au système maraboutique, à Fass Touré. Selon C. Touré (entretien effectué par Loimeier), « *Il y avait aussi le marabout qui était considéré comme un petit dieu, à qui on n'osait même pas poser des questions ; ainsi que le talibé qui se conduisait comme un mouton...[...] Je n'ai jamais aimé ces talibés qui faisaient des courbettes, qui se rabaisaient devant le marabout* » (cité dans Loimeier, 1998 : 156). En 1944, C. Touré poursuit son parcours religieux dans plusieurs écoles supérieures islamiques de type privé. Influencé par sa famille, mais aussi par les différents professeurs qu'il a pu rencontrer, C. Touré fut dès son adolescence attiré par les différents mouvements réformateurs. En 1949, C. Touré se rendit à l'Institut Islamique de Boutlimit, en Mauritanie, où il obtint son brevet d'études franco-arabes. De retour au Sénégal, brevet en main, il se rendit de nouveau à Saint-Louis où il ouvrit sa première école « arabo-islamique » et la transféra en 1952 à Dakar, capitale de l'AOF (Loimeier, 1998 : 157). La même année, avec le soutien du maire de Dakar, Lamine Gueye en compagnie de cinq autres étudiants, il obtint une bourse pour partir en Algérie afin de parfaire sa formation. Mais l'administration coloniale, méfiante des relations que pouvaient entretenir ces étudiants en Afrique du Nord, supprima les bourses. Cette décision fut prise par L. S. Senghor, alors président de la Commission d'éducation de l'Assemblée territoriale du Sénégal. Suite à ces restrictions, des représentants de l'Association des ulémas musulmans algériens (AUMA) prirent contact avec les étudiants sénégalais et les invitèrent à l'Institut Ben Badis à Constantine, où ils restèrent jusqu'en 1953¹⁷³. C'est donc à Constantine que C. Touré renforça sa

¹⁷¹ La Confrérie Tijanniyya était connue à l'époque pour être très hostile aux actions des réformistes de l'époque puisque cette dernière entretenait de bons rapports avec l'administration coloniale et notamment le bureau des affaires musulmanes.

¹⁷² Cet encadré est tiré de l'article publié par R. Loimeier (1998), intitulé, « Cheikh Touré. Un musulman sénégalais dans le siècle. Du réformisme à l'islamisme ». Nous n'avons pas mené spécifiquement de recherches sur son parcours, mais il nous a semblé important de resituer le parcours du fondateur de l'UCM.

¹⁷³ L'Association des ulémas musulmans algériens fut constituée le 5 mai 1931 à Alger. L'idée initiale d'une association de lettrés musulmans algériens remonte en 1924 avec I. Badis. Pour plus d'informations sur l'émergence du mouvement réformiste en Algérie, voir A. Mérad (1999), *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940. Essai d'histoire religieuse et sociale*. Les éditions El Hikma.

connaissance en sciences religieuses et se familiarisa avec les travaux contemporains du mouvement réformiste salafî et l'organisation algérienne AUMA. En 1953, par contre, les étudiants sénégalais furent forcés de quitter le territoire algérien, sans pour autant enlever l'influence du mouvement Salafiya de l'esprit de C. Touré. Le 6 septembre 1953, C. Touré créa l'Union Culturelle Musulmane (UCM) avec Mouhammana Cissé, Oumar Dieng (Secrétaire Général), Hady Dème de Thiès et Mame Bara Mbacké. Selon le fondateur, « *Le programme de l'UCM était inspiré de l'AUMA, l'UCM était intégralement la même organisation de l'AUMA* » (entretien effectué par Loimeier, 1998 : 158).

Les individus sont en interactions avec plusieurs idéologies musulmanes, relevant à la fois du milieu maraboutique familial et des inspirations extérieures (écrits, relations et voyages effectués). Le parcours de Cheikh Touré (encadré n° 8) reste donc emblématique et, nous le verrons, se répétera auprès d'une élite musulmane composée de lettrés arabophones.

C'est autour du modèle de l'Association des ulémas musulmans algériens (AUMA) que l'Union Culturelle Musulmane souhaite orienter ses actions. Fondé en 1931, l'AUMA avait initié un mouvement important de réformes en faveur d'une éducation islamique moderne (Loimeier, 1998 : 158). En 1954, l'AUMA dirigeait en Algérie 110 écoles comprenant 20 000 étudiants¹⁷⁴. C'est notamment autour « *d'un enseignement de l'arabe libre* » que pouvaient se définir les principales stratégies d'actions et d'orientation de l'association algérienne.

« L'enseignement arabe libre animé par les réformistes était conçu à la fois comme un enseignement supplétif et patriotique. En tant qu'enseignement supplétif, il se proposait de tirer de l'ignorance un certain nombre de jeunes musulmans, qui n'avaient alors nulle chance de trouver place dans les écoles publiques. Mais en outre, cet enseignement avait une portée nationaliste puisqu'il visait à cimenter la communauté musulmane, et à renforcer en elle le sentiment de son algérianité. Cette œuvre nationaliste exigeait une éducation islamique de base et une forme arabe – même élémentaire –, sans quoi, estimaient les réformistes, les jeunes générations musulmanes se trouveraient désarmés devant l'œuvre de francisation intellectuelle et morale poursuivie par l'enseignement public en Algérie » (Mérad, 1999 : 298).

¹⁷⁴ Il est clair que le mouvement réformiste de l'UCM était largement influencé par le modèle algérien. Or, ce modèle reste toutefois à nuancer puisque le fondateur du mouvement en Algérie, I. Badis, a lui-même trouvé ses origines lors du pèlerinage de Badis à la Mecque et lors d'un séjour à Tunis (Mérad, 1999 : 73-76).

Dans une logique de préservation nationale arabophone, l'enseignement arabe libre en Algérie se positionnait clairement contre l'école publique française. Dans cette même perspective, l'opposition entre une école religieuse en langue arabe et l'école publique française était également revendiquée de la part du mouvement réformiste sénégalais des années 1950. L'action des réformistes algériens, comme celle revendiquée par les réformistes sénégalais, en faveur d'un renouveau de la langue arabe était donc étroitement liée à leur entreprise de reformation religieuse et morale. C'est pourquoi l'UCM luttait notamment contre l'analphabétisme et les superstitions maraboutiques (Mérad, 1999). Que ce soit sur les questions d'enseignement et de son rapport à l'administration française de l'époque, l'influence algérienne contribua largement à la formation du réformisme musulman sénégalais des années 1950. Cet islam réformiste contestataire avait pour ambition de concilier tradition et modernité. Comme presque partout dans le monde musulman, le courant réformiste fut « *à la croisée du renouveau religieux, de la réforme morale et du nationalisme* » (Al-Ahnaf, Botiveau & Frégosi, 1991 : 21). Les réformistes africains, par la voix de l'UCM, dénonçaient à la fois l'effondrement des valeurs islamiques et le compromis des chefs religieux avec les infidèles colonisateurs.

1.2. Le « mouvement d'éducation » des années 1950¹⁷⁵

Tout comme l'AUMA d'Algérie, l'UCM se revendiqua avant tout comme un mouvement religieux et éducatif¹⁷⁶. En adoptant une forme militante, l'Union diffusa publiquement sa doctrine et son programme religieux, mais surtout ses revendications quant à son projet éducatif. La création d'un journal mensuel, appelé *Le Réveil Islamique*¹⁷⁷, dont le directeur était Kandji Saliou, permit à l'Union de diffuser sa doctrine et sa vision dans le pays mais aussi auprès de la

¹⁷⁵ Voir M. Brossier (2010) qui utilise ce terme à la p. 95.

¹⁷⁶ En effet, selon l'article 9 du statut de l'UCM, « Ces activités sont essentiellement religieuses et éducatives ».

¹⁷⁷ À la bibliothèque nationale de France, nous avons eu accès aux numéros publiés pendant l'année 1954. Le journal est en langue française.

diaspora sénégalaise installée en France. Plusieurs articles étaient notamment consacrés à la question éducative¹⁷⁸.

Mais c'est surtout l'ouverture d'écoles arabes ou franco-arabes qui fut l'une des principales préoccupations du mouvement. La première école arabo-islamique fut ouverte le 2 décembre 1954 par les représentants du mouvement ainsi que par le leader des Lébou du Cap Vert et le chef de quartier de Fith mith (aujourd'hui Gibraltar), Ndiarka Diagne. Selon *Le Réveil Islamique*, pendant la première année 120 élèves suivirent des cours du jour, 50 élèves les cours du soir (pour ceux qui fréquentaient l'école française le jour) et 40 adultes assistaient au cours du soir. L'enseignement de la langue arabe fut le premier vecteur d'enseignement dans ces institutions d'éducation. Selon C. Touré, « *Il n'est en aucun cas permis au musulman de traduire le Coran dans sa langue maternelle au moment de l'accomplissement de ses prières. Il est tenu de réciter le Coran en arabe tel qu'il a été révélé. C'est d'ailleurs pour ces raisons que nos anciens maîtres, après avoir enseigné les bases fondamentales de l'Islam à leurs adeptes, enseignaient également l'arabe* » (Touré, *Le Réveil Islamique*, n° 3, février 1954). D'autres écoles furent plus tard ouvertes à Dakar (Rue 10 et Gueule Tapée), ainsi qu'à Saint-Louis, Kaolack et Thiès.

Toutefois, à ses débuts, le mouvement fut confronté à différents obstacles au regard du développement de sa doctrine éducative. Tout d'abord, les représentants de l'Union constatèrent que leur nouvelle offre éducative, face au développement de l'école française et aux divers moyens mis en œuvre pour son renforcement, devait se tourner vers une autre frange de la population. En effet, l'administration coloniale avait mis en place un système qui permettait aux familles sénégalaises de percevoir des allocations familiales à condition de scolariser leurs enfants à partir de l'âge de sept ans. Cette mesure administrative représentait donc un frein à la scolarisation des enfants âgés de plus de sept ans dans les nouvelles enceintes

¹⁷⁸ Différentes thématiques sont abordées, notamment : l'enseignement de la langue arabe, la famille dans l'islam, la France et l'islam aofien, l'éducation islamique, les fêtes religieuses, les pratiques religieuses, l'histoire de la sâlafiyya, etc. (Loimeier, 2000).

d'éducation « arabo-islamique » que souhaitaient développer l'UCM. Ainsi, ils se trouvaient dans l'obligation de réorienter leur objectif de « *vulgarisation de l'enseignement islamique* » (Dieng, Rapport sur l'orientation de l'UCM, 1957), envers les enfants en dessous de l'âge de scolarisation ou sortis du système scolaire français.

« Notre effort pour la vulgarisation de l'enseignement islamique s'est heurté à cet impératif qui a ses conséquences puisque notre recrutement ne peut plus se faire en général que sur deux catégories d'enfants. L'enfant qui n'a pas encore l'âge scolaire et gêne ses parents à la maison. Il assimile facilement les leçons, ce qui est tout à fait normal. Ensuite, l'enfant moins heureux dans ses études et qui est renvoyé de l'école pour limite d'âge et qui vient fréquenter nos cours pour quelques temps. Le temps de pouvoir le mettre dans une autre école, ou de le diriger vers l'apprentissage d'un métier. Pour ces deux catégories, les parents ne sont pas disposés à soutenir comme il se doit notre enseignement. Ils considèrent que leurs enfants ne nous sont confiés que temporairement. Certains d'ailleurs poussent leur cupidité jusqu'à déplacer très souvent leurs enfants d'une école coranique à une autre pour se soustraire à la maigre contribution financière qui leur est imposée » (Dieng, rapport moral, 1957).

Cette nouvelle offre d'école « arabo-islamique » proposée par l'UCM était donc confrontée au développement d'une école française en pleine voie d'expansion, surtout en zone urbaine, et à l'implantation historique des écoles coraniques traditionnelles, de type soufi. La langue arabe se plaçait donc en concurrence face à la langue française de l'école publique. C'est la raison pour laquelle, l'UCM avait décidé d'orienter ses objectifs éducatifs vers la lutte contre l'analphabétisme, en ciblant spécifiquement les enfants en dehors du système officiel scolaire (les plus âgés ne pouvant intégrer l'école et ceux qui avaient abandonné). La langue arabe permettait ainsi de répondre à cet effort tout en diffusant leur doctrine musulmane.

« Et vous ferez également savoir que les élèves auxquels nous enseignons l'arabe sont recrutés parmi ceux qui n'ont pas de place à l'école française ou qui ont été renvoyés des écoles françaises et que vous estimez plus sage de réunir cette jeunesse délaissée, dans le but de parfaire son éducation et combattre l'analphabétisme (bien entendu avec des moyens de fortune), par l'enseignement de leur religion plutôt que de la laisser éternellement dans l'ignorance, mère de tous les vices » (Touré, *Le Réveil Islamique*, n° 3, février 1954).

Mais l'administration coloniale ne leur facilitait pas la tâche. L'UCM était, en effet, confronté à un obstacle majeur. L'arrêté de 1945 portant sur l'enseignement privé, prescrivait une double demande d'autorisation pour ouvrir une école coranique ou islamique et y enseigner. Toujours selon O. Dieng, « *cette mesure était discriminatoire puisque l'arrêté n'a jamais été appliqué au Sénégal et des milliers de marabouts, en vertu de cet arrêté exerçaient illégalement, les fonctions de maîtres d'écoles coraniques [...]. Si nous avons toujours lutté pour l'abrogation de l'arrêté de 1945, je crois sincèrement qu'une telle revendication est dépassée. Cet arrêté ne constitue plus une entrave. Des écoles fonctionnent un peu partout. Il nous faut tout d'abord trouver une place convenable à l'enseignement de la langue arabe qui facilite la connaissance de notre religion* » (Dieng, rapport moral, 1957).

Mais c'est surtout pour contrer la diffusion de la langue arabe en territoires de l'AOF que l'administration coloniale, par le biais du Bureau des affaires musulmanes, proposa une « *contre-réforme* » (Brenner, 2001) au mouvement global des réformistes et de leur nouvelle offre éducative. Essentiellement mise en œuvre au Soudan (Mali d'aujourd'hui), l'administration coloniale prit des mesures coercitives : la fermeture de deux « *médersas islamiques* » en 1946, situées à Kayes et Bamako (Brenner, 1993 ; 2001). Ces actions avaient également pour but de marginaliser ces nouvelles écoles à caractère réformiste perçues comme « un défi direct à la domination française » (Brenner, 1993 : 164). Dans un contexte de bouleversement politique de la région d'Afrique du Nord (l'Algérie, l'Égypte de Nasser, le conflit du Canal de Suez, la diffusion du pan-islamisme ou encore la circulation de la doctrine religieuse wahhabite, etc.), cette « *contre-réforme* », définie par M. Cardaire (chargé depuis 1950 des affaires musulmanes au Soudan), avait pour ambition de limiter l'influence et la diffusion des idées politiques en langue arabe. Sous l'apparence d'une initiative africaine, l'administration coloniale française soutenait étroitement les objectifs de cette nouvelle réforme éducative relative à l'enseignement islamique. Le programme institué dans ce contexte de « *contre-réforme* », en limitant surtout l'influence de la langue arabe

en AOF, était mis en place spécifiquement pour contrer l'influence des nouvelles médersas et écoles arabes.

« The ultimate objectives of the counter reform movement, although politically opposed to the arabization advocated by the founders of the médersas, were fundamentally very similar: to combine Islamic and secular schooling with the aim of preparing young persons to function effectively and productively in contemporary society as good Muslims. These complex and sometimes seemingly contradictory permutations resulted from the fact that the persons experimenting with these new institutions intended them to function effectively both socially and politically within the colonial, political economy and not outside or apart from it. The appearance of new Muslim institutions and other Muslim initiatives, therefore created a new field of power relations that profoundly influenced how certain Muslims began to represent themselves in the public arena » (Brenner, 2001: 130-131).

M. Cardaire, à la tête du Bureau des affaires musulmanes soudanais, désignait par le terme de « *contre-réforme* », le mouvement culturel destiné à servir de contre-feu à « *l'école coranique supérieure* » inaugurée à Bamako en juillet 1950 par d'anciens élèves de l'Institut Al-Azhar du Caire (Triaud, 2012 ; Kaba, 1976). Du côté des africains, les promoteurs de cette contre-réforme étaient Amadou Hampâté Bâ, alors agent technique de l'Institut français d'Afrique noire (IFAN)¹⁷⁹, et son gendre Abdoul Wahhab Doucouré, rédacteur en langue arabe à la Direction des affaires politiques du Soudan (Triaud, 2012 ; Brenner, 2001). Cette « *contre-réforme* » englobait un programme d'enseignement qui consistait à mémoriser le Coran et à utiliser des langues africaines (notamment le bambara et le wolof pour le Sénégal) dans la transmission des savoirs islamiques aux élèves. La langue arabe, elle, était interdite dans l'enseignement au sein de ces institutions. A travers cette « *contre-réforme* », instituée essentiellement au Soudan, une politique publique est née de la conjonction improbable sur le temps long d'enjeux internationaux (crainte du panislamisme), de débats et de préoccupations coloniaux (et de ses représentations) ainsi que du suivi d'un dossier par un seul individu (M. Cardaire).

¹⁷⁹ L'IFAN fût créé en 1936 par le Gouverneur Général de l'AOF, Jules Brevié.

L'UCM critiqua vivement et ouvertement ce nouveau mouvement dont l'objectif premier était de limiter l'accès de la langue arabe dans les institutions d'éducation islamique. Oumar Dieng, secrétaire général de l'UCM, réagissait face à ce nouveau programme dans son rapport moral de décembre 1957 :

« En réalité, le programme “Abdoul Wahhab¹⁸⁰” était en régression sur l'enseignement archaïque donné par les marabouts. Réparti sur cinq ans d'études, l'élève ne devait apprendre que la soixantième partie du Coran ; le reste du programme était consacré à quelques extraits de livre de théologie, “Lakkadari” et “Ibn Achir”. Les dialectes bambara et wolof seraient employés pour enseigner les élèves, la langue arabe étant formellement interdite. Nous ne pouvions, sans renoncer à notre idéal, sanctionner un tel programme, ni patronner une conférence définissant l'Islam par les chiffres¹⁸¹, alors que nous avons pris une ferme résolution de lutter pour le triomphe de l'islam clairement défini dans le Coran et les “hadiths” contre le mysticisme dont voulaient l'envelopper certains esprits rétrogrades. Notre fermeté incita l'Administration à engager ouvertement la lutte contre notre enseignement » (Dieng, rapport moral, 1957).

Face à ce refus de la part de l'UCM à se contraindre d'adopter ce nouveau programme d'enseignement au sein de ses écoles arabes et islamiques, une véritable lutte contre le colonialisme s'engagea et opposa l'UCM à l'administration française de l'AOF.

1.3. Un mouvement anticolonial

La lutte de la part de l'administration coloniale contre la diffusion de la langue arabe sur l'ensemble des territoires de l'AOF plaça le mouvement de l'UCM en situation d'opposition. L'un des principaux objectifs de l'Union résidait vers un retour aux textes islamiques (Coran, Sunna) grâce à un enseignement de la langue arabe. Or les années 1950 étaient marquées par un renforcement de mesures et de contrôle notamment géré par le service des affaires musulmanes, sous la direction des affaires politiques (DAP) du gouvernement général de l'AOF (Triaud,

¹⁸⁰ Le programme « Abdoul Wahhab », désignait la personne en charge de cette « contre-réforme » au Soudan, qui était le gendre d'A. Hampâté Bâ.

¹⁸¹ Ici, Oumar Dieng fait référence à une Conférence que l'Administration souhaitait organiser à Bamako sur la thématique de « l'Islam par les Chiffres ». Cette conférence devait être tenue par A. Hampâté Bâ.

2012)¹⁸². Face à un renouveau et une pluralisation de l'islam musulman ouest-africain, l'administration coloniale française se replaçait dans une situation de crainte, voire de peur, face à cet « islam noir » pourtant préalablement défini mais qui connaissait un renouveau, un « réveil culturel », comme l'a signalé M. Cardaire (1954).

Au Sénégal, l'UCM s'opposa clairement aux actions de l'administration coloniale, prises notamment le Service en charge des affaires musulmanes. Dans le rapport de création de l'UCM fédérale, ses objectifs étaient précisément affichés : « *Il faut que soit dissout le fameux "Bureau des Affaires Musulmanes d'Administration", qui doit cesser de s'immiscer dans les affaires musulmanes, qui ne doivent regarder que les musulmans comme elle doit cesser de favoriser une religion au détriment d'une autre et de se servir des chefs religieux comme agent de sa propagande* » (Rapport sur l'Orientation, UCM, décembre 1957). Selon les représentants de l'Union, ce service administratif ne pouvait trouver sa place car la question des affaires musulmanes devait se gérer par les individus musulmans eux-mêmes. Cette administration constituait une véritable entrave au développement du modèle éducatif de l'Union, « de culture arabo-islamique » (Brenner, 1993). En résumé, C. Touré dans un de ses articles rédigés pour *Le Réveil Islamique* caractérisait les actions et orientations prises par l'administration coloniale française : « *administrer notre religion. La devise : diviser pour régner obtint un succès incontestable avec nos discordes* » (Touré, *Le Réveil Islamique*, n° 8, juillet 1954).

Mais paradoxalement, l'Union attendait aussi une forme de reconnaissance de la part de l'Etat colonial. Elle avait plutôt tendance à se sentir négligé par l'Etat colonial au profit d'autres types d'acteurs (confréries, communauté chrétienne). En effet, les leaders du mouvement reprochaient notamment aux marabouts et chefs religieux leur rapprochement avec l'administration coloniale, « *qui surveille et*

¹⁸² Pour une explication en détail de cette administration des années 1950 à 1956, voir le chapitre de J. L. Triaud (2012), intitulé « Le crépuscule des Affaires musulmanes en AOF, 1950-1956 », in Robinson, D & J. L. Triaud (éd.), *Le temps des marabouts. Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique occidentale française v. 1880-1960*, 2012, Karthala, pp. 493-519.

*réprime l'islam plus qu'elle ne cherche à la favoriser » (Coulon, 1988 : 124). Dans son manifeste, intitulé *Afin que tu deviennes croyant*, C. Touré déclarait, « leur manque de foi les pousse à une honteuse collaboration avec les colonialistes et les capitalistes exploiters, et tout cela au nom de la religion, comme s'ils n'avaient pas appris le Coran » (Touré, 1953). Et, sur le plan éducatif, l'étroite coopération entre certains chefs religieux et l'administration coloniale se manifestait par l'octroi d'autorisation d'ouverture d'écoles coraniques. Une nouvelle forme d'injustice se ressentit également quant au rapport que pouvait entretenir l'administration coloniale avec la communauté chrétienne sénégalaise. « La création d'un tel service devait susciter chez nous des inquiétudes ; car nous savons qu'il n'existe pas de service des affaires chrétiennes » (Touré, *Le Réveil Islamique*, n° 8, juillet 1954). La récurrente comparaison avec les conditions d'enseignement dans les écoles chrétiennes semblait constituer le but à atteindre pour former une élite de lettrés arabophones. « Musulmans, n'est-ce pas une honte de constater qu'il n'a jamais existé une école d'enseignement islamique chez nous capable de former des élites, comme il en existe à foison chez nos confrères chrétiens qui, en outre, possèdent des imprimeries, des bibliothèques, et cependant, ils constituent ici, une minorité par rapport à l'écrasante majorité des musulmans » (Touré, *Le Réveil Islamique*, n° 3, février 1954).*

Selon l'UCM, l'administration coloniale ne jouait donc pas son rôle de favoriser le culte et les pratiques musulmanes des sénégalais comme elle pouvait le manifester pour la communauté chrétienne. Or, l'attitude et le positionnement du Service des affaires musulmanes s'expliquaient notamment par la crainte, à travers le renforcement d'un mouvement réformiste, que se développent un panislamisme militant et un nationalisme agressif (Coulon, 1988). La restriction de la circulation d'idées, d'idéologies mais aussi d'hommes était un des moyens employés par l'administration française. A titre d'exemple, entre 1930 et 1950, les autorités coloniales organisèrent sur l'ensemble des territoires de l'AOF le pèlerinage à la Mecque (*Hajj*), sous contrôle sanitaire et sécuritaire. «*This form of travelling was well organized because it was important for the administration to show to the Muslim communities its good intentions and concern for Islam* » (Kaba, 1974: 52).

Ces méthodes avaient surtout pour ambition de ramener l'évolution de l'islam sous le contrôle de l'autorité française, tout en limitant l'influence d'idées et de comportements pouvant être qualifiés de « radicaux »¹⁸³ (Kaba, 1974).

Un autre aspect concernait l'octroi de bourses d'études à l'étranger et notamment en Afrique du Nord. En 1952, avec le soutien et la défense d'influents politiciens sénégalais (Lamine Gueye notamment), un groupe d'étudiants composé de six personnes (dont Cheikh Touré) obtint une bourse d'étude pour se rendre en Algérie (cf. Encadré n°1 sur le parcours de C. Touré). L'administration coloniale française qui avait obtenu qu'Alger devienne un centre d'études, devint méfiante et essaya d'annuler sa décision. Pour empêcher ce séjour de formation, l'administration française fit pression auprès de l'administration au Sénégal pour supprimer les bourses. Ce fut grâce à l'influence de L. S. Senghor, alors président de la commission d'éducation de l'assemblée territoriale du Sénégal, que les bourses d'étude d'Algérie furent supprimées pour ces six étudiants (Loimeier, 1998 : 157). C'est avec amertume que le mouvement UCM rappela ces événements : « *la Municipalité de Dakar qui prit l'heureuse initiative de sauver la face en envoyant des étudiants en langue arabe dans les universités d'Afrique française du Nord, rencontra une opposition farouche et accepta finalement la loi du plus fort. Les bourses furent supprimées, les étudiants rapatriés* » (Touré, *Le Réveil Islamique*, n° 8, juillet 1954).

Au Soudan (Mali d'aujourd'hui), cette méfiance de la part du chef du Bureau des affaires musulmanes, M. Cardaire, fut notifiée au retour d'un groupe d'étudiants de l'Université d'Al-Azhar du Caire¹⁸⁴ qui fonda dans la ville de Bamako un mouvement tiré de la doctrine « Wahhabiyya ». Ils créèrent la première « médersa

¹⁸³ L. Kaba note que ces mesures restrictives pour le pèlerinage à la Mecque ont engendré l'organisation de réseaux informels sur l'ensemble des territoires de l'AOF. Dans les années 1930, notamment, plusieurs rapports de police font état d'arrestations dans les villes de Gao, Tombouctou, Djénné ou Motpi (Soudan). Les autorités coloniales justifiaient ces arrestations en termes de « sécurité physique » (Kaba, 1974 : 55-56).

¹⁸⁴ Les anciens étudiants d'Al-Azhar étaient : Hajj Kabiné Kaba, al-Hajj Muhammad Fodé Keita, al-Hajj Muhammad Sanusi Diabi et al-Hajj Mamadou Lamine Tounkara. Ils fondèrent ensemble l'association *Shubban al-muslimin* en 1950. Pour plus d'informations sur l'émergence du mouvement « subbanu », voir l'ouvrage de L. Kaba (1974), *The Wahhabiyya. Islamic Reform and Politics in French West Africa*, chapitre 5 : "The Subbanu Movement and its role in Education", pp. 135-165.

islamique », sous le nom d'*Ecole Coranique Supérieure*¹⁸⁵ qui ouvrit ses portes en juillet 1950. Pour des raisons encore peu claires¹⁸⁶, l'école fut fermée par l'administration coloniale en décembre 1951 (Brenner, 2001).

L'ensemble de ces mesures contre l'émergence de divers mouvements de type « réformistes », « wahhabies » ou « salafistes » ou encore « subbanu »¹⁸⁷ des années 1950, opposa clairement l'administration coloniale française à ces divers groupes religieux, en voie de formation. Comme nous pouvons le constater, les configurations ne sont pas les mêmes selon les territoires. Cela s'explique notamment, pour ce qui est du Soudan, par la personnalité du responsable des affaires musulmanes. En revanche, malgré les mesures prises par l'Etat colonial, qu'elles soient éducatives ou administratives, ces différents mouvements ont fait émerger un système de réseaux d'individus mais aussi d'écoles qui s'implantèrent durablement dans ces différents pays.

1.4. Origine de cadres d'interprétation distincts

Avec la circulation d'individus, d'idées et de nouvelles doctrines musulmanes, les années 1940-1950 furent marquées par un renouveau de l'islam culturel, social et politique en AOF. A la grande surprise de l'administration coloniale française, un islam promu en provenance d'Afrique du Nord au sein de mouvements d'étudiants réformistes, connut une influence sur certains jeunes hommes d'Afrique de l'Ouest

¹⁸⁵ Le nom de médersa fit partie des termes de négociation pour l'ouverture de cette nouvelle école islamique. Selon le groupe d'anciens étudiants d'Al Azhar, ces-derniers souhaitaient ouvrir une école sur le modèle de la médersa française. Le curriculum devait être divisé en deux sections : l'enseignement de la langue arabe et des études islamiques enseignés par un étudiant d'Al-Azhar, et la langue française, ainsi que des disciplines séculaires, enseignées par un enseignant en langue française. La division française n'était pas autorisée par l'administration coloniale et l'enseignement de cette nouvelle école était essentiellement basé sur un enseignement religieux. L'administration française refusa officiellement que ces écoles s'appellent médersa (Brenner, 2001 : 58). Pour un aperçu des enseignements dans cette école arabo-islamique, voir les annexes fournies par M. Cardaire dans son ouvrage intitulé *L'Islam et le terroir africain* (1954). Cette nouvelle école, ouverte en juillet 1950, reçut près d'une soixantaine d'étudiants à ses débuts. Lors de sa fermeture par l'administration coloniale en décembre 1951, il y avait près de quatre cents étudiants (Brenner, 2001 : 59-60).

¹⁸⁶ M. Cardaire explique que l'école dut fermer à cause des tensions qu'elle provoqua dans la ville de Bamako (Cardaire, 1954 : 118-119). Selon Brenner, cette fermeture était plutôt due à l'enseignement de la langue arabe au sein de cette institution d'éducation ou encore à la crainte de la part de l'administration coloniale que cette école attire des élèves d'écoles françaises ou d'écoles coraniques traditionnelles (Brenner, 2001 : 60).

¹⁸⁷ Le mouvement « Subbanu » a été analysé par L. Kaba (1974) et fait référence à un groupement d'anciens étudiants de l'Institut Al-Azhar du Caire qui à son retour au Soudan (Mali d'aujourd'hui) fonda le mouvement *Subbanu al-Muslimin*. Ce mouvement était largement inspiré des contacts qu'ils ont pu avoir avec le mouvement réformiste du Caire. Le terme « subbanu », qui signifie « jeune », met bien l'accent sur ce groupe de jeunes musulmans. Entre 1950-1956, cette

francophone (Sénégal, Soudan, Guinée, Côte d'Ivoire, Haute Volta par exemple). Le pèlerinage à la Mecque dans le courant des années 1930 fut un moment important pour beaucoup de ces individus qui, à leur retour, devenaient de véritables vecteurs de transmission et d'influence d'une nouvelle doctrine musulmane¹⁸⁸. Mais ce fut surtout par le biais des études en Afrique du Nord (notamment en Algérie ou en Egypte) que les esprits et les rencontres furent les plus marquants pour ces individus. Différents modèles d'associations, d'échanges, de rencontres et de réflexions ont largement influencé et orienté les modèles de pensée, qui se sont finalement placés en opposition à l'existant. L'existant étant le système confrérique de type soufi.

Ce renouveau de la religion musulmane à caractère « arabe », ou « arabo-islamique » (Brenner, 1993), prend progressivement forme avec un ensemble de configurations et d'aspects que nous avons évoqué : implantation du « wahabisme » en Afrique de l'Ouest, création de médersas islamiques (Brenner, 2001), écoles arabes ou franco-arabes, institutionnalisation au niveau fédéral de l'Union Culturelle Musulmane, diffusion du journal mensuel *Le Réveil islamique*, etc. Comme l'a souligné L. Brenner (1993), l'ensemble de ces bouleversements pose les jalons du développement « d'une culture arabo-islamique » en Afrique de l'Ouest¹⁸⁹, en réaction à la culture occidentale coloniale et post-coloniale (Brenner, 1993 : 163). Avant de se positionner en réaction à l'Occident, c'est avant tout sur un retour vers les textes et sources même de l'islam, et par conséquent sur sa transmission en langue arabe, que se base cette nouvelle mouvance. Tout se ramène au Coran, à la Sunna du Prophète et à la Charia. Sur le plan éducatif, cette école se distingua des différentes branches confrériques historiquement implantées au Sénégal. En effet, l'emploi de la langue arabe semblait ici être un moyen de compréhension des discours islamiques. L'apprentissage de la langue arabe permettait de saisir ce qui est dit dans les textes. Or, au sein des écoles

association s'est étendue sur l'ensemble du territoire en ouvrant des branches à Bamako, Ségou, Motpi, San, Buguni, Sikasso et Kayes.

¹⁸⁸ Pour le détail des conditions de voyage et de pèlerinage à la Mecque, voir Kaba (1974), *Wahhabiyya*.

¹⁸⁹ L. Brenner (1993) part du cas d'étude du Mali, mais cette situation pourrait être transposée à l'ensemble des pays d'Afrique de l'Ouest composés de sociétés musulmanes.

traditionnelles de type soufi, la première étape dans l'apprentissage repose sur la mémorisation du Coran.

« Tout musulman a le droit de comprendre le livre de Dieu et la parole de son Prophète directement du livre de Dieu et la Sunna, sans le secours de quelque intermédiaire, que celui-ci soit un ancien ou un moderne. Mais il est auparavant tenu de s'assurer les moyens qui le mettront à même de comprendre : la connaissance de la langue arabe, de sa littérature, de son style, l'histoire des arabes, et plus particulièrement à l'époque de la mission du prophète, la situation des musulmans à l'époque du prophète, les événements qui se sont produits au moment de la révélation, quelques éléments de science de l'abrogeant et de l'abrogé » (Touré, *Le Réveil Islamique*, n° 2, janvier 1953).

Mais les différences résident aussi autour du rapport entre le cheikh et son talibé. Pour les « réformistes », la transmission des savoirs peut passer par un « intermédiaire » qui joue uniquement le rôle d'enseignant compétent pour répondre à une question de dogme : *« il [le musulman] peut alors avoir recours à des gens compétents ; il peut, et il doit même, demander à ces derniers la preuve qui légitime l'obligation qu'on lui impose – demande qui porte sur une question de dogme ou sur la condition canonique d'une action quelconque. Il n'existe point dans l'Islam ce que d'aucuns appellent autorité spirituelle »* (Touré, *Le Réveil Islamique*, n° 2, janvier 1953). C'est donc en rupture avec les anciennes méthodes d'enseignement que se place ce mouvement. Un islam « réformiste », « modernisateur », « innovant » constitue alors un nouveau cadre d'interprétation. Il joue encore un rôle dominant dans les pratiques et discours contemporains relatifs à la question des écoles coraniques au Sénégal. Ce mouvement d'influences extérieures (modèle algérien de l'AUMA ou encore d'étudiants azahrites pour le cas du Soudan) représente la base d'une future vision. Il constitue un système d'enseignement qui se développera sur l'ensemble des territoires d'Afrique de l'Ouest. Ces influences extérieures restent toutefois quelque peu « déguisées » car leurs visions sont promues et revendiquées par les individus locaux eux-mêmes. Or, l'islam réformiste reste clairement en lien avec la culture arabe et musulmane internationale que l'on retrouve au Maghreb ou encore dans la péninsule arabique (Otayek, 1993). Cette influence idéologique est donc largement

reprise et réappropriée par les acteurs sénégalais de retour dans leur pays d'origine.

Dans le même type de « déguisement », mais qui s'opposa radicalement à ce mouvement de réformistes, nous pouvons évoquer l'idéologie de « contre-réforme » introduite par M. Cardaire, pour le cas du Soudan¹⁹⁰. L'administration française s'appuya clairement sur « *ses guides, ensemble harmonieux d'hommes sages et de jeunes enthousiastes, [qui] cherchent à enfoncer les racines de leur foi dans le même pays noir dont ils se flattent, à juste titre, d'émaner* » (Cardaire, 1954 : 155). Ce fut notamment le rôle d'A. Doucouré, issu d'une famille maraboutique de Mourdiah, qui se chargea de la mise en place de cette réforme et de cette politique d'endiguement déguisée, car celle-ci semblait émaner d'acteurs localement situés. Se basant sur la conception éducative de Tierno Bokar, A. Doucouré, cité par Cardaire déclarait :

« Je sais par expérience personnelle combien de jeunes Noirs, assoiffés de savoir divin, se sont expatriés au prix de nombreuses indispositions, sont revenus peut-être, je ne le nie pas, versés en littérature arabe, mais totalement délestés de leur simplicité naturelle, de leur foi ardente et de la charité qu'ils ont vu pratiquer par leurs anciens sans calcul [...]. Si nous, africains noirs, nous ne nous expatrions qu'en vue de consolider notre foi, est-il sage d'aller chercher sa fortification chez des gens qui nous envient ? Si c'est un désir de culture et de civilisation moderne qui nous fait sortir de chez nous, est-il sage d'aller les chercher chez ceux, qui eux-mêmes vont les puiser ailleurs ? Les arabes, en effet, empruntent à l'Occident sa formation moderne qui est totalement en dehors de la foi et pourquoi ne ferions-nous pas comme eux quant à l'acquisition de cette formation afin d'aller nous-mêmes aux sources ? » (Cardaire, 1954 : 157).

Cette « contre-réforme », d'inspiration occidentale, car largement soutenue par l'administration coloniale, s'opposa donc clairement à la culture « arabo-islamique ». Elle avait pour ambition de limiter l'influence de l'éducation islamique en langue arabe dans les zones partiellement islamisées et non arabophones (Brenner, 2001 : 104). L'origine du programme institué par cette

¹⁹⁰ Cette « contre-réforme » fut effectivement appliquée principalement au Soudan. Voir à ce propos, L. Brenner (2001), *Controlling knowledge. Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*, ou M. Cardaire (1954), qui dans le chapitre IV de son ouvrage, *L'Islam et le terroir africain*, aborde la question des « réactions de la contre-réforme », pp. 145-168.

réforme se caractérisait par la trajectoire et la formation du célèbre écrivain, A. Hampâté Bâ. Ce dernier avait effectué toute sa scolarité à l'école française pour devenir dans les années 1920 un employé de l'administration coloniale. Son bref passage à l'école coranique s'est principalement faite en langue locale, fulfulde, par son guide religieux, Cerno Bokar Saalif Tal¹⁹¹. Les bases essentielles des savoirs islamiques en langue orale locale étaient au cœur de son enseignement. Ce programme de « contre-réforme », qui interdisait l'enseignement de la langue arabe au sein des écoles coraniques et instituts islamiques, se basait donc sur l'expérience de vie de cette personnalité. Pour l'administration coloniale, ce programme constituait une opportunité d'action, en adéquation avec le système scolaire francophone. « *Its appeals to the French should be obvious: it would provide Islamic religious instruction which would be completely compatible with French language schooling, which could be taught in either African Language or French, and which would emphasize the unity of religious experience among Muslims and non-Muslims* » (Brenner, 2001: 105). Mangin, Directeur des affaires musulmanes, recommanda l'adoption de ce programme en 1952. Mais, par crainte d'ouverture de différents types d'écoles islamiques, cette contre-réforme était présentée comme une expérimentation d'enseignement auprès d'élèves fréquentant en même temps l'école française dans certaines localités où le processus d'arabisation avait pu commencer.

L. Brenner, en reprenant les trois zones d'islamisation établies au préalable par J. L. Triaud¹⁹² (2012), élargit l'analyse aux politiques éducatives de ces zones. En effet, dans les zones à majorité islamique, comme en Mauritanie ou dans le Nord du Tchad, l'autorité coloniale soutenait l'enseignement de la langue arabe dans l'enseignement secondaire. Mais dans ces écoles (exemple de l'Institut de Bouttilimit), la langue française et les disciplines profanes étaient également obligatoires, tout comme l'éducation civique et morale. Dans les zones non-

¹⁹¹ La description de ce maître coranique peut se retrouver dans les deux volumes des mémoires d'A. Hampâté Bâ, *Amkullel, l'enfant peul ; Oui, mon commandant ! Mémoires II*. Voir aussi l'ouvrage consacré à la vie et aux enseignements de Cerno Bokar, *Tierno Bokar, le sage de Bandiagara* (1957).

¹⁹² Ces trois zones d'islamisation sont selon J. L. Triaud : les « territoires à très forte majorité islamique » (Niger, Tchad-Nord et Mauritanie) ; les « territoires plus ou moins partiellement islamisés » (Sénégal, Guinée, Soudan, Haute-Volta) et les territoires « avec amorce d'islamisation » (Côte d'Ivoire, Togo, Dahomey, Nord-Cameroun, Tchad-Sud) (Triaud, 2012 : 499-500).

arabophones (Soudan, Guinée, Sénégal), l'administration soutenait des programmes d'enseignement où seule la mémorisation du Coran était enseignée en langue arabe. Les autres disciplines relevant des sciences islamiques (*tawhid, charia, hadith*) étaient enseignées uniquement en langues locales. Dans les zones de faible islamisation, seuls l'enseignement des principaux versets du Coran et les prières nécessaires pouvaient se faire en langue arabe (Brenner, 2001: 103-104)¹⁹³. La « *politique d'endiguement* » face à la langue arabe en AOF est significative et contribue à la formulation d'une définition d'un cadre interprétatif prégnant dans l'histoire du Sénégal. En effet, cela renvoie plus largement aux objectifs de départ de l'administration coloniale autour du projet de civilisation par la propagation de la langue française. Or ce projet est repris par les acteurs locaux dans la formulation et la diffusion de politiques nationales. M. Doucouré, en reprenant le projet initial de l'autorité coloniale, déclarait :

« Les temps modernes nous imposent une évolution matérielle impérative. Le salut de notre âme nous commande une foi profonde. Le Prophète ayant dit : “Travaille au salut de ton âme comme si tu devais mourir le lendemain”, “travaille pour ton bien-être matériel comme si tu devais durer une éternité”, je conclus que nous devons tirer notre parti du premier adage pour **raffermir nos traditions**¹⁹⁴ et renforcer notre foi et nous baser sur le deuxième pour chercher à **améliorer notre train de vie matériel** par l'acquisition des sciences modernes dont les sources se trouvent en Occident » (Cardaire, 1954 : 157).

L'emploi d'un ton modernisateur, basé sur la réussite matérielle et l'acquisition de « savoirs modernes », qui figurait depuis l'époque coloniale comme un cadre d'interprétation devenu important, car importé, réapproprié au niveau national par les acteurs locaux.

« Je souhaite, d'autre part, que des musulmans de bonne volonté, qui désirent conserver au pays son originalité et sa saveur locale, constituent un groupe pour continuer l'œuvre de Tierno Bokar Salif. Ce groupe prouverait que l'Africain noir peut trouver dans son propre fond ce qu'il faut pour assimiler et transformer pour ses besoins spirituels et matériels les apports de l'extérieur » (Cardaire, 1954 : 157).

¹⁹³ Cette analyse tirée de l'ouvrage de L. Brenner (2001, p. 104), *Controlling knowledge*, se base sur une note d'étude relative à l'instauration d'un enseignement coranique et arabe en Afrique noire archivée au Centre d'Archives d'Outre-Mer à Aix-en-Provence.

¹⁹⁴ Les termes ont été mis en gras par M. Cardaire dans son ouvrage intitulé *L'Islam et le terroir africain* (1954).

Le retour aux ressources locales, à « *l'islam noir* », et aux langues africaines représentait également un vecteur essentiel pour la préservation d'une stabilité sociale, religieuse et politique. Ce jeu autour de la modernité mais aussi de la préservation des valeurs traditionnelles locales (avec un retour aux langues nationales) était un moyen de promouvoir cette modernité par la langue française, tout en rappelant la valeur des traditions africaines. Ce ton « modernisateur » est donc tourné vers la France, car présenté comme le produit de la civilisation, tout en rappelant l'importance des ressources traditionnelles locales.

En somme, cette vision « moderniste » se confronte à celle proposée par ce groupe de jeunes hommes, appelés « réformistes », promouvant un ensemble de réformes (*tajdid* : renouveau) à caractère religieux (Loimeier, 2003). Mais c'est surtout en termes de changements (politique, social, économique) que se situent leurs orientations, avec dans l'esprit le respect d'une certaine société. Ces deux cadres, « modernistes » et « réformistes », sont issus de modèles extérieurs internationaux (la France pour l'un et l'Afrique du Nord ou le Moyen-Orient pour l'autre). Ils sont importés et réappropriés par des acteurs locaux qui les réutilisent comme ressource pour la quête de pouvoir (exemple de la trajectoire d'A. Hampâté Bâ, ou encore de C. Touré). La mobilisation de ces types d'orientation place les nouveaux acteurs du milieu réformiste, ou repris en main par l'administration coloniale française, au centre des débats et discussions, contribuant à la floraison de cette action publique sénégalaise. Les différentes visions vis-à-vis des questions de langue d'enseignement, de méthode d'apprentissage, ou encore de modèle d'écoles, constituent à l'époque coloniale de 1950 les premiers systèmes de représentation mis en situation de conflits et de concurrences. Comme nous le soulignerons, ces cadres autour desquels gravitent différents types d'acteurs aux enjeux divers mûrissent, se transforment et laissent entrevoir la formation d'un début de *policy style*¹⁹⁵ au Sénégal.

¹⁹⁵ Un style de politique publique désigne les premiers contours de la formulation d'une politique publique (Howlett & Ramesh, 2003).

Les années 1950 étaient donc marquées par un renouveau du champ islamique en AOF. De nouveaux acteurs, idéologies, écoles émergent et donnent naissance à un nouveau système d'interprétation sous l'influence d'une « *culture arabo-islamique* ». La période qui suit l'indépendance (1960-1980) sera une séquence historique cruciale pour l'éducation arabo-islamique et son développement. La succession des différents Etats sénégalais (directement après l'indépendance puis sous ajustements structurels) scande les étapes majeures de la politique éducative du Sénégal. Nous verrons que plusieurs aspects liés à l'éducation arabo-islamique dans son ensemble vont contribuer à la mise en forme de différentes politiques (de l'enfance, de surveillance, de promotion de la langue arabe, de diplomatie) qui vont constituer les facettes multiples de cette action publique sénégalaise.

2. Le gouvernement sénégalais face à sa communauté sénégalaise musulmane : le duel religieux M. Dia/L. S. Senghor

La période des indépendances au Sénégal sera marquée par une forte personnification, voire une présidentialisation, des affaires musulmanes et de l'éducation islamique. Chacune des personnalités politiques (M. Dia ; L. S. Senghor ; A. Diouf) affichait une orientation bien claire quant à la promotion de l'éducation arabo-islamique. Parallèlement, cette période fut marquée par une société musulmane de plus en plus plurielle et revendicative.

2.1. La personnification du mouvement réformiste par M. Dia (1960-1962)

Avec l'accès à l'indépendance¹⁹⁶ en 1960, et l'arrivée au pouvoir de L. S. Senghor, le message réformiste ne constituait pas une source d'inspiration pour les élites politiques. Seul Mamadou Dia¹⁹⁷ partageait un certain intérêt pour C. Touré et l'UCM. Mais à cette période, les personnalités politiques avaient davantage tendance à se tourner vers les leaders confrériques afin de satisfaire leurs besoins et intérêts respectifs (Coulon, 1981, 1988 ; Cruise O'Brien, 1992). Toutefois, à la fin des années 1950, certains leaders du mouvement réformiste musulman se rapprochèrent, de manière individuelle, de certaines tendances politiques, alors que l'engagement politique du mouvement n'était pas totalement défini¹⁹⁸. Du côté des partis politiques, ce besoin d'intégrer l'UCM dans les rangs relevait d'une véritable stratégie politique dans le but de faire prévaloir leur vision d'un projet éducatif commun et uni. L'UCM avait, en effet, davantage tendance à se rallier vers un mot d'ordre ou une personnalité telle que Lamine Gueye ou Mamadou Dia

¹⁹⁶ A son arrivée au pouvoir en 1958, Charles de Gaulle organisa un référendum pour l'accès à l'autonomie et l'indépendance des colonies « noires françaises ».

¹⁹⁷ A l'indépendance, Mamadou Dia était nommé premier président du Conseil.

¹⁹⁸ M. Gomez-Perez (2012), dans l'article intitulé « Le réformisme musulman au Sénégal (1956-1960), évoque les différents partis auxquels certains leaders du mouvement ont pu appartenir :

- Section Française de l'Internationale Ouvrier (SFIO) ;
- Bloc Démocratique Sénégalais (BDS) ;
- Parti Africain de l'Indépendance (PAI) (Gomez-Perez, 2012 : 527).

qui pouvaient défendre les intérêts des musulmans car appartenant à cette même confession et partageant de mêmes convictions¹⁹⁹ (Gomez-Perez, 2012 : 529).

L'éducation, pour le mouvement, représentait un véritable projet politique. Il était d'ailleurs explicitement évoqué dans le statut de l'association :

« L'association n'interviendra nullement dans les affaires politiques sauf pour ce qui touche l'enseignement et le culte islamique. Elle ne doit être ni à la remorque ni sous la dépendance d'un gouvernement ou d'un parti déterminé, mais peut accepter l'aide et le soutien des élus et de tous ceux qui détiennent l'autorité » (Article 6, statuts de l'UCM).

M. Dia²⁰⁰, président du Conseil du Sénégal de 1960 à 1962²⁰¹, au lendemain de l'indépendance du Sénégal, adhéra aux convictions politiques du mouvement musulman réformiste : « *Notre conviction était – et reste – que, pour que l'Islam demeure un facteur de libération nationale et de développement, il devrait s'épurer des scories qui faussent son humanisme et son message* » (Dia, 1985 : 130). Cette vision « moderniste » de la part de M. Dia s'intégrait pleinement dans son projet politique plus global de développement du Sénégal du début des années 1960²⁰² (Loimeier, 2009). En effet, dans ses mémoires, M. Dia expose des objectifs similaires sur le développement de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal. Il se retrouvait, dans la même lignée que le mouvement, pour une « *action en faveur de l'édification d'une société islamique rénovée* » (Dia, 1985 : 131). Ci-dessous

¹⁹⁹ M. Dia, dans son ouvrage intitulé *Islam, Sociétés africaines et culture industrielle*, présente ses convictions et le lien que peut apporter un islam réformé au développement économique du Sénégal et de l'Afrique en général.

²⁰⁰ M. Dia est né en 1911 à Khombole (région de Thiès) Il a fréquenté l'école coranique à Khombole où il a mémorisé le Coran. Ensuite, il a réalisé sa scolarité à l'école française à Khombole et Diourbel où il a obtenu son certificat d'études primaires élémentaires. Il a, par la suite, été admis à l'école supérieure de Saint-Louis. Parallèlement, il a, à son arrivée à Saint-Louis, pris contact avec un marabout, El Hadj Gary (devenu cadî du tribunal de Saint Louis), qui lui a enseigné l'arabe moderne et lui a permis de consolider ses connaissances en fiqh. A Saint-Louis, il a passé le concours d'entrée à William Ponty en 1927. « *C'est à Ponty que je vais, pour la première fois, avec l'uniforme de l'Ecole normale, porter un costume européen, une veste, une vareuse, une chemise, et apprendre, aussi, à nouer une cravate. C'est également à Ponty que, pour la première fois, j'ai mangé à table et appris à me servir d'une cuillère et d'une fourchette. C'était des choses toutes nouvelles pour moi. [...] Cependant, ce modernisme ne va pas me détacher de mes habitudes religieuses. Mes prières, je continuais de les faire très régulièrement aux heures fixées. Je lisais mon Coran presque tous les jours, me réveillant à l'aube pour faire comme il est de tradition dans les grandes familles du Sénégal* » (Dia, 1985 : 20). Il est sorti de l'Ecole normale en 1930, à l'âge de 19 ans. Il a ensuite été nommé instituteur stagiaire à Saint-Louis pour ensuite être transféré à Kissel en 1936 et devenir directeur d'école à Fatick en 1943. Les années Fatickoises seront également marquées par ses débuts politiques. Pour plus de détails sur la biographie de M. Dia voir ses mémoires, *Mémoires d'un militant du Tiers-Monde* (1985).

²⁰¹ A l'indépendance, M. Dia était président du Conseil, statut similaire à celui de premier ministre, et leader, avec Senghor, du parti de l'Union Progressiste Sénégalaise (UPS).

²⁰² M. Dia avait pour projet de « moderniser le pays » en s'attaquant notamment à la question rurale avec un projet de réforme (notamment administrative) des institutions, « d'animation rurale », la création de coopératives, etc.

sont présentées les orientations de M. Dia, exposées dans ses *Mémoires d'un Militant du Tiers Monde* :

- 1) « En participant à la bataille de l'enseignement de l'arabe : intervenant comme sénateur et comme grand conseiller de l'AOF en faveur de l'enseignement de l'arabe considéré par l'administration coloniale et par l'école laïque comme langue de subversion et rivale dangereuse.
- 2) En multipliant les bourses et allocations scolaires dès la première année de l'indépendance.
- 3) En octroyant des bourses dans les pays arabes dès le gouvernement de la loi-cadre.
- 4) En introduisant l'enseignement facultatif de l'arabe dans le primaire et en soutenant les écoles privées et notamment en Casamance dans la région du fleuve.
- 5) En créant l'institut islamique de Dakar qui devait être un institut de recherche et de formation, l'embryon d'une faculté de sciences et de théologie islamiques » (Dia : 1985 : 130).

Le projet éducatif, qu'il soit politique, religieux ou social, fut repris et personnifié par M. Dia qui considérait « *que la meilleure façon de restaurer l'Islam c'était de restaurer l'enseignement religieux, l'enseignement islamique. Je pensais que les écoles coraniques, telles qu'elles fonctionnaient n'y suffisaient pas ; qu'on ne pouvait se contenter, non plus, d'envoyer des étudiants à l'étranger, qui revenaient avec de nouvelles mentalités qui n'étaient pas du tout africaines. Il fallait plutôt reprendre la question par le biais de l'enseignement de la langue du saint coran, en l'introduisant dans les écoles* » (Dia, 1985 : 131-132).

Plus concrètement, grâce au militantisme de l'Union de C. Touré et au Mouvement des Enseignants Arabes²⁰³, l'UCM demandait en 1959 à rendre officiel l'enseignement de la langue arabe et à faire de l'arabe une deuxième langue de culture. Leur demande concernait également l'intégration des enseignants en langue arabe au sein du corps enseignant, permettant à certains diplômés d'université du Maghreb ou du Moyen-Orient d'accéder à un emploi : « *Si nous*

défendons l'enseignement de l'arabe, c'est parce qu'il nous est nécessaire non seulement pour la culture mais surtout c'est qu'il est un élément positif pour la réalisation de l'unité africaine » (*Dakar-Matin*, 13 mai 1963). En 1960, grâce à l'appui de M. Dia, l'Etat sénégalais des indépendances organisa officiellement l'enseignement arabe à l'école publique. La tâche fut confiée à Vincent Monteil²⁰⁴ et à un conseil interministériel qui étaient en charge de définir les principes directeurs de cet enseignement :

- 1) « L'enseignement doit être franco-arabe ; il ne doit pas être coupé de l'instruction publique en langue française ;
- 2) Il ne doit pas être obligatoire, mais facultatif selon le désir et le libre choix des familles ;
- 3) L'arabe est une grande langue de culture et de civilisation : son enseignement doit être certes encouragé, mais il ne doit pas être livré à l'aventure : en un mot, il faut le rationaliser, ce vers quoi tendent nos efforts » (*Dakar-Matin*, 18 juin 1963).

L'ouverture de l'Etat sénégalais s'accompagnait du développement de l'offre éducative envers l'éducation islamique. Les écoles arabes ou franco-arabes devenaient progressivement une voie alternative d'éducation. Son [l'offre de l'éducation arabo-islamique] succès s'affirmait : en tant que nouvelle offre éducative, elle permettait d'associer l'acquisition d'un savoir et une sauvegarde des valeurs islamiques considérées à l'époque sous l'emprise d'une menace de l'expansion de l'école publique. Comme l'a souligné M. Ndiaye, l'introduction de l'enseignement de la langue arabe avait pour mission d'inciter les parents d'élève à envoyer leurs enfants à l'école primaire française.

« Il est vrai que l'enseignement de la langue arabe dans le primaire, a donné une satisfaction partielle aux parents compte tenu du rapport entre cette langue et la religion musulmane ; mais il est certain aussi que les chefs de famille auraient aimé voir leurs enfants recevoir un enseignement religieux leur permettant d'apprendre ce qu'ils n'ont pas

²⁰³ Le mouvement des enseignants arabes (MEA) a été fondé en 1957.

²⁰⁴ Vincent-Mansour Monteil (1913-2005), militaire, a longtemps servi en Afrique du Nord (Maroc, Tunisie). Entre 1959-1968, il met un terme à sa carrière militaire pour se consacrer à ses recherches sur le monde musulman et travaille à l'Institut fondamental d'Afrique noire, à Dakar. Il a notamment écrit *L'Islam noir* en 1971.

pu savoir à l'école coranique qu'ils avaient quitté à l'âge de six ans pour l'école "française" » (Ndiaye, 1985 : 142).

Cette nouvelle mesure de « démocratisation de l'enseignement arabe » (Otayek, 1993) était un moyen pour l'Etat de donner non seulement une « satisfaction » partielle aux populations musulmanes mais aussi, et surtout, de donner un nouveau statut à l'enseignement de la langue arabe désormais officiellement organisé. Selon R. Otayek, ce nouveau statut permettait de « séculariser » ce type d'enseignement en l'hébergeant notamment dans une école publique de langue française, soumis par la même occasion à ses valeurs occidentales (Otayek, 1993 : 12). « *Sans vouloir laisser libre cours à une arabisation généralisée, le gouvernement n'entendait pas s'opposer radicalement aux revendications des nouvelles générations musulmanes ; il s'efforçait de les canaliser en sachant que les représentants de l'islam traditionnel, pour d'autres motifs que lui, partageaient son désir de modération* » (Moreau, 1982 : 272).

L'éducation était un moyen de satisfaire les demandes de l'Union. Mais cette ouverture permit aussi de donner davantage de pouvoir aux arabisants au sein de l'administration publique. Cela s'est matérialisé par la nomination de C. Touré à la tête de la Direction de la section arabe du Ministère de l'Information. En tant qu'arabo-francisant, il était en charge de l'édition des écrits de lettrés arabisants au Sénégal, de la publication en langue arabe des résolutions officielles du gouvernement sénégalais, de l'organisation en langue arabe d'un programme de radio et de la diffusion des informations provenant du monde arabophone (Loimeier, 2000). Un nouveau mensuel en langue arabe, intitulé *L'Ere nouvelle*, fut également créé en juin 1960. L'accès au pouvoir de ces nouveaux « *intellectuels et militants de l'islam contemporain* » (Otayek, 1993) était un moyen pour l'Etat sénégalais de « récupérer » les arabisants en les cooptant au sein de son administration et, ainsi, d'avoir un contrôle sur leurs stratégies et actions.

M. Dia, par conséquent, contribuait fortement à la reconnaissance du champ religieux réformiste, en faveur d'un renouveau et d'une réforme au ton « modernisateur » de l'islam. Il avait d'ailleurs comme projet de créer une

institution étatique, nommée Conseil Supérieur Islamique, qui avait comme responsabilité la coordination des affaires musulmanes dans le pays. Ce conseil devait avoir pour mission de proposer un nouveau code de la famille, en s'inspirant du droit musulman (*sharîa*), du développement d'un système cohérent d'enseignement islamique et de l'organisation du pèlerinage à la Mecque. M. Dia voulait construire un Etat séculaire inspiré du droit et de la morale islamique (Diouf, 2013 : 16-17).

« Des gouvernements africains comprenant que la laïcité ne s'oppose pas à une protection libératrice de la religion, qu'au contraire, c'est une tâche d'Etat dans une Afrique spiritualiste de soutenir tout effort en faveur de la spiritualité et tout effort qui tend à faire du sentiment religieux un facteur de progrès et non un frein, emboîtent le pas en accordant des bourses pour l'étude de l'arabe, en organisant un enseignement rationnel de l'arabe et des matières islamiques, parfois aux trois degrés : primaire, secondaire et supérieur (Sénégal), parfois en rendant obligatoire cet enseignement dans le secondaire (Guinée). En vérité, cette transformation ne doit pas s'interpréter comme un miracle de l'indépendance ou un miracle de l'Islam noir. C'est l'aboutissement d'une évolution commencée sous le régime colonial, qui malgré ses mesures de rigueur, malgré sa chasse à l'arabisme, n'a pas réussi à enrayer l'influence sur les élites musulmanes noires du réformisme qui est le signe de l'Islam du XX^{ème} siècle et auquel doivent tant les pays musulmans de l'Orient, singulièrement du Moyen-Orient » (Dia, 1975 : 99).

Un islam rénové, selon M. Dia, représentait donc la clé du développement économique des sociétés africaines. Sa vision reposait sur l'ouverture aux techniques modernes de développement croisées à un dynamisme de l'islam, capable de se constituer en institution sociale efficace.

« C'est le rôle d'un socialisme africain dynamique et réaliste de tourner résolument le dos au laïcisme légué par la colonisation, pour aller vers l'Islam, en étudier les potentialités, afin d'en faire un outil adéquat de développement socialiste » (Dia, 1975 : 104).

La période des indépendances, avec à la tête de la présidence du Conseil du Sénégal, M. Dia, fut une période d'accès au pouvoir pour l'UCM. Grâce à l'appui de M. Dia, ce mouvement militant au projet éducatif bien déterminé avait pu imposer certaines mesures relatives à l'enseignement de la langue arabe, inscrit dans une politique publique éducative (introduction de la langue arabe à l'école primaire et secondaire). En revanche, nous verrons qu'avec l'évincement en 1962

de M. Dia du pouvoir gouvernemental, les stratégies affichées du président Senghor et les rapports entretenus avec les groupes réformistes vont évoluer.

2.2. La politique de Senghor : entre marginalisation et ouverture diplomatique

A la suite de l'éviction de M. Dia du paysage politique en 1962, la politique de L. S. Senghor était marquée par deux positions bien claires. La première consistait à se rapprocher des associations du mouvement réformiste pour mieux les contrôler (2.2.1). Ce rapprochement volontariste n'avait pas pour seule origine la crainte d'un soulèvement religieux contre le pouvoir politique en place, il avait également pour ambition de s'ouvrir vers un monde qu'il ne connaissait pas encore : les pays d'Afrique du Nord. Il fut, en effet, à l'origine des premières formes de coopération entre le « monde arabo-musulman » et le Sénégal (2.2.2). En revanche, la politique éducative envers les écoles arabes et instituts islamiques privés était contrée par l'influence de la langue française et par une coopération encore bien manifeste avec les autorités françaises durant les premières années de l'indépendance (2.2.3).

2.2.1. Stratégies de rapprochement et de contrôle du paysage islamique sénégalais

Sur les questions religieuses et notamment sur le rapport aux différents types d'acteurs musulmans, Senghor, premier président du Sénégal (1960-1980), se démarqua sensiblement de son président du Conseil, Mamadou Dia. Senghor, de par son parcours et pensées idéologiques, était un intellectuel francophile et chantre de la négritude. Il a su articuler culture francophone scolaire et culture vernaculaire des terroirs (Smith, 2013). Passionné par la linguistique en langue française, il avait en même temps une fine connaissance des milieux régionaux et locaux. Souvent qualifié de « *père de la nation* »²⁰⁵, ou encore de « *père des*

²⁰⁵ Senghor théorise la nation sénégalaise comme « volonté de vivre ensemble » par-delà les différences ethniques, religieuses, sociales et régionales en s'accordant sur des valeurs universelles – le jom (sens de l'honneur), le kersa (maîtrise de soi et pudeur), et le muñ (prudence) – destinées à créer la nouvelle éthique sénégalaise, l'identité collective de l'homo senegalensis », voir « Léopold

indépendances », il contribua à la réputation de tolérance du Sénégal en devenant le premier président chrétien et serrer dans un pays à majorité musulmane et à dominante wolof et halpulaar (Havard, 2013). Les premiers pas du tandem Dia/Senghor ont démontré que les deux personnalités politiques étaient de fervents défenseurs de la laïcité : « *chancre d'une laïcité tolérante et favorisant le dialogue entre religions, le poète-président a constamment présenté le Sénégal comme un modèle de paix religieuse* » (Coulon, 2000 : 75). Mais la religion (islam/christianisme) devait tout de même jouer un rôle culturel dans la modernisation et le développement du pays.

Senghor exprimait ainsi sa profonde conviction que les deux religions monothéistes, sans aucune tension, contribuaient à la réalisation d'une justice sociale et du développement. Cette conception jouait ainsi un rôle majeur dans la construction et la formation d'une nation nouvellement indépendante. Même s'ils partageaient tous les deux la philosophie selon laquelle la religion devait contribuer à sortir le pays de la pauvreté (Diagne, 2013 : 45), les moyens et les pratiques mises en place par ces deux personnalités politiques différaient. Comme le soulignait M. Brossier dans son analyse sur la période, « *l'accès à l'indépendance en 1960 va marquer une continuité entre la construction de cet espace public colonial particulièrement marqué par la religiosité et la mise en place d'une République laïque prévue par la Constitution et de l'Etat confrérique postcolonial* » (Brossier, 2010 : 502-503).

Sur son rapport aux confréries soufies sénégalaises (Behrman, 1970), Senghor participa au développement du « contrat social sénégalais » (Coulon, 1981 ; Cruise O'Brien & Diouf, 2002 ; Villalón, 1995) déjà alors bien en marche depuis la période coloniale grâce aux actions du service des affaires musulmanes créé en 1906²⁰⁶. Il reprit donc en main ce « service d'échanges » avec les chefs religieux

Senghor et Cheikh Anta Diop face au panafricanisme : deux intellectuels, même combat mais conflit des idéologies ? », dans T. Bah (dir.), *Intellectuels, nationalisme et idéal panafricain. Perspective historique*, Dakar, Codesria, 2005, pp. 129-157.

²⁰⁶ Sur l'émergence de ce service bureaucratique de la période coloniale, voir le chapitre 1 de cette thèse. Sur son développement dans les années 1950, voir l'article de J.L. Triaud (2012), « Le crépuscule des Affaires musulmanes en

confrériques (Coulon, 1981), dans une optique de pur pragmatisme politique et économique. Dans le même temps, M. Dia fut largement critiqué par les chefs religieux soufis avec l'introduction de son plan de développement qui mettait l'accent sur une meilleure gestion rurale par la mise en place de « *coopératives de développement* » (Dia, 1985). Selon Roland Colin, proche collaborateur de M. Dia, « *Dia a toujours été à distance tout en respectant les situations confrériques. Mais une des choses qui a précipité la coalition contre lui, c'est qu'on n'a jamais accepté d'accorder la facilité économique aux marabouts* »²⁰⁷ (Colin, 2010). Senghor voyait dans ses liens entretenus avec leaders confrériques, un intérêt et une stratégie politique importante, qu'il développa tout au long de la suite de son mandat. Les rapports aux confréries entre ces deux personnes différaient donc.

Leurs approches sur les questions religieuses, et notamment sur leur rapport aux acteurs musulmans se distinguaient également quant à l'émergence du mouvement réformiste. Héritier de l'idéologie scolaire francophone des années 1930 (Smith, 2013), Senghor était davantage tourné vers son pays d'accueil la France que vers les pays arabophones d'Afrique du Nord. En revanche, M. Dia attiré par la langue arabe et l'idéologie musulmane que prônait C. Touré, contribua entre 1960-1962 au développement du mouvement et à son institutionnalisation au sein de l'appareil d'Etat sénégalais²⁰⁸. Les rapports que chacun pouvait entretenir avec d'un côté les confréries soufies, et de l'autre les réformistes d'obédience sunnite, divergeaient. Mais au cours de cette période, leurs visions se complétaient. Dia favorisait les réformistes, tandis que Senghor, lui, se tournait davantage vers les chefs religieux des différentes confréries. Leurs visions, certes différentes, face à la multiplication d'acteurs musulmans, avaient en commun de constituer une stratégie politique et électorale incluant l'ensemble des grands courants musulmans.

AOF, 1950-1956 », in Robinson, D & Triaud, J. L. (éds), *Le temps des marabouts. Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique occidentale française v. 1880-1960*, Paris : Karthala, pp. 493-519.

²⁰⁷ L'entretien de R. Colin a été mené par T. Perrot et E. Smith dans la revue *Afrique contemporaine* (2010).

²⁰⁸ Nous l'avons notamment souligné dans la partie précédente.

Encadré n° 11
Paysage associatif réformiste des années 1960

La première phase suivant la période des indépendances pouvait ressembler à un second souffle, voire à une renaissance, pour le mouvement réformiste. En effet, l'indépendance de l'Etat sénégalais déclencha auprès de la société musulmane sénégalaise une volonté de mobilisation et de rassemblement associatif. L'UCM, en temps que mère associative, a vu émerger un ensemble d'associations dont les orientations et objectifs tournaient pour la plupart autour du projet éducatif arabo-islamique.

C'est à ce titre que le président de la section sénégalaise de l'UCM, Abdoul Aziz Sy, créa la Fédération nationale des associations culturelles musulmanes en mai 1962. Auparavant, un ensemble d'associations se créa sous l'impulsion d'une volonté de mobilisation associatif religieux. Nous avons pu recenser quelques associations regroupées en 1962 au sein de la Fédération : association éducative islamique, mouvement culturel et social musulman, mouvement d'éducation islamique, mouvement des enseignants arabes, solidarité musulmane, Union Culturelle Musulmane du Point E, Union Progressiste de Diourbel, etc. Le début des années 1960 était donc marqué par ce regroupement de la société sénégalaise musulmane, d'arabophones et de francisants rassemblés autour d'une vision musulmane et d'un projet éducatif communs. La création de ces associations était également accompagnée de l'ouverture d'écoles arabes, franco-arabes ou instituts islamiques qui restèrent dans le secteur privé du système éducatif sénégalais. Cette ouverture et autonomisation du champ associatif s'accompagnaient en effet par la même occasion d'une ouverture du champ éducatif à un ensemble d'institutions d'éducation de type privé principalement localisé en zone urbaine. Ce fut ainsi le début du développement d'une nouvelle catégorie professionnelle : les enseignants en langue arabe. Avec le retour au Sénégal de jeunes Sénégalais arabisants, et la formation en interne de jeunes lettrés arabophones, la formation de cette nouvelle catégorie professionnelle prit de l'ampleur depuis cette période. Non seulement ils avaient accès progressivement au secteur public de l'enseignement mais répondaient également à une offre d'emploi en voie de développement avec la création, surtout en zone urbaine, d'instituts islamiques et d'écoles arabes ou franco-arabes. Un mouvement d'enseignants en langue arabe fut donc à l'origine de l'apparition d'une forme de syndicalisme, représentatif de ces enseignants en langue arabe. Un appel de pied était donc lancé auprès du gouvernement sénégalais de l'époque pour une prise en charge de l'enseignement de la langue arabe afin de rompre avec les mesures de l'ère coloniale. Comme le soulignait déjà Cheikh Tahirou Doucouré, conseiller culturel aux affaires musulmanes, lors du deuxième congrès des étudiants arabes en 1963 : « *Nous aimons la langue arabe au Sénégal non point parce qu'elle est la plus belle des langues, encore moins parce qu'elle est, fait du hasard, la langue dans laquelle le Tout Puissant a voulu que la voix de Mohammed, le Coran, nous parvint. [...] Dieu soit loué, l'ère où l'on se servait de l'un contre l'autre ou de l'un et de l'autre, pour mieux asservir, pour mieux opprimer, pour bien diviser, afin de pérenniser son règne quelconque et révolu* » (Déclaration de C. T. Doucouré, tiré de *Dakar-Matin*, « Congrès des étudiants arabes », juin 1963). Le gouvernement sénégalais se plaçait donc en rupture avec son histoire coloniale en vue d'entretenir de nouveaux rapports avec cette catégorie de population sénégalaise, dont les membres sont pour la plupart

qualifiés « d'arabisants ». Cette stratégie d'ouverture au milieu associatif émergent se matérialisait également par l'encouragement d'une forme mobilisatrice de la part de ces jeunes sénégalais étudiants en Afrique du Nord. Le Congrès des étudiants arabes fit ainsi émerger l'Union nationale des étudiants sénégalais en langue arabe dont le siège fut établi au Caire (Égypte). Selon, C. T Doucouré, cette union représentait « *le creuset de nos jeunes arabisants, qui auront la faculté d'adopter une action commune pour la défense de la noble cause qui les anime, celle de l'Islam* » (*Dakar-Matin*, 18 juin 1963)

Le milieu associatif musulman fut contrôlé dès 1963 par Senghor²⁰⁹. Et, par conséquent, l'espace religieux réformiste peinait à lutter contre cette politique de contrôle qui visait à favoriser les groupes acceptant de coopérer avec l'Etat (Coulon, 1981). De 1963 à la fin des années 1970, le mouvement réformiste rentra ainsi dans une période de marginalisation (Brossier, 2010 ; Gomez-Perez, 2005). En effet, l'Etat senghorien, avec la création en mai 1962 de la Fédération nationale des associations culturelles musulmanes, avait dans l'idée de marginaliser par le contrôle cette mouvance islamique de plus en plus importante au sein du champ musulman sénégalais. Cette stratégie de « domestication » du milieu associatif réformiste visait non seulement à affaiblir le pouvoir du mouvement réformiste sur sa société musulmane, mais aussi à servir de contre-pouvoir à l'influence des familles religieuses confrériques. « *A plusieurs reprises, leur action a quelque peu gêné le gouvernement ; et dans ces conditions l'appui des réformistes compense le manque d'enthousiasme, voire l'opposition des leaders confrériques à tel aspect de la politique du régime ; il montre à ceux-ci qu'ils ne sont pas le seul et l'unique recours islamiques du gouvernement* » (Coulon, 1988 : 133). Ce rapprochement notifié entre ce groupe réformiste, plus ou moins homogénéisé grâce à l'appui du gouvernement, permettait à l'Etat d'avoir une plus grande visibilité sur ces nouveaux acteurs et leurs actions au niveau local (ouverture d'écoles, enseignement en langue arabe, conférences religieuses, etc.). L'ouverture administrative aux arabisants était également un moyen de créer une nouvelle catégorie de population de fonctionnaires-arabisants. A nouveau, cette action politique ressemblait à une ruse du gouvernement sénégalais pour garder

²⁰⁹ Avec l'emprisonnement de M. Dia le 17 décembre 1962, l'UCM perdit son plus grand soutien politique durant la période des indépendances. Cet épisode historique a donné lieu à l'organisation le 3 mars 1963 d'un référendum national changeant la Constitution en donnant les pleins pouvoirs au régime présidentiel sénégalais. Les élections présidentielles ont suivies en décembre 1963, donnant la victoire à l'UPS et à Senghor (Gellar, 1982).

sous contrôle étatique cette nouvelle catégorie d'arabisants/arabophones. Le contrôle par l'ouverture aux arabisants était donc une stratégie bien affichée de la part de L.S. Senghor. Mais ce rapprochement avait également pour objectif de construire une image légitime en direction du monde islamique (Coulon, 1988).

2.2.2. 1963 : ouverture vers le monde arabo-islamique

Le contrôle par l'Etat de ce mouvement sénégalais réformiste était un moyen pour le gouvernement sénégalais de l'époque, par stratégie, de s'ouvrir vers le monde arabophone et musulman d'Afrique du Nord mais aussi du Moyen-Orient. La question éducative représentait alors pour Senghor une passerelle intéressante dans la construction de liens inter-étatiques avec le monde islamique.

« Les réformistes représentent une sorte de vitrine pour l'extérieur. En favorisant, si timidement que ce soit, l'enseignement de l'arabe, et surtout en mettant en avant des personnalités réformistes, le gouvernement sénégalais se compose une légitimité dans le monde islamique, et plus précisément auprès des régimes qui se réclament officiellement de l'islam. Cela encourage ces pays à accorder une aide financière et technique au Sénégal (pour l'enseignement de l'arabe, mais aussi essentiellement pour les grands projets de développement comme l'aménagement du fleuve Sénégal) et en même temps les dissuade de soutenir une éventuelle croisade musulmane au Sénégal. Cette opération a en grande partie réussi » (Coulon, 1988 : 132-133).

Photo n° 5
Exemples d'articles tirés de Dakar-Matin, année 1963

Le Dr. Ibra WANE

en mission dans le monde arabe

Le Dr. Ibra Mamadou Wane, ministre de l'Education nationale et de la Culture, quittera Dakar le samedi 29 juin 1963 pour effectuer une mission qui le conduira successivement au Liban, en Tunisie, en Algérie, au Maroc et en République Arabe Unie.

Au cours de cette mission le Ministre élaborera des accords culturels avec ces pays amis et étudiera sur place les problèmes des étudiants sénégalais qui y poursuivent leurs études.

Il séjournera à Beyrouth du 30 juin au 5 juillet, à Tunis du 6 au 10 juillet, à Alger du 11 au 13 juillet, à Rabat du 14 au 18 juillet et au Caire du 22 au 25 juillet.

Aide de la R.A.U. pour la création d'un institut islamique

LE CAIRE (A.P.S.). — La R.A.U. apportera au Sénégal l'aide qui lui sera nécessaire pour créer un Institut d'Etudes islamiques à Dakar, a déclaré le Dr Mohamed El Bahi, ministre des Wakfs et des Affaires de l'Université d'El Azhar à l'issue d'un entretien qu'il a eu avec le Dr Chérif Day, chargé d'affaires du Sénégal au Caire.

« La R.A.U., a ajouté le Dr Mohamed El Bahi, est consciente des devoirs qui sont les siens à l'égard des musulmans de toutes les régions du monde. »

Dix Sénégalais vont suivre à Alger un stage de Conseiller pédagogique

On se souvient du voyage que M. Ibra Wane, Ministre de l'Education Nationale a effectué, il y a quelques temps dans certains pays arabes, voyage au cours duquel, des bourses d'études avaient été offertes à des nationaux sénégalais.

Ce projet est entré dans sa phase d'exécution avec le départ hier après-midi pour Alger de huit étudiants sénégalais que M. Kane Ahmadou, Conseiller technique du Ministre de l'Education Nationale avait accompagnés.

Ces étudiants suivront un stage de conseiller pédagogique au cours de leur séjour dans la capitale algérienne, les stagiaires s'initieront aux nouvelles méthodes d'enseignement de la langue arabe.

Le groupe se compose de MM. Bachir Ly, chef de mission, El Hadj Mamadou Lamine Kane, Cheikh Diagne, Ibrahima Diop, Badara Seck, Abasse Sall, Omar Sow, Moustapha Cissé et Mamadou Khalilou Camara. Les deux derniers actuellement en voyage au Liban, les rejoindront très prochainement.

N'GOM

L'année 1963²¹⁰ fut notamment marquée par ces rapprochements diplomatiques, avec la tournée très médiatisée du ministre de l'Education et de la Culture, Ibra Wane, « en mission dans le monde arabe » (*Dakar-Matin*, 29 juin 1963).

La visite effectuée par le ministre de l'Education en juin-juillet 1963 fut un moment décisif dans l'émergence d'une politique relative à l'éducation islamique et à l'enseignement de la langue arabe, d'une part, et dans la construction d'une politique extérieure et culturelle du Sénégal tournée vers le monde « arabe et

²¹⁰ Nous présentons ici quelques coupures d'articles, tirés du journal hebdomadaire *Dakar-Matin* :

- « Dr Ibra Wane en mission dans le monde arabe » (*Dakar-Matin*, 29 juin 1963).

- « Dix sénégalais vont suivre à Alger un stage de Conseiller Pédagogique » (*Dakar-Matin*, 30 août 1963).

musulman », d'autre part (Gellar, 1982). En effet, le Ministre de l'Education effectua une mission d'exploration pour l'élaboration « *d'accords culturels avec ces pays amis et étudier sur place les problèmes des étudiants sénégalais qui y poursuivent leurs études* » (Tunisie, Algérie, Maroc, Egypte). Nous avons pu rencontrer un inspecteur en langue arabe à la retraite à Louga qui se souvient de cette tournée fortement médiatisée : « *C'est lorsque le ministre de l'Education a fait sa tournée dans les pays arabes et qu'il a vu les mauvaises conditions dans lesquelles vivaient les étudiants sénégalais que l'Etat sénégalais a décidé de donner des bourses avec la Tunisie, le Maroc, l'Algérie ou l'Egypte. Moi, je faisais partie de cette première génération qui est partie en Tunisie à l'Ecole Normale pour devenir inspecteur* » (Inspecteur en langue arabe à la retraite, A. Bary, entretien à Louga, le 27 mai 2013). L'enseignement de la langue arabe était perçu pour le gouvernement sénégalais de l'époque comme une opportunité politique d'ouverture officialisant des rapports diplomatiques et des relations culturelles avec des pays du monde arabe.

Avec l'Afrique du Nord, les relations de coopération se traduisaient davantage dans l'octroi de bourses d'étude pour former les futurs enseignants et inspecteurs de langue arabe. Le Maroc fut un cas particulier du fait des liens étroits que pouvait entretenir la confrérie Tidiane entre les deux pays. C'est donc au final un ensemble de symboles religieux, mais aussi diplomatiques, qui contribuèrent au développement des relations de ces deux pays. A titre d'exemple, Hassan II inaugura la Grande Mosquée de Dakar en 1963. Des dons divers (disques compacts du Coran, dons du Livre Saint, etc.) contribuaient au renforcement du rapport interétatique entre le Maroc et le Sénégal. L'ensemble de ces actions politiques permettait d'entretenir une relation amicale interpays se basant essentiellement sur les liens confrériques communs avec la Tijaniyya.

L'Egypte et sa célèbre université d'Al Azhar ont été le berceau de formation de nombreux étudiants d'Afrique subsaharienne. Même si l'Institut universitaire a accueilli depuis les années 1920 des étudiants africains, en route généralement vers

- « Aide de la RAU pour la création d'un institut islamique », (*Dakar-Matin*, septembre 1963).

le Moyen-Orient, c'est vraiment depuis la période de l'indépendance que leur circulation s'intensifia. Un partenariat entre ces deux pays s'officialisa à partir de 1963 non seulement pour l'octroi de bourses d'études mais aussi pour l'envoi d'enseignants égyptiens en langue arabe. Par ailleurs, avec la création et l'extension du réseau d'instituts Al-Azhar au Sénégal, la circulation de financements avec l'Égypte et d'autres partenaires ne passaient plus par les gouvernements mais directement par les institutions d'éducation.

L'éducation était certes un des vecteurs de rapprochement, mais pas seulement. Avec l'Arabie Saoudite, l'organisation du pèlerinage²¹¹ à la Mecque constituait un motif important de coopération entre les deux États. Dès l'accès à l'indépendance, la circulation des pèlerins depuis le Sénégal a été favorisée et organisée par le Ministère des Affaires étrangères, en collaboration avec l'État saoudien, dès la réception des pèlerins. En 1962, 1 400 sénégalais étaient partis par des réseaux officiels pour la Mecque et 1963 et en 1975²¹². Par ailleurs, sur les questions éducatives, la République Arabe Unie (RAU), avait pour projet de financer un institut islamique dans la ville de Dakar. S. Gellar (1982) défend la thèse selon laquelle le Sénégal serait épris par deux visions et deux orientations bien distinctes, « l'Islam et l'Occident ». Le Sénégal aurait, dès 1963, construit de nouveaux rapports de solidarité musulmane avec des pays tels que l'Arabie Saoudite ou encore le Koweït, aux doctrines religieuses conservatrices. Ces diverses formes de coopération interétatique avaient pour ambition, pour ces pays, de promouvoir un islam plus conservateur en Afrique subsaharienne (Gellar, 1982 : 79). « *Le royaume wahhabite ne pouvait rester longtemps indifférent à la vitalité de l'islam au Sud du Sahara* » (Gresh, 1983). L'influence de l'Arabie Saoudite, dès les années 1960-1970 passait par la formation de propagandistes de l'idéologie saoudienne en Afrique subsaharienne. En effet, dès 1963, l'Emir Fayçal créa la Ligue du Monde Islamique qui investit dès sa création dans la construction

²¹¹ Les pèlerinages et la circulation d'individus ont toujours existé, mais cette période est marquée, toutefois, de l'institutionnalisation de son organisation par les deux États. « L'Arabie Saoudite s'est toujours considérée comme une puissance islamique » (Gresh, 1983). C'est aussi le renforcement des infrastructures (réseaux aériens et maritimes) et l'accroissement de l'aide financière aux pèlerins - à travers des institutions spécialisées, souvent financées par les Saoudiens, qui ont contribué au développement de l'organisation du pèlerinage dans toute l'Afrique subsaharienne.

²¹² Nous avons eu ces informations dans le journal quotidien *Dakar-Matin*.

de mosquées et de centres islamiques. En 1970, lors du troisième Congrès de l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI) à Taef (Arabie Saoudite), la Banque Islamique de Développement (BID) fut créée, diversifiant les sources de financements des pays arabo-islamiques d'obédience wahhabite (Arabie Saoudite, Koweït, Emirats Arabes et plus tard Qatar)²¹³. En termes de financement, de mars 1975 à juillet 1982, le Sénégal put bénéficier de douze prêts financiers de la part du fonds saoudien de développement, soit 204 millions de dollars. Le Sénégal était ainsi le pays d'Afrique subsaharienne qui recevait le plus de financement de l'aide saoudienne. Le Koweït, de son côté, créa dans le courant des années 1970 une banque de coopération Sénégal-Koweïtienne pour financer différents projets de développement dans les secteurs de l'éducation et du social.

²¹³ Entre 1970 et 1980, selon Gresh, l'aide saoudienne transitait selon trois voies possibles : Les canaux régionaux (arabes ou islamiques), ou internationaux (Banque Islamique de Développement, Banque Arabe) ; Le fonds saoudien de développement créé en 1974 ; L'aide bilatérale octroyée par l'Etat saoudien.

Tableau n° 8
Coopération (par pays) avec le Sénégal (1960-1970)

<p align="center">Afrique du Nord (Tunisie, Maroc, Algérie) 1950-1960</p>	<p><u>Objets de financement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Octroi de bourses d'études ; - Formation d'inspecteurs en langue arabe, (Conseil Pédagogique) ; - Financements/dons symboliques de coopération (livres, disques compacts, Coran). <p><u>Sources de financement :</u> Coopération bilatérale</p> <p><u>Stratégie :</u> Diffusion de la langue arabe ; Pour le Maroc, coopération transnationale de la Tijaniyya.</p>
<p align="center">Egypte 1950-1960</p>	<p><u>Objets de financement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Octroi de bourses d'études pour l'Institut Al-Azhar (depuis 1961) ; - Envoi d'enseignants égyptiens au Sénégal. <p><u>Sources de financement :</u> Coopération avec l'Institut d'Al-Azhar et coopération bilatérale.</p>
<p align="center">Arabie Saoudite/ Koweït (pays du Golfe) 1970</p>	<p><u>Objets de financement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pèlerinage à la Mecque ; - Création d'instituts islamiques et d'écoles arabes ; - Construction de mosquées/puits <p><u>Sources de financement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonds internationaux arabes ; - Fonds saoudien de développement ; - Coopération bilatérale ; - ONG saoudiennes. <p><u>Stratégies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expansion de la doctrine wahhabite ; - Manne financière importante grâce à la rente pétrolière.

2.2.3. *Le temps des conférences francophones de l'éducation*

Dans le secteur éducatif, le développement de l'enseignement islamique et de la langue arabe n'était pas la priorité des années 1960-1970 au Sénégal, à l'instar des autres pays d'Afrique. Marquée par une faible scolarisation causée par l'accent mis sur la formation d'une élite durant la période coloniale, la période post-coloniale concentrera sa politique éducative sur l'impératif de croissance quantitative des effectifs scolarisés. Dans un mouvement global et international, les orientations étaient tournées vers la massification de l'école. « *Aux indépendances, les Etats africains ont investi leurs espoirs d'indépendance et de développement dans l'école. Ils définissaient en quelque sorte l'école idéale, qui devait permettre la croissance économique, assurer la promotion sociale, valoriser les langues et les cultures africaines, créer des hommes libres* » (Lange, 1991 : 119). La première Conférence internationale, organisée par l'Unesco se déroula en 1961 à Addis-Abeba²¹⁴ (Ethiopie), regroupant les gouvernements africains qui affichaient des objectifs en matière de massification de l'éducation. Selon M. F. Lange (2003), les années 1960-1970 étaient une « *période d'euphorie et d'explosion des effectifs des différents degrés d'enseignement* » (Lange, 2003). L'éducation, comme priorité nationale en Afrique, dans la droite ligne des théories sur le capital humain, était perçue par l'ensemble des gouvernements africains comme un objectif à atteindre pour le développement économique et social de leur pays.

Les politiques scolaires prônées par l'Unesco dans les années 1960-1970 visaient surtout une adaptation de l'action éducative aux réalités africaines (Bianchini, 2004 : 152). Toutefois, avant le développement d'une politique linguistique davantage tournée vers les langues nationales, le Sénégal réitérait son attachement profond à la langue française. En effet, jusqu'en 1968, marquée par une période de crise de l'enseignement supérieur, la France gardait des liens étroits, en termes de

politiques éducatives, avec les pays francophones anciennement colonisés. Chaque année était organisée une Conférence rassemblant tous les ministres de l'Éducation d'Afrique francophone et de Madagascar²¹⁵. Ces conférences organisées par le ministère de la Coopération en France insistaient sur le rôle de la langue française dans l'éducation dans les pays francophones, nouvellement indépendants. « *L'enseignement de caractère français [est] pour le peuple sénégalais l'instrument historique de sa promotion moderne et de son développement culturel, politique, économique et social* » (Dakar-Matin, 3 février 1962, cité par Bianchini, 2004 : 96). Les conférences structuraient à la fois les politiques éducatives sénégalaises des années 1960 et celles linguistiques en renforçant la langue française comme langue vivante et d'enseignement à l'école : « *langue vivante en commençant à donner à l'élève la facilité d'élocution et d'expression qui naît de la pratique de la conversation* » (Dakar-Matin, 25 Mai 1965).

Avec l'arrivée au Ministère de l'Éducation nationale du syndicaliste-enseignant Amadou Mahtar Mbow en 1966²¹⁶, la volonté politique de réformer le système éducatif en référence à un « *socialisme scientifique* »²¹⁷ prit forme. Cette vague de réforme avait pour ambition de rompre avec le système hérité de la colonisation²¹⁸. L'idée, à l'époque, était alors d'adapter l'école africaine à son environnement social et culturel. L'enseignement des langues nationales, en tant que nouvelle approche idéologique et linguistique de l'école, demeurait donc à l'ordre du jour (jusqu'à la crise de l'université sénégalaise en 1968). L'Unesco avait repris dans les années 1960 la question du renforcement des langues nationales à l'école

²¹⁴ Le ministre de l'Éducation du Sénégal, qui a assisté à la conférence d'Addis-Abeba et à la mise en forme d'un « Plan d'Addis Abeba », était François Dieng. Suite, à cette conférence, il exposait les objectifs dans le quotidien sénégalais, *Dakar-Matin*. L'objectif premier pour le Sénégal était le recrutement d'enseignants pour tous les cycles d'enseignement.

²¹⁵ Nous n'avons pas pu faire une recherche minutieuse sur ces conférences francophones. Nos propos se basent sur une revue de presse du quotidien sénégalais, *Dakar-Matin*, qui faisait part des objectifs et orientations en vigueur de chacune de ces conférences. Les détails de ces conférences ne seront donc pas exposés ici.

²¹⁶ Amadou Mahtar Mbow arrive à la tête du ministère de l'Éducation nationale sénégalais en 1966. Encore une fois, par stratégie politique, Senghor, avait dans l'idée de rapprocher au pouvoir dominant l'opposition politico-syndicale. La perspective à l'époque était alors d'organiser une forme de « *cogestion de l'institution scolaire* » avec le syndicalisme enseignant, favorable jusqu'alors à l'opposition politique (Bianchini, 2004 : 101). Mbow fut ensuite nommé entre 1974 et 1987 directeur général de l'Unesco. Il avait déjà avant cela une influence très importante sur l'orientation des politiques éducatives africaines.

²¹⁷ En Afrique, la fin des années 1960 et les années 1970 ont été marquées par l'avènement de plusieurs coups d'État militaires prônant un régime marxiste. Ces nouveaux régimes ont introduit, dans le secteur éducatif, des projets de réforme. Au Bénin, est lancée en 1975 « l'école nouvelle », au Congo-Brazzaville, est introduite « l'école du peuple » en 1977 et, en Tanzanie, Nyerere impulse l'*Education for self-reliance* (Bonini, 2003).

primaire. Plusieurs personnalités africaines en avaient notamment fait une de leurs priorités²¹⁹.

Au lendemain de l'indépendance, le Sénégal se trouve dans une situation linguistique ambiguë : le français, hérité de la période coloniale, est concurrencé par la langue arabe qui devient progressivement une langue d'enseignement religieux et de plus en plus pratiquée, nous le verrons, par un ensemble d'associations islamiques émergentes. Le chef d'Etat sénégalais, Senghor, lettré francophone, insiste sur l'enseignement de la langue française à l'école sénégalaise. Pour confirmer cette ambiguïté d'orientations et de visions à la fois linguistique et relatif à un projet plus global autour de l'identité de l'école, nous nous appuyons sur la thèse d'A. Diaw qui, dans son article intitulé « *La démocratie des lettrés* », montre que les legs coloniaux, et notamment l'héritage de l'école coloniale française, a perduré durant la période des indépendances produisant ainsi une élite intellectuelle et scientifique sénégalaise : le *ku jang ekool*, figure du pouvoir et du savoir modernes (Diaw, 1992 ; Coulon, 2000). C'est sur cette image d'une élite d'intellectuels et de lettrés politiques et scientifiques francophones que se base la construction de l'Etat sénégalais postcolonial. M. C. Diop et M. Diouf (1990) emploient la notion de « *triangle idéologique* » pour décrire trois visions bien distinctes et significatives de l'époque : la négritude, la francophonie et le socialisme (Diop & Diouf, 1990 : 251). L'école, pour L. S. Senghor, était un espace nécessaire de diffusion d'aspirations idéologiques et de renforcement de l'Etat postcoloniale : « *L'école cristallise tous les phantasmes d'une société, qui y voit le lieu d'une égalité des chances et de la possibilité de l'ascension sociale* » (Diaw, 1992 : 14).

Or, avec le développement de la langue arabe via l'émergence de nouveaux mouvements d'institutions scolaires arabo-islamiques, l'école publique de langue française est mise en concurrence, voire en opposition. L'école de l'Etat ne devient plus la « *voie royale de la promotion sociale, ni des lieux que l'on investit pour en*

²¹⁸ Cette réforme prenait trois formes principales : l'expérimentation des classes à vocation agricole, la refonte des cycles scolaires et l'enseignement des langues nationales.

²¹⁹ Amadou Mahtar Mbow et Amadou Hampâté Bâ notamment.

tirer des avantages divers » (Coulon, 2000 : 87). La langue française, et tout ce qu'elle peut véhiculer, n'est plus le repère dominant au sein de la société sénégalaise. Le mouvement réformiste qui a émergé dès la fin de la colonisation a introduit de nouveaux repères, bousculant finalement ceux déjà existants, à savoir ceux de l'école publique laïque coloniale et de l'école coranique traditionnelle de type soufi. Cette opposition place l'école coranique au cœur des débats. La question réside non seulement sur des aspects pédagogiques mais aussi sur les conditions de vie et d'enseignement des enfants-talibés.

L'apparition et la structuration de nouveaux acteurs²²⁰ (acteurs réformistes des années 1950-1960), poursuivant des objectifs particuliers (propagation du message islamique) vont à un moment donné entrer en collision avec un nouveau secteur d'intervention : celui de l'éducation. Par conséquent, ils seront confrontés à d'autres formes d'enjeux, d'agendas et de priorités. En réaction à l'émergence de ces nouveaux types d'acteurs, les anciens acteurs – déjà bien installés au sein du secteur – vont avoir tendance à manifester des réactions décalées avec les enjeux que ces nouveaux acteurs perçoivent et qu'ils tenteront de faire prévaloir dans la lutte pour la domination sectorielle. La confrontation entre acteurs, historiquement située, pose les bases des modalités futures de structuration de l'éducation arabo-islamique au sein du secteur global de l'éducation²²¹.

2.3. L'école coranique soufie menacée ?

L'école coranique soufie « classique » (Launay, 2016) a été mise à mal au cours de la période 1960-1980. Les premières mesures coercitives de lutte contre la mendicité des « enfants-talibés » ciblaient spécifiquement les écoles coraniques installées en zones urbaines (2.3.1). Mais l'image de l'école coranique fut altérée par l'apparition de plusieurs films attaquant les formes d'enseignement et de prise en charge des enfants dans les écoles coraniques (2.3.2). Par conséquent, face à

²²⁰ Le plan chronologique, pour cette étude, se justifie d'autant plus que nous tentons de l'utiliser dans le but de construire une historicité de la politique publique de l'éducation au Sénégal, tout en proposant une identification d'un *policy style*, de variables constantes, de ruptures, orientant les préférences des acteurs.

²²¹ Pour rappel, nous reviendrons sur la notion de « secteur » dans le chapitre cinq de la thèse.

cette prise de conscience, l'Etat sénégalais décida d'organiser la première conférence en 1978 à l'institut islamique de Dakar portant sur « *la réforme de l'enseignement du Coran* ». Ce séminaire marqua le point de départ d'une première réflexion dans la prise en charge des écoles coraniques au Sénégal (2.3.3).

2.3.1. De nouvelles mesures de lutte contre la mendicité

Les années 1970 au Sénégal, comme pour l'ensemble des pays du Sahel, sont marquées par de fortes périodes de sécheresse en zones rurales. Les différentes périodes de sécheresse (années 1972-1973 et 1982-1984) ont provoqué le déplacement d'individus des campagnes vers les villes. Les maîtres coraniques faisaient notamment partie de ce mouvement de population. A son émergence, l'école coranique de « brousse » orientait son économie autour de l'enseignement islamique et de l'agriculture. L'économie de l'école coranique était donc essentiellement basée sur le travail agricole des enfants-talibés. Avec les différentes crises rurales, les écoles coraniques de « brousse » ont migré vers les grandes villes en vue de chercher de nouvelles ressources économiques. Dakar, capitale du Sénégal postcolonial, devint le lieu d'accueil de beaucoup de Sénégalais et notamment de maîtres coraniques s'installant avec leurs élèves-talibés. Le phénomène urbain de la ville de Dakar a énormément contribué aux changements de l'école coranique sénégalaise. Elle s'urbanise et s'adapte aux difficultés économiques et sociales. En zone rurale, les champs appartenant au maître coranique ou à la famille religieuse permettaient à l'école de subvenir aux besoins des élèves-talibés. Arrivés en zone urbaine, le seul moyen de subsistance durant la période d'apprentissage, en dehors des fêtes religieuses, était la pratique de l'aumône dans les rues de Dakar. Or, avec le temps, l'aumône religieuse s'est progressivement transformée en une mendicité urbaine visible dans l'espace public de la rue au Sénégal. Cette transformation s'est notamment manifestée du fait d'une monétarisation de la mendicité des élèves-talibés²²².

²²² La monétarisation est surtout valable en zone urbaine, et notamment dans la région de Dakar. La quête de l'aumône a toujours été une pratique fréquente au sein des *daara* au Sénégal. Selon nos observations, l'argent est le plus souvent donné aux enfants-talibés dans la ville de Dakar. Dans les régions, l'aumône se caractérise essentiellement par des dons de sucre, de riz voire de repas aux heures de repas. Par exemple, à Diourbel, la famille de Fatou Ndiaye gardait

Le phénomène de mendicité des enfants-talibés dans les rues dakaroises est apparu surtout à partir des années 1970 et continue encore aujourd'hui d'exister. Dès le début de la construction postcoloniale de l'Etat sénégalais, les pouvoirs publics ont affiché une volonté d'éradication des « marginaux » et de gestion des « fléaux sociaux » au nom d'une politique de développement volontariste et productiviste (Faye & Thioub, 2003). Le président du Conseil du Sénégal, M. Dia (1960-1962), fut le premier homme politique à définir ces axes d'intervention et leur mise en application. « *Les premiers acteurs de la mendicité urbaine se recrutèrent parmi les enfants mineurs libérés de la condition captive, les affamés des zones rurales proches des villes comme Saint-Louis et les élèves de l'école coranique* » (Faye & Thioub, 2003 : 97).

Ces « fléaux sociaux », dans lesquels s'inséraient les élèves des écoles coraniques, les talibés-mendiants, seront plus tard assimilés par les autorités publiques à des « *encombres humains* » (Collignon, 1984). En 1972, lors du Conseil national de l'Union progressistes sénégalaise (UPS) consacré à l'urbanisme, l'expression est reprise puis instrumentalisée par le média gouvernemental, *Le Soleil*²²³. « *Les bana-banaou, les marchands ambulants et les petits cireurs qui racolent les touristes, sans parler des voyous ; les faux talibés qui mendient, quand ils devraient être à l'école ; les lépreux, handicapés physiques et aliénés qui devraient être dans les hôpitaux ou en centre médicaux-sociaux* » (cité dans Collignon, 1984 ; *Le Soleil*, 20 janvier 1975). Les médias sénégalais (le quotidien gouvernemental *Le Soleil*, la télévision) réutilisaient le langage utilisé par les politiques pour stigmatiser la frange marginale et exclue de la population urbaine que constituaient les talibés (Piga, 2002).

Concernant le « fléau » des enfants mendiants, la création d'un camp de travail et d'un service d'administration d'éducation surveillée avait été envisagée. A la suite du Conseil ministériel du 26 octobre 1976, un centre « de triage à Thiaroye », qui

systématiquement la fin du repas pour les talibés fréquentant un *daara* proche de la maison. Sur la question de la mendicité, voir Vuarin (1990) et Ndiaye (2015).

²²³ Le quotidien *Le Soleil* faisait notamment connaître les différentes mesures envers les enfants-mendiants et les actions prises par le gouvernement.

dépendait de la direction de l'éducation surveillée, fut créé (Collignon, 1984). Mais c'est surtout à partir de 1977 que l'autorité publique s'attaqua clairement à la question de la mendicité en promulguant sa régulation dans le Code Pénal (article 245). Cet article précisait que : « *Demander l'aumône pendant les jours et dans les lieux prévus par la tradition religieuse ne constitue par un acte de mendicité* » (cité dans Piga, 2002 : 418).

Les enfants talibés faisaient alors partie de la catégorie « *d'encombres humains* », réprimés par la police des années 1970 à Dakar. Ces premières interventions ciblant les enfants-talibés, les enfants-mendiants, en zones urbaines, s'intégraient dans les premières formes de catégorisation de l'enfant-talibé par le gouvernement sénégalais. Le rapport du Conseil national de l'UPS, consacré à l'encombrement et à la divagation des animaux, définissait la catégorie de l'enfant-talibé de la manière suivante :

« Alors que les talibés mendiants sont de plus en plus agressifs et, à l'occasion, malfaisants, pour parvenir à leurs fins, ces derniers n'hésitent pas à introduire des allumettes dans les serrures de votre voiture ou du sucre dans votre essence quand ils ne crèvent pas vos pneus » (cité dans Ndiaye, 1985 : 160).

L'image du talibé, à l'époque, comme délinquant, renvoie, selon M. Ndiaye à une méconnaissance de l'enfant-talibé et du milieu éducatif dans lequel il se développait.

« On note dans ce rapport l'insuffisance des renseignements fournis sur les taalibé. Le taalibé qui est présenté est celui de la rue ; on ne s'y est pas soucié ni de son origine, ni de son école, ni de ce qu'il y fait ; on n'a pas cherché non plus à avoir des renseignements sur ses parents, sur les rapports entre ces derniers et son marabout ; on ne s'est pas non plus posé des questions sur son avenir » (Ndiaye, 1985 : 160).

L'identification de l'enfant-talibé apparaissait donc dans le courant des années 1970 comme un objectif, en vue de proposer des actions politiques concrètes et adaptées. Toujours en 1977, le Parti socialiste organisa une journée d'études de la femme sénégalaise consacrée à la mendicité et à « *l'encombrement humain* ». Pour remédier au phénomène de la mendicité, les propositions étaient les suivantes :

« Réformer progressivement la méthode d'enseignement à partir d'un plan à long terme qui aménagerait une période transitoire au cours de laquelle une législation appropriée serait exigée en direction des marabouts d'une part et des taalibé d'autre part. Quant à l'identification nécessaire des taalibé, nous n'excluons pas la possibilité d'une plaque-bracelet qui porterait nom, prénom et adresse de l'enfant et du marabout responsable ; étant entendu qu'en cas de délit la poursuite serait ainsi facilitée » (cité dans Ndiaye, 1985 : 161).

L'école coranique de type soufi fut ciblée dès la première phase postcoloniale, comme un problème public (Ware, 2009). L'école coranique de ville fera l'objet de débats et deviendra une préoccupation de l'opinion publique, alimentant ainsi une image ternie et obscure de cette institution scolaire.

2.3.2. Une école coranique à l'image ternie

Le monde de la littérature a également joué un rôle dans la construction d'une image de plus en plus obscure de l'école coranique sénégalaise. Plusieurs ouvrages et livres ont contribué à une description d'une école coranique tiraillée entre les dures conditions d'enseignement et les formes d'exploitation des enfants-talibés. Le premier film consacré à ce sujet, intitulé *Njangaan*, a été conçu par le réalisateur M.J. Traoré en 1974. Ancré dans le courant d'auteurs cinéastes marxistes, il présente le parcours d'un enfant-talibé envoyé par son père au *daara* à l'âge de six ans. Mais c'est surtout une attaque en direction des maîtres coranique, accusés d'abus et d'exploitation, qui est au cœur de ce film. M. B. Cham décrit *Njangaan* comme étant « *an extremely irreverent presentation of the serigne-marabout as a child abuser and heartless exploiter of the religious-faith and credulity of staunch believers* » (Cham, 1985: 457). Ce film a suscité dans le courant des années 1970 une vraie controverse et a d'ailleurs été censuré au public pendant quelques années. Dans un entretien, M. J. Traoré revient sur cet aspect :

« Le public a réagi très positivement, c'est plutôt les autorités administratives qui ont eu peur de sa réaction. Les gens ont commencé à débattre et c'est ce débat de fond qui a effrayé les autorités. Le film a eu quand même du mal à avoir une carrière normale parce que les autorités ne nous ont pas donné cette chance. Il y a eu un veto, une opposition, une censure contre ce film. Pour tout ce qui touche à la religion musulmane, beaucoup de gens, dans les pays du Tiers-monde,

n'osent pas élever la voix parce qu'ils ont peur. Il ne faut pas oublier qu'il y a un lobby islamique très puissant dans tous nos pays » (Diop, 2002).

Cette attaque sévère, à la fois envers les formes d'enseignement au sein des écoles coraniques, mais surtout en direction des maîtres coraniques en tant que « *gardien de l'éducation islamique* » (Cham, 1985 : 456), a souvent inspiré les cinéastes et écrivains ouest-africains. En dehors de la virulence des images de M. J. Traoré et des mots d'A. Samb²²⁴ (1973), l'école coranique depuis les années 1970 a fait l'objet de mises en scène pointant du doigt les conditions difficiles d'enseignement ou encore l'exploitation par la mendicité des maîtres coraniques²²⁵. Ces aspects sont autant de sujets attrayants permettant *in fine* d'alimenter le débat au sein de l'opinion publique. Ces actions ont également participé à la redéfinition des perceptions de l'école coranique au Sénégal et donc aussi à sa constitution en enjeu de politique publique. Selon l'extrait ci-dessous d'un de ses entretiens, l'auteur du film *Njangaan* avait clairement pour ambition d'attirer l'attention sur ce phénomène :

« J'ai fait ce film en 1975 parce que je me suis rendu compte que les gens exploitaient d'autres gens au nom de la religion. Je pense qu'on n'a pas beaucoup avancé. A Dakar, je vois à quel point au nom de la religion, on fait très mal à une population faible et sans défense, des enfants. J'en vois beaucoup dans les rues au feu rouge en train de tendre la main. C'est presque un métier de mendier aujourd'hui. C'est quand même terrible d'en arriver là [...]. C'est une satire sociale qui essaye d'attirer le regard et la réflexion des gens sur un phénomène que nous côtoyons tous les jours et dont on finit par prendre l'habitude en se disant que c'est normal. Dans le film de 1975, nous voulions aborder tous les problèmes sociaux qui tournent autour de la religion » (Diop, 2002).

La question de l'école coranique, au cours des années 1970 devient graduellement un enjeu politique. Comme son auteur l'affirme, l'objectif du film était d'interpeller à la fois les autorités publiques sénégalaises mais aussi l'opinion publique. Tel un effet domino, les différentes mesures se

²²⁴ Dans le livre intitulé *Matraqué par le destin ou la vie d'un talibé*, A. Samb, ancien directeur de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN) décrit les différentes étapes de la vie d'un talibé envoyé par son oncle à l'école coranique à Badar, dans la région de Kébémér. Mais c'est surtout des propos très engagés dénonçant l'école coranique qui se font remarquer dans cet ouvrage.

²²⁵ Nous faisons référence ici à l'ouvrage de C. H. Kane, *L'aventure ambiguë* ou encore à celui d'A. S. Fall, *La grève des battues*.

succédant, au cours de cette période (1960-1970), ont permis la définition d'une première politique publique envers les écoles coraniques, comme en témoigne le séminaire organisé en 1978, à l'Institut Islamique de Dakar.

2.3.3. Pour une « réforme de l'enseignement du Coran » (mai 1978)

Lors d'un séminaire organisé en mai 1978 à l'Institut Islamique de Dakar (IID), sous la tutelle du Ministère de la Culture, portant sur *l'Enseignement du Coran au Sénégal*, le débat sur les conditions d'enseignement et de vie des talibés fut repris par les autorités publiques. Avant l'organisation de ce séminaire, une étude portant sur les « écoles coraniques du Cap-Vert » réalisée par l'IID, sous l'égide de Mamadou Ndiaye²²⁶, dévoilait pour la première fois un ensemble de données (le quotidien des talibés, les marabouts, les écoles, le « problème de la mendicité »). Selon R. Ware (2009), la question des écoles coraniques à la fin des années 1970 devenait une véritable « cause célèbre », mobilisant à la fois le mouvement réformiste et l'Etat. Nous pourrions ainsi dire que la question des écoles coraniques faisait l'objet, à la fin des années 1970, d'une mise en forme d'une politique publique d'éducation. Les autorités publiques étaient présentes au côté des associations réformistes. Dix représentants des plus grandes écoles coraniques ont contribué à la réflexion de ce séminaire (dont ceux de Coki, Fass Touré, Tiavouane, Kaolack-Niassène). Les deux personnalités qui ont impulsé cet élan de réflexion étaient Mamadou Ndiaye et Rawane Mbaye²²⁷, alors à la tête de la direction de l'IID. L'organisation de ce premier séminaire sur les écoles coraniques était surtout l'occasion de dévoiler les intentions du gouvernement sénégalais de l'époque :

« Quand on mesure la place qu'occupe l'islam dans notre pays, l'on ne saurait s'étendre de l'ampleur de notre conviction intime que l'enseignement coranique doit connaître nécessairement **une rénovation** en fonction des données socio-politiques et économiques

²²⁶ Mamadou Ndiaye a soutenu en 1981 sa thèse intitulée « L'Enseignement arabo-islamique au Sénégal » au département d'arabe de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, sous la direction du Pr. Amar Samb. Elle fut ensuite publiée au Centre de recherche sur l'histoire, l'art et les cultures islamiques d'Istanbul en 1985. Dr. Ndiaye travaille toujours à l'IID où il est en charge des enseignements.

²²⁷ Rawane Mbaye a écrit sa thèse en 1976 sur l'islam au Sénégal au département d'arabe de l'Université Cheikh Anta Diop. En 1978, il fut le premier directeur de l'IID.

actuelles. En d'autres termes, l'école coranique de cette fin de XXème siècle doit être repensée dans ses structures, son fonctionnement, ses méthodes d'enseignement et d'éducation, dans son contenu afin qu'elle devienne plus fonctionnelle. Il s'agit qu'elle demeure le "**reflet de la culture islamique authentique**" en tant que lien privilégié d'éducation et d'enseignement islamique [...]. L'enseignement islamique fait donc partie intégrante de **notre patrimoine culturel authentique** dans lequel, comme vous le savez, nous tenons à enraciner notre jeunesse » (Allocution d'ouverture Abd El Kader Fall²²⁸, ministre de l'Education nationale, séminaire du 17-18 mai 1978).

Le maintien d'un héritage culturel et islamique demeurerait donc au cœur des réflexions. L'idée était de définir :

« Des **axes d'actions** qui peuvent être un jour des **supports d'une réforme de l'enseignement du Coran**, axes qui doivent nous donner **une école coranique repensée** quant à ses structures, son fonctionnement, ses méthodes d'enseignement, d'éducation, quant à son contenu, afin qu'elle devienne **plus fonctionnelle** et **plus adaptée** et qu'elle soit en mesure de **conserver ses valeurs traditionnelles** d'enracinement culturel et religieux, et d'allier ces valeurs d'une formation générale, voire professionnelle » (Discours de clôture de M. Mamadou Marena Mane, directeur de cabinet du ministre d'Etat chargé de la Culture, séminaire du 17-18 mai 1978).

Mais ce fut surtout le moment d'une formalisation concrète de « recommandations ». M. M. Mane, Directeur de cabinet du Ministre d'Etat chargé de la Culture évoquait les différentes propositions politiques :

- « rénover l'école coranique quant à l'organisation, les structures, les règlements, les programmes, les diplômes, la qualification des professeurs, les compositions, et les examens ;
- appliquer un programme d'enseignement unique commun à toutes les écoles coraniques ;
- introduire dans ce programme, à côté de l'enseignement du Coran, l'enseignement des sciences islamiques, l'enseignement de l'arabe et même l'enseignement des sciences non-islamiques ;

²²⁸ Abd El Kader Fall a été ministre de l'Education nationale sous le gouvernement de L. S. Senghor et sous celui d'A. Diouf de janvier 1977 à avril 1988. Il a été à la base du décret d'orientation de l'éducation nationale et a institué la Commission nationale de la réforme de l'éducation et de la formation (CNREF) en 1981.

- faire prendre conscience aux parents de leur responsabilité vis à vis de l'école coranique à laquelle ils ont inscrit leur enfant ;
- enrayer le fléau du vagabondage et de la mendicité des talibés ;
- créer une union de toutes les écoles coraniques du Sénégal, chargée de veiller à l'application des programmes communs des écoles, leurs finances et à la qualification des enseignants²²⁹ » (Discours de clôture de M. M. Mane, directeur de cabinet du ministre d'Etat chargé de la Culture, séminaire du 17-18 mai 1978).

L'organisation de ce séminaire fut donc la première étape d'une mobilisation de la part du gouvernement sénégalais (représenté ici par le Ministère de l'Education nationale et de la Culture) et d'une structuration des différents objectifs préalablement définis. Le dernier point recommandé par le séminaire de l'IID était la création d'une Union rassemblant les écoles coraniques du Sénégal. La création de cette Union était une façon pour l'Etat d'impliquer les maîtres coraniques dans le processus de décision et de se doter d'interlocuteurs représentatifs et structurés. L'IID, selon M. Ndiaye, était « *chargée de présider les travaux d'un comité consultatif chargé d'élaborer les statuts de l'union* » et « *de présider plusieurs réunions avant d'aboutir à la naissance de l'Union Nationale des Ecoles Coraniques (UNEC)* » (Ndiaye, 1985 : 170). La création de cette Union se fit en 1981, regroupant 880 écoles coraniques (Piga, 2002 : 418). Mais force est de constater que les objectifs affichés par l'organisation de cette Union n'avaient abouti au développement d'actions concrètes. La volonté du gouvernement sénégalais de s'associer aux maîtres coraniques par le biais de l'organisation de cette Union était un moyen pour celui-ci, d'une part, d'identifier les maîtres coraniques dans le processus et, d'autre part, de légitimer leurs actions au sein des écoles coraniques.

Ce séminaire était également l'occasion de mettre l'accent sur la problématique de

²²⁹ Selon A. Piga (2002), ce séminaire devait par la suite créer le *Fonds d'Aide à l'Enfance* en vertu de l'article 5 de la loi 79-61 du 25 juin 1979 (Piga, 2002 : 418). Malheureusement, nous n'avons pas trouvé, lors de nos terrains, de données suffisantes sur ce fonds.

la mendicité. R. Ware (2009) revient sur la juxtaposition d'intérêts revendiqués lors de ce séminaire à la fois par l'Etat sénégalais et les groupes réformistes émergents :

« It [the *daara*] preoccupied the reformists as much as the state. In the 1970s, many of the concerns about the Qu'ranic schools, expressed by the French at the turn of the century, became matters of public debate. Muslim reformers were concerned with reforming pedagogical methods; state agents were likely more concerned with labor and children begging. Both sets of concerns overlapped; they were two faces of modernism. Both groups would have probably liked to see the influence of marabouts lessened, thus an attack on the schools had political as well as ideological components » (Ware, 2009: 35).

En somme, ces premières étapes liées spécifiquement à la question des écoles coraniques marquent le début d'une réflexion sur la prise en charge de l'école coranique par l'Etat. Comprise à la fois comme « *héritage islamique* », mais aussi comme structure éducative, les bases de la réflexion portaient sur une école « *renovée* », « *fonctionnelle* », « *aux valeurs traditionnelles* » et « *reflet d'une tradition islamique authentique* ». On voit clairement une première tentative de l'Etat de prise de contrôle du sous-secteur des écoles coraniques, à la fois par un projet organisationnel des acteurs (la mise en place de l'UNEC²³⁰) et par une tentative de redéfinition de l'école coranique selon les normes fixées par l'Etat. Dans le but de mener à bien ce projet, l'Etat se lie avec les acteurs du mouvement réformiste en constituant une coalition d'intérêts évolutifs. Le débat touchant à la question des écoles coraniques entre 1970-1980 est ainsi polarisé entre, d'une part, la volonté d'une « *modernisation et standardisation* » de l'enseignement du Coran au sein des écoles coraniques et, d'autre part, une lutte acharnée contre la mendicité infantile, apparentée à de nouvelles formes de délinquance urbaine. L'Etat était donc contraint d'inclure les maîtres coraniques dans la formulation d'une éventuelle réforme portant sur les écoles coraniques. Une politique éducative claire ne pouvait être formulée sans le soutien des chefs religieux. Mais ces-derniers refusaient toute forme de contrôle étatique sur leurs écoles.

²³⁰ Nous verrons plus tard, dans l'identification des différents acteurs de l'action publique contemporaine (chapitre trois), que l'Etat s'est rapproché des maîtres coraniques en tentant de les organiser en 2010 en un Collectif des associations de maîtres coraniques. Le ministère de l'Education et le Collectif a d'ailleurs signé un accord-cadre définissant les formes de coopération entre l'Etat et les acteurs religieux des écoles coraniques.

Ainsi, cette période fut marquée par un ensemble de perceptions diverses et de luttes pour la définition des enjeux. Tout cela cristallisait les positionnements des acteurs en fonction de leurs préférences, motivations et intérêts. Le mouvement réformiste des années 1950-1970 revendiquait la place de la langue arabe comme objet d'enseignement. L'Etat, quant à lui, souhaitait prendre en charge la question de la mendicité et sa gestion en milieu urbain. Le séminaire de 1978 pose les premières questions nécessaires à la réflexion globale : que peut contenir l'enseignement au sein des écoles coraniques ? Quelles sont les normes à imposer à l'ensemble des formes d'éducation disponibles ? Dans le processus d'inscription à l'agenda public et politique, des enjeux sont ainsi constitués. Le séminaire de 1978 nous informe également sur la constitution d'alliances concernant l'intégration sectorielle de l'éducation arabo-islamique et sur la manière dont se construisent les négociations entre leurs acteurs.

En somme, la construction sur le long terme de cette politique publique et les régularités qui ne cessent de se réaffirmer contribuent à créer un *policy style sénégalais* qui entretient des discours récurrents, renvoyant par la même occasion à des pratiques présumées spécifiques relevant du « contrat social sénégalais ». Le séminaire de 1978 participe d'un rapprochement stratégique de l'Etat sénégalais auprès des maîtres coraniques dans le but d'introduire une nouvelle politique publique d'éducation. De l'autre côté, les réformistes proches du gouvernement ont appuyé cette initiative pour imposer leur orientation pédagogique de l'enseignement islamique et avoir une influence sur les maîtres coraniques présents lors de ce séminaire.

3. Ouverture et démocratisation de l'éducation arabo-islamique : l'Etat d'A. Diouf

Les années 1980, sous Abdou Diouf (1981-2000) seront marquées par la structuration et le renforcement de l'offre de l'éducation arabo-islamique privée. C'est en véritable réseau d'écoles que ce mouvement s'institua (3.1). Cet Etat, soumis à des politiques d'ajustements structurels et de crise économique, se reposa sur cette nouvelle offre d'éducation (3.2), en grande majorité soutenue par les pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, pour constituer un « marché éducatif religieux ».

3.1. La structuration du mouvement de « l'éducation arabo-islamique »

3.1.1. Le second souffle du réformisme²³¹

Le réseau réformiste, mis en place dès les années 1950, n'arrivait plus à exister en dehors de l'Etat, celui-ci le réutilisant pour se construire une légitimité politique internationale (Coulon, 1981 ; Brossier, 2010). Le militantisme peinait donc à lutter contre cette politique de contrôle de l'espace religieux qui voulait favoriser les groupes acceptant la coopération avec l'Etat, celle-ci étant « négociée » par l'octroi d'argent, d'emplois et de privilèges divers. Cela signifie que le mouvement réformiste bénéficiait de son instrumentalisation par l'Etat en obtenant certaines ressources de l'administration. L'Etat était ainsi amené à lui donner plus de moyens et de visibilité et à le reconnaître comme un acteur incontournable. Sous L. S. Senghor, l'Etat se servait de ce mouvement pour échanger avec le monde international (le monde arabo-musulman essentiellement), mais aussi, en interne, pour réformer les écoles coraniques de types soufi.

²³¹ Nous n'avons pas spécifiquement pu faire une étude ethnographique sur ces mouvements réformistes. Lors de nos terrains nous avons toutefois rencontré des acteurs ayant dans leur parcours été membres des deux mouvements réformistes, à savoir la JIR et le mouvement Al-Falah. Cette partie se base donc essentiellement sur des écrits de ces deux mouvements.

A la fin des années 1970, le mouvement sortit ainsi de la période de marginalisation grâce à « *la renaissance d'un militantisme islamique plus radical marqué par la centralité de la question politique soulevée par le mouvement étudiant des années 1968* » (Brossier, 2010 : 95). Si, comme le soulignait M. Gomez-Perez, ces deux mouvements d'essor du réformisme (celui de 1950 et de 1970) se sont assignés le rôle de guider la communauté musulmane, le renouveau de celui des années 1970 insistait sur l'importance de diffuser le message islamique à la fois collectivement et individuellement. En s'investissant à la fin des années 1970 dans le secteur de l'éducation, les mouvements tels que la *Jaamatou Ibadou Rahmane*²³² (JIR), le mouvement *Al Falah*²³³ ou encore l'Organisation de l'Action Islamique²³⁴ (OAI) se développèrent grâce à la mise en place d'un réseau d'écoles arabes et franco-arabes. Se vouer à l'éducation était donc un moyen de « *former en continu des générations de militants actifs pour la cause de l'islam* » (Gomez-Perez, 2005). Sur le plan pédagogique, le réformisme des années 1970 se fit connaître par sa volonté de renforcer l'enseignement de la langue arabe afin que la mémorisation systématique du Coran ne soit plus au centre de la méthode pédagogique (Gomez-Perez, 2005). Cette innovation pédagogique au ton « modernisateur » se plaçait donc à l'époque clairement en opposition aux méthodes d'enseignement de l'école coranique de type soufi²³⁵ : « *l'opposition aux confréries a en fait émergé au moment de l'apparition d'un islam réformiste plus radical, à portée politique, à la fin des années 1970, lequel était en quête de légitimité et de spécificité par rapport à la prégnance de l'islam traditionnel confrérique* » (Gomez-Perez, 2005 : 202). A leur essor, les associations islamiques mettaient en avant l'enseignement de la langue arabe dans la compréhension du message islamique. Pour l'ensemble de ces associations de

²³² En tant qu'organisation la JIR est née le 7 janvier 1978. Son siège se situait à Thiès. Le premier président de l'organisation était Alioune Touré, un ami de Cheikh Touré, fondateur de l'Union Culturelle Musulmane en 1953.

²³³ Le mouvement Al Falah (pour la culture et l'éducation islamiques authentiques au Sénégal), est une association islamique sunnite créée en 1940 par Cheikh Mahmoud Bâ qui avait fait ses études à l'Institut Al Falah d'Arabie Saoudite. Au Sénégal, il fut donc le premier à implanter le wahhabisme à son retour d'Arabie Saoudite, en ouvrant dès 1946 des écoles arabes Al Falah dans tout le pays, ainsi que dans la sous-région (Mali, Guinée, Mauritanie). Mais, il faudra attendre 1975 pour que des disciples de M. Ba reprennent le flambeau et redonnent un second souffle au mouvement.

²³⁴ C'est une association qui a été créée par Cheikh Touré.

²³⁵ Nous présentons dans cette partie ces associations islamiques et leurs revendications à leur émergence, à la fin des années 1970. Nous verrons qu'elles subiront dans le temps des transformations, à la fois sur le plan pédagogique mais aussi sur le plan de leurs rapports avec l'Etat sénégalais et le milieu confrérique (cf. chapitre 5).

militants, l'objectif était d'étendre un réseau d'écoles arabes sur le territoire sénégalais²³⁶. L'ambition était donc de diffuser leur doctrine idéologique mais aussi leur visibilité dans l'espace public avec la construction d'écoles, de mosquées et de puits²³⁷.

Face à l'instrumentalisation de leurs associations mères (l'UCM et la Fédération des associations islamiques du Sénégal), ce nouveau réformiste décidait de se positionner « contre » l'Etat sénégalais. Contrairement au caractère associatif revendiqué par l'UCM, cette seconde génération du militantisme islamique réformiste insistait sur l'importance de diffuser à la fois « *collectivement et individuellement le message islamique, en s'identifiant ainsi à des "pionniers"* » (Gomez-Perez, 2005 ; Brossier, 2010 : 96). De façon autonome et parallèle, on voit ainsi apparaître au cours des années 1980 diverses organisations, associations et ONG locales réformistes (OAI, ONG Jamra) ainsi qu'une presse écrite (*Etudes Islamiques* en 1979 ; *Walfadjiri* en 1984). Même si la volonté d'A. Diouf était de continuer sur l'idée d'une politique dirigée vers un système de contrôle et de régulation de ces organisations musulmanes (Loimeier, 2000), il s'avérait tout de même que la complexification du paysage islamique (confrérique et réformiste) rendait difficile l'instrumentalisation effective par l'Etat. Finalement, ancien allié de l'Etat au cours des années 1970, les différentes organisations émergentes et relevant du mouvement réformiste sont entrées dans un jeu d'opposition au cours des années 1980. Cela se manifestait déjà par le développement parallèle d'une offre éducative qui gagna une audience publique considérable.

Avec la création de nouvelles écoles arabes, la promotion de la langue arabe devenait un enjeu éducatif et politique: « *c'est autour de cet enseignement que les*

²³⁶ A titre d'exemple, en 2012-2013, le mouvement Al Falah comptait 15 établissements scolaires allant du préscolaire au secondaire, dont une dizaine de groupes scolaires. Mais c'est surtout le nom Al Falah qui est demandé par d'anciens élèves de ces écoles. En 2013, 106 écoles (dans les régions de Dakar, Diourbel, Katick, Kaolack, Kolda, Louga, Matam, Saint-Louis, Tambacounda et Thiès) étaient intégrées au mouvement avec 20 099 élèves et 629 enseignants (données collectées au siège du mouvement Al-Falah, Colobane, Dakar, mai 2013).

²³⁷ Nous estimons que l'extension de l'association par la mise en place d'un réseau d'écoles contribue à une meilleure visibilité de celle-ci dans l'espace public. Elle se manifeste notamment par la publicité de ces écoles grâce à l'aide de panneaux d'affichage mais aussi des blouses ou des tenues vestimentaires propres à chaque école. A titre d'exemple, le mouvement Al Falah avait en 2011 une soixantaine de mosquées, deux centres de santé, 200 puits et construit des forages (rapport descriptif du mouvement Al Falah, 2011).

arabisants construisent et entretiennent une conflictualité avec l'Etat, considéré comme "impie" parce que laïc, hostile car ayant adopté la langue du colonisateur de culture "chrétienne" » (Sambe, 2008). Les associations réformistes critiquaient clairement les actions étatiques, considérées comme étant en faveur d'une école publique laïque sans aucune « orientation islamique ». La promotion de l'enseignement de la langue arabe, ainsi que l'éducation islamique étaient donc au cœur des revendications portées par ces associations. Les contestations concernaient également la politique éducative gouvernementale considérée comme étant « non conforme aux vœux des populations » (cité dans Sambe, 2008). La dimension religieuse non intégrée dans les politiques éducatives sénégalaises était donc reprise au profit des militants réformistes. B. Sambe, dans un de ses écrits, soulève la thèse selon laquelle, dans une atmosphère de malaise et de revendications à laquelle était confrontée l'école au Sénégal, ces associations de militants musulmans, en se réappropriant l'argument de l'absence de religiosité dans le système éducatif sénégalais, avaient pour ambition d'attirer de futurs membres. En reprenant les problèmes de l'école sénégalaise, c'est en effet tout un ensemble qui était critiqué, une façon pour le mouvement réformiste de revendiquer leur identité musulmane et leur nouvelle « religiosité »²³⁸. (Gomez-Perez, 2005 : 202). Ces réflexions remettaient en question le rôle et la fonction même de l'école sénégalaise des années 1980. Quel type de référentiel éducatif doit être mis en avant ? Quelles sont les normes à y appliquer ?²³⁹

L'implication de ces nouveaux types d'acteurs contribue au renforcement de l'action publique relative à l'éducation islamique et à la promotion de la langue arabe dans le pays. En opposition à l'Etat et à sa politique éducative de l'époque, ils ont su acquérir une notoriété et une légitimité basées sur le discours religieux. L'argument d'inaction de l'Etat était également revendiqué à l'extérieur du pays. En effet, toujours selon B. Sambe :

« Afin de convaincre les partenaires du monde arabe de leur apporter un soutien financier, les associations islamiques mettent en avant l'argument selon lequel l'enseignement "islamique" ou "arabo-

²³⁸ Selon O. Roy, la « religiosité » est le « rapport personnel que le croyant entretient avec la religion, la manière dont il la formule et la met en scène, et pas le contenu des dogmes » (Roy, 2004 : 16).

²³⁹ La question des référentiels sera discutée dans le chapitre quatre.

islamique”, selon les formulations, est délaissé par les pouvoirs publics d’un pays à majorité musulmane. Les partenaires, se considérant comme des missionnaires de l’islam ayant le devoir de venir en aide aux musulmans “persécutés” du monde, financent des projets éducatifs afin de “promouvoir” l’enseignement de l’arabe et de l’islam » (Sambe, 2008).

Ainsi, les associations réformistes au ton virulent et critique contre les actions de l’Etat se renforcent de façon parallèle et autonome. Les acteurs internationaux – essentiellement du monde arabo-musulman – qui étaient courtisés par l’Etat sénégalais, trouvent de nouvelles formes de coopération directes, à savoir les alliances avec les acteurs du mouvement réformiste. Les associations réformistes décident, dans ce sens, de prendre en charge un système éducatif émergent, contribuant ainsi à la formation d’une nouvelle catégorie d’arabophones et enseignants. Ils deviennent alors maîtres de ce secteur, c’est-à-dire de ces nouvelles institutions d’éducation mises en concurrence, voire en opposition, avec l’école de l’Etat. Dans ce processus de construction de l’action publique, les réformistes – en tant qu’acteurs non-étatiques ainsi que par leurs stratégies de production de sens, de mobilisation des intérêts, de production de discours (ou de narratives/récits) et de constitution d’alliances alternatives (acteurs du monde arabo-musulman) – parviennent résolument à orienter les choix publics.

Encadré n° 12
Les associations islamiques au Sénégal

Explications lors d’un entretien avec Moktar Kebe, Président de l’Association du Rassemblement Islamique (RIS), à l’Institut Islamique de Dakar, le 2 mai 2013

« Pour ce qui est du paysage des associations islamiques du Sénégal, pour comprendre le mouvement associatif du Sénégal, on peut faire deux catégories. Il y a les confréries qui s’activent autour de l’enseignement par des écoles modernes et des *daara*. Ensuite, il y a ce qu’on appelle les mouvements réformistes, c’est à dire les associations islamiques. Les mouvements réformistes, on peut les scinder en deux grandes tendances. Il y a ce qu’on appelle, les réformistes "modérés" si on peut utiliser ce termes là et les tendances salafistes, mais pas salafis djihadiya comme on l’appelle. Ca c’est un salafiste d’éducation. Ils n’ont rien à voir avec les salafistes djihadiya. Ils ont comme doctrine de retourner à l’islam selon les enseignements du Prophète. Les modérés, ils ont comme base doctrinale que l’islam est global et qu’il englobe toute l’action de l’homme et toutes ses perspectives. Notre association se situe au réformiste modéré. Tu penses que l’islam doit agir sur tous les domaines de lui-même. Il y a à peu près trois grandes associations pour les réformistes : le Rassemblement Islamique du Sénégal (RIS), une autre association plus ancienne qu’on appelle le Jama Ibadu Rahmane et, ensuite, il y a une autre association dénommée OAI, Organisation de l’action

islamique. En même temps que ces tendances là, il y a des associations d'élèves et étudiants. Par exemple, l'association AEEMS (association des élèves et étudiants musulmans), AEMUD (association des étudiants musulmans de l'Université de Dakar). Ce sont des associations autonomes. Pour l'autre tendance salafie, il y a une grande association dénommée Al-Falah, Mouvement Al-Falah qui s'active surtout dans l'enseignement arabo-islamique. Ils ont des institutions partout dans le Sénégal. Il y a ensuite ceux qu'on appelle les prédicateurs, ce sont des personnalités, des personnes qui ont leur aura et qui peuvent influencer sur la marche des choses. Ce sont des centaines de personnes. Ils peuvent avoir peut être des émissions à la télé, ou à la radio. Ou bien ils ont leur *daara*. Mais ce sont des personnes qui peuvent influencer la marche des choses. Ca c'est la structuration de l'action islamique dans ce pays. De l'autre côté, j'espère que vous le connaissez avec les confréries. Ils sont tellement nombreux... Il y a quelque chose qui fédère les associations et les confréries pour ce qui concerne l'enseignement arabo-islamique. Ce sont les écoles franco-arabes. Les associations, ou bien les confréries sont toutes actives autour des écoles franco-arabes modernes ».

3.1.2. *Des expériences innovantes au sein du milieu confrérique*

Des personnalités de grandes familles confrériques musulmanes ont également contribué au développement du secteur de l'éducation arabo-islamique au Sénégal²⁴⁰. Descendantes de familles religieuses (Mbacké de Diourbel, famille Niassène de Kaolack, famille Lô et Abass Sall de Louga), tout comme les mouvements relevant du réformisme, certaines personnalités religieuses ont cherché des financements extérieurs pour construire un réseau d'écoles arabes ou instituts islamiques, encore aujourd'hui renommés au Sénégal. Nous présentons dans cette sous-partie quelques exemples montrant que les frontières confréries/réformisme dans le secteur de l'éducation (idéologies, enseignement véhiculé, innovations, etc.) sont de plus en plus poreuses. Cela s'illustre avec l'émergence de nouvelles institutions au ton « moderne » et se rapprochent étroitement des mouvements réformistes des années 1970. Dans l'ensemble, une offre éducative – qu'elle soit d'associations réformistes, confrériques ou individuelles – se renforce depuis les années 1980 grâce à l'afflux de financements

²⁴⁰ Dans cet état des lieux des différentes initiatives, il s'agit essentiellement d'initiatives personnelles prises par des chefs religieux renommés de la confrérie mouride, niassène ou tidjane. Il en existe d'autres mais nous avons pris le parti

étrangers provenant notamment, à partir des années 1970-1980, d'Arabie Saoudite, des Emirats Arabes et du Koweït.

Mouhamadou Mourtada Mbacké²⁴¹, le plus jeune des fils de Cheikh Ahmadou Bamba, fondateur de la confrérie mouride, a créé à partir du début des années 1980 un réseau d'Instituts d'Al Azhar sur l'ensemble du territoire sénégalais. Surnommé « *l'ambassadeur itinérant* » ou « *le Ministre des Affaires étrangères* »²⁴², Mouhamadou Mourtada Mbacké est connu au Sénégal pour ses relations et ses rapports avec le monde arabo-musulman. Les écoles qu'il a créées ont été soutenues par des aides venant d'Arabie Saoudite et d'Egypte. L'utilisation du nom de l'Institut d'Al Azhar du Caire en Egypte a permis de créer des liens étroits entre les deux instituts. Cela s'est matérialisé par l'octroi de bourses d'études supérieures aux bacheliers sénégalais. Par ailleurs, l'Université Al-Azhar envoie des professeurs égyptiens (14/an) dans chaque institut sénégalais²⁴³.

Autre personnalité religieuse transnationale, Ibrahima Niass²⁴⁴, de la confrérie Niassène de Kaolack. Il a également contribué au renforcement de l'offre de l'éducation arabo-islamique. Ces institutions²⁴⁵ furent construites certes dès 1930, mais c'est surtout à partir des années 1960-1970 qu'elles ont connu des transformations grâce à l'octroi de bourses d'études en provenance des pays du Maghreb. Suite à un accord établi entre I. Niass et le gouvernement égyptien, les Egyptiens envoient également des enseignants à partir de 1970. L'Institut El Hadji Abdoulaye Niass de Kaolack est une institution éducative privée très renommée au Sénégal.

d'identifier celles qui ont émergé au cours des années 1980. A notre connaissance, ce sont uniquement des décisions prises par ces personnalités religieuses. Elles n'engagent en rien la confrérie.

²⁴¹ Il est né en 1921. Il a mémorisé le Coran dans le village de Ndamé auprès de son oncle, Serin Abdourahmane Lô. Il se rend ensuite en Mauritanie pour approfondir ses connaissances en sciences religieuses.

²⁴² Voir l'article consacré à Mouhamadou Mourtada Mbacké dans *Jeune Afrique* (25 août 2004), disponible en ligne : <http://www.jeuneafrique.com/99767/archives-thematique/mouhamadou-mourtada-mbacke/>

²⁴³ Des enseignants sont également envoyés par la République islamique de Mauritanie.

²⁴⁴ Pour plus d'informations sur la trajectoire et le renouveau dans la branche Niassène de Kaolack, voir R. Seeseman (2011), *The divine Flood. Ibrahima Niass and the roots of a Twentieth century sufi revival*. Oxford University Press, p. 331. Pour plus d'informations sur l'ensemble des institutions d'éducation développées depuis I. Niass, voir le site internet suivant : <http://www.daralquranalkarim.org/>

²⁴⁵ Nous parlerons ici principalement de l'ouverture d'une école franco-arabe à Dakar et de la création à Kaolack de l'institut islamique El Hadji Abdoulaye Niass. Cet institut comporte un cycle primaire et secondaire.

Dans la commune de Louga, beaucoup de personnalités religieuses ont apporté un renouveau dans l'offre éducative de la ville. En 1962, Ahmadou Sakhir Lô²⁴⁶ décide de créer un complexe scolaire, *Manar Al Houda*. Jusqu'en 1980, cette école avait uniquement une classe arabe multigrade. Grâce au financement du Ministère des Affaires religieuses du Koweït, arrivé dans le courant de la décennie 1980, l'école s'est agrandie jusqu'à sa reconnaissance en 1986. Aujourd'hui, cette école s'est agrandie pour devenir un véritable complexe scolaire allant du préscolaire au secondaire. L'école a également su diversifier les types de financement en provenance du Koweït. En effet, l'ONG koweïtienne *International Islamic Charitable Organization* a permis à cette école de se renforcer grâce à des projets infrastructurels, mais aussi grâce à des bourses d'études.

Abass Sall, clerc religieux de Louga, en l'absence d'un appui de l'Etat, s'est également tourné vers des financements étrangers. Le fils de Mame Cheikh Mbaye, Djibril, a donné à Abass Sall un terrain pour qu'il y construise un institut islamique. Par manque de moyens, il fait appel à A. Diouf pour qu'il active ses réseaux saoudiens. Les Saoudiens ont financé la construction de l'Institut. Jusqu'à sa mort, la gestion de l'Institut était aux mains d'Abass Sall.

« Après le décès de Serign Abass, les Saoudiens ont continué la gestion et ils paient les salaires des enseignants [...]. C'est le premier et le seul diplôme qui est reconnu car ce sont les Saoudiens qui gèrent l'institut et signent le diplôme. Le diplôme est ensuite envoyé à l'ambassade d'Arabie Saoudite qui le certifie. Ils sont ici et gèrent l'institut, achètent le matériel. Les professeurs sont eux Sénégalais, aujourd'hui trois Saoudiens gèrent la gestion de l'institut. Le directeur est ici depuis 19 ans. Les professeurs qui ont le plus de diplômes perçoivent 500 000 francs par mois. Abass Sall ne voulait pas que ces enfants reprennent la gestion de l'institut parce qu'il ne voulait pas qu'il y ait des intérêts » (Entretien avec le fils cadet d'Abass Sall, Louga, 22 mai 2013).

L'histoire de cette école reste atypique²⁴⁷, puisque c'est la seule école construite par une famille religieuse avant d'être reprise dans sa gestion par une entité étrangère. L'institut islamique supérieur de Louga est d'ailleurs, encore

²⁴⁶ Il fait partie de la famille religieuse de Coki. Ahmadou Sakhir Lô fut le fondateur du grand *daara* de Coki, en 1903.

²⁴⁷ Sur l'historique de cette école, nous avons pu rencontrer deux fils d'Abass Sall, un chez lui à Louga et un autre à Dakar, où il a construit un complexe scolaire. Nous nous sommes rendus plusieurs fois à l'Institut pour rencontrer le

aujourd'hui, unique en son genre en matière de gestion. Elle est entièrement sous le contrôle du ministère des Affaires islamiques du Royaume d'Arabie Saoudite. Trois saoudiens gèrent ses affaires administratives.

Photo n° 6
Institut islamique supérieur de Louga, photo prise en mai 2013, CH



La construction et l'effervescence de ces écoles arabes privées sont encore aujourd'hui des références, voire des modèles d'éducation dans le secteur de l'éducation arabo-islamique au Sénégal. Les familles religieuses de confrérie, par manque de moyens, ont activé leurs réseaux internationaux pour soutenir l'ambition d'étendre leur réseau d'écoles dans plusieurs centres urbains. A partir des années 1970, les financements proviennent principalement de l'Arabie Saoudite, du Koweït et de la Libye. M. Gomez-Perez (2005) donnent deux raisons principales justifiant ce phénomène :

La première est l'importante manne pétrolière qui conduit les pays arabes et notamment du Golfe à octroyer des bourses d'études aux pays africains et notamment au Sénégal (principal bénéficiaire) grâce aux relations diplomatiques et/ou multilatérales instaurées par les pouvoirs politiques successifs ou en fonction de la dynamique des réseaux

directeur de l'école mais malheureusement, il était absent. Nous avons souhaité nous entretenir avec un des gestionnaires saoudiens de l'école mais ils préféreraient demander l'aval au directeur de l'école.

confrériques. La seconde est à rechercher dans l'importance grandissante de la da'wa » (Gomez-Perez, 2005 : 197).

L'émergence de ces écoles arabes dans les années 1980 constitue encore aujourd'hui une offre scolaire reconnue au Sénégal. Face à un Etat sénégalais sous ajustement structurel et aux moyens financiers de plus en plus restreints, ces leaders confrériques se tournent vers d'autres sources de financements, celles en provenance du monde arabo-musulman.

3.2. « Décharge²⁴⁸ » d'un secteur d'éducation en voie de formation

En parallèle au développement de l'offre de l'éducation arabo-islamique au Sénégal, l'école sénégalaise, elle, traversait une période de tensions, amenant à une réflexion portant sur le référentiel éducatif de ce qu'est le projet-école au Sénégal (3.2.1). Les grèves à répétition, le faible taux de scolarisation, l'accroissement du taux de chômage chez les jeunes, tout un ensemble d'aspects qui ont discrédité l'école publique sénégalaise au profit du renforcement d'un marché éducatif religieux, prônant un nouveau modèle d'éducation et un nouveau cadre de référence (3.2.2).

3.2.1. Tensions scolaires et émergence d'une « école nouvelle » sénégalaise

Depuis la crise qui toucha l'enseignement supérieur en 1968, le système éducatif sénégalais connut plusieurs vagues de contestations. Les syndicats d'enseignants et d'élèves reprochèrent à l'école sénégalaise d'être un mimétisme de l'école française, élitiste et peu démocratique. Pour A. Sylla (1992), cette contestation était liée au fait que l'Etat n'avait pas défini une politique claire, énonçant les principes, finalités et modalités de l'organisation d'une école nationale. Cette

²⁴⁸ Nous reprenons ici la notion développée dans le dossier coordonné par B. Hibou (1999) intitulé *L'Etat en voie de privatisation*. Selon l'auteure, « L'Etat n'a pas été entièrement dessaisi de ses prérogatives, mais il intervient de moins en moins directement et sa capacité de contrôle et de régulation se trouve altérée » (p. 7).

situation entraîna en 1971 le vote de la loi d'orientation de l'éducation nationale²⁴⁹, qui avait pour objectif de réduire les inégalités, massifier et démocratiser l'école, promouvoir la gratuité, et développer l'école sénégalaise dans son milieu d'environnement. Selon Sylla (1992) :

« Elle est démocratique, en tant qu'elle reconnaît le droit de tous à l'éducation et à la formation, et en tant qu'elle offre à tous des chances égales (elle est gratuite). Elle est par là-même une école de masse. Bien que laïque, elle encourage et soutient toute initiative privée, individuelle ou collective, concourant à la réalisation de son œuvre. Par sa vocation première, qui est l'enracinement, elle est une éducation africaine qui intègre en même temps les valeurs de civilisation universelle (ouverture). Elle est enfin une éducation permanente » (Sylla, 1992 : 5).

Mais cette loi ne permit pas d'apaiser le climat de tensions au sein des organisations syndicales (Syndicat unique et démocratique des enseignants du Sénégal, SUDES, notamment)²⁵⁰, qui provoqua la démission de L. S. Senghor en 1980 et l'arrivée au pouvoir d'A. Diouf²⁵¹, lequel organisa des Etats généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) les 28, 29, et 30 janvier 1981 suite à une série d'années scolaires agitées (1976, 1979, 1980)²⁵². Le Ministre d'ouverture de l'Education nationale, Iba der Thiam²⁵³, décrivait clairement la situation de malaise lié à une école en inadéquation avec sa société :

« Il ne faut pas dissimuler : le rapport du peuple sénégalais à son école, qui est un rapport de malaise. Le sentiment général est que notre école est en crise, qu'elle n'est pas adaptée à nos besoins, qu'elle s'achemine, si elle n'y est pas déjà parvenue vers une impasse, une situation de blocage, donc de rupture à plus ou moins brève échéance » (discours d'introduction d'Iba der Thiam des Etats généraux, 1981, cité dans Bianchini, 2004 : 166).

²⁴⁹ Cette loi d'orientation de l'éducation nationale, (n° 71-036, du 3 juin 1971) a été conçue par les techniciens de la direction de la recherche et de la planification, du ministère de l'Education nationale. Une commission nationale était chargée de la réforme des enseignements primaire, moyen et secondaire, créés par le décret n°69-332 du 27 mars 1969.

²⁵⁰ Il est intéressant de noter qu'en 1980, année d'une forte crise scolaire, les chefs religieux ont joué un rôle d'intermédiaires voir de médiateurs entre le principal syndicat d'enseignants, SUDES, et le gouvernement (Sylla, 1985 : 205-207 ; Bianchini, 2004 : 162).

²⁵¹ A. Diouf a pris la succession de L. S. Senghor le 31 décembre 1980 et les Etats Généraux de l'Education étaient organisés dans la foulée en janvier 1981. Depuis le 26 février 1970, A. Diouf était le premier ministre de la République du Sénégal.

²⁵² Cette période était également marquée par une crise économique importante à l'origine de l'élaboration d'un plan de redressement économique et financier dès 1979, suivi par la suite d'autres plans : agricole (1984), industriel (1985) et d'ajustement structurel (1988).

²⁵³ Iba der Thiam était un professeur d'histoire à l'Université de Cheikh Anta Diop à Dakar en 1974. Sous A. Diouf, il fut ministre d'ouverture de l'Education nationale entre 1983-1988.

Selon M. C. Diop & M. Diouf (1990), « *l'organisation des Etats était un moyen de désamorcer la crise du système d'enseignement et de mettre le président Diouf provisoirement à l'abri de la contestation des syndicats d'enseignants et des élèves* » (Diop & Diouf, 1990 : 191-192). A la suite de quatre journées de concertation entre organisations syndicales, associations de parents d'élèves, chefs religieux²⁵⁴, une « nouvelle école » sénégalaise vit le jour. Dans le discours de clôture des Etats généraux, Iba der Thiam, Ministre de l'Education déclarait :

« L'École sénégalaise, telle qu'elle se dessine maintenant, est bien l'expression de la volonté nationale et non pas le produit de spéculations de quelques spécialistes, même si ces derniers ont amplement participé à son élaboration... Je voudrais dire combien nous avons été frappés par la profondeur et l'ardeur des discussions et combien nous avons apprécié la sincérité, la franchise, la loyauté des uns et des autres... Ce que j'appelle l'esprit des États Généraux, c'est-à-dire une volonté de recherche concertée, loyale et franche de solutions réalistes. Il y a lieu de s'en féliciter, grâce à vous, cet esprit de coopération et de sincérité qui n'exclut pas les divergences, a prévalu du début à la fin de nos travaux. Le Gouvernement prend acte de toutes les propositions et réaffirme à la fois la spécificité de la fonction enseignante et l'impérieuse nécessité de la revalorisation de la fonction enseignante. J'en prends ici l'engagement solennel ; rien de ce qui est possible ne sera épargné pour que l'enseignant retrouve sa dignité et son prestige » (Discours de clôture d'Iba der Thiam, 1981, cité dans Sylla, 1992 : 6).

Suite à cette phase de concertation entre les différents acteurs engagés dans le secteur éducatif, une Commission nationale de réforme de l'éducation et de la formation (CNREF) avait été mise sur pied, chargée de rassembler les conclusions de ces Etats Généraux. Voici les trois points qui structurent, encore aujourd'hui, l'école nationale sénégalaise :

- Elle sera *démocratique*, en étant générale, obligatoire et gratuite (titre 1, articles 1, 3, et 5) ;
- Elle sera *populaire*, en rompant avec les pratiques élitistes et de sélection (titre 1, article 3 et 5) ;
- Elle sera *laïque*, dans le respect de la liberté de conscience des citoyens, mais elle intégrera une dimension religieuse (titre 1, article 2).

²⁵⁴ Les élèves et étudiants étaient absents de cette grande table de concertation.

Sur la question de laïcité et de l'introduction de l'éducation religieuse, le rapport du CNREF ajoutait :

« L'introduction de l'éducation religieuse pour répondre à un besoin fortement exprimé lors des Etats Généraux. Cette éducation, introduite dès le préscolaire et s'étendant à tous les cycles du système éducatif est toutefois à organiser sur la base de normes garantissant la laïcité de l'Education Nationale et la totale liberté de conscience des citoyens » (Rapport CNREF, 1981).

Cette nouveauté d'introduction de l'éducation religieuse à tous les niveaux d'enseignement à caractère laïc représentait une innovation pour le système éducatif sénégalais. Selon P. Bianchini, « *la proposition d'introduire un ensemble religieux dans le système public est acceptée, en réponse au souhait des leaders des confréries musulmanes* »²⁵⁵ (Bianchini, 2004 : 163-164). Force est de constater que les conclusions des EGEF n'avaient pas abouti à la mise en place concrète d'une éducation religieuse dans le secteur public²⁵⁶. L'implication des leaders confrériques dans les négociations des EGEF soulève un certain nombre d'interrogations au regard du modèle du « *contrat social sénégalais* ». *A priori*, nous pourrions affirmer que dans le processus de négociations, l'implication des acteurs confrériques suppose le maintien d'une forme de « *contrat social* » au sein de l'espace-école. Leur parole fut certes entendue mais l'éducation religieuse restait encore en suspens. Il y avait donc, pour le cas de l'école, une redéfinition des modalités de la négociation : un modèle de décision au consensus, ou par négociation, mais avec des rapports de force différenciés selon les acteurs impliqués.

Concernant l'enseignement de la langue arabe, A. Diouf en recevant la CNREF²⁵⁷, évoquait la politique éducative quant à la « *promotion de la langue arabe* », et déclarait : « *l'enseignement de la langue arabe, à l'instar des autres enseignements doit être réorganisé et amélioré afin qu'il soit en mesure de donner*

²⁵⁵ Nous n'avons pas d'informations concernant une pression introduite de la part des associations réformistes. Très peu de données sont disponibles sur cette période.

²⁵⁶ Nous affirmons ceci car l'introduction de l'éducation religieuse a été officiellement mise en place sous A. Wade en 2002, dans le cadre d'une réforme globale portant sur l'éducation arabo-islamique. Nous reviendrons plus précisément sur cette réforme dans la deuxième grande partie de la thèse.

²⁵⁷ C'était notamment la commission n° 2 chargée de la « *politique générale de l'Education* » qui avait proposé, lors d'une journée d'étude tenue les 16 et 17 juillet 1982, un statut particulier de la langue arabe et de son enseignement (Ndiaye, 1985 : 153). La commission a fini par donner à la langue arabe, le statut d'une langue étrangère, tout en tenant compte de son rôle particulier et en lui conférant la place prioritaire de première langue vivante étrangère.

des résultats beaucoup plus positifs que précédemment » (Livre blanc du Syndicat national des enseignants en langue arabe au Sénégal, SNELAS, nd : 13). Le Ministre de l'Éducation, Iba der Thiam, avait créé un groupe de travail chargé de l'organisation de l'enseignement de l'arabe. La principale préoccupation de ce groupe était d'harmoniser et d'unifier les programmes curriculaires des écoles arabes privées jusqu'au baccalauréat.

En somme, les EGEF de 1981 concernait le renouveau de l'école publique sénégalaise. Même si l'ensemble des acteurs était d'avis que l'école publique ne répondait pas aux demandes de la société sénégalaise, l'éducation islamique et l'enseignement de la langue arabe étaient des sujets absents des conclusions de cette rencontre nationale. Même si de nouvelles concrétisations ont vu le jour (mise en place d'une commission sur les écoles arabes privées ; proposition d'introduction de l'éducation religieuse dans le secteur public, etc.), le secteur de l'éducation arabo-islamique et, plus précisément, la question des écoles coraniques n'avaient pas fait l'objet de réelles discussions et de débats. Le développement parallèle en opposition, voire en concurrence, d'un secteur de l'éducation arabo-islamique s'est ainsi fait hors du contrôle de l'État, dans un secteur privé aux mains d'entrepreneurs confrériques, réformistes ou individuels.

L'offre des écoles arabes, franco-arabes et instituts se développe et s'affirme en devenant de plus en plus visible dans l'espace public sénégalais. Mais cette mise en visibilité suffit-elle pour un affichage sur l'agenda public ? A ce stade, et à cette époque, nous estimons que la prise en compte se traduit uniquement par le laisser-faire dans le domaine privé, mais pas par l'intégration officielle au mode de gestion publique du secteur global de l'éducation par l'État sénégalais²⁵⁸.

²⁵⁸ Nous verrons que ce mode de gestion aura tendance à changer dans le courant des années 2000 (voir le chapitre 5 sur la construction du secteur de l'éducation arabo-islamique).

3.2.2. *Le développement d'un marché éducatif religieux*

Les années 1980, sous la présidence d'A. Diouf, sont marquées par la structuration d'une offre éducative émergente de l'éducation arabo-islamique. Principalement de langue arabe, ces nouvelles institutions d'éducation moderne vont composer et renforcer jusqu'à aujourd'hui cette offre éducative. Les nouvelles institutions de production et de transmission de savoir participent à la démocratisation d'un enseignement qui est largement perçu comme nécessaire et obligatoire par la société sénégalaise (Adelkhah, 2015). Mais elles concourent également à une nouvelle forme marchande du secteur. Une éducation arabo-islamique « de marché »²⁵⁹ (Haenni, 2005) devient apparente, se développe et se renforce depuis le courant des années 1980 (Roy, 2004 ; Triaud & Villalón, 2009 ; Loimeier, 2009).

Dans cette dynamique, tout comme l'affirmait déjà B. Sambe, l'influence de militants islamiques dans le secteur de l'éducation arabo-islamique, en tant que véritables « lobbies », ont empêché l'implication des pouvoirs publics dans la promotion de l'enseignement arabo-islamique :

« Afin de convaincre les partenaires du monde arabe à leur apporter un soutien financier, les associations islamiques mettent en avant l'argument selon lequel l'enseignement "islamique" ou "arabo-islamique", selon les formulations, est délaissé par les pouvoirs publics d'un pays à majorité musulmane. Les partenaires, se considérant comme des missionnaires de l'islam, ayant le devoir de venir en aide aux musulmans "persécutés" du monde, financent des projets éducatifs afin de "promouvoir" l'enseignement de l'arabe et de l'islam » (Sambe, 2008).

Au cours des années 1980, l'Etat sénégalais se retrouvait en situation de « *décharge* », de retrait, d'un secteur qu'il ne pouvait prendre en charge, car en situation de contrainte financière et économique. L'offre éducative de l'éducation islamique et en langue arabe s'est largement développée grâce aux acteurs privés

²⁵⁹ Nous reprenons, dans ce contexte, l'expression de P. Haenni (2005) qui parle de l'émergence d'un « islam de marché ».

musulmans, entrepreneurs religieux (Dilger & Schulz, 2013 ; Triaud & Villalón, 2009) ou constitués en de groupes de pression musulmans qui, grâce à l'extension de leurs réseaux d'écoles arabes ou franco-arabes, ont réussi à accroître leur visibilité au sein de l'espace public sénégalais. Par conséquent, l'offre éducative islamique et arabe devint de plus en plus autonome face à un Etat (sur le plan des flux financiers mais aussi sur le plan idéologique) déchargé de toute fonction dans ce secteur.

Par ailleurs, nous pouvons confirmer que l'ouverture de cette nouvelle offre éducative a permis la démocratisation de l'enseignement de la langue arabe et islamique. Jusqu'alors aux mains de familles religieuses confrériques, le champ de l'éducation islamique s'est diversifié, offrant à la société sénégalaise des choix multiples de scolarisation. Jusqu'à aujourd'hui, cette offre encore en pleine voie de développement continue de se déployer en zones urbaines et rurales. Ce réseau d'écoles contribue également au développement de nouvelles possibilités et d'opportunités en termes d'emploi et de scolarisation pour certaines franges de la population (renforcement du métier de l'enseignant en langue arabe, *Ustadh*, nouvelle opportunité de scolarisation auprès des jeunes filles²⁶⁰, etc.). Cette idée s'insère dans le principe d'économie politique et morale de ces nouvelles institutions d'éducation islamique et de langue arabe (Sakurai & Adelhah, 2011). En effet, la dimension morale s'intègre dans la possibilité pour de nouvelles franges de population (jeunes filles, zones rurales), d'avoir accès à un autre type d'enseignement, en dehors de celui proposé par l'Etat. La dimension économique, lucrative, permet également à des entrepreneurs religieux de saisir cette ouverture de marché en contribuant à l'extension d'un réseau d'écoles, ou en devenant un enseignant en langue arabe dans le secteur privé existant.

« In fact by using the concept of the moral economy of the madrasa, we would like to emphasize not only the 'moral' dimension of the economic practices, but also the economic dimension of cultural and religious practices. Here Islamic education appears to be the ground of interaction between moral and political economy » (Sakurai & Adelhah, 2011: 8-9).

²⁶⁰ Sur la question de la scolarisation des jeunes filles dans les écoles arabes et franco-arabes, se référer aux travaux de Mame Fatou Sene (2015, 2016).

Nous verrons que jusqu'à aujourd'hui l'éducation arabo-islamique constitue une offre éducative importante et nécessaire. Elle se développe à grande vitesse en centres urbains et graduellement dans les régions rurales. Les promoteurs de ces écoles, constitués également en de véritables « entrepreneurs éducatifs », y voient un marché en « gestation » et en pleine effervescence.

Encadré n° 13

La commune de Louga et l'expansion de l'offre éducative arabo-islamique. Observations de terrain

Mes enquêtes de terrain se situaient dans les communes de Louga et de Diourbel. La comparaison entre ces deux communes m'a permis de décrypter les principales configurations en termes d'offre éducative. Bien évidemment, l'analyse comparative dans cette optique se base principalement sur mes propres observations de terrain. Les discussions informelles auprès de parents d'élèves, de maîtres coraniques, mais aussi auprès de mes familles d'accueil, m'ont aidée à saisir les différences entre ces deux communes en termes de carte scolaire. Les panneaux d'affichage indiquant les écoles et le type d'écoles existant ont également été d'une grande aide dans ce travail d'observations et d'analyses. Dans la commune de Louga, je me suis aperçue qu'il existait trois grands instituts islamiques qui ont fortement contribué au développement de l'offre éducative dans ce secteur :

- L'Institut islamique Manar al-Hudar ;
- L'Institut Islamique saoudien (anciennement dirigé par la famille religieuse de Louga Abass Sall) ;
- L'Institut de Cheikh Mor Mbaye.

Ces trois institutions qui se sont largement développées durant les années 1980-1990, ont formé une nouvelle génération à Louga, de futurs enseignants, responsables d'école en langue arabe et formés en savoirs islamiques. Ainsi, nous proposons l'hypothèse que ces trois écoles mères ont fait émerger dans la commune de Louga un ensemble de petites écoles qui se revendiquent comme étant soit des instituts islamiques, soit des écoles franco-arabes. Il me semble que c'est une vraie particularité de la commune de Louga que je n'ai pas retrouvé dans la commune de Diourbel bercée, elle dans la culture de l'école coranique depuis la période de résidence surveillée de C. Ahmadou Bamba.

On voit dans ce chapitre se dessiner une situation complexe de concurrences et de négociations à quatre (Etat, confréries, réformistes, pays musulmans de l'aide), associant jeux de pouvoirs, retrait de l'Etat et réaffirmation du pouvoir normatif par ce-dernier. Aussi, les enjeux et les systèmes de représentations commencent à se placer en fonction du positionnement de chaque groupe d'acteurs. Les réformistes vont davantage se développer et renforcer leur réseau d'écoles arabes

et franco-arabes tout en structurant leur idéologie pédagogique basée sur l'enseignement de la langue arabe pour une meilleure compréhension des textes islamiques. Le groupe d'acteurs réformistes sera, grâce au soutien déployé par l'aide arabo-musulmane, de plus en plus présente au Sénégal. Les maîtres coraniques des écoles coraniques classiques commenceront à être pointés du doigt par les autorités publiques et le mouvement réformiste. L'image de l'école coranique sera ternie. Mais de nouvelles initiatives prises par des personnalités confrériques commenceront à émerger. On peut ainsi remarquer que les années 1970-1980 marquent une période charnière où les jeux d'acteurs, d'alliances et d'oppositions commencent à prendre forme. Cela permet également de mieux saisir la nature de l'Etat sénégalais des années 1980, en situation de « retrait » dans ce domaine d'intervention, laissant place à l'émergence d'initiatives privées.

Conclusion Chapitre 2

L'objectif de ce second chapitre historique était de mettre en lumière les transformations de l'Etat au Sénégal de la période des indépendances aux années 1980 face à l'émergence de nouveaux acteurs islamiques, de nouvelles institutions d'éducation et d'un nouveau rapport au marché éducatif en pleine voie de transformation. D'abord, l'émergence dès les années 1950 et sa renaissance dans les années 1970 d'un mouvement réformiste sénégalais a fait naître une nouvelle institution d'éducation islamique, d'inspiration extérieure, au ton « modernisateur » et « réformateur », face à l'école coranique de type soufie. Cette époque était marquée par une situation complexe de concurrence, de négociation à quatre (Etat, confréries, réformistes, pays musulmans de l'aide), associant jeux de pouvoir, retrait de l'Etat et réaffirmation du pouvoir normatif par ce dernier en proposant une nouvelle définition de son projet-école.

L'essor des nouvelles écoles arabes puis franco-arabes a déclenché l'ouverture du marché éducatif et la démocratisation d'une éducation islamique et arabe, jusque là donnée essentiellement en pays arabophones (Maghreb et Egypte notamment). C'est donc une nouvelle offre éducative sénégalaise qui se construit et se forge à partir des années 1950, puis 1980. Ce nouveau marché est, avec le temps, investi par un ensemble d'entrepreneurs religieux (réformistes, confrériques) qui, grâce à une manne financière en provenance des pays du Maghreb et des pays du Golfe se renforce et se structure. L'apparition d'une véritable « nébuleuse » du marché de l'éducation islamique rend finalement les pratiques d'enseignement très hétérogènes au sein d'un secteur en situation de « décharge », de « délégation », de la part de l'Etat. Aux mains d'entrepreneurs privés musulmans, l'action publique sénégalaise de l'éducation arabo-islamique revêt de nouvelles facettes : nouveaux acteurs, nouvelles institutions, financements étrangers, etc.

Pour ce qui concerne la prise en charge des écoles coraniques, celles-ci font une nouvelle fois l'objet de débats par les autorités publiques, traitant la question de façon double : sous l'aspect pédagogique de « modernisation et de standardisation », mais aussi dans l'émergence de nouvelles formes de

catégorisation de l'action publique de l'enfant-talibé, et d'une stigmatisation de l'école coranique, nouvellement installée en zone urbaine. A partir des années 1960, les interventions étatiques sont caractérisées par des mesures coercitives, de surveillance et de « nettoyage » des talibés, intégrés dans la catégorie construite « *d'encombres humains* ». Dans ce cas, la formulation d'une réforme curriculaire, en parallèle, à la lutte contre la mendicité infantile, devient une stratégie de contrôle et de surveillance des écoles coraniques sous l'Etat senghorien. C'est la raison pour laquelle l'Etat tentera, à la fin des années 1970, de réguler l'organisation des maîtres coraniques avec l'émergence de l'Union des enseignants coraniques. Par crainte d'une nouvelle surveillance étatique sur les écoles coraniques, les maîtres coraniques tarderont à se mobiliser en une seule organisation et interlocutrice principale au sommet de l'Etat.

Une étude sur la longue durée permet de saisir les changements au sein de ce secteur en voie de formation et les acteurs émergents le structurant. Elle permet également de voir les formes de continuités auxquelles sont confrontées les écoles coraniques traditionnelles depuis la période coloniale (1857-1950) jusqu'à celle post-coloniale (1960-1980). Elles ont, en effet, été l'objet de diverses mesures coercitives, tout en continuant à exister et répondre à une demande sociale d'éducation islamique. Les différentes phases de changement et de continuités nous informent également sur la nature de l'Etat face à la transformation de la société sénégalaise musulmane. Dès les années 1950, avec l'émergence d'un mouvement réformiste, le paysage associatif musulman sénégalais a commencé à se complexifier. Les acteurs réformistes, à l'instar des acteurs confrériques, sont entrés dans un processus de négociations et de prises de décisions avec l'Etat. Ils ont permis l'introduction d'autres interlocuteurs internationaux : l'aide islamique internationale. Nous verrons que le « défrichage » historique permettra dans la suite de cette thèse de mieux comprendre la continuité de certains cadres interprétatifs. Certains à une période donnée seront dominants, tandis que d'autres, en fonction d'une posture présidentielle, ou d'une opportunité politique, seront la référence lors d'une autre période.

CHAPITRE 3
**CARTOGRAPHIE D'ACTEURS (ANNEES 1990-
2000)**

Introduction Chapitre 3

Les deux premiers chapitres de cette thèse consistaient à présenter les différentes formes d'actions de l'appareil de l'Etat et des autres types d'acteurs (maîtres coraniques, réformistes, confrériques, acteurs internationaux du monde arabo-musulman) en se focalisant sur deux séquences historiques préalablement construites :

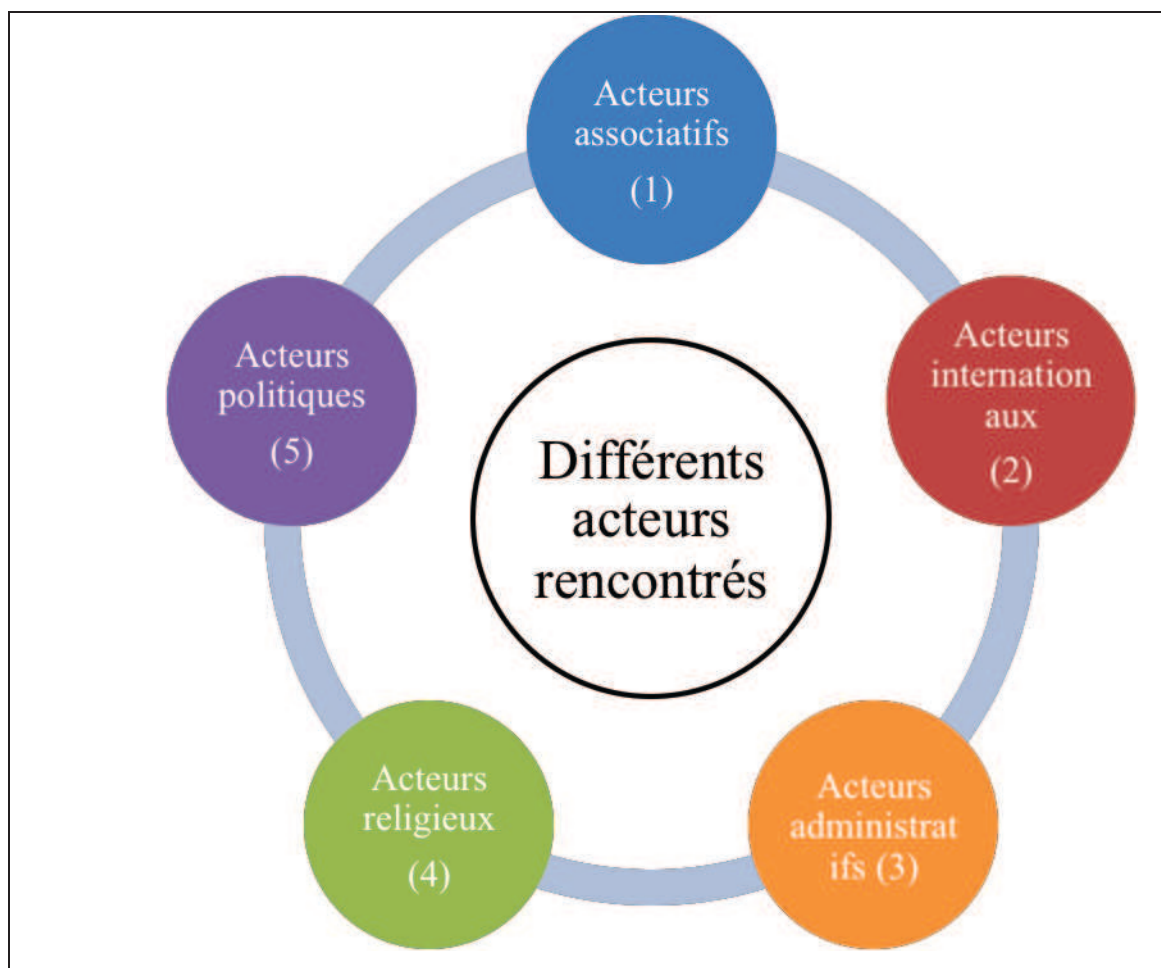
- la période coloniale (de 1857 aux années 1940) ;
- la période des années 1950 aux années 1980.

La perspective adoptée permettait de saisir les glissements sémantiques et les mutations cognitives qui ont été opérées autour d'un enjeu ainsi construit et en permanence reconstruit. La construction des diverses réponses identifiées est aussi celles des perceptions et des actions menées par de nombreux types d'acteurs, en interaction. La présentation strictement chronologique de ces deux premiers chapitres était un parti-pris afin d'éviter d'occulter les contextes dans lesquels évoluent les acteurs et la complexité de leurs interactions sur une séquence historique donnée. Elle a permis de poser des bases pour la compréhension des jeux d'acteurs, de leurs repositionnements et de leurs stratégies dans la production de cette politique publique.

Dans le dernier chapitre de cette première partie (chapitre 3), nous procéderons à une cartographie des différents groupes d'acteurs qui ont émergé depuis les années 1990. Contrairement aux chapitres précédents, nous avons choisi dans ce chapitre d'organiser notre analyse « par acteurs » impliqués dans la fabrique de l'action publique des *daara* (années 1990) puis des institutions d'éducation islamique et de langue arabe (courant des années 2000). La méthodologie adoptée ici consiste ainsi à saisir les différents acteurs impliqués, qui se sont notamment renforcés et multipliés depuis l'intervention de l'agence onusienne, l'Unicef (fonds des Nations Unies pour l'enfance), en 1992. Il s'agit dans ce chapitre de cartographier l'ensemble des acteurs impliqués que nous avons pu rencontrer entre 2012 et 2015, lors de nos différents terrains menés à Dakar, Louga et Diourbel. Ce panorama

d'acteurs permettra dans la suite de cette thèse d'identifier les référentiels dominants (Jobert & Muller, 1989).

Grappe n° 2
Représentation schématique des acteurs rencontrés (2012-2015)²⁶¹



Sur le plan méthodologique, nos terrains d'enquête étaient, eux aussi, classés en fonction des groupes d'acteurs que nous souhaitions rencontrer. Par exemple, pendant un temps (d'une durée de trois semaines ou un mois), nous avons décidé de ne rencontrer qu'un même type d'acteurs (acteurs de l'administration scolaire, acteurs religieux musulmans, organisations internationales, etc.). Ce sont des objectifs que nous nous étions fixés lors de la définition de nos différents protocoles d'enquêtes. Le chapitre ci-dessous sera construit en deux grandes

sections dont l'articulation se fera de façon chronologique, au moment du changement qui a eu lieu de la fin des années 1990 au début des années 2000. Dans la première partie, nous partirons de la période du début des années 1990 avec l'implication de l'acteur international Unicef qui contribua à l'émergence et à l'organisation d'un réseau d'acteurs associatifs (associations locales, ONG nationales et internationales) engagés autour de la « *cause des talibés* » (1). Il sera intéressant de voir que l'émergence des acteurs associatifs dans le courant des années 1990 se renforce dans les années 2000 pour devenir une véritable « nébuleuse » du milieu associatif spécialisée sur les questions de droits et de protection de l'enfance (1.2.2). La deuxième partie débutera au début des années 2000 avec la réforme de 2002 relative à l'éducation arabo-islamique qui marque un tournant dans l'implication de nouveaux types d'acteurs (étatiques, religieux et internationaux) (2).

²⁶¹ Ce graphique en soi n'est pas très utile. Il permet toutefois de présenter une première fois les différents codes couleurs utilisés pour identifier chaque groupe d'acteurs. Ces codes couleurs seront réutilisés régulièrement dans les graphes présentés.

1. Naissance et renforcement de la « cause des talibés » (années 1990)

Cette première section analysera les origines de l'intervention de l'Unicef dans la prise en charge sociale des *daara* (1.1), qui ouvrira la voie aux actions d'autres acteurs du domaine des droits et de la protection de l'enfance (1.2). Ces acteurs associatifs arriveront à se structurer au cours de la décennie 2000 en de véritables « militants de la cause des talibés » (1.3).

1.1. La polarisation de l'Unicef dans l'action publique des enfants-talibés

De manière à mieux comprendre l'intervention de l'Unicef du début des années 1990 et les étapes qui ont structuré le secteur des droits et de la protection de l'enfance au Sénégal, il faut d'abord préciser les conditions de la création du *daara* de Malika²⁶² et du modèle véhiculé par cette école et par ses acteurs, au cœur de son émergence. L'association « DAARA Malika » fut créée en 1976 grâce à l'initiative d'un regroupement de femmes qui souhaitaient ouvrir un espace scolaire destiné aux enfants de la rue. L'initiative a été largement soutenue et encouragée par L. S. Senghor, qui avait déjà entrepris sa politique de lutte contre « les encombrements humains »²⁶³, par la mise en place d'une expérimentation pilote décidée lors du Conseil interministériel du 14 juillet 1977. Mais c'est surtout au début des années 1980 que cette « école coranique modèle » vit le jour. Choquées par la mendicité des enfants-talibés, ces femmes souhaitaient créer un *daara* où les enfants ne mendieraient pas. Cette école avait pour ambition d'allier un enseignement coranique et arabe couplé à la fois à l'enseignement de la langue française (lecture et écriture), au wolof (mathématiques) et à un métier professionnel.

²⁶² Nous avons brièvement introduit cette initiative dans le chapitre deux, traitant de la séquence historique des années 1970-1980.

²⁶³ Sur la notion « d'encombrements humains », voir le chapitre deux (Collignon, 1984 et Faye et Thioub, 2003).

Le *daara* de Malika est très souvent pris comme un exemple de prise en charge des enfants-talibés dans la banlieue de Dakar. Ce *daara* a surtout pris un élan grâce à Mamadou Wane, qui pendant plusieurs années y a introduits de nouvelles mesures pédagogiques.

Mamadou Wane a étudié pendant dix années en France. Il a suivi des études en sociologie à l'Université de Vincennes (devenue Paris VIII) jusqu'en 1984²⁶⁴. A son retour au Sénégal, il est contacté par la mère d'une amie qui le recommande pour évaluer et mettre en place de nouvelles méthodes pédagogiques au sein d'une institution éducative située dans la banlieue de Dakar. Lors d'un entretien, il revient sur cette opportunité professionnelle :

« Je suis rentré au Sénégal après dix ans et dès que je suis revenu, je me suis intéressé sur les questions de l'enfant en contexte urbain et je me suis intéressé sur la question des enfants des rues. J'ai été contacté par la mère d'une amie qui venait de lancer une expérience pilote qui devait récupérer les talibés de la rue et qui avait créé une association de *daara*. C'était des femmes qui s'étaient regroupées par rapport à la politique de l'Etat qui était une politique de répression et qui avait lancé une politique contre les "encombres humains". Donc, elles se sont révoltées un peu, et il y avait le secrétariat à la condition humaine qui avait identifié des talibés. Le phénomène avait commencé vers les années 1970, avec surtout les périodes de sécheresse et les périodes de faim. Il y avait trois années de sécheresse. Je suis parti en 1974 et je suis rentré en 1984. Et, quand je suis rentré, j'ai discuté avec cette dame qui venait d'ouvrir une expérience pilote de prise en charge des enfants talibés de la rue au *daara* de Malika. Elle m'avait demandé de faire une sorte d'audit institutionnel. Je suis resté là bas en immersion pendant trois mois et j'ai beaucoup discuté dans l'internat et j'ai commencé à voir que ce n'était pas la fin de la violation de leurs droits. Les enfants étaient là mais le programme pédagogique était très rudimentaire. Ensuite, je suis tombé sur une évaluation de l'institut islamique qui disait qu'il n'y avait pas la qualité de l'enseignement. Ils avaient un peu le trilinguisme avec le wolof, le Coran. Il y avait un marabout qui enseignait mais ce n'était pas quelqu'un qui savait lire l'arabe et il y avait quelqu'un qui était là et qui donnait quelques cours de français. J'essayais d'organiser ça, de donner plus de droits et de participation aux enfants. Il y avait à l'époque une trentaine, une quarantaine de pensionnaires internes et le *daara* s'ouvrait un peu sur le

²⁶⁴ Mamadou Wane, durant son parcours à l'Université de Vincennes - Paris VIII s'est concentré sur la sociologie politique, la sociologie de la culture et les changements urbains : « *J'ai commencé à Vincennes et j'ai eu de grands professeurs, Deleuze... J'ai fait beaucoup de sociologie politique. J'avais fait une option sur la culture et j'étais très intéressé par les changements urbains* » (Entretien M. Wane, Dakar, quartier des Maristes, 24 avril 2014).

village de Malika, il y avait quelques externes. Je commençais à réorganiser l'enseignement en renforçant le français et je suivais quelqu'un qui remplaçait le maître coranique et j'ai pris un enseignant en langue arabe qui renforçait l'arabe pour que les enfants maîtrisent mieux le Coran, savent le lire et l'écrire. J'ai développé aussi les langues nationales et en même temps l'initiation à l'agriculture. Les enfants, les plus grands produisaient et mangeaient la culture et je les initiais à des petits métiers [...]. Maintenant, j'ai cassé un peu²⁶⁵. Tout était tourné autour du Coran mais au bout de trois ans il fallait savoir lire et écrire. Je ne demandais plus la mémorisation du Coran, le quart mais pas tout. Je développais un curriculum de base » (Entretien Mamadou Wane, Dakar, quartier des Maristes, 24 avril 2014).

Cet extrait d'entretien montre que grâce à son passage par le *daara* de Malika, Mamadou Wane a acquis une expérience et une connaissance liées à la problématique des enfants des rues en contexte urbain. Dans cette école en pleine reconstruction et transformation, la marge de manœuvre qu'il avait lui a permis de mettre en place de nouveaux instruments pédagogiques et éducatifs qui marqueront par la suite l'institution. L'expérience du *daara* de Malika, considérée encore aujourd'hui comme une « *success-story* »²⁶⁶, a permis en 1992 à Mamadou Wane d'accéder à la responsabilité de chargé de droits et de protection de l'enfance auprès du bureau de l'Unicef Sénégal. En effet, dans le contexte international de la fin des années 1980 où l'accent est mis sur la protection de l'enfance depuis la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) en 1989²⁶⁷, l'agence onusienne Unicef a identifié au Sénégal la question des enfants-talibés comme une priorité. En 1992, l'Unicef introduit un nouveau programme international ciblant les « *enfants en situation particulièrement difficile* »²⁶⁸. Les enfants-talibés,

²⁶⁵ Par cette expression, M. Wane veut dire qu'il a introduit de nouveaux instruments pédagogiques et de nouvelles initiatives au sein du *daara* de Malika. Avant son arrivée, l'école hébergeait les enfants-talibés. Le maître coranique enseignait uniquement la mémorisation du Coran. Il n'y avait pas d'autres enseignements donnés. A son arrivée, M. Wane a introduit de nouvelles disciplines et a souhaité former les enfants-talibés à des métiers.

²⁶⁶ Le *daara* de Malika est encore aujourd'hui considéré comme une réussite, puisqu'il est souvent évoqué comme exemple de bonne prise en charge des enfants-talibés dans les espaces de discussion. A titre d'exemple, lors de la restitution de la cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar, coordonnée par M. Wane, le *daara* de Malika était pris comme bon exemple par différents intervenants lors de cette restitution (Carnet d'observations, Restitution cartographie des *daara* de la région de Dakar, Hôtel Ngor Diarama, 12 mars 2014).

²⁶⁷ A la suite de l'élaboration de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), le Sommet mondial pour l'enfance fut organisé à New-York en 1990. C'est à cette occasion que l'agence onusienne en charge des droits et de la protection de l'enfance fut créée. Le Sénégal signa et ratifia la Convention dans le courant de l'année 1990. La ratification de cet outil juridique international demande aux Etats d'accorder leur cadre juridique national aux impératifs internationaux invoqués dans la CIDE. En 1995, le Sénégal a soumis au comité des droits de l'enfant des Nations Unies à Genève son rapport initial sur la CIDE, suivi en 2006 de son deuxième rapport périodique.

²⁶⁸ Nous reviendrons plus précisément sur cette catégorie introduite par l'Unicef. En somme, cette catégorie a été définie à New-York en 1985 et comprend les enfants travailleurs et les enfants des rues, les enfants handicapés, les enfants placés dans les institutions, les enfants en conflits armés et les enfants en situation de calamité.

considérés à la fois comme étant des enfants de la rue et des enfants qui mendient, sont ainsi intégrés dans cette catégorie englobante, une notion construite à l'échelle internationale et réajustée en fonction des réalités sociales et urbaines de chaque contexte national²⁶⁹.

Au Sénégal, l'agence onusienne en charge des droits et de la protection de l'enfance définit un projet intitulé « *Réhabilitation des droits des talibés* ». Mamadou Wane se retrouve au cœur de la définition de ce projet :

« J'ai commencé à écrire sur l'expérience de Malika avec l'Unesco et le BIT²⁷⁰. Ça commençait à devenir une marque. C'est après que je suis allé à Unicef. C'était après le sommet mondial sur l'enfance. Le programme "enfants en situation difficile" a commencé à cette période là. Avant, il y en avait en Amérique Latine avec les enfants des rues à Bogota, Rio... Ici, on a commencé. Et, c'est là que j'ai commencé à écrire parce que le premier truc que j'ai écrit, c'était une petite consultation avec Unicef. Il y avait une rencontre sur toute l'Afrique pour lancer le programme sur l'analyse des enfants en situation particulièrement difficile. [Pour] nous, au Sénégal, j'ai présenté le cas des talibés. C'était en 1990-1991. Et, c'est là que j'ai commencé à écrire sur les talibés. Je suis allé à Unicef, j'ai fait l'analyse de la situation. J'étais le premier à avoir un programme. A partir de ce que j'ai présenté au Bénin, ça a été retenu. On a fait un projet enfant en situation difficile avec une composante réhabilitation des droits des talibés » (Entretien Mamadou Wane, Dakar, quartier des Maristes, le 24 avril 2014).

Le programme de « *réhabilitation des droits des talibés* » (cf. prospectus du projet, annexe 4) marque un point décisif dans les actions et les visions émises par Unicef-Sénégal. Ce projet consistait à identifier les enfants-talibés, en ciblant des *daara*, dans le but de proposer une prise en charge diverse (sanitaire, éducative, hygiène, réhabilitation, etc.). En introduisant une nouvelle prise en charge de base (électrification des écoles, prise en charge sanitaire des enfants, construction de locaux, accès à l'eau), l'Unicef était la première organisation internationale à

²⁶⁹ Cette catégorie a surtout été construite à partir de pays d'Amérique Latine (Colombie, Venezuela, Brésil) confrontés à la problématique des enfants de la rue.

²⁷⁰ Auprès des organisations internationales, le *daara* de Malika est devenu une référence, un modèle de lutte contre le problème des enfants des rues. Nous avons trouvé un rapport rédigé par l'Unesco en 1995 présentant l'école et intitulé *Working with street children. Selected case-studies from Africa, Asia, and Latin America. Hope for the talibés. The daara association of Malika*. Par contre, nous n'avons pu mettre la main sur les rapports évoqués rédigés par M. Wane pour le Bureau international du travail et l'Unesco.

mettre en place un tel dispositif de développement (cf. tableau récapitulatif des actions de l'Unicef, annexe 4).

Mamadou Wane, ayant acquis une expérience grâce à son passage au *daara* de Malika comme coordinateur, a été ensuite au cœur de la conception du programme de l'Unicef, au cours des années 1990, en tant que chargé de programme. Ses initiatives et expérimentations menées au sein d'une même école lui ont permis de trouver une multitude de solutions de prise en charge des enfants dans les écoles coraniques (sur les questions de santé, infrastructures, formation à un métier, alphabétisation en langue française, etc.). Ces solutions ont été par la suite reprises par M. Wane dans la formulation du programme international de « *réhabilitation des droits des talibés* » poursuivant des objectifs multiples sans suivre une quelconque hiérarchie, défini par le modèle de la poubelle²⁷¹ (Cohen, March & Olsen, 1972). M. Wane, en tant que *décideur* principal dans la définition du projet d'Unicef, tout comme des initiatives prises à l'école Malika, n'avait pas une idée très claire de ce qu'il souhaitait faire. C'est pourquoi plusieurs solutions sont proposées dans l'articulation de ce projet international (Cf. Tableau récapitulatif du projet, annexe 4).

Les actions de l'Unicef, perçues comme étant très pratiques dans l'appui des écoles coraniques, ont permis par la suite d'impulser un nouveau mouvement de prise en charge de ces écoles. L'Unicef a ouvert la voie à d'autres acteurs (associations locales, ONG nationales et internationales) qui, progressivement, se sont spécialisées sur cette thématique²⁷². Mamadou Wane nous informe sur l'élan donné par l'Unicef dans le courant des années 1990 et sur l'ouverture de cette fenêtre d'opportunité pour une série d'autres acteurs :

²⁷¹ Le modèle de la poubelle est une notion élaborée dans les années 1970 par deux chercheurs américains (M. D. Cohen & J. G. March) et un norvégien (J. P. Olsen), portant sur une étude intitulée « anarchie organisée ». Ils définissent les organisations comme des structures sans objectifs cohérents et partagés par tous et où le processus de prise de décision ne relève d'aucune technologie complexe. Les acteurs participent de façon intermittente et plus ou moins active à la prise de décision. Selon les auteurs, la prise de décision s'effectue selon le modèle de la poubelle, c'est à dire qui n'émane pas d'une décision rationnelle mais plutôt d'une rencontre hasardeuse entre des solutions qui existent déjà (Cohen, March & Olsen, 1972).

²⁷² Nous tenons à préciser que ce mouvement s'est principalement manifesté dans la région de Dakar (Dakar, Guediawaye, Pikine et Thiaroye).

« A l'époque, il y avait quelques ONG mais à travers une approche enfants de la rue. Donc, c'est Unicef en fait qui a lancé ça avec le programme de coopération en 1992 et on a positionné et les gens ont commencé » (Entretien Mamadou Wane, Dakar, quartier des Maristes, le 24 avril 2014).

Comme le souligne à juste titre, Mamadou Wane, « *les gens ont commencé* ». En d'autres termes, Mamadou Wane nous rapporte que l'Unicef a lancé un « *mouvement* » (Perry, 2004) laissant place à de nouveaux acteurs, que l'on nommera ici « *acteurs associatifs* » (Soriât, 2014), composés d'associations sénégalaises, d'ONG sénégalaises ou encore d'ONG internationales dont les sièges et les interventions se situent dans la région de Dakar. On voit ainsi se former dans le domaine de la protection de l'enfance une véritable « *nébuleuse* » d'acteurs associatifs.

1.2. La formation d'une « nébuleuse » d'acteurs associatifs

L'Unicef en tant que principale organisation internationale engagée dans la cause des *daara* au cours des années 1990 ouvre la voie à d'autres types d'acteurs et d'interventions. Au départ, Enda Tiers Monde est l'unique interlocutrice dans le programme de « *réhabilitation des droits des talibés* » (1.2.1). Nous verrons qu'au cours des années 2000, la multiplication des acteurs associatifs dans la région de Dakar aura tendance à se structurer en un vaste « *marché* » du domaine de l'enfance mais aussi en réseaux d'action publique (1.2.2).

1.2.1. Le positionnement d'Enda Tiers Monde (années 1990)

Dans le cadre du développement du programme décennal de l'Unicef, un volet recherche sur la question du travail des enfants a été lancé, notamment grâce à l'appui financier du Bureau international du travail (BIT) conjointement avec l'Unicef. L'ONG internationale Enda Tiers Monde²⁷³ était en charge de conduire la

²⁷³ Enda Tiers Monde représente aujourd'hui un véritable réseau international créé en 1972, à l'initiative de Jacques Bugnicourt. installé à Dakar depuis 1961. Directeur du collège d'Aménagement du territoire de l'Ecole nationale d'économie appliquée (Enea), à Dakar entre 1961 et 1966, il est ensuite appelé à enseigner à l'Institut africain de

partie de cette étude dédiée au cas des jeunes filles domestiques au Sénégal. Lors de notre visite au Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants des rues (*PARRER*) en novembre 2012, nous avons rencontré l'un des animateurs de cette recherche auprès d'Enda Tiers Monde, Cheikh Amadou Bamba Diao. Son parcours, marqué par son implication dans l'élaboration de cette étude, est assez symptomatique d'une spécialisation professionnelle progressivement orientée sur la question des enfants-talibés :

« Après ma formation, je souhaitais vraiment aller sur le terrain pour voir concrètement qu'est ce qu'il se faisait. Donc, j'ai travaillé là bas [à Enda Tiers Monde] comme animateur de rue en tant que bénévole. A la suite, j'ai été recruté comme chargé du programme "enfants et jeunes travailleurs". C'est un programme qui combinait autant la recherche que l'action. C'était des programmes de recherche-action. J'ai eu à mener la recherche d'ENDA sur les jeunes filles domestiques en 1993-1994 qui était fait en partenariat avec le BIT et l'UNICEF. C'était une recherche en fait beaucoup plus large parce que c'était une recherche sur le travail des enfants au Sénégal. C'était une enquête nationale sur le travail des enfants au Sénégal qui devait être complétée par des études qualitatives en direction de certaines catégories : les jeunes filles domestiques, les apprentis... Donc, au niveau d'Enda on était chargé de coordonner le travail de recherche sur les jeunes filles domestiques. Mais ça a été aussi l'occasion pour nous dans cette recherche-action de dire que au delà de l'étude, de la statistique, sur le plan qualitatif, les conditions de travail des enfants, nous avons utilisé aussi la recherche-action participative, pour tenter de trouver des solutions sur ce que ces jeunes filles pouvaient faire dans la communauté pour améliorer leur situation, leurs conditions. Et, justement, en 1994, on avait tout bouclé » (Entretien à *PARRER*, Dakar, 08 novembre 2012).

Le parcours et les informations évoqués par C. Amadou Bamba Diao nous aident à identifier deux choses : d'une part, son parcours en tant qu'animateur de rue puis chargé de programme « *enfants et jeunes travailleurs* » auprès d'Enda Tiers Monde lui a permis d'acquérir une certaine expérience du milieu d'intervention et de se spécialiser ainsi sur la question des talibés et des *daara* au point d'intégrer plus récemment, en tant que professionnel du développement, l'ONG Childfund. D'autre part, le développement de cette étude prise en main par l'ONG Enda Tiers Monde a ouvert un nouveau champ d'intervention. Cette ouverture a en effet déclenché, dès le milieu des années 1990 et surtout dans le courant des années

2000, deux dynamiques. Dans un premier temps, l'action de l'Unicef a encouragé l'émergence de nouveaux acteurs associatifs dans l'action publique sociale des enfants-talibés. Certaines associations nationales se sont créées en spécialisant leurs domaines d'intervention sur cette question (exemple de l'association Suer pour Servir dirigée par Mamadou Ndiaye Daara ou de l'Association Développement pour l'éducation, dirigée par Monsieur Khan à Guédiawaye). D'autres ONG, notamment internationales, ont ouvert des programmes d'actions relatifs à la prise en charge des enfants-talibés relevant plus largement de la problématique des enfants des rues de Dakar²⁷⁴. Dans un second temps, l'émergence d'un marché du développement a déclenché des formes diversifiées d'intervention basées sur une logique de division du travail des acteurs associatifs. L'ouverture de ce marché a permis à différents acteurs du milieu associatif de se spécialiser dans un domaine d'activité précis : prise en charge sanitaire des talibés, alphabétisation, construction de locaux, plaidoyer, étude/identification des champs d'intervention, etc. La formation de ce marché dès le milieu des années 1990 a bénéficié du financement international de l'Unicef et de son programme intitulé « *réhabilitation des droits des talibés* ». Deux ONG principales (*Enda Tiers Monde* et *Tostan*) ont ouvert à d'autres acteurs un champ d'actions dans le domaine des enfants-talibés et des *daara* au Sénégal. La sous-partie ci-dessous présente de façon schématique la formation et le renforcement de ce que nous avons identifié comme « nébuleuse » du milieu associatif, spécialisée sur cette question dans la région de Dakar.

1.2.2. Ouverture du « marché de l'enfance »

L'idée de « marché » nous est venue lorsque nous nous sommes aperçue de la diversité des formes d'intervention survenues au cours des années 2000 et soutenues par différentes organisations internationales (1.2.2.1). La diversité des formes d'intervention a incité une diversité d'acteurs à se spécialiser dans un domaine d'intervention spécifique. Elle a aussi complexifié l'action publique des enfants-talibés par le nombre important d'acteurs. C'est la raison pour laquelle la mise en réseau d'acteurs associatifs s'est avérée nécessaire, surtout pour les

l'association internationale Enda Tiers Monde basée à Dakar.

organisations internationales souhaitant cartographier les différents acteurs et domaines d'intervention déjà formés (1.2.2.2). Enfin, nous reviendrons sur la notion de « marché de l'enfance » et sa structuration au cours des années 2000, marché situé essentiellement dans la région de Dakar (1.2.2.3).

1.2.2.1. Présentation des acteurs associatifs par domaine d'intervention

Le milieu des années 1990 est donc marqué par l'ouverture d'un marché des acteurs associatifs qui se sont progressivement, surtout dans la région de Dakar, spécialisés sur les questions relatives à la protection des droits de l'enfant et notamment à la question de la prise en charge des enfants-talibés et de la lutte contre la mendicité infantile. De façon très schématique, nous avons classé ces « acteurs associatifs », composés d'ONG (nationales et internationales) et d'associations locales, en fonction des domaines d'intervention préalablement identifiés par nos soins²⁷⁵. Nos enquêtes nous ont beaucoup aidée pour saisir l'ensemble des interventions de terrain menées par les acteurs associatifs²⁷⁶.

Nous avons pu identifier six formes d'interventions :

- **Protection et prise en charge des enfants des rues :** ces associations ou ONG sont spécialisées sur la question des enfants des rues au Sénégal. Elles peuvent apporter des soins médicaux d'urgence auprès des enfants des rues (*Samusocial Sénégal*²⁷⁷) ou gérer un centre d'accueil destiné aux enfants des rues (*L'Empire des enfants*²⁷⁸). D'autres associations peuvent également servir de relais d'information

²⁷⁴ Tostan a depuis le milieu des années 1990 - début 2000 développé des actions d'alphabétisation dans les *daara*.

²⁷⁵ Cette classification permet d'avoir une vision plus large des ONG et associations locales ou internationales intervenant dans ce domaine d'activité. Elle permet également de montrer le nombre pléthorique d'acteurs, en zone urbaine, autour de cette question. Malheureusement, nous n'avons pu rencontrer l'ensemble de ces acteurs. En revanche, nous avons pris connaissance des actions et programmes d'actions développés par ceux que nous avons rencontrés.

²⁷⁶ Ces ONG ont également pu être identifiées lors de rencontres à Dakar, organisées par le Gouvernement sénégalais ou les ONG sénégalaises, qui rassemblent un ensemble d'acteurs du milieu des ONG dans le secteur de l'enfance. A titre d'exemple, plusieurs ONG spécialisées dans le domaine de l'enfance et des droits de l'enfant étaient présentes lors d'une rencontre régionale organisée du 10 au 12 mars 2014 à Dakar. Cette rencontre était organisée par l'ONG Anti-Slavery et la RADDHO (Rencontre Africaine pour la Défense des Droits de l'Homme).

²⁷⁷ Le *Samusocial Sénégal* est une ONG internationale. C'est une antenne de l'ONG française Samusocial International. Sous forme de maraudes, il offre des soins médicaux aux enfants des rues de Dakar. Il s'occupe également de l'orientation (en foyer d'accueil, hôpitaux, retour en famille) des enfants identifiés et pris en charge.

²⁷⁸ *Empire des enfants* est une association sénégalaise située à Dakar qui s'occupe de la prise en charge des enfants vivant dans les rues. Cette association est avant tout un centre d'accueil et un internat pour enfant. La directrice, Anta Mbow, arrive aujourd'hui à diversifier ses sources de financement grâce à des campagnes de sensibilisation, des concerts et la mobilisation de l'élite sénégalaise engagée sur cette question.

et d'identification des enfants des rues auprès de structures existantes (*Suer pour Servir*).

- **Identification des différentes formes de travail des enfants :** La question du travail des enfants, comme nous avons pu l'évoquer ci-dessus, a émergé grâce à la réalisation de plusieurs études menées dès le début des années 1990 (notamment par *Enda Tiers Monde*). Formulées sous forme de commandes des organisations internationales (le BIT et l'Unicef par exemple), les ONG telles qu'*Intermondes* ou encore *Enda Graf-Sahel* ont été les acteurs de la réalisation de ces études, souvent qualifiées par les acteurs comme étant des « recherches-action ». La production de ces études a permis dans un premier temps d'identifier les différents groupes-cibles et les différentes formes que pouvait englober la notion de « travail des enfants » pour, dans un second temps, établir des systèmes d'actions et d'interventions.
- **Développement de mesures de plaidoyer et de sensibilisation :** Dans le courant des années 2000, des ONG (surtout internationales) se spécialisent dans des activités de plaidoyer, dont l'objectif repose sur la lutte contre la mendicité infantile (en particulier les enfants-talibés). Dans ce cas, ces ONG jouent de leur posture internationale pour pousser les pouvoirs publics à respecter la législation nationale (*Amnesty Sénégal ; Save the Children ; Human Rights Watch ; Anti-Slavery International, PARRER*). Ces ONG internationales ont produit plusieurs études nationales, dénonçant les réalités auxquelles été confrontés les enfants-talibés au Sénégal (HRW, 2010 ; Anti-slavery International, 2011). Ces organisations ont réussi, au niveau national, à impulser de nouvelles formes de campagnes de lutte contre la mendicité grâce à l'émergence d'institutions sénégalaises et de financements étrangers. C'est notamment le cas pour le *Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants des rues (PARRER)*, qui a développé depuis sa création en 2008 des mesures de communication pour lutter contre la mendicité grâce à un appui financier de la Banque mondiale.

- **Lutte contre la mendicité par l'éducation :** La question de la lutte contre la mendicité infantile, et celle notamment des enfants-talibés, demeure le créneau d'intervention de l'ensemble des organisations évoquées ici. Toutefois, certaines d'entre elles s'y attèlent de façon plus ou moins directe. C'est notamment le cas de Tostan qui, grâce au programme de l'Unicef cité plus haut, a lancé un programme d'alphabétisation en langue française auprès de cinq cent talibés²⁷⁹. Pour bénéficier de cette campagne d'alphabétisation en langue française, les *sëriñ daara* étaient dans l'obligation d'arrêter la pratique de la mendicité de leurs talibés. Cette action fut développée, plus tard, par d'autres ONG sénégalaises et internationales (*Enda Jeunesse Action* de Guediawaye ; ou encore *Action pour le Développement de l'Education et la réinsertion, Plan Sénégal*).
- **Mesures d'alphabétisation et d'éducation :** Dans le domaine de l'éducation, certaines associations ont créé leur propre école « modèle » ou « *daara-moderne* » pour lancer un mouvement innovant en proposant une nouvelle structure éducative privée dès le jardin d'enfants (comme l'*ONG islamique Jamra, Childfund* et le *Collectif pour la Modernisation des Daara, COMOD*). Beaucoup de ces organisations ont été impulsées par des entrepreneurs religieux²⁸⁰ rassemblés autour d'une ONG ou d'une association (cf. Plaquette photos des différentes écoles coraniques, annexe 3).
- **La mise en réseaux :** Face à la multiplication du nombre d'acteurs relevant du milieu associatif, certaines de ces structures se sont rassemblées sous forme de réseaux d'action spécialisés plus globalement sur les questions de l'enfance (*Coalition nationale des associations et des ONG en faveur de l'enfant, CONAFE*), des droits de l'enfant (*Plateforme pour la protection et la promotion des droits humains, PPDH*) et plus précisément des talibés (*Cadre d'appui à*

²⁷⁹ Tostan (éclosion en wolof) est une ONG créée en 1991 au Sénégal. Son objectif principal est le renforcement des capacités communautaires, au niveau local, au moyen de l'éducation non-formelle en langues nationales afin de former jeunes et adultes sur différentes thématiques (droits de l'enfant, éducation à la santé, hygiène, prévention VIH-Sida, projets de micro-finance, réduction de la mortalité infantile, etc.). Depuis sa création, Tostan a reçu des appuis financiers de la part d'organisations internationales (UNICEF, Fonds des Nations Unis pour la Population), de coopérations bilatérales (Usaid, Agence espagnole et Agence suédoise pour le développement) ainsi que de nombreuses fondations privées (Annenberg Foudation, Wallace Foundation, Wallace Research Foundation, etc.).

l'initiative nationale en faveur des talibés, CAINT). La sous-partie qui suit concerne le développement de ces réseaux d'action depuis le milieu des années 2000.

Graphe n° 3
Les différents modèles d'interventions



Au début des années 1990, avec l'intervention de l'Unicef, les réponses sociales à la prise en charge des *daara* sont généralement éparées et spontanées. Les structures qui s'organisent autour de la problématique ne sont majoritairement pas organisées. Quand elles le sont, elles demeurent fortement dépendantes du soutien financier et technique de l'Unicef (*Tostan* et *Enda Tiers Monde*) comme acteur majeur d'intervention à l'époque. Le milieu des années 1990 est marqué par une multiplication des acteurs associatifs. Cette multiplication se renforcera dans le cours des années 2000, favorisé par le soutien et l'appui financier croissant des organisations internationales du domaine des droits et de protection de l'enfance

²⁸⁰ Nous reviendrons plus précisément dans la suite de ce chapitre sur le développement de ces entrepreneurs religieux dans la fabrique de l'action publique de « modernisation » des *daara*.

(Unicef, BIT, Coopération italienne, intervenus sur la question du travail des enfants). L'ouverture, en termes d'appui financier, de types d'interventions et d'acteurs a permis aux ONG sénégalaises de prendre progressivement le pas sur les interventions locales situées essentiellement dans la région de Dakar. La question de la lutte contre la mendicité des enfants-talibés est devenue le créneau d'intervention de nombreuses ONG sénégalaises (*Enda Graf* ; *Enda Jeunesse Action* ; *Intermondes*). En devenant des défenseurs de la « cause des talibés », les acteurs-associatifs ont décidé au cours des années 2000 de se réunir en une plateforme, une coalition de cause (*Advocacy coalition framework*, selon Paul. A. Sabatier & Jenkins-Smith, 1993)²⁸¹. Autour de cette plateforme, les acteurs-associatifs partagent un même objectif : la fin de l'exploitation par la mendicité des enfants-talibés.

1.2.2.2. La mise en réseau des acteurs associatifs : exemple de la PPDH

Le milieu des années 1990, marqué par une diversification d'acteurs associatifs (associations nationales, ONG nationales et internationales) et modes d'interventions, s'est renforcée pour former au cours des années 2000 une véritable « nébuleuse » d'acteurs. Nous pourrions, à juste titre, emprunter la métaphore utilisée par R. Nakanabo-Diallo (2013) de l'ouverture d'un accordéon²⁸², qui suppose une opportunité d'actions et d'accaparement de ressources pour ces acteurs associatifs, tel un souffle d'air, leur permettant d'intégrer cette action publique des enfants-talibés.

Mais l'action de ces divers acteurs du milieu associatif peut parfois sembler anarchique, désordonnée et désarticulée à l'échelle locale et nationale²⁸³. La mise en réseau a donc été perçue, surtout pour les organisations internationales et ONG

²⁸¹ Le modèle de *l'Advocacy Coalition Framework* (ACF), de Paul A. Sabatier & Jenkins-Smith (1993), montre que les coalitions de cause peuvent rassembler des acteurs aux appartenances institutionnelles multiples. Pour chaque coalition de cause, ses membres ont des croyances partagées et font preuve de comportements coordonnés (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993).

²⁸² L'accordéon représenterait pour notre cas d'étude l'ouverture du marché dans le domaine de l'enfance (droits et protection de l'enfance, action sociale, éducation).

²⁸³ L'échelle locale fait largement référence aux actions menées dans la région de Dakar : Dakar, Pikine, Guédiawaye et Thiaroye.

internationales, comme une nécessité. Nous nous concentrerons uniquement sur l'émergence et le rôle de la Plateforme pour la protection et la promotion des droits humains (PPDH) dans l'action publique des droits de l'enfant au Sénégal. Même si d'autres types de réseaux sur la question de l'enfance ont pu être identifiés (*Coalition nationale des associations et ONG en faveur de l'enfant*, CONAFE, ou encore *le Cadre d'appui à l'initiative nationale en faveur des talibés*, CAINT), cette sous-partie s'appuie principalement sur une analyse en termes de rôle et d'action de cette plateforme (PPDH).

Sur le plan méthodologique, je²⁸⁴ suis entrée en contact avec la PPDH après m'être rendue compte que l'ensemble des acteurs rencontrés pour des entretiens étaient membres de cette plateforme. Ce rassemblement d'acteurs pouvait se remarquer surtout lors d'ateliers et séminaires au sein de sphères de pouvoir (comme la restitution de la cartographie des écoles coraniques en 2014) ou bien lors de conférences de presse que la PPDH organisait. Mon interlocuteur principal était Mamadou Ndiaye *Daara*, secrétaire général de la plateforme. Il m'informait à chaque fois des activités de la PPDH. Pour moi, ces occasions étaient autant de moments privilégiés d'observation d'acteurs en action. Ces espaces me permettaient également de saisir les formes d'interactions entre les différents acteurs (aux entités bien spécifiques) membres de la PPDH.

La PPDH aujourd'hui coordonnée par Mamadou Wane a été créée et lancée par l'organisation non gouvernementale internationale Human Rights Watch (HRW) à la suite d'un rapport rendu public en avril 2010. Ce rapport intitulé « *Sur le dos des enfants* » avait pour ambition d'interpeller les autorités publiques sur le phénomène de la mendicité des enfants-talibés au Sénégal. Ce rapport, rédigé par Matt Wells, chercheur auprès de HRW et représentant HRW Afrique de l'Ouest²⁸⁵,

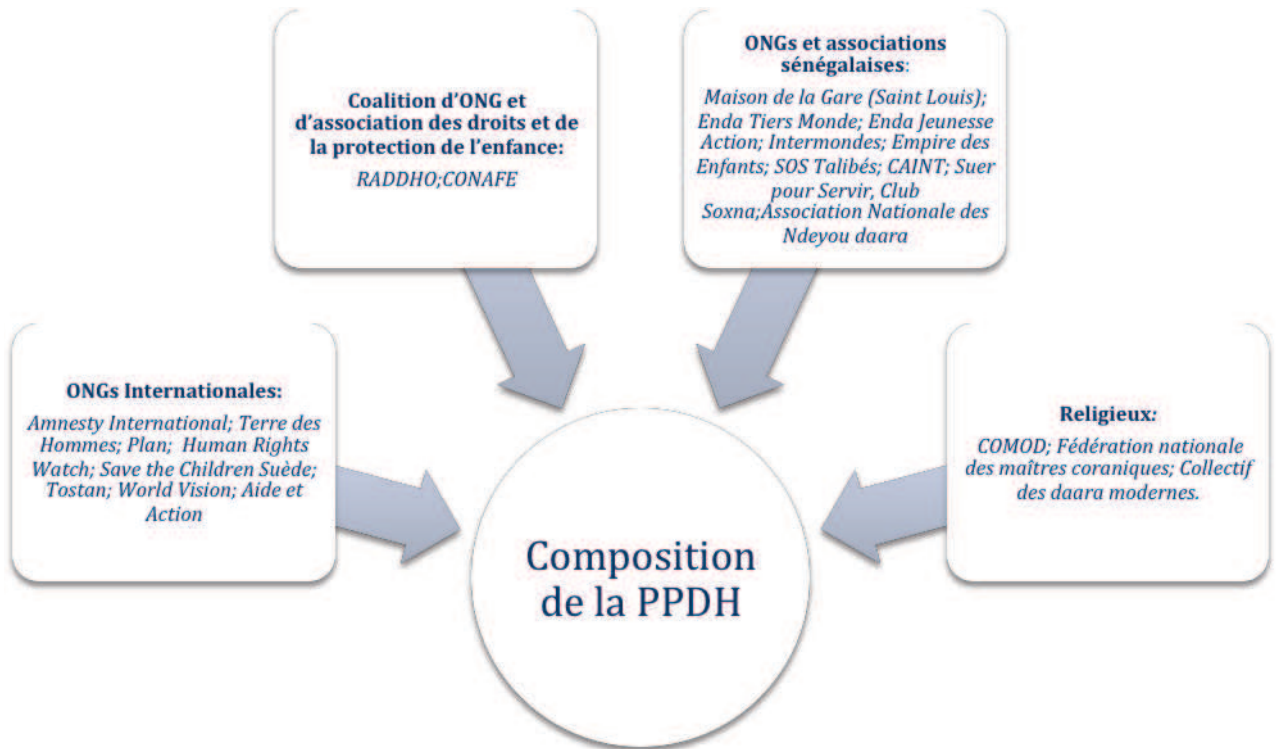
²⁸⁴ Pour rappel, nous avons pris le parti d'utiliser le « je » lorsque nous évoquons des situations empiriques.

²⁸⁵ J'ai eu l'occasion de rencontrer Matt Wells à Dakar à l'occasion de la diffusion du second rapport sur la question de la mendicité des enfants-talibés en 2014. HRW avait également produit un film. Sa visite au Sénégal (Dakar et Touba) était l'occasion pour HRW de rencontrer les pouvoirs publics mais aussi les autorités religieuses pour une campagne de plaidoyer. Pour beaucoup de déplacements, Matt Wells (notamment à Touba) était accompagné de Ndiaye *Daara*, secrétaire général de la PPDH. En fonction des relations que chaque membre pouvait entretenir avec les autorités publiques, les membres de la PPDH se sont divisés les tâches pour l'accompagner. L'organisation de son séjour a été programmée à la suite de l'atelier de présentation de la cartographie des écoles coraniques du 12 mars 2014.

avait fait énormément de « bruit » au Sénégal, remettant en cause les responsabilités de l'Etat face à ce phénomène. La rédaction de ce rapport a surtout permis à ce représentant de HRW de rencontrer différents types d'acteurs engagés sur la question. En contact avec l'ensemble des organisations du domaine de l'enfance, il souhaitait organiser ces structures qui, selon lui, existaient mais de façon autonome, sans aucun lien entre elles²⁸⁶. En plaçant à sa tête Mamadou Wane, considéré comme une « *personne-ressource* » par les autres acteurs associatifs du monde de l'enfance et des enfants-talibés, la plateforme s'est donnée les moyens de concrétiser l'idée de concertations et de mise en commun d'actions. Ainsi, la concertation a réussi au sein de la PPDH grâce à l'incarnation de la structure par M. Wane, très respecté et écouté dans le milieu. Grâce à son parcours, à ses expériences au sein de l'Unicef et à sa notoriété, les autres acteurs associatifs ont accepté de se réunir au sein de cette plateforme et autour de cette personnalité. Le schéma ci-dessous présente les membres de la PPDH, classés sous forme de catégories d'acteurs (coalition d'ONG et d'associations, acteurs religieux, ONG internationales, ONG et associations sénégalaises).

²⁸⁶ Ces propos sont tirés de discussions informelles que nous avons pu avoir avec Matt Wells à l'occasion de la promotion de son second rapport et d'un film de sensibilisation.

Grappe n° 4
Composition de la PPDH



Selon le document de présentation de la PPDH²⁸⁷, « *ce rassemblement vise à dérouler un programme soutenu de démonstration et d'utilisation stratégique de la force collective de tous, pour la promotion des droits humains et qui sont aussi opposés à toutes formes de violations y compris l'exploitation mercantile des enfants par un groupe déterminé à défendre vaille que vaille les intérêts économiques qu'ils tirent de cette pratique* » (document de présentation de la PPDH, nd : 1). Cette plateforme regroupant près de 48 structures très diverses a pour mot d'ordre la protection des droits humains. En raison du nombre important d'organisations travaillant sur la question de lutte contre la mendicité infantile, les revendications portent sur la fin de l'exploitation des enfants par la pratique de la

²⁸⁷ La plateforme est composée de 48 structures que nous avons organisées selon quatre catégories d'acteurs. Dans la catégorie ONG et associations nationales, nous n'avons pas intégré l'ensemble des organisations. Nous présentons dans ce schéma 13 organisations sur un total de 30. Ce schéma tente de donner une idée de l'ensemble des organisations, qu'elles soient nationales ou internationales, qui structurent la plateforme depuis sa création (ddocument de présentation de la PPDH).

mendicité. Les actions sont essentiellement focalisées sur le groupe-cible des enfants-mendiants et des enfants-talibés.

L'ambition de la plateforme est de « fédérer »²⁸⁸ et de regrouper les différents acteurs agissant sur la question des droits et de la protection de l'enfance. Même si d'autres structures ont émergé depuis 2006 (la CONAFE ou le CAINTE présentés ci-dessous), la plateforme se revendique comme étant un réseau d'associations ou d'ONG sénégalaises. Elle est composée « d'activistes »²⁸⁹, qui ont construit leur parcours professionnel autour de la thématique de la protection de l'enfance.

« La PPDH a été créée parce que son originalité c'est un consensus entre tous les acteurs qui avaient des activités autour de la question des droits de l'enfant, en les mettant ensemble, à fédérer leur énergie, à fédérer les synergies sur la seule question en fait du retrait des enfants de la mendicité et du plaidoyer sur l'Etat pour qu'il applique les lois » (Entretien Mamadou Wane, café du Seaplaza Dakar, 17 décembre 2015).

Depuis son émergence, la plateforme a surtout joué un rôle de lobby. En se positionnant en situation de « contre-pouvoir » face à l'autorité étatique, elle a réussi à mettre en avant ses fonctions de plaidoyer. A titre d'exemple, une lettre rédigée²⁹⁰ par l'un des membres de la plateforme souligne ses objectifs et le rôle que cette dernière souhaite jouer face au gouvernement sénégalais de 2010-2011. Nous avons souligné en caractère gras les différents objectifs :

« Chers collègues de la Plateforme, Le but de cette lettre est de lancer la réflexion sur les prochaines étapes de notre **mission partagée**, de trouver les voies et moyens de **libérer les enfants "talibés" du lourd fardeau de leur exploitation par la mendicité forcée**. Après notre déclaration conjointe et notre lettre de demande d'audience au Président de la République, toutes deux datées le 18 octobre 2010²⁹¹. A ce jour, la

²⁸⁸ Ce terme est revenu à plusieurs reprises lors d'un entretien avec le coordinateur de la plateforme, Mamadou Ndiaye Wane en décembre 2015.

²⁸⁹ Les « activistes » évoqués ici renvoient à des acteurs fortement mobilisés et engagés autour d'une thématique précise. Je tiens à préciser que l'ensemble des structures de la PPDH ne se revendique pas comme étant des activistes. Par contre, nous pouvons qualifier les acteurs le plus souvent rencontrés et qui sont les plus actifs de la plateforme comme étant des militants ou des activistes partageant une cause commune : la défense et la lutte de l'exploitation des enfants par la pratique de la mendicité. Ces acteurs sont : Amnesty Sénégal, le CAINTE, Intermonde, la CONAFE, les femmes juristes sénégalaises et le COMOD.

²⁹⁰ Comme signalé dans l'introduction, Ndiaye *Daara*, militant des droits et de la protection de l'enfance, m'a donné accès en février 2014 à un certain nombre de documents, rapports et photos qu'il gardait précautionneusement chez lui, à Jaxaay.

²⁹¹ En effet, la PPDH en 2010, à la suite du rapport rendu public de HRW avait fait une demande d'audience auprès d'A. Wade, président de l'époque.

lettre est sans réponse. Nous pensons qu'il est alors temps de poursuivre le cours logique de **notre mouvement : une campagne non-violente de démonstrations, de dénonciations et de désobéissances civiles [...]**. Ce que nous proposons comme contribution à la réflexion sur les prochaines étapes de notre travail est de commencer dès maintenant et de faire un effort déterminé **de rassembler toutes les organisations et tous les individus fondamentalement préoccupés par le sort des enfants communément appelés "talibés", forcés à mendier dans la rue et sous la menace constante de punitions corporelles sévères. Ce rassemblement visera à dérouler un programme soutenu de démonstration et d'utilisation stratégique de la force collective de tous ceux qui sont opposés à l'exploitation féodale des enfants "talibés" par un groupe déterminé à défendre jusqu'au bout leurs immenses intérêts économiques qu'ils tirent de cette pratique.** Nous sommes convaincus que l'organisation de ce rassemblement et de cette démonstration de force sera facilitée par la profonde déception et l'abattement général ressenti par tous les défenseurs des droits des enfants » (Lettre obtenue dans les documents de Ndiaye Daara, à Jaxxay, février 2014).

La lettre ci-dessus est un exemple de discours communément partagé par les membres de cette plateforme. C'est un rappel au rassemblement et à l'union. Elle est une illustration d'appel à mobilisation au sein de la PPDH. Différents outils de mobilisation et de contestation sont mobilisés par l'organisation dans le but de faire entendre ses revendications et s'imposer dans la sphère publique. La PPDH interpelle donc fréquemment sur les actions ou inactions de l'Etat concernant la mendicité des enfants-talibés et ce par divers moyens : organisation de marches, d'événements, de conférences de presse. Au niveau interne, une liste de diffusion²⁹² constitue une véritable source de travail et d'informations pour l'ensemble de ses membres. Le relais d'informations et l'organisation de réunions ou de rencontres de la PPDH passent par cette liste. Sur le plan externe, la PPDH a réussi à plusieurs reprises à mobiliser les médias (presse écrite, radiophonique ou télévisuelle) et ce à chaque moment important (commémoration de l'incendie dans la *daara* du quartier de la Médina, journée de l'enfant talibé, journée de l'enfant africain). La « *cause des talibés* » est devenue pour la plateforme une marque de

²⁹² Cette liste de diffusion est gérée par le secrétaire général de la plateforme, Ndiaye *Daara*. Je reçois régulièrement des mails grâce à cette liste de diffusion, ce qui me permet, à distance, de suivre les actions de la plateforme, mais également de collecter des documents et rapports diffusés par différents groupes d'acteurs (Unicef, ONUDC : l'agence onusienne contre la drogue et le crime).

défense revendiquée par l'ensemble de ses membres et largement soutenue par son coordinateur, Mamadou Wane.

La plateforme se veut donc un réseau regroupant l'ensemble des acteurs spécialisés sur les questions de droits et de protection de l'enfance. Mais quel rapport entretient-elle avec les autres réseaux de l'enfance déjà existants tels que la CONAFE et le CAIN ? Sont-ils en concurrence ? J'ai tenté, surtout vers la fin de mes terrains, de comprendre leurs rapports.

Encadré n° 14
Présentation de la CONAFE et du CAIN

La CONAFE (Coalition nationale des associations et ONG en faveur de l'enfant) Sénégal constitue le plus ancien réseau d'acteurs associatifs que j'ai pu identifier sur le terrain. Constituée de plus de 200 associations et ONG, la CONAFE a été créée en 2004, à la suite d'un « mouvement mondial en faveur de l'enfant »²⁹³, préparant l'organisation d'une session extraordinaire aux Nations Unies en mai 2002. Cette rencontre internationale a déclenché au Sénégal l'élaboration d'un plan d'action suivant les recommandations d'un rapport international intitulé « Un Monde Digne des Enfants » (MDE) et publié en 2002. Au Sénégal, Save the Children a été au cœur de l'élaboration et de la mise en œuvre des actions des objectifs définis à New-York en 2002. A la suite de ce mouvement orienté sur l'application des droits de l'enfant, Save the Children Suède, grâce à son appui technique et financier, a lancé au Sénégal la coalition nationale CONAFE, reconnue aujourd'hui comme étant « *l'organisation faîtière reconnue au Sénégal comme celle qui travaille sur l'enfance et qui demeure la principale interlocutrice de l'Etat* » (CONAFE, 2013). La CONAFE se revendique comme telle puisqu'elle a pour mission de mener des rapports périodiques et des examens sur la situation des droits de l'enfant, et ce dans vingt-cinq pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Au Sénégal son action s'est concrétisée en 2006, lors du premier examen périodique de la situation sénégalaise émettant différents points de recommandation à l'Etat sénégalais et présenté à Genève²⁹⁴.

En 2010, grâce à l'appui de l'ONG Tostan, un **Cadre d'appui à l'initiative nationale en faveur des talibés (CAINT)** est créé. Contrairement à la CONAFE qui est composée d'ONG et d'associations nationales, le CAIN est une structure,

²⁹³ Le « mouvement mondial en faveur de l'enfant » précédant la session extraordinaire des Nations Unies, du 8 au 10 mai 2002 à New-York, regroupe un ensemble d'acteurs internationaux impliqués et actifs sur la question de droits et de la protection de l'enfance : Unicef, Save the Children, World Vision International, Plan International, Care, etc. Ce mouvement a lancé une campagne internationale intitulée « Dire oui pour les enfants » qui a remporté un franc succès durant la session extraordinaire de 2002.

²⁹⁴ Le rapport de 2006 rédigé par la CONAFE émettait deux recommandations principales : la première recommandation appelait le gouvernement sénégalais à annuler une circulaire du ministère de l'Education qui visait à exclure de l'école les jeunes filles mariées et enceintes. La seconde portait sur la protection des enfants-talibés « *qui sont exploités à des fins de mendicité ou pour d'autres tâches lucratives illicites, ce qui les empêche d'avoir accès à la santé, à l'éducation et à de bonnes conditions de vie* » (Rapport complémentaire de la CONAFE, 2006).

située à Pikine composée « d'acteurs de terrain », c'est à dire d'associations locales. C'est avant tout une organisation qui se spécialise dans la communication et le plaidoyer. A titre d'exemple, elle a été la première structure à organiser des marches de lutte contre la mendicité, le 20 avril de chaque année (décrété journée des talibés au Sénégal depuis 1994), et à participer au programme de « *réhabilitation des droits des talibés* » de l'Unicef. Ibrahima Lô, coordinateur de la structure, revient sur l'émergence du CAINT : « *En 2007, nous nous sommes aperçus qu'il n'existait pas d'organisation spécifique sur la question des talibés. C'est Tostan qui a appuyé la démarche. Nous avons organisé une marche pour protester sur la mendicité des enfants. La marche était organisée de Thiès à Dakar [...]. Notre approche est spécifique. Nous sommes une organisation radicale : on n'a pas peur de dénoncer l'Etat sur ses manquements et faire en sorte qu'on applique la loi pour moderniser les daara* » (Entretien Ibrahima Lô, président du CAINT, Pikine, 14 juin 2013²⁹⁵). Le CAINT, soutenu par l'initiative de Tostan, avait pour ambition de rassembler les actions localement situées autour de la question des enfants-talibés. Encore une fois, tout comme la PPDH, l'objectif de l'ONG américaine Tostan était de rassembler les acteurs en un même réseau. Imam Chérif Diop, arrivé en 2001 chez Tostan revient sur cette idée : « *C'est nous qui avons créé le cadre d'appui en faveur des talibés, le CAINT. C'était en 2010. On s'est rendu compte qu'il y avait beaucoup d'actions qui se faisaient mais il y avait beaucoup de problèmes, parce que les gens séparément, les gens faisaient du double-emploi. Même sur la problématique, les gens se faisaient la concurrence. On ne comprenait plus. Il fallait essayer de rassembler d'unir nos forces. On a rassemblé tout le monde et on a dit que tout le monde qui travaille sur la question du talibés et qui vraiment recherche des solutions et c'est ça qui a donné naissance au Cadre d'appui national en faveur du talibé (CAINT)* » (Entretien Imam Chérif Diop, bureau de Tostan, Dakar, 24 avril 2014). Aujourd'hui, le CAINT s'est structuré comme une véritable organisation d'intervention. Elle forme en principe un réseau mais c'est surtout son corps administratif, dont le siège se situe à Pikine, qui constitue le moteur de la structure. Plus récemment, en 2012, grâce au financement de l'agence onusienne contre la drogue et le crime (ONUDD)²⁹⁶ et en partenariat avec la Cellule de lutte contre la traite des personnes, le CAINT, en tant que structure de plaidoyer, mène un projet d'intervention intitulé « *Agir ensemble pour protéger et promouvoir les droits des enfants* ». Le CAINT se spécialise sur des mesures de sensibilisation et de communication relatives à la question du problème de la traite des enfants.

On pourrait penser que ces trois types de réseaux mentionnés ci-dessus peuvent se retrouver en concurrence les uns par rapport aux autres. Or, après avoir demandé à plusieurs reprises de manière plus ou moins naïve les rapports que ces réseaux

²⁹⁵ Cf. Plaquette de photos de la marche du 3 mars 2014, une année après l'incendie du *daara* de la Médina (Dakar) (annexe 6).

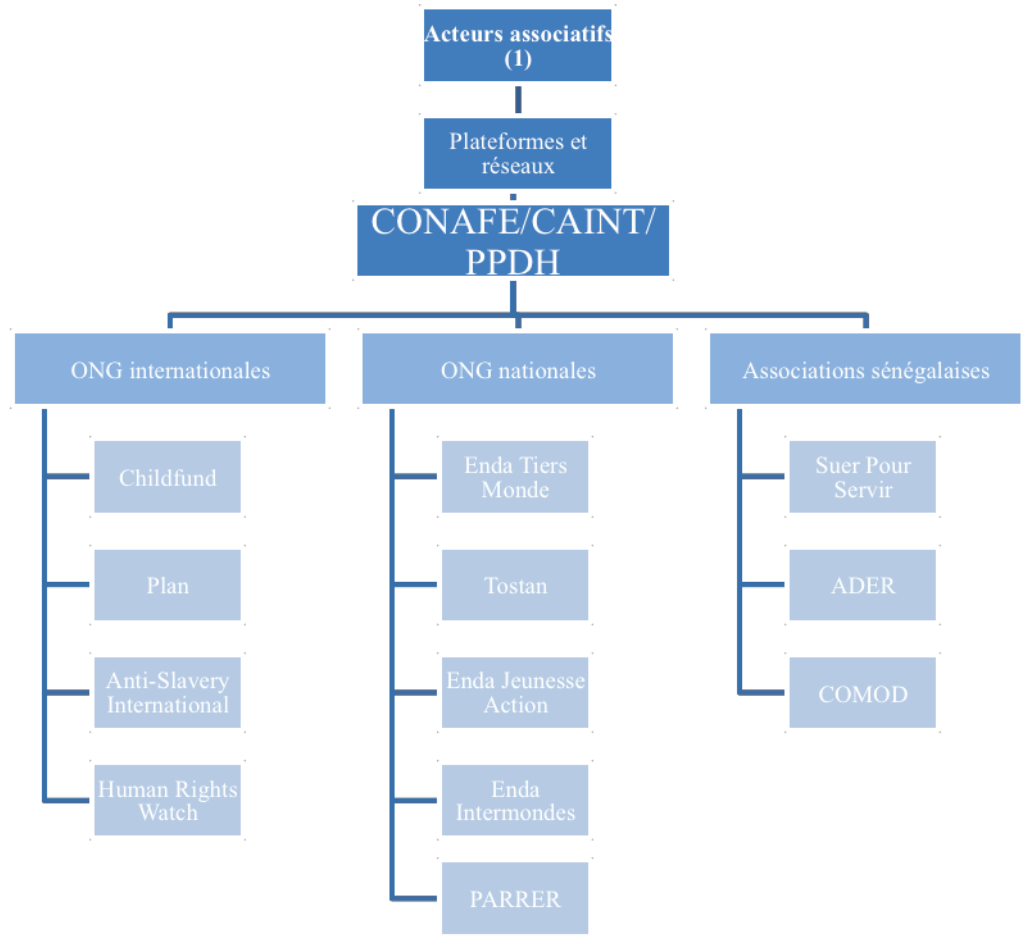
²⁹⁶ Suite au lancement d'un appel d'offres, trois institutions exécutent un programme de plaidoyer au Sénégal. L'ONG village pilote gère le programme « Réinsertion familiale, scolaire et sociale d'enfants de la rue victimes de la traite au Sénégal et dans les pays limitrophes (Gambie, Guinée et Guinée-Bissau) ; le Samusocial dirige celui intitulé « Lutte contre l'exclusion sociale des enfants : accompagnement et suivi des retours en famille » et l'ONG la Lumière s'occupe de celui sur la « Lutte contre la traite des personnes » à Kolda et Kédougou.

d'actions pouvaient entretenir entre eux, je me suis rendue compte qu'elles se sont finalement spécialisées sur un domaine d'action précis, en fonction de leur date de création et de la demande évoquée par une ONG internationale (Human Rights Watch, Save the Children Suède, Tostan). Si l'on reprend les propos de Mamadou Wane, en tant que coordinateur de la PPDH, il affirme bien que celle-ci ne se situe pas en concurrence face à la CONAFE ou encore au CAIN. Chaque réseau a une fonction bien spécifique et tous sont finalement complémentaires en termes d'actions et d'acteurs-porteurs. Mais force est de constater que depuis sa création, la PPDH s'est finalement positionnée en réseau-parapluie, regroupant l'ensemble des actions traitant des droits et de la protection de l'enfance.

La division du travail entre réseaux dont la thématique reste centralisée autour de l'enfance est bien délimitée. Le CAIN rassemble essentiellement des associations locales situées à Pikine et spécialisées sur la question de la prise en charge des talibés. La CONAFE, quant à elle, s'occupe du respect des droits de l'enfant par l'Etat sénégalais dans différents domaines d'activités (droit à l'éducation, droit à la santé, protection, etc). Enfin, la PPDH, plus récente, s'est spécialisée sur la question de la mendicité forcée des enfants-talibés. Cette supposition de situation de conflits ou de mise en concurrence entre ces structures n'avait finalement pas de sens auprès des acteurs rencontrés, d'autant plus que la CONAFE et le CAIN sont membres fondateurs de la PPDH (propos tenus par Mamadou Wane, décembre 2015). Cette situation, selon le coordinateur de la plateforme, s'explique par « *la nature de la souplesse de l'organisation. Ce n'est pas une ONG. C'est une plateforme. Nous sommes quelque chose de très clair, basé sur une approche sur la thématique des droits humains* » (Mamadou Wane, décembre 2015).

Ce « *mapping* » d'acteurs associatifs montre bien la diversité et le nombre pléthorique des organisations travaillant sur la thématique des talibés et des enfants-mendiants. La mise en réseaux, impulsée à un niveau international, a permis pour leurs membres de renforcer leurs positionnements et systèmes de valeurs devenant ainsi de véritables militants et activistes de la « cause-talibés » au Sénégal.

Grappe n° 5
Structuration des "Acteurs associatifs"



1.2.2.3. La structuration du « marché de l'enfance » dans la région de Dakar

Le domaine de l'enfance et des enfants-talibés est confronté, depuis ces dernières années, à une complexification en termes d'interventions, de multiplication du nombre d'acteurs (locaux, nationaux et internationaux) et de secteurs d'intervention (éducation/alphabétisation, santé, action sociale, travail, migration, droit et protection de l'enfance, mendicité, etc.)²⁹⁷. Le domaine d'intervention est défini par les organisations internationales, à travers des études et des projets. Les

²⁹⁷ Nous reviendrons plus en détail sur l'intersectorialité de la question dans le chapitre cinq, en discutant la notion de secteur.

ONG internationales et nationales de mise en œuvre de projets (Tostan ; Enda Tiers Monde ; Enda Jeunesse Action ; Intermondes) se sont positionnées pour répondre aux attentes de leurs partenaires, « *producteurs d'appels d'offre* » (Darbon, 2014 : 132). Lorsque chaque appel à projets est diffusé, l'objectif pour ces ONG, associations ou réseau d'action publique est d'y répondre pour contrôler l'accès à ce marché mais aussi pour assurer leur survie économique, leur statut au sein de cette action publique et leur spécialité dans un domaine d'intervention bien spécifique. « *Cela suppose de la part de ces acteurs de développer des stratégies adaptées permettant d'accéder et de se maintenir sur le marché dans les meilleures conditions de succès* » (Darbon, 2014 : 132).

En fonction du projet lancé par une organisation internationale, les acteurs associatifs qui ont été sélectionnés pour la mise en œuvre d'un projet ou d'une étude seront, sur une période donnée, les leaders contrôlant le marché car détenant une fonction bien spécifique au sein de ce marché. Ce nouveau rôle attribué leur permettra de se former dans un domaine et/ou une localité d'intervention, d'optimiser leur positionnement au sein de l'action publique en créant des réseaux (avec des associations locales, maîtres coraniques, parents d'élèves, Ndeyou *Daara*, etc.) et en renforçant un savoir-faire et une connaissance du domaine d'intervention et du « marché » qui pourront à l'avenir être valorisés.

Nous verrons que « *l'ouverture de ce marché* » de l'enfance est étroitement liée à la notion de secteur et du domaine d'expertise dans lequel chaque type d'acteur associatif aura tendance à s'investir. C'est ce qu'affirme D. Darbon (2014), dans son interprétation en termes de politique publique, qui précise que « *les acteurs s'organisent de la manière la plus rationnelle possible, par rapport à la configuration du champ ou du secteur, pour mettre en forme et formater les manifestations d'intention et les réponses aux appels d'offres* » (Darbon, 2014 : 133). Au sein de ce marché de l'enfance, chaque acteur associatif dans une situation de concurrence fortement développée tentera, en mettant en avant son expertise dans un domaine, de se positionner. Les « *personnes-ressources* » citées ci-dessus jouent un rôle très important de par leur reconnaissance du milieu. Elles

arrivent en effet à prendre le monopole de ce marché en se saisissant des règles du jeu de l'aide à l'enfance qu'elles connaissent très bien (critères et normes techniques et bureaucratiques) (Ferguson, 1990 ; Darbon, 2014). En mobilisant les règles de ce milieu (vocabulaire employé, objectifs à réaliser, localité choisie, *daara* ciblés, etc.), ces acteurs savent répondre aux appels d'offres, projet après projet. Les règles du jeu sont fournies par les organisations internationales qui déterminent l'offre, sans pour autant se soucier véritablement de la demande des bénéficiaires. Des objectifs seront à atteindre pour que le projet à sa sortie soit un succès. C'est ce que nous avons pu soulever lors de nos enquêtes de terrain situées à Dakar et Guédiawaye.

1.3. Les militants de la « cause des talibés »

Lorsque l'on travaille à Dakar et sa banlieue, on ne peut faire l'impasse sur ces acteurs clés, actifs depuis une dizaine d'années dans l'action publique de lutte contre la mendicité des enfants-talibés au Sénégal. Journalistes internationaux, stagiaires dans une ONG ou une organisation internationale, chercheur.e.s « Toubab » (étranger), volontaires-bénévoles, etc. Nous sommes face à un type d'acteurs spécialisés ayant acquis au fil des années une expertise et une connaissance approfondie de cette thématique. J'ai ouvert les portes de ce milieu du développement lors de mon deuxième terrain mené entre février et mai 2013.

C'est avec plus de recul et d'observations de ce milieu en interaction et en pleine effervescence que je me suis aperçue que ces mêmes acteurs se sont constitués en de véritables militants²⁹⁸ de la « cause des talibés »²⁹⁹ et de la lutte contre la

²⁹⁸ La conception de « militant » et de « militantisme » est très mouvante. Dans le dictionnaire de la sociologie (1999), Jacques Ion définit le terme ainsi : « dans un parti, un syndicat, ou une association, le membre actif est opposé à un sympathisant et simple adhérent, mais son emploi n'implique pas forcément l'exercice d'une responsabilité dans la hiérarchie du groupement, on parlera alors de militants de base » (Ion, 1999 : 341). Selon lui, la question du militantisme est souvent liée aux actions collectives et mouvements sociaux, comme le militantisme ouvrier « politico-syndical ». Pour notre cas, le terme désigne l'engagement d'intellectuels et d'acteurs associatifs dont les actions sont dirigées vers le progrès social et qui se montrent « solidaires » d'une cause spécifique. Il s'agit ainsi de personnes affiliées à des structures organisées et qui acceptent de s'investir pour défendre une cause. Nos militants appartiennent à des associations, des ONG ou des réseaux qui défendent la « cause des talibés ».

²⁹⁹ D. Perry (2004) qualifie ce regroupement de « mouvement » : « *Talibé movement* ». Selon J. Lagroye, François & Sawicki, le militantisme « peut en définitive être appréhendé comme une forme de participation active, non salariée, non orientée prioritairement vers l'obtention de profits matériels, et généralement présenté comme exemplaire puisque son intention témoigne de l'importance de l'importance et de la valeur qu'on peut accorder aux activités de l'organisation » (Lagroye, François et Sawicki, 2002 : 244).

mendicité des enfants de la rue. D'une part, la multiplication des acteurs associatifs et la formation de réseaux d'acteurs ont contribué depuis le milieu des années 1990 à la production de cette cause. D'autre part, les actions de ces acteurs mais aussi des réseaux de plaidoyer ont permis à cette cause de se structurer, se développer et se mettre en forme. Avec l'émergence de réseaux d'action, cette cause a été alimentée par l'emploi d'un langage commun. En se positionnant comme militants, les acteurs associatifs ont réussi à incarner et à lutter contre le fléau social et urbain de la mendicité auquel étaient confrontés les enfants. Ils se sont construits en de véritables défenseurs de la cause et porte-paroles des enfants. La réappropriation de ce langage militant commun a permis à ces acteurs de développer des systèmes de valeurs et de convictions communes. Cela se manifeste dans la mise en pratique de leurs systèmes d'intervention, diversifiés certes par le marché, mais dont l'objectif demeure le même (Sabatier, 1999 : 130). Les valeurs que l'on retrouve dans les discours de chacun (relatifs à la lutte contre la mendicité, contre l'exploitation des enfants, etc.) font le lien entre tous les acteurs de ce milieu. Elles ont permis à ces acteurs d'interagir, tout en se construisant une identité commune liée à un même objectif : celui de la protection de l'enfance. Elles sont, ainsi, au cœur de la construction des principes explicatifs du problème (*deep core*, selon Paul. A. Sabatier, 1999). Les divergences au sein de cette configuration d'acteurs peuvent se manifester dans les moyens et instruments mis à disposition dans la résolution de ce problème (*secondary aspects*).

L'identification de valeurs communes ne veut pas pour autant dire que ces acteurs sont homogènes en termes de parcours et de carrière militante. De façon à mieux saisir les différences entre eux, nous avons estimé pertinent de construire trois catégories d'acteurs distincts. Ces catégories ne sont bien évidemment pas figées mais permettent toutefois d'avoir une vue d'ensemble des trajectoires différenciées des acteurs rencontrés à Dakar. Cette classification se base en effet essentiellement sur des exemples tirés d'acteurs individuels rencontrés. Avant de détailler et d'illustrer chaque catégorie d'acteurs, nous tenons dans un premier temps à les définir. Nous avons choisi de construire trois catégories d'acteurs : les acteurs qui

contrôlent l'*advocacy*, les acteurs de mise en œuvre de programmes d'action et les acteurs bénéficiaires et points focaux des programmes.

- 1) **Les acteurs qui contrôlent l'*advocacy* :** Durant leur carrière professionnelle (soit dans le secteur du droit et de la protection de l'enfance ou de l'éducation), ils ont travaillé dans une voire plusieurs organisations internationales en tant que consultant ou au siège à Dakar. Par opportunité, ouverture politique ou réseau construit au cours de leur carrière, ils ont saisi l'opportunité d'accéder à une fonction au sein d'une organisation internationale (évaluation d'un projet, mise en œuvre d'un projet, étude, etc.). A la retraite lors de nos terrains, ils sont considérés par les autres acteurs du milieu de l'enfance comme des « *personnes-ressources* », ou de véritables leaders et références sur la question des talibés et des écoles coraniques au Sénégal.
- 2) **Les acteurs de mise en œuvre :** Appartenant aux associations, ONG nationales ou internationales, ils sont référents de la question des talibés au sein de leur structure. Pour la plupart, ils ont acquis au fil de leur carrière une expérience de terrain et sont désormais coordinateurs d'un projet sur la question. Ils restent toutefois très dépendants de financements internationaux et peuvent travailler également sur d'autres aspects liés au domaine de l'enfance (travail des enfants, échec scolaire, réinsertion, etc.).
- 3) **Les acteurs bénéficiaires et points focaux des programmes d'action :** Beaucoup de ces acteurs ont travaillé en tant qu'acteur de terrain (ou animateurs de terrain) au sein d'ONG. Grâce à leur expérience de terrain, ils ont réussi à créer un réseau de maîtres coraniques à l'échelle locale. Avec le temps et l'expérience, ils se sont autonomisés en créant leur propre structure d'intervention, généralement sous le statut d'association. Et, grâce à leur réseau localement situé, ils représentent des interlocuteurs nécessaires entre les écoles coraniques (maîtres coraniques et talibés) et les autres ONG promotrices de programmes d'action. Ils sont, à ce titre,

souvent sollicités pour un travail de terrain puisqu'ils connaissent les acteurs locaux, cibles et bénéficiaires des programmes d'action.

Ces trois catégories d'acteurs au sein de la « nébuleuse » du milieu de l'enfance dans la région de Dakar permettent de saisir et de comprendre les acteurs individuels qui structurent l'action publique de lutte contre la mendicité des enfants-talibés et participent à l'action publique sénégalaise de prise en charge sociale des *daara*. Il nous a semblé nécessaire de les classer sous des catégories non-figées, certes, mais représentatives. La construction de ces trois catégories d'acteurs s'est faite au retour des divers terrains menés à Dakar. Nous nous sommes rendue compte qu'il existait une forme de hiérarchie (en termes de ressources, de parcours, de réseaux, d'opportunité professionnelle), qui ne mettait pas l'ensemble des acteurs rencontrés sur un même pied d'égalité. D'ailleurs, ces différences sont très clairement affichées par les acteurs eux-mêmes. Pour désigner des personnalités comme M. Wane (alias Mao), C. Mbow, ou encore M. Basse, nos interlocuteurs sur le terrain les ont très souvent désignés comme de « *personnes-ressources* », une marque de respect envers ces personnalités aux parcours atypiques. Dans les revues annuelles de l'éducation ou les divers séminaires qui peuvent être organisés dans différents grands hôtels de la capitale, ces trois personnalités sont souvent invitées pour animer les séances de discussion et de débats. Ci-dessous sont définies de façon plus approfondie, en donnant des exemples de parcours, les catégories prédéfinies.

Photo n°6

Atelier de restitution de la cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar (de gauche à droite : M. Basse, modérateur ; C. Mbow président de séance ; M. Wane coordinateur de la cartographie)



1.3.1. Les acteurs qui contrôlent « l'advocacy »

Les financements déployés par l'Unicef depuis le début des années 1990 ont marqué le début ou un tournant dans la carrière de ces acteurs de développement. Voici une présentation de leurs trajectoires professionnelles et parcours de vie :

Mamadou Wane, sociologue, fut l'ancien directeur du *daara* de Malika et chargé du programme de « réhabilitation des droits des talibés » pour l'Unicef. Il quitta l'Unicef en 2009 pour devenir membre fondateur du PARRER (Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants de la rue), financé par la Banque Mondiale. Il est également coordinateur de la Plateforme pour la protection et la promotion des droits de l'homme (PPDH) mise en place en 2010. Récemment, il a été le coordinateur de l'étude portant sur la cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar. On le surnomme Mao du fait de ses postures politiques tirées du marxisme. Sur la question des enfants de la rue et notamment de la mendicité des talibés, il est considéré aujourd'hui comme une « personne-ressource » par les autres militants de la cause des talibés. Son expérience et son parcours professionnel auprès de l'Unicef depuis les années 1990 lui ont permis jusqu'à aujourd'hui d'être une personnalité régulièrement sollicitée pour des consultances (organisations internationales, ONG), ou des séminaires traitant de la question de la mendicité forcée des enfants-talibés.

Cheikou Touré, après avoir gravi tous les échelons de l'administration scolaire (enseignant adjoint, enseignant au lycée, inspecteur), intègre le cabinet ministériel de Mamadou Ndoye, alors à la tête du ministère de l'Alphabétisation et des Langues nationales. En 2001, il devient consultant pour l'Unicef et évalue le projet sur le « trilinguisme et la formation professionnelle » dans vingt *daara*. Il devient alors porteur du trilinguisme et de l'utilisation des langues nationales au sein des *daara*. Plus récemment, il devient consultant pour l'ONG Childfund dans le but de créer un *daara*-modèle à Mékhé (département de Tivaouane) où il fait une nouvelle fois la promotion du trilinguisme. Son bureau se trouve au siège d'Enda Graf à Grand Yoff et il travaille aujourd'hui dans différents domaines portant sur la thématique de l'éducation. Aux dernières Assises de l'éducation d'août-septembre 2015, il présidait la commission portant sur la thématique de la gouvernance. Grâce à son parcours très varié auprès de différentes institutions (administrations scolaires décentralisées et centralisées ; Unicef ; ONG), il dispose aujourd'hui d'un vaste réseau d'acteurs dans le domaine de l'éducation, et ce à différents niveaux de la chaîne de production. A titre d'exemple, pour la mise en place d'un comité de suivi du *daara* de Mékhé, C. Touré a réussi à mobiliser les personnes les plus compétentes pour proposer un modèle de *daara* singulier.

Mamadou Basse a une formation en langue arabe. Après avoir effectué son baccalauréat en candidat libre, il rentre au département d'arabe à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Après avoir été enseignant en langue arabe, il a été affecté au ministère de l'Éducation, au niveau de la Division de l'Enseignement Arabe (DEA). Entre 1986 et 1995, il était le rapporteur général de la commission nationale pour la réforme de l'enseignement de l'arabe public au Sénégal. En 1995, il est affecté à la direction de l'alphabétisation et des langues nationales, jusqu'en 2012 où il deviendra responsable du développement des Caractères Coraniques Harmonisés (CCH), lancé au milieu des années 1980 par l'Isesco (*Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization*). Lors du lancement du projet appuyé par l'Unicef « Trilinguisme et Formation professionnelle », il était responsable de la formation des maîtres coraniques en CCH dans les *daara* ciblés du projet. Il était à l'époque, au sein de la direction de l'alphabétisation, le directeur de la cellule pour la promotion des CCH. En 2012, il fut affecté à l'Inspection des *daara* (où il resta jusqu'à sa retraite), en charge de la communication. Au cours de ses années à l'inspection, il fut surtout responsable du développement et de la mise en œuvre du projet soutenu par la Banque mondiale. Sa retraite prise, il est aujourd'hui le coordinateur d'une équipe pour l'Unicef qui vise à cartographier l'ensemble des études et acteurs ayant développé des projets en direction des *daara*³⁰⁰.

³⁰⁰ La trajectoire de Mamadou Basse a pu être retracée grâce à des entretiens menés à l'Inspection des *daara* (19 février 2014 et 15 mars 2014). Nous avons bien conscience que cet acteur ne rentre pas dans le groupe d'acteur « acteurs

Après plusieurs rencontres et échanges³⁰¹, je me suis rendue compte que ces trois personnalités faisaient partie des acteurs-clés de l'action publique des *daara*. Ils ont joué et jouent encore un rôle important, en positionnant leurs valeurs, convictions et notoriété qui influent sur les termes de la négociation de l'action publique. Mamadou Wane s'est davantage concentré sur la question des enfants des rues et des conditions de vie des talibés-mendiants. Cheikhou Touré, dont la carrière a été marquée par différentes positions au sein de l'administration scolaire, est devenu le promoteur de l'expérience du trilinguisme et de l'utilisation des langues nationales dans les *daara*. Mamadou Basse, quant à lui, en tant qu'arabophone, il était au cœur du renforcement administratif et structurel de l'éducation arabo-islamique. En bénéficiant de la connaissance du milieu dans lequel ils évoluent, ils arrivent aujourd'hui en tant que consultants à la retraite à orienter les termes de cette action publique sénégalaise et à contrôler les interfaces entre les différents types d'acteurs impliqués. Le fait d'être aujourd'hui consultants et sollicités pour différentes rencontres et échanges leur permet d'avoir une autonomie d'action et une voix déterminante. Ils sont à la fois des « *traits d'union* » entre plusieurs types d'acteurs et des personnalités influentes, grâce au pouvoir relationnel dont ils disposent. En tant qu'« *acteurs qui contrôlent l'advocacy* », ils réussissent à participer, en même temps, à la production d'une vision du monde (exemple de la promotion du trilinguisme promu par C. Touré) et à la valider par le ralliement d'acteurs dominants. Grâce à cette notoriété gagnée dans le temps, ils arrivent à être au cœur de projets innovants et à mettre en avant leurs valeurs et objectifs d'actions. Ils sont écoutés et respectés.

1.3.2. Les acteurs de mise en œuvre

La deuxième catégorie d'acteurs appartenant au domaine d'intervention des droits et de la protection de l'enfance correspond aux acteurs d'ONG nationales ou internationales référents de la thématique des enfants-talibés. Au cours de leur

associatifs », mais plutôt « acteurs administratifs ». En revanche, grâce à son parcours, celui-ci a réussi à devenir aujourd'hui une personne ressource et un fin connaisseur du domaine d'intervention des *daara*.

³⁰¹ Nous avons rencontré ces deux personnalités à plusieurs reprises lors d'entretiens, de rencontres rassemblant d'autres ONG ou associations nationales ou internationales. Nous les avons également suivis dans leurs pratiques et actions.

carrière, ils se sont spécialisés sur cette question en tant que porteurs de projets financés par des organisations internationales ou ONG internationales (Unicef, BIT, Usaid, Terre des Hommes) :

Fodé Abdou Sow travaille aujourd'hui au sein de l'ONG Intermondes située à Guediawaye. Enseignant de profession, il quitte le milieu scolaire pour se concentrer sur la question de la réinsertion scolaire des enfants-vulnérables. Tour à tour, il reçoit des formations sur les questions relatives aux droits de l'enfant et de montage de projet. Entre 2000 et 2007, il se spécialise sur la question du travail des enfants (dans le secteur de la pêche, de l'agriculture et du travail domestique notamment) : « Autant Frère des Hommes, Terre des Hommes que le BIT, je travaille dans le secteur de l'éducation, toujours. Donc, ça ne m'éloigne pas de ma formation première. L'autre aspect, ça me permet toujours de rencontrer d'autres cibles, et notamment la composante talibés. Il y a toujours une prise en compte d'enfants-talibés. Tout ce que j'ai appris avec Terre des Hommes sur la protection de l'enfant, allant dans le sens du retrait et de la réinsertion des enfants en situation de vulnérabilité, focus sur enfants-talibés, va m'aider maintenant à comprendre que le vrai problème pour les enfants du Sénégal, c'était les enfants-talibés. Pourquoi ? Parce qu'il y avait ce problème de droit à l'éducation et ils n'avaient pas accès à ce droit. C'est pour ça que je vais de façon globale travailler sur la protection de l'enfant avec deux niveaux spécifiques : un niveau, je deviens quelqu'un qui va se, entre guillemet, professionnaliser sur les enfants-talibés, avec un pendant sur les enfants en situation de maltraitance. Et ça, je le fais, parce que entre 2010 et 2012, c'est le BIT qui me demande de travailler sur les secteurs que je viens de citer, les enfants-talibés, les jeunes filles domestiques et autres ». (Entretien A. Fodé Sow, siège Intermondes Guediawaye, 3 avril 2014) Progressivement, il devient un référent nécessaire de la question des enfants-talibés au sein de l'ONG Intermondes. Il est également un interlocuteur pour Human Rights Watch depuis 2010. L'extrait d'entretien ci-dessus dévoile qu'A. Fodé Sow maîtrise très bien le vocabulaire de l'expertise et de l'aide au développement. Il assume, en effet, son rôle en tant que professionnel de l'aide au développement.

En 2012, **Mbagnick Ndiaye** est coordinateur national au sein de l'ONG Enda Jeunesse Action située à Guediawaye. Après avoir obtenu une formation en économie appliquée, il travaille au sein du ministère du Développement social. Il quitte ensuite le ministère pour travailler à Enda à Ziguinchor, en Casamance : « Vous savez quand on finit ses études, on a envie de bouger ». Après avoir obtenu un diplôme d'études approfondies en études du développement à Genève, à l'Institut des hautes études internationales et du développement, il intègre Enda Jeunesse Action et devient le coordinateur de plusieurs projets liés à la question des enfants-talibés. « Je coordonne le projet Usaid/(Education de Base, EDB). Ensuite, je suis le responsable au Sénégal d'un réseau

qui couvre la CEDEAO, qui s'appelle RESAO, qui est le réseau d'Afrique de l'Ouest pour la protection de l'enfant. Donc c'est un réseau qui couvre tous les pays de la CEDAO. Dans chaque pays, il y a un coordinateur national. Nous prenons en charge les enfants migrants non accompagnés. Nous les aidons à intégrer les familles mais également à les insérer dans une initiative d'éducation et de formation pour leur avenir » (Entretien Mbagnick Ndiaye, Enda Jeunesse Action, le 17 octobre 2012 à Guediawaye).

Imam Cherif Diop travaille pour l'ONG internationale Tostan depuis 2000. Il s'est spécialisé sur la question de l'enfance et de la protection de l'enfance. Après avoir suivi une formation à la fois en langue française et en langue arabe, Imam Cherif Diop devient enseignant. En tant que spécialiste du Coran, il anime également une émission religieuse (une fois par semaine) sur la radio Sénégal International. C'est notamment grâce à une émission portant sur les droits de l'homme et l'islam qu'il est repéré par l'ONG Tostan. Depuis, il s'occupe de deux choses : il sert de conseiller religieux par rapport aux programmes développés par l'ONG et il est le coordinateur des projets liés à la protection de l'enfance. Depuis 2000, il travaille sur la question des talibés. Les premiers pas de Tostan dans ce domaine d'activité visaient à apporter une assistance matérielle aux *daara*, talibés et maîtres coraniques. Aujourd'hui, leur approche a changé et ils se sont spécialisés sur le plaidoyer en faisant notamment la promotion du projet de « modernisation » des *daara*. Il est toujours aujourd'hui le référent sur la question des talibés au sein de l'ONG Tostan³⁰².

Ces trois acteurs, représentants de trois ONG sénégalaises dominantes de cette action publique (Intermondes, Enda Jeunesse Action et Tostan), ont évolué professionnellement et sont devenus dans le temps de véritables interlocuteurs et représentants de la question de la protection de l'enfance et des droits de l'enfant au sein de leur ONG. Ils se sont spécialisés sur la question des enfants-talibés en fonction des programmes d'action développés par les organisations internationales (Unicef, BIT, Terre des Hommes, Usaid, etc.). En plus de constituer des référents au sein de leur structure d'appartenance, ils jouent également un rôle important dans différents espaces de rencontres à Dakar (formation, sensibilisation, échanges) liés à la question. Ils restent dépendants de leurs structures d'appartenance, ce qui oriente largement leurs interventions de terrain, en fonction

³⁰² Ce résumé est tiré d'un entretien mené avec l'Imam Cherif Diop dans les bureaux de Tostan, à Dakar, le 24 avril 2014.

des programmes mis en place par les bailleurs ou l'orientation d'une nouvelle politique de l'ONG (notamment Tostan). Toutefois, ces trois acteurs, de par l'expérience acquise sur la problématique, sont devenus des acteurs importants dans les espaces de négociations. Mais leur poids, contrairement aux acteurs « *qui contrôlent l'advocacy* » ne demeure pas encore déterminant puisqu'ils peuvent être remplacés par d'autres. La question de la génération et du niveau de carrière marque ainsi les frontières entre ces deux catégories d'acteurs engagés dans l'action publique sénégalaise de lutte contre la mendicité des enfants-talibés. Les membres de la première catégorie d'acteurs (ceux qui contrôlent l'advocacy) ont acquis durant leur parcours professionnel davantage de réseaux que ceux de la seconde catégorie (les acteurs de mise en œuvre). Les premiers ont donc plus de poids en raison de leur situation de producteur des enjeux initiaux et de la définition des cadres cognitifs.

1.3.3. Les acteurs bénéficiaires et points focaux des programmes d'action

La troisième catégorie concerne les « *acteurs de terrain* ». Nous avons choisi ce terme car c'est celui qui est employé par ces derniers. Ils se revendiquent comme des acteurs qui connaissent le terrain, les *daara* et les maîtres coraniques. Ils ont évolué au sein d'ONG à l'intérieur desquelles ils pouvaient jouer le rôle d'intermédiaires, d'interfaces entre le terrain (c'est à dire les *daara*, les maîtres coraniques) et les coordinateurs de programmes. Au fil du temps, ils ont acquis une grande connaissance du terrain ainsi que la confiance des acteurs locaux, ce qui leur a également permis de s'autonomiser en créant à leur compte leur propre association locale.

Mamadou Ndiaye, alias Ndiaye *Daara*³⁰³ a travaillé pendant dix ans en tant que « partenaire » pour l'ONG Tostan dans ce programme d'aide aux talibés. Il a ensuite joué le rôle de « facilitateur » dans plusieurs programmes (lutte contre le sida, formation en droits de l'enfant, lutte contre la pauvreté). Il faisait le lien entre la mise en œuvre des programmes et le niveau local, c'est-à-dire les *daara*, les enfants et les maîtres coraniques. Comme il nous le confiait lors d'un

³⁰³ Pour rappel, Ndiaye *daara* est un surnom que Mamadou Basse (de l'Inspection des *daara*) lui a donné car il travaillait beaucoup pour les *daara*. Mamadou Ndiaye se présente Ndiaye *daara* auprès de tous ses interlocuteurs qu'il rencontre.

entretien : « J'avais des partenaires. J'avais un projet de lutte contre le sida. Ma force, c'est que les organisations intervenant dans la banlieue ont toujours besoin de moi. A chaque fois c'est eux qui appuyaient nos actions. Tout ça c'était des collaborateurs. Toutes ces interventions se faisaient dans les *daara*. Moi, je formais les relais. Je prenais des formateurs, je les payais, ils formaient les maîtres coraniques, et les ndeyou *daara*. Ils formaient les *daara* en connaissances sur le sida, en droits de l'enfant. Ils s'appuyaient sur les maîtres coraniques, dans des formations » (Entretien Ndiaye *daara*, chez lui à Jaxaay, le 26 février 2014). Aujourd'hui, en tant que membre de la plateforme, et proche collaborateur de Mamadou Wane, Mao, il est toujours un intermédiaire incontournable dans la mise en place de différents projets. Par exemple, durant l'enquête d'élaboration de la cartographie des écoles coraniques dans la région de Dakar, il jouait le rôle de « facilitateur » dans les quatre départements. « Je facilitais les quatre départements. Nous avions dix enquêteurs et je les aidais à entrer en contact avec les maîtres coraniques » (Entretien Ndiaye *daara*, institut islamique de Dakar, le 19 février 2014).

Abdourahman Khan a travaillé entre 1999 et 2006 avec Enda Graf sur le retour des *daara*. Dans le cadre d'un projet financé par l'Unicef, il avait pour mission de « retourner »³⁰⁴ quatre *daara* dans les régions de Thiès, Kaolack et Kaffrine. Selon lui ce projet « a consolidé ses relations avec les maîtres coraniques ». Avec Terre des Hommes, tout comme A. Fodé Sow, il travaillait encore une fois dans le domaine « du retour des *daara* ». Il jouait également le rôle d'interlocuteur lorsque des étrangers venaient en voyage solidaire pour aider ou appuyer un ou plusieurs *daara*. Ce fut notamment le cas pour un groupe d'écossais qui appuyèrent la réhabilitation d'un *daara* dans le quartier de Médina Gounass, à Guediawaye. En 2006, il décide de créer sa propre association locale, Action pour le développement par l'éducation et la réinsertion (ADER). Récemment, grâce à un financement reçu de l'ONG YMCA, cinq *daara* dans le quartier de Médina Gounass bénéficient de cours en langue française.

Elimane Diagne est aujourd'hui à la tête du « Collectif pour la Modernisation des *Daara* » et d'une école franco-arabe (préscolaire et élémentaire), « *Daara* Mame Astou Diaw », à Pikine. Il a été formateur de maîtres coraniques en droits humains dans la région de Kaffrine pour l'ONG Worldvision. Son école se veut un modèle-communautaire en impliquant les mères des enfants dans la vie communautaire de l'école. Il donne également des formations sur la planification familiale avec le

³⁰⁴ Le projet « retour des *daara* », développé par Intermondes entre 2005-2011 et coordonné par A. Fodé Sow (catégorie deux), consistait à faire retourner dans les régions d'origine les *daara* qui ont migré vers la région de Dakar. Quatre *daara* sont ainsi retournés dans la région de Thiès, Kaolack, Kaffrine. A. Khan faisait partie de l'équipe coordonnée par F. A. Sow des « retours de *daara* » durant cette période (informations recueillies lors d'un entretien avec A. Fodé Sow, Intermondes, 3 avril 2014).

réseau Islam & Population. En tant que maître coranique et enseignant en langue arabe, il fait partie de la Fédération régionale de maîtres coraniques de Dakar, tout en étant rattaché à la plateforme d'ONG et d'associations spécialisées sur les droits humains.

Les trois acteurs cités ci-dessus sont à la fois des acteurs du développement lié à la question des talibés et des intermédiaires de terrain auprès de maîtres coraniques dans la région de Dakar. Ils ont saisi l'opportunité de travailler pour une ONG (nationale ou internationale) de taille qui agit et détermine les modalités d'intervention du marché. Leurs actions de terrain, la mise en place de réseaux de maîtres coraniques et de comités de gestion autour des *daara* sont autant d'aspects permettant de peser davantage sur ce marché. Au fur et à mesure de la formation de ce réseau, ils sont devenus de véritables interlocuteurs auprès des acteurs religieux. Ils font ainsi le lien entre les *daara* et les ONG (sénégalaises et internationales), tout en surveillant la mise en œuvre des programmes. Avec le temps, ils se sont également autonomisés de l'appui financier et des programmes pour créer leurs propres structures locales (Suer pour servir, Action pour le Développement et la Réinsertion, ou encore le Collectif pour la Modernisation des *Daara*), une façon pour eux de capter directement les modes de financement diversifiés du milieu du développement de l'enfance. Toutefois, même s'ils ont réussi à créer leur propre structure locale, ils restent très dépendants de financements extérieurs et pérennes. De ce fait, la question des enfants-talibés ne constitue pas leur domaine d'action exclusif. Ils peuvent se positionner sur différentes problématiques, en fonction des financements à disposition à un moment donné (VIH-Sida, planification familiale, environnement, etc.). Mais la question des enfants-talibés reste toutefois leur première préoccupation.

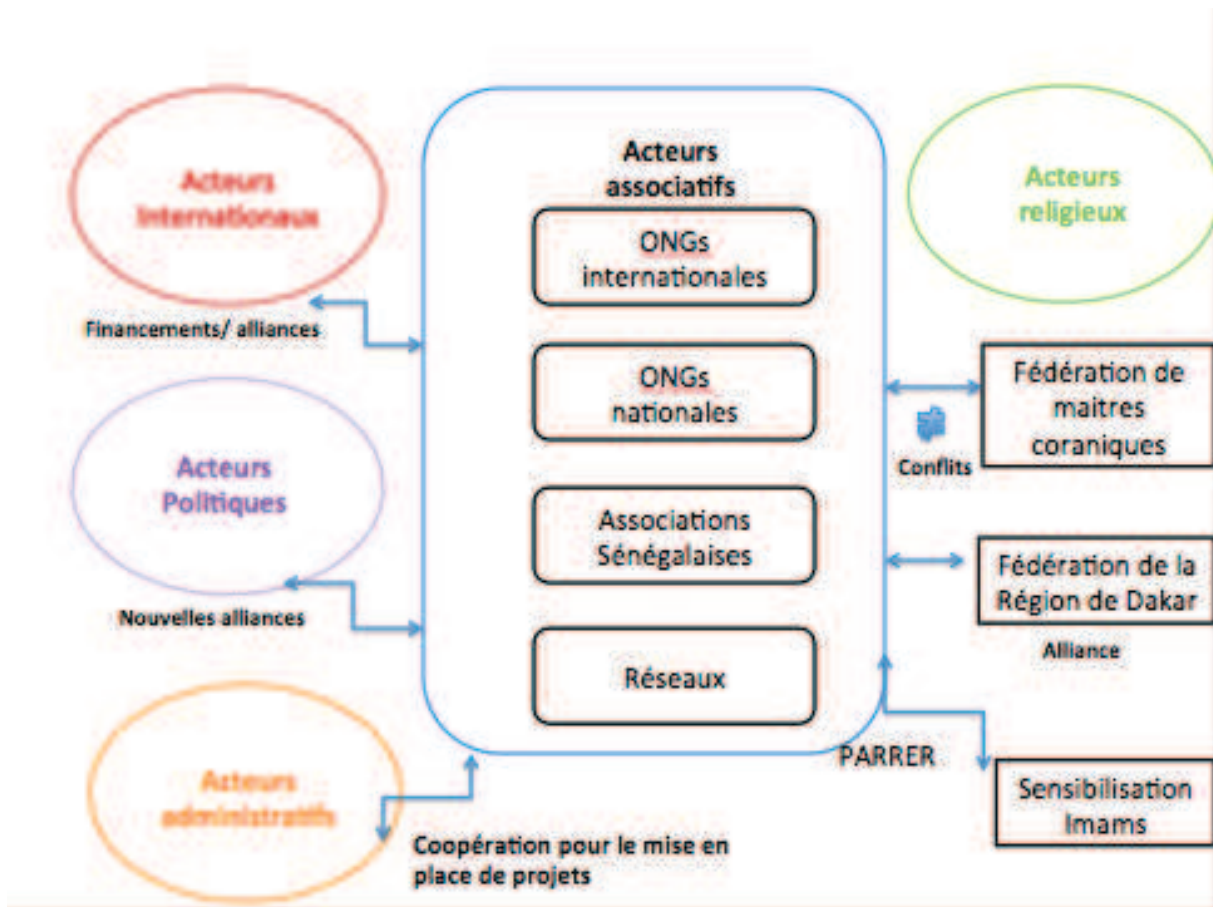
La conceptualisation en trois catégories d'acteurs n'est ni fixe ni exhaustive. Elle permet toutefois de mieux représenter les types d'acteurs engagés qui construisent l'action publique sénégalaise de lutte contre la mendicité des enfants-talibés. L'identification de ces trois catégories d'acteurs s'est faite sur la base de leur évolution de carrière et de leur influence sur l'action publique. Les frontières sont toutefois poreuses et il existe une réelle mobilité entre chaque catégorie.

Nous avons tenté, dans cette première section, d'étudier les modalités d'émergence et de spécialisation sur la question des enfants-talibés des acteurs associatifs (ONG internationales/nationales, associations locales, réseaux) depuis les années 1990. Cela nous a permis de dresser un tableau des domaines d'intervention formant un véritable « *marché de l'enfance* » impliquant ces acteurs associatifs essentiellement localisés dans la région de Dakar. Par ailleurs, cette analyse, nous a permis de saisir le rôle et la fonction de différentes catégories d'individus intégrés au sein des acteurs associatifs :

- les acteurs qui contrôlent l'action publique des *daara* (catégorie une), considérés comme « personne-ressource », par les autres acteurs de cette action publique ;
- ceux travaillant dans des ONG et qui ont eu l'occasion de mettre en place, au cours des années 2000, davantage de programmes d'action (études, projets) (catégorie deux) ;
- ceux que nous avons appelé « bénéficiaires ou points focaux », qui jouent le rôle d'intermédiaires et d'interlocuteurs au niveau local avec les maîtres coraniques notamment (catégorie trois).

Les acteurs associatifs sont ainsi mieux identifiés que les types d'interactions qu'ils entretiennent avec les autres acteurs de l'action publique (acteurs religieux ; acteurs internationaux ; acteurs administratifs). Pour un premier aperçu, nous avons tenté de dresser ci-dessous une cartographie de ces interactions, pouvant prendre la forme d'alliances ou pouvant dans certains cas donner lieu à des tensions et conflits (chapitre 6).

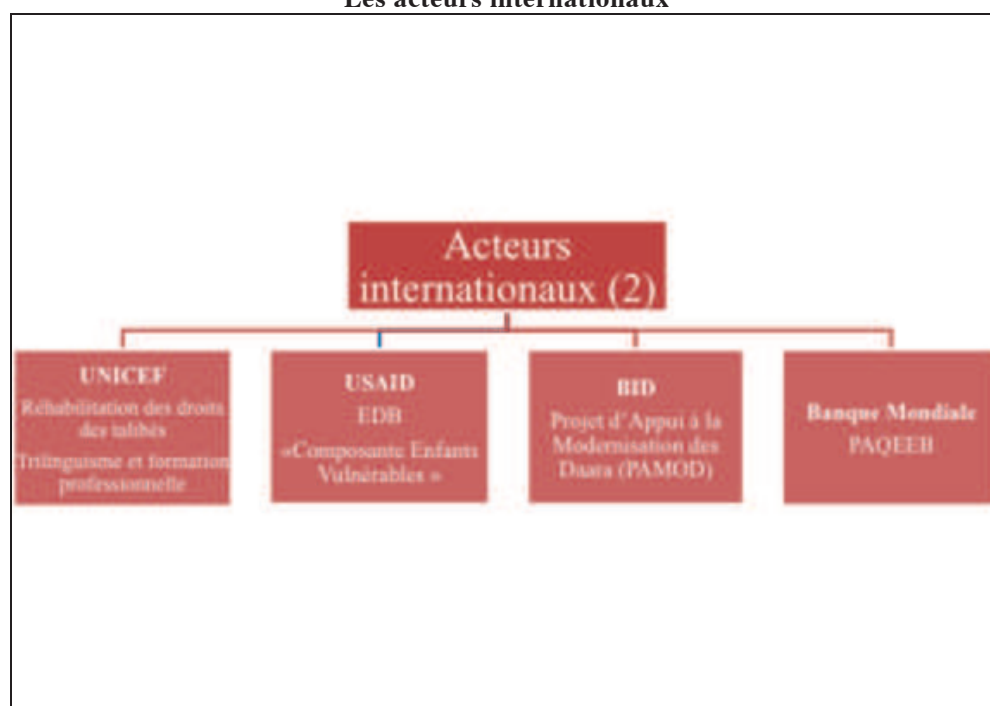
Grappe n° 6
Acteurs associatifs en interactions



2. Réforme éducative et réorganisation des acteurs

Après avoir étudié l'émergence, le développement et le renforcement des acteurs du milieu de l'enfance depuis le début des années 1990, nous prenons désormais comme moment de rupture la réforme de l'éducation arabo-islamique de 2002. Dans le courant des années 1990, l'essentiel du débat porte sur une prise en charge sociale des *daara* et la lutte contre la mendicité des enfants-talibés. Les acteurs du milieu de l'enfance se sont donc mobilisés autour de la « cause des talibés ». Les années 2000 marquent une rupture et un changement de politique publique. En effet, le référentiel dominant porte désormais sur l'aspect éducatif d'une prise en charge des écoles coraniques. La réforme marque la réorganisation des interventions et des acteurs engagés dans le secteur de l'éducation.

Graphe n° 7
Les acteurs internationaux



2.1. Ouverture aux programmes et acteurs internationaux³⁰⁵

La réforme éducative de 2002 de l'éducation arabo-islamique, et plus précisément le projet de « modernisation », lancée lors du séminaire organisé par le Projet d'appui au plan d'action (PAPA)³⁰⁶ a été saisie par les acteurs internationaux qui y ont vu une opportunité pour introduire de nouveaux programmes-tests en lien avec la question de l'intégration et de la prise en charge des *daara*. Le premier projet que nous avons pu recenser est un projet financé par l'agence onusienne Unicef de 2002 à 2007 intitulé « *Trilinguisme et formation professionnelle* » et mis en œuvre dans les régions de Dakar, Thiès, Kaolack et Diourbel³⁰⁷. Ce projet « test » avait pour ambition d'introduire trois langues au sein des *daara* ciblés (français, arabe et langue locale en fonction de la région). En parallèle, sur la question spécifique de l'enseignement de la langue arabe, un projet financé par l'Isesco (Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization) appuyait la formation des maîtres coraniques et enfants-talibés en caractères coraniques harmonisés (CCH), au sein des vingt mêmes *daara* ciblés par le projet de l'Unicef³⁰⁸. Ce projet, sous la tutelle de la Direction de la promotion des langues nationales a été évalué par C. Touré³⁰⁹, consultant pour l'Unicef entre 2002 et 2007.

« C'est comme ça que le ministère et Unicef ont élaboré ce projet que j'ai accompagné pendant quatre ans sur la base d'un cadre d'orientation et d'un curriculum qui en fait était basés sur l'introduction des trois langues : la langue maternelle ou la langue du milieu des talibés, dans 4 régions, la région de Dakar, de Thiès, de Kaolack et de Diourbel. En fait, après les langues nationales, il y a l'arabe qui est la base de ce qu'on apprend dans les établissements arabo-islamiques et le français qui est la langue officielle du

³⁰⁵ Nous avons estimé nécessaire de débiter l'analyse de cette sous-partie par les acteurs internationaux car ils ont introduit différents programmes qui seront par la suite évoqués dans l'analyse des autres types d'acteurs (administratifs, acteurs-religieux, etc.). L'ordre d'apparition des acteurs dans l'analyse n'est donc pas hiérarchique.

³⁰⁶ Pour rappel, la réforme se déclinait selon trois principes fondateurs : l'introduction de l'éducation religieuse à l'école primaire, la mise en place d'écoles franco-arabes publiques et le projet de « modernisation » des écoles coraniques.

³⁰⁷ Mamadou Basse, à la direction de l'alphabétisation et des langues nationales du ministère de l'Éducation nationale est le coordinateur de ce projet.

³⁰⁸ Au départ de ce programme soutenu par l'Unicef, 80 *daara* devaient être ciblés dans les régions de Dakar, Thiès, Kaolack et Diourbel. Par manque de moyens et de soutiens matériels, le programme a réduit le nombre de *daara* à 20, toujours dans les mêmes régions.

³⁰⁹ C. Touré a été présenté au début de ce chapitre. Nous considérons que cet acteur joue un rôle fondateur dans l'action publique de modernisation des *daara* au Sénégal. Entre 1993-1998, il a été nommé au cabinet du ministre de l'Alphabétisation et des Langues nationales alors dirigé par Mamadou Ndoeye. Pour plus de détails sur les itinéraires de ces personnalités, voir la communication présentée par H. Charton pendant le Congrès de l'AFSP 2015 à Aix-en-Provence, intitulée « Gouvernement de l'école et communautés épistémiques au Sénégal. Trajectoires d'acteurs et circulation des normes et des modèles d'éducation en contexte international ».

Sénégal. Mais, il se trouve également qu'on a voulu, au-delà du métier de maître coranique, diversifier également ce que les talibés pouvaient apprendre pour avoir d'autres types de métiers, tels que par exemple, les métiers de l'agriculture, les métiers de la maçonnerie, de la plomberie, etc. et tout ça c'était en collaboration avec les centres d'apprentissage » (présentation du projet par Cheikhou Touré, Bureau Enda-Graf, 19 avril 2014).

Avec l'introduction de ce programme, l'Unicef s'installe comme acteur international majeur du secteur éducatif sénégalais³¹⁰. En effet, sur la question des *daara*, l'agence onusienne avait jusqu'alors davantage orienté ses actions vers une action sociale de prise en charge. Le programme de l'Unicef est perçu, tant par les autorités étatiques que par l'agence onusienne elle-même comme une « expérimentation », un « modèle-test », introduit dans certains *daara*.

« L'Unicef a dû revoir un peu sa politique pour dire que oui il faut travailler à protéger les enfants contre la mendicité mais est-ce que le seul travail d'amélioration des conditions d'apprentissage et de vie des enfants dans les *daara* est suffisant pour répondre à cette forme de maltraitance des enfants ? Ca a permis à l'Unicef de reconsidérer un peu son approche de travail et d'aller vers une approche dite de “retrait et insertion” des enfants, globalement de la rue, ou de lutte contre la maltraitance des enfants. Ce programme de retrait et réinsertion allait travailler avec ces enfants dits en situation de mendicité, des enfants qui sont dans d'autres formes de travail, dans d'autres formes d'activités et l'idée c'était d'éviter un peu de contourner cet obstacle lié à cette contrainte, lié au fait que la mendicité des enfants était quelque part analysée sous l'angle d'une recommandation religieuse et d'un moyen de formation pour cet enfant pour qu'il soit aguerri, pour qu'il puisse faire face aux adversités de la vie, aux difficultés de la vie, etc. Donc, en attaquant de manière frontale la mendicité des enfants, on risquait d'avoir des contraintes religieuses qui pouvaient constituer un frein. Donc, l'idée c'était de dire oui on travaille pour soustraire les enfants de la rue parce que leur place n'est pas dans la rue. Leur place peut être à l'école formelle, peut être dans une école franco-arabe, peut être dans un *daara*. Mais aussi faire comprendre que oui le *daara* aussi va pouvoir, parce qu'il n'est pas interdit qu'un *daara* ait les mêmes

³¹⁰ Depuis 1980, l'Unicef défend l'éducation comme un droit et non comme une condition nécessaire au développement économique (conception de la Banque mondiale). A l'origine, le rôle de l'Unicef dans le domaine de l'éducation était de soutenir les actions de l'Unesco. Entre 1960-1980, l'Unicef focalisait son attention sur la question de la santé des enfants et des mères et plus tard a développé des actions dans le secteur « non-formel » de l'éducation. Au début des années 1980, dans le but de maximiser les ressources budgétaires allouées à l'éducation, l'Unesco et l'Unicef sont entrés en collaboration pour promouvoir l'éducation et l'alphabétisation dans plusieurs pays. Entre 1990 et 2000, l'Unicef a développé une campagne autour de la santé pour tous. En résumé, avant 2000, l'Unicef a davantage orienté ses actions envers le secteur non-formel de l'éducation. Etant donné que les écoles coraniques ont longtemps été considérées comme « non-formelles », l'Unicef s'est ainsi investi sur la question (Chabbott, 2003 : 98-99).

conditions, ou propose les mêmes conditions d'accueil et d'apprentissage qu'une école formelle, qu'une classe formelle. Donc, c'était un peu ça l'astuce » (Entretien Yves Olivier Kassoka, Unicef, 22 mars 2013).

Comme peut nous l'indiquer cet extrait d'entretien l'Unicef a progressivement modifié depuis les années 1990 ses domaines d'intervention sur la question des *daara*. L'enjeu n'est plus tant de lutter directement contre la mendicité des enfants-talibés, en proposant des alternatives de prise en charge (par la santé, l'alphabétisation, la réhabilitation, etc.) mais d'investir dans le domaine de l'éducation. L'Unicef représentait, ainsi, la principale organisation internationale à s'investir dans le domaine de l'éducation prodiguée dans les *daara* et encore considérée comme « non formelle ».

La seconde action internationale qui s'est développée directement à la suite du projet de l'Unicef a été introduite par l'agence américaine Usaid (United States Agency for International Development). Dans le cadre d'un programme intitulé « *Education de Base* » (EDB), une « composante »³¹¹ est définie, ciblant les « *enfants vulnérables* »³¹². Ce projet d'une durée de cinq ans (2008-2013) a été mis en place dans les régions de Dakar, Saint-Louis, Matam et Louga³¹³. La feuille de route de ce projet était mise en œuvre et administrée par un ensemble d'ONG formé en consortium et dirigé par l'ONG américaine FHI 360. Chaque ONG avait en charge une région dans la mise en œuvre de ce programme (Plan Sénégal pour Louga et Dakar ; Enda Jeunesse Action pour Guédiawaye et Pikine ; Counterpart International à Saint Louis, Podor et Matam). Dans une perspective d'inclusion, les représentants de chaque ONG responsable du projet étaient hébergés au niveau de l'Inspection d'Académie. L'ambition était, en effet, de « *faire l'articulation entre ce qu'on fait dans le projet et les différents acteurs de l'académie* » (Entretien Atoumane Fall, coordinateur du projet « *enfants vulnérables* » auprès de la fondation canadienne, Dakar, le 22 octobre 2012).

³¹¹ Nous avons intentionnellement mis ce terme entre guillemet puisque c'est un terme utilisé par Usaid.

³¹² Nous avons pu rencontrer certains acteurs, surtout dans le département de Diourbel (notamment des maîtres coraniques) qui ont été intégrés dans le projet de l'Unicef (Diourbel) et Usaid/Edb (Louga). Les maîtres coraniques, sous l'impulsion du *sëriñ daara* O. Tandjan ont d'ailleurs créé le Collectif des *daara* du trilinguisme et de la formation professionnelle », transformé plus tard en Collectif des *daara* modernes.

L'objectif de ce projet était d'introduire des enseignements de langue française (d'une durée de 16h/semaine) pour une « éducation de base » auprès de quarante talibés dans chaque *daara* intégré dans le projet. Les Educateurs Volontaires (EV) recrutés et pris en charge par le projet étaient formés par les inspecteurs départementaux et d'académie (points focaux du projet au sein des deux administrations décentralisées), sur la base d'un « guide de référence » pédagogique en langue française (écriture, lecture et mathématiques). En fonction du niveau de mémorisation du Coran et de l'aptitude de l'élève à écrire en langue arabe, trois niveaux, parmi les quarante élèves ciblés, étaient définis dans une classe :

« Ca veut dire quoi ? Quand vous avez une classe comme ça au bout de trois ans, quand il faut les évaluer, aux apprenants du premier groupe on leur donne des épreuves niveau CM2, aux apprenants au milieu on leur donnera une épreuve de CM1 et au dernier groupe une épreuve de CE2 de sorte que quand l'enfant réussit il est habilité à entrer dans le système public. Notre ambition justement était d'articuler ce référentiel au curriculum de l'éducation de base » (Entretien Atoumane Fall, Dakar, 22 octobre 2012).

Depuis 2011, le troisième projet, davantage centré sur la question de la « modernisation » et du « *daara* moderne », est celui soutenu par la Banque Islamique de Développement (Bid) et intitulé « Projet d'appui à la Modernisation des *Daara* » (PAMOD). Ce projet international vise à introduire une nouvelle offre éducative, sous l'appellation de « *daara* moderne », prise en charge par le Ministère de l'Education. Le projet a pour ambition de construire trente deux « *daara* modernes » et d'en réhabiliter trente deux autres. Toujours en cours en 2016, ce projet vise à construire de nouvelles institutions d'éducation islamique publique où le corps enseignant recevrait une formation pédagogique et où un curriculum spécifique serait mis en place³¹⁴. En lien étroit avec l'Inspection des *daara*, le projet de la Bid prévoyait l'élaboration de documents de référence et notamment du concept de « *daara* moderne », perçu comme « un modèle », « *en vue d'exporter l'expérience sénégalaise dans la sous-région. Dans une conception*

³¹³ Lors de nos terrains, nous avons eu l'occasion d'observer le développement de ce programme dans les départements de Dakar et de Louga, avec l'aide des ONG Enda Jeunesse Action pour Guédiawaye et Plan Sénégal pour Louga.

³¹⁴ Le curriculum, toujours en cours de réflexion en 2016 et en phase test auprès des écoles, a été élaboré en 2010 par le Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants de la rue (PARRER) grâce au financement de la Banque Mondiale.

très large, le MEN [ministère de l'Éducation nationale] définit les *daara* modernes comme « des institutions islamiques qui scolarisent des élèves âgés de 5 à 18 ans pour la mémorisation du Coran, une éducation religieuse de qualité et l'acquisition essentielle des compétences de base visées dans le cycle fondamental » (République du Sénégal, MEN, 2012 : 4). Mais le projet prend également la forme d'un vaste plan de communication surtout lancé sous M. Sall. Voici quelques propos tenus par ce dernier lors du lancement officiel du programme :

« Le concept de *daara* moderne est à appréhender donc au sens d'un renforcement des acquis en mémorisation du Saint Coran et en maîtrise des sciences islamiques chez l'enfant en lui offrant des opportunités d'accès aux autres savoirs scientifiques et compétences de base développés dans les programmes scolaires. A ce titre, l'Etat renforcera les moyens des *daara*, en termes de ressources humaines, matérielles et financières, en vue d'atteindre nos objectifs pour une éducation de meilleure qualité » (Discours officiel de Macky Sall, au Théâtre Sorano, le 28 novembre 2013. Cf Discours complet en annexe 5).

Ce projet qualifié par M. Sall de « novateur » ou encore de « précurseur » est repris par le gouvernement comme un véritable message politique de « prise en charge » des *daara* (cf. Le prospectus de lancement du PAMOD/Bid, annexe 7).

Enfin, le dernier projet, toujours en cours en 2016 est celui soutenu par la Banque mondiale depuis 2013³¹⁵. Un programme sur les écoles coraniques est en effet intégré dans le « *Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base* » (PAQEEB), en appui au programme décennal (période 2013-2025) intitulé « *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence dans l'éducation* » (PAQUET). Le projet compte appuyer cent « *écoles coraniques intéressées en offrant des ressources pour financer la réhabilitation de l'infrastructure, les frais des professeurs de français supplémentaires, le matériel didactique et les primes de motivation pour les directeurs* » (Banque mondiale, PAQEEB, 2013 : 38). Ce projet s'inspire clairement de celui développé par Usaid/EDB en introduisant la langue française

³¹⁵ Malheureusement, nous n'avons pu suivre le déroulement de ce projet contrairement au projet développé par Usaid/EDB.

dans les curricula. Il fonctionnera sur la base d'un « contrat »³¹⁶ convenu entre l'Inspection Départementale et les écoles. « *Un appel à candidatures sera publié au cours de la préparation du projet et les contrats seront préparés, évalués et convenus entre l'IEF³¹⁷ et les écoles. L'Usaid a déjà élaboré une stratégie similaire avec 280 écoles pour 34 800 enfants âgés entre 6 et 12 ans. La stratégie sera renforcée et amplifiée* » (Banque Mondiale, PAQEED, 2013 : 38).

Au regard de l'ensemble de ces programmes développés par les acteurs internationaux du secteur éducatif (Unicef, Banque mondiale, Isesco, Usaid), dans le courant des années 2000, il faut noter que l'action publique de « modernisation » des *daara* est avant tout une action publique « par programme » et d'expérimentation. En effet, chaque programme développé sur une période donnée apporte une nouvelle innovation, un nouveau modèle-test, contribuant à une redéfinition du processus de « modernisation » des écoles coraniques au Sénégal. Cette liste à la fois de programmes spécifiques mais également de différents bailleurs s'investissant dans le sous-secteur des écoles coraniques signifie qu'il existe bel et bien une institutionnalisation de l'objet écoles coraniques, ce qui légitime en même temps l'intervention de ces nombreux bailleurs qui se lancent dans des politiques et dans le financement d'études et de programmes. Ces différents programmes qui s'additionnent depuis 2000 forment les cadres de l'action. Or, ce « défilé » (Nakanabo-Diallo, 2013) de bailleurs est signe d'une volatilité du dispositif de l'aide internationale dans ce secteur relativement récent d'éducation.

Même si les objectifs communs demeurent les mêmes, c'est à dire une amélioration des conditions de travail et d'enseignement dans les écoles coraniques, chaque type d'acteurs internationaux propose de formes d'innovations à la marge qui viennent légitimer leur intervention en tant que « nouveau » bailleur dans ce secteur, laissant place ainsi à de nouvelles voies d'interprétation polysémiques³¹⁸. Force est de constater

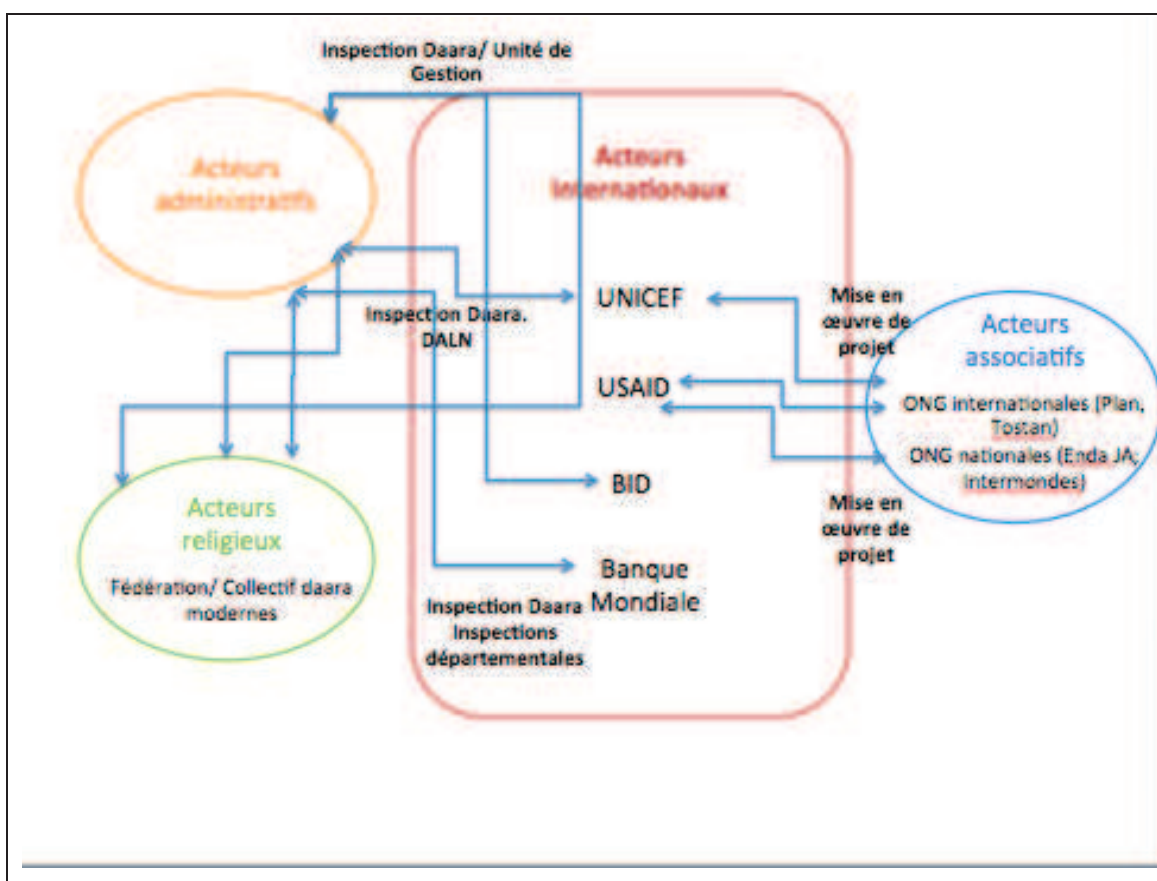
³¹⁶ Selon Mamadou Basse, en charge du programme de la Banque mondiale au sein de l'Inspection des *daara*, les *daara* « contractualisés » seront différents de ceux déjà ciblés par les projets Unicef et Usaid/EDB.

³¹⁷ Les IEF correspondent depuis 2013 aux Inspections départementales : Inspection de l'Éducation et de la Formation. Par habitude nous avons décidé dans cette étude d'utiliser l'ancien terme.

³¹⁸ Les référentiels et cadres d'interprétation des acteurs internationaux et programmes internationaux seront analysés plus en détail dans le chapitre quatre de la thèse.

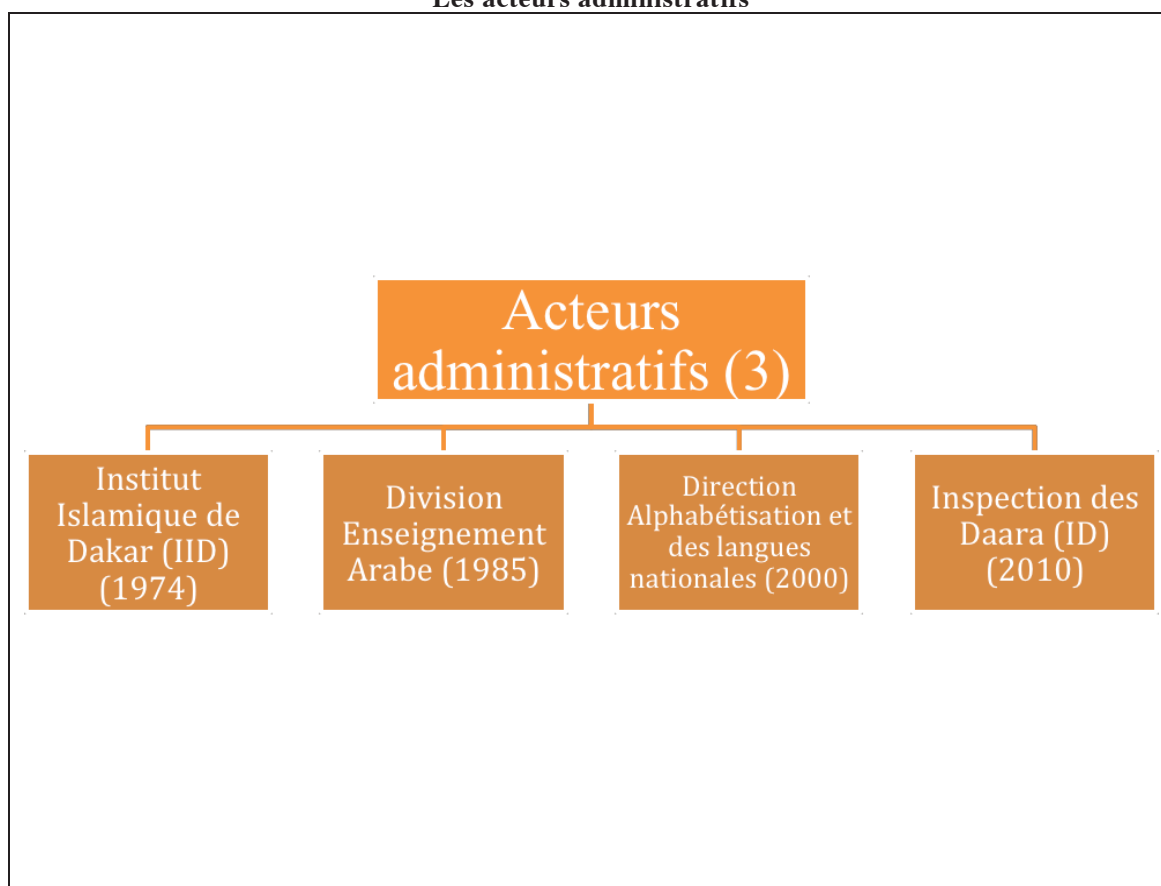
qu'il n'existe pas d'harmonisation des interventions des acteurs internationaux. En effet, chaque organisation internationale décide, à un moment donné et en fonction des priorités qu'elle s'est accordée, de définir un programme d'action d'une durée déterminée. Cette non-harmonisation peut être bénéfique pour les autres acteurs (acteurs associatifs, acteurs administratifs) qui jouent sur cette disparité pour pouvoir profiter de financements multiples, voire croisés. Ci-dessous est présentée, quoique schématiquement, les interactions des acteurs internationaux avec les « autres » groupes d'acteurs (administratifs, religieux et acteurs associatifs).

Graphe n° 8
Les acteurs internationaux en interactions



2.2. Les acteurs administratifs

Graphe n° 9
Les acteurs administratifs



2.2.1. Bref retour historique sur l'implication de la Direction de l'Action Sociale (DAS)

Depuis octobre 1978, sous L. S. Senghor, le Ministère de l'Action sociale et de la Santé³¹⁹ a reçu l'instruction de mettre en place un programme de lutte contre la mendicité des enfants-talibés à Dakar. A la suite du séminaire de 1978 à l'Institut Islamique portant sur l'enseignement du Coran (chapitre 2), un fonds d'aide à l'enfance d'un montant de 92 millions Francs CFA (140 000 euros) et administré

³¹⁹ Après l'indépendance, l'action sociale faisait partie du ministère de la Santé. En 1998, l'action sociale a intégré le ministère de la Famille pour devenir en 2010, lors d'un remaniement ministériel, le ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale. Depuis 2012, la direction générale de l'action sociale est hébergée au ministère de la Santé et de l'Action sociale.

par la Direction de l'action sociale (DAS) a été mis en place. Il ciblait, entre 1983 et 1988, 1386 *daara* pour réhabilitation. Cette aide de l'autorité publique avait pour but de réduire la mendicité infantile dans les rues de Dakar (Piga, 2002 : 418)³²⁰.

La DAS à l'époque de Senghor était la principale administration ayant pour mission la lutte contre la mendicité des enfants. Dans cette continuité, le projet de l'Unicef mis en place dans le courant des années 1990 a permis à cette structure administrative de renforcer ses actions dans ce domaine. En effet, dans le cadre du projet de « *réhabilitation des droits des talibés* », un volet intitulé « *appui au projet* » consistait à soutenir les administrations nationales centralisées et décentralisées ciblées par le projet. La DAS³²¹, sous la tutelle du Ministère de l'Action sociale et de la Santé, figurait comme l'administration principale en charge du développement et de la mise en œuvre de ce projet³²². Mamadou Wane, alors à la tête de ce programme de l'Unicef, revient sur l'implication de la DAS à l'époque :

« On a travaillé avec les services sociaux du gouvernement, la direction de l'action sociale qui était très décentralisée, les centres de promotions et de réhabilitation sociale et la direction de l'éducation surveillée et de la protection sociale qui s'occupait des enfants en danger, des enfants en situation de conflit [...]. L'actuel ambassadeur du Canada était à l'époque directrice de l'action sociale. On faisait du terrain partout. C'est là qu'on a eu les premières cartographies de zones de provenance. On est allé dans les communautés pour discuter et c'est là qu'est sortie l'idée d'avoir des *daara* communautaires, gérés par les populations. On a voulu garder les traditions sénégalaises mais créer des comités de soutien, dans les quartiers avec les femmes, les associations de jeunes, les chefs de quartier tous ceux qui s'intéressaient aux *daara* » (Entretien Mamadou Wane, Dakar, quartier des Maristes, le 24 avril 2014).

Les structures administratives en charge de la question à l'époque relevaient essentiellement du domaine d'activité de l'action sociale et de la santé. Le

³²⁰Nous n'avons trouvé que très peu d'informations à ce sujet. Cette information nous a en effet été révélée par A. Piga qui montre que la réflexion avait été menée entre l'institut islamique de Dakar et le ministère de la Promotion humaine.

³²¹ Nous tenons à préciser que nous n'avons pas pu mener d'entretiens ni d'observations auprès de la DAS. Dans cette dynamique de recherche, il serait toutefois intéressant de rencontrer les principaux interlocuteurs qui étaient, à l'époque, responsables du programme Unicef. Il serait également très intéressant d'obtenir certains documents écrits (d'évaluation et/ou de mise en œuvre) par la DAS sur le projet en cours dans les années 1990.

³²²Une étude menée en 1992 par la DAS montre que sur un échantillon de 1330 talibés, 89 talibés étaient originaires de la région de Dakar, 300 provenaient de la région de Saint-Louis et 518 de la région de Thiès (Piga, 2002 : 419).

programme de l'Unicef avait permis, en effet, à plusieurs structures administratives (Direction de l'Action Sociale et ses services décentralisés ; Centres de Promotion et de Réinsertion), d'obtenir un appui financier sur une période donnée et par la même occasion de faire valoir leurs activités en tant que structures administratives. En allouant des moyens financiers à la seule administration responsable de la question des *daara*, l'Unicef a alors contribué à son renforcement dans les années 1990.

Or, cette tendance basculera au cours des années 2000 où les écoles coraniques ne seront plus traitées sur le plan social mais intégrées au secteur de l'éducation (Chapitre 5). Même si nous verrons que des administrations responsables de l'éducation arabo-islamiques existaient déjà depuis les années 1970 (IID & DEA), celles-ci se sont renforcées depuis 2002 avec l'introduction de la réforme relative à l'éducation arabo-islamique. Nous reviendrons sur l'émergence de ces administrations du secteur de l'éducation et les présenterons en fonction de leurs dates de création.

2.2.2. Aperçu des administrations scolaires sénégalaises impliquées dans l'action publique de l'éducation « arabo-islamique »

Au sein du Ministère de l'Education, nos sites d'observations ont essentiellement été dans les administrations de l'éducation arabo-islamique. Dans le but de détailler avec précisions (chapitre 5) leur renforcement et organisation, nous souhaitons tout d'abord en faire un bref panorama descriptif.

2.2.2.1. L'institut Islamique de Dakar et la Division de l'Enseignement Arabe (DEA)³²³

L'institut Islamique de Dakar (IID) :

L'IID, dès sa création en 1974, était une institution publique de recherche en sciences islamiques et d'enseignement en langue arabe sous forme de cours du soir

³²³ Nous reviendrons dans le chapitre quatre sur le renforcement dans les années 2000 de ces administrations scolaires. Cette partie présente avant tout le panorama des acteurs administratifs.

(Coulon, 1988). Quoiqu'inauguré sous L. S. Senghor, « *il n'est un secret pour personne que le chef de l'Etat n'avait jamais voulu que l'établissement fût un haut lieu de savoir où l'on acquiert les sciences religieuses* » (Mbacké, 2011 : 143). L'émergence de cette structure administrative avait, en revanche, une nature quelque peu ambiguë. D'un côté, pour L. S. Senghor, la création de cette institution était une stratégie affichée pour se rapprocher des arabophones de l'époque. Elle permettait, en effet, de lier cette nouvelle élite d'intellectuels musulmans au pouvoir. D'autre part, l'émergence de cette institution administrative répondait à une demande de reconnaissance de la part d'une élite naissante arabophone au sein d'une administration dominée par la langue française.

Grâce à l'orientation donnée par son directeur, Rawane Mbaye et son directeur des enseignements, Mamadou Ndiaye, l'IID représentait un espace de dialogues et d'échanges, organisé autour de conférences, surtout durant le mois de ramadan, en lien avec la pratique de la religion musulmane³²⁴. L'IID s'est surtout renforcé depuis l'introduction de la réforme de l'éducation arabo-islamique en 2002, en changeant notamment de tutelle, du Ministère de la Culture à celui de l'Education³²⁵ (chapitre 5)

La Division de l'enseignement arabe (DEA) :

Dans les années 1980, sous A. Diouf, l'unique administration du Ministère de l'Education en charge de l'enseignement en langue arabe était la DEA, créée en 1986. En 1986, la DEA était en charge de former une commission responsable de l'harmonisation du curriculum des écoles arabes privées. Sous la direction de

³²⁴ Nous avons pu récolter ces informations grâce au témoignage écrit de K. Mbacké, dans sa biographie, intitulée « Le parcours d'un arabisant de Touba ». Ce témoignage nous informe que l'Institut Islamique de Dakar organisait dès ses débuts de nombreuses conférences, surtout durant le mois de Ramadan. Liées aux questions et pratiques musulmanes, K. Mbacké, dans le courant des années 1980, est intervenu à plusieurs reprises sur diverses questions : régime successoral musulman, achat et vente en Islam, les aliments interdits, la solidarité en Islam... (Mbaké, 2011 : 145-147). Au cours de cette période, de nombreuses conférences et regroupements religieux s'organisèrent à la Mosquée inachevée, située en face de l'aéroport. « *Cette mosquée organisait des conférences caractérisées par la liberté d'expression et en marge desquelles toutes les questions étaient soulevées. C'est pourquoi elles attiraient un grand nombre d'opposants à la politique gouvernementale* » (Mbacké, 2011 : 148). C'est notamment l'Imam Mbaye Niang, Imam de la Mosquée inachevée qui a lancé ce mouvement à l'époque. Il est aujourd'hui député à l'Assemblée Nationale et à la tête du parti politique, intitulé le "Mouvement pour la Réforme et le Développement Social".

³²⁵ Nous discuterons plus longuement sur ce changement et le renforcement de cette institution dans le chapitre quatre de la thèse. Des informations techniques seront notamment données.

Thierno Kâ (chercheur à l'IFAN et actuel directeur de l'IID), un groupe d'acteurs composé de directeurs d'écoles arabes privées sénégalaises s'est rassemblé pour une première fois dans le but d'établir un curriculum identique pour l'ensemble des écoles arabes du Sénégal. T. Kâ revient sur les objectifs de cette commission :

« La réforme de l'enseignement de l'arabe privé a débuté en 1986 sous Abdou Diouf, avec comme Ministre de l'éducation Iba der Thiam. Depuis septembre 1986, une commission nationale a été mise en place pour la réorganisation de l'enseignement arabe privé. Je suis le Président [de la commission]. Les objectifs étaient l'unification des diplômes et l'harmonisation des manuels scolaires. J'ai été le président de cette commission de mai 1985 à 1991 et ensuite j'ai été également le président de la commission de l'enseignement public. Actuellement, je gère les deux commissions » (Entretien T. Kâ, directeur de l'Institut Islamique, 16 mai 2013, Dakar).

A ses débuts, la DEA s'occupait essentiellement de l'harmonisation des curricula des écoles arabes privées. Avec l'émergence en 2002 d'une nouvelle institution publique franco-arabe la DEA est devenue la structure administrative responsable de cette nouvelle offre publique (de ses inspecteurs, enseignants, curricula). Cette administration centralisée représente le principal interlocuteur administratif auprès des arabophones de la fonction publique du secteur de l'éducation³²⁶.

2.2.2.2. De l'alphabétisation à l'Inspection des *daara*

Jusqu'au début des années 2000, la gestion des écoles coraniques était prise en charge par l'action sociale. Entre 2002 et 2007, le projet financé par l'Unicef « *Trilinguisme et Formation professionnelle* » est coordonné par Mamadou Basse arrivé en 2001 à la Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (DALN)³²⁷. Mamadou Basse quitte la DEA pour devenir le coordinateur du Bureau

³²⁶ Le chapitre quatre précisera davantage le renforcement de cette administration centralisée.

³²⁷ La Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales a une longue histoire de circulation entre différents ministères aux rôles et aux fonctions très diversifiées (sous la tutelle du Secrétariat d'Etat à la jeunesse et des sports en 1971 ; Secrétariat d'Etat à la Promotion Humaine en 1973 ; entre 1984-1985, division de l'alphabétisation au sein de la direction de la Formation Pratique du Ministère du développement social ; en 1985 elle devient une direction de l'alphabétisation au sein du Ministère de l'Education nationale. Entre 1985 et 1995, elle fut érigée au rang du Cabinet du Ministre chargé de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (CMDCAPLN) rattaché au Ministre de l'Education Nationale (MEN), avec la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base (DAEB). En 1995, cette direction se divisa en trois autres : la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base (DAEB), la Direction de l'Enseignement Elémentaire (DEE) et la Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN). En 2000, à nouveau, la direction fut érigée en Ministère en charge de l'alphabétisation, de l'éducation de base et de la promotion des langues nationales.

pour le Promotion des Caractères Coraniques Harmonisés (CCH) de la Division « *Développement des langues nationales* » (DLN), du Ministère de l'Éducation. Le bureau était composé à l'époque de quatre inspecteurs en langue arabe en charge du suivi et de la mise en place des CCH. Ils avaient comme responsabilité de former les inspecteurs et maîtres coraniques en ces caractères. Le projet développé en parallèle à celui de l'Unicef était appuyé par l'Isesco. Ces deux projets en vigueur appuyaient les mêmes écoles et maîtres coraniques des régions de Dakar, Diourbel, Kaolack et Thiès. La fin de ces deux programmes internationaux marquait le non-renouvellement de la prise en charge des *daara* au sein de la DALN. Avec l'émergence de l'Inspection des *daara* en 2010, la DALN a vu la question des écoles coraniques lui échappée. Selon nos interlocuteurs de la DALN, le basculement de tutelle administrative des *daara* avait provoqué un affaiblissement graduel de la DALN (en termes de ressources financières et humaines).

Encadré n° 15

La Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (DALN) (années 1990-200)

Présentation de « L'apogée d'un sous-secteur » (Entretien Salim Henaine, 6 mars 2014) ou d'une « Administration florissante » (Entretien Cheikhou. Touré, 21 février 2014)

A partir de 1985, la Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales est rattachée à un nouveau Ministère de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base, créée sous A. Diouf et dirigée, à l'époque, par une Ministre d'ouverture Aminata Tall. « *De 1984 à 1990 on a eu la première ministre Aminata Tall, qui était la ministre élargie d'A. Wade qui avait pris les reines du premier Ministère de l'Alphabétisation* » (Entretien Salim Henaine, DALN, 6 mars 2014). Le deuxième Ministre fut Mamadou Ndoye, entre 1993 et 1998. « *De 1993 à 1998, il a eu à diriger les reines du sous-secteur de l'éducation de base et de l'alphabétisation. C'était l'apogée du sous-secteur. Le sous-secteur a connu beaucoup de programmes. Il y a eu la Banque mondiale, l'ACDI, près de 15 milliards avec presque l'enrôlement de deux millions d'analphabètes et la prise en charge au niveau des emplois de 6000 volontaires au niveau des écoles communautaires de base et presque plus de vingt mille de facilitateurs et animateurs au niveau des classes d'alphabétisation fonctionnelle* » (*ibid.*). L'agence canadienne de développement (AcDi) et la Banque mondiale appuyaient à l'époque deux programmes d'alphabétisation (projet d'appui au plan d'action/ AcDi ; projet

alphabétisation priorité femme/ Banque mondiale³²⁸). Ces deux programmes, d'un total de huit milliards FCFA ont permis au Ministère et plus spécifiquement à la DALN de se développer en tant qu'administration centrale, d'un point de vue financier, humain et symbolique. La multiplication de programmes d'action hébergés au sein de ce Ministère était également sans doute en lien avec les personnalités qui le dirigeaient. C. Touré était le directeur de cabinet du Ministre Mamadou Ndoye. Il revient régulièrement sur une anecdote quant à l'appui financier de la Banque mondiale à l'époque et sur l'orientation qu'il souhaitait apporter à cette administration : *« Quand j'étais directeur de cabinet, je me suis pris un peu avec la Banque mondiale qui voulait qu'on fasse de l'alphabétisation (personne qui entre dans le bureau...). Il nous ont dit : le financement était pour 8 milliards mais il voulait les confier à une agence, qu'on appelle Agence alpha. Et je leur ai dit : et la direction de l'alphabétisation ? Cette administration est dans le système et ne va pas disparaître. Or, vous, en 1972, vous nous aviez financé les foyers d'enseignement moyen pratique, quand les financements étaient finis, les foyers on en parlait même plus... Nous préférons que vous nous renforciez nos structures sur le plan institutionnel parce que c'est ça qui est pérenne plutôt que de créer quelque chose et quand les financements sont épuisés, on n'en parle même plus... Je leur ai dit donc : nous on veut votre argent mais pas à n'importe quel prix... parce que c'est nous qui savons où est ce que nous voulons aller avec notre pays. Maintenant, on pouvait poser des conditions sur le comment on pourrait orienter les financements. On négociait déjà l'ACDI. Ils nous ont dit qu'ils allaient nous donner 8 milliards et la Banque mondiale est revenue pour nous donner 8 milliards. On avait donc 16 milliards et on a divisé le pays qui était en 11 régions et on a donné les 6 à l'ACDI et les 5 à la Banque mondiale. C'était le PAPA pour les Canadiens et le PAPF pour la Banque mondiale. Finalement, les allemands sont venus [GTZ]. On avait autour de 22 milliards de budget. On a bien négocié (rires) »*. Cette administration, surtout sous Mamadou Ndoye, s'est donc développée grâce au financement important de deux programmes internationaux relatifs à l'alphabétisation des femmes (65% des personnes alphabétisées étaient des femmes). Cela met bien l'accent sur la dépendance financière de certaines administrations dont « l'apogée » correspond à de significatifs programmes de développement. A partir de 2006, la DALN fonctionnait principalement sur le budget de l'Etat (Budget Consolidé d'Investissement, BCI), entraînant un affaiblissement de l'administration et de ses actions, comme le remarque Salim Hénaine, chef de la division partenariat, réseaux, communication de la DALN : *« L'Etat a repris les relais pour financer leurs premiers programmes par le BCI. Il est vrai qu'avec les difficultés, nous avons eu accès difficilement aux financements. Il y a eu un retard dans la prise en charge... on a connu une baisse de performances à ce niveau et une baisse au niveau de l'enrollement »* (Salim Hénaine, DALN, 6 mars 2014).

³²⁸ Il y avait également la coopération allemande qui, en complément du financement de la Banque mondiale « priorité femme », a attribué un projet de deux millions d'euros. La GTZ mettait l'accent sur le thème de la décentralisation. Au total, la DALN fut bénéficiaire de 26 milliards de FCFA (40 millions d'euros) durant cette période. Pour plus d'information sur ces programmes d'alphabétisation de 1995 à 2005, voir l'article de W. Faye (2007), « Le rôle du financement dans la politique de "faire-faire" en alphabétisation au Sénégal », in Vinokur, A. *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?* Paris : L'Harmattan, pp. 89-111.

En 2009, sous l'impulsion d'A. Wade et dans le cadre d'une vision affichée de modernisation des *daara*, l'Inspection des *daara*, dont la mission consiste spécifiquement en la prise en charge des écoles coraniques au sein du Ministère de l'Education, voit le jour. La création de cette nouvelle institution scolaire centralisée visait à calmer les tensions touchant aux *daara*³²⁹ en instaurant un espace de dialogue entre l'administration et les différents acteurs intervenant dans les *daara* (ONG, maîtres coraniques, agences internationales). Sous la tutelle du secrétaire général du Ministère de l'Education (cf. organigramme MEN, annexe 8), l'Inspection joue un rôle d'accueil des programmes d'action destinés aux *daara*. A sa création, l'Inspection devait mettre en place un ensemble de mesures et réglementations régissant ses objectifs et orientations. K. Mbaye, le premier directeur de l'Inspection (2008-2012) revient sur ces aspects formels :

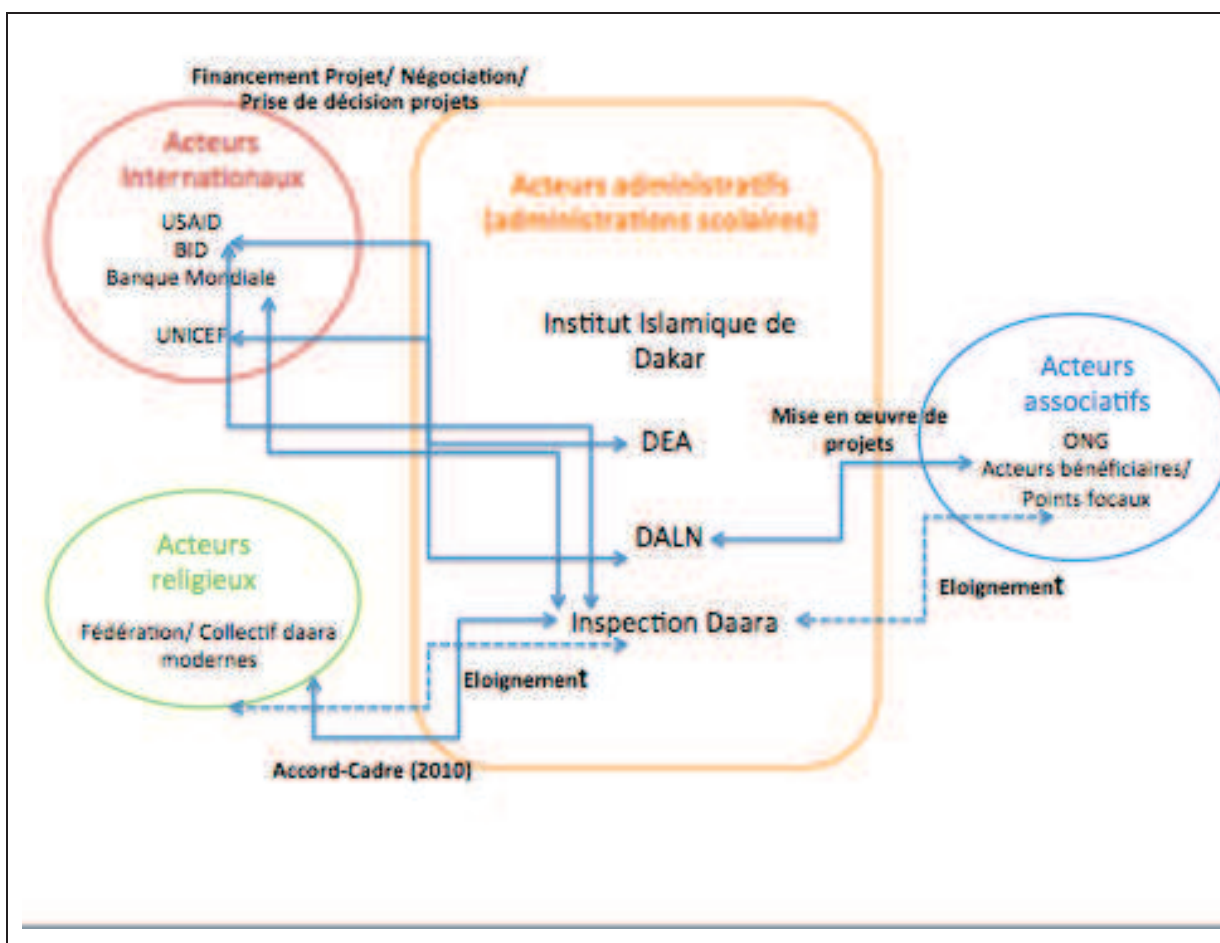
« C'est en 2008 que j'ai été nommé pour mettre en place le service. Il fallait normaliser : normes institutionnelles par arrêté qui organisent les services également, les normes pédagogiques (curriculum pour les écoles coraniques) et surtout les textes réglementaires. On a fait déjà le curriculum, on a également laissé là-bas un projet de texte réglementaire avant que je parte [...]. Il y avait un vide juridique. Il n'y avait aucune législation en la matière, donc il fallait normaliser. On a élaboré un projet de loi portant sur l'organisation des *daara* au Sénégal. Ensuite des décrets d'application pour réglementer d'abord l'ouverture et enseigner dans les *daara* (titres exigibles pour devenir directeur)... Ca c'est un décret d'application de la loi. Il y avait un autre décret d'application de la loi à l'instar de l'enseignement supérieur pour voir la reconnaissance et les modalités de soutien aux *daara*. C'était un paquet mais encore à l'état de projet » (Entretien K. Mbaye, FASTEUF, le 4 janvier 2012).

Dès son arrivée en fonction, K. Mbaye, nouveau directeur de l'Inspection, a formalisé par des textes et lois réglementaires les contours de l'institution. Le travail de l'Inspection avait pour but dans un premier temps de renforcer sa présence et son existence par le biais de documents officiels administratifs (statut de l'Inspection des *daara*, statut des *daara*, mesures administratives pour ouvrir et enseigner dans un *daara*, curriculum des *daara* modernes (cf. mesures administratives, annexe 9). L'ensemble de ces dispositions permettait à l'Inspection de renforcer sa présence et de contrôler un secteur qui lui échappait en

³²⁹ Arrêté du 10 juin 2009 « portant sur les missions et organisation de l'Inspection des « daara » » (Cf. Mesures

bonne partie. Depuis 2010, l'Inspection est confrontée à des procédures administratives laborieuses. Ainsi, début 2016, certaines des mesures sont toujours à l'état de processus (par exemple le projet de loi sur le statut des *daara* et le curriculum³³⁰). La création de l'Inspection a surtout permis d'esquisser les premiers contours de cette politique publique de « modernisation » des *daara*, relevant depuis 2002 du secteur de l'éducation.

Graphe n° 10
Les acteurs administratifs (administrations scolaires) en interactions



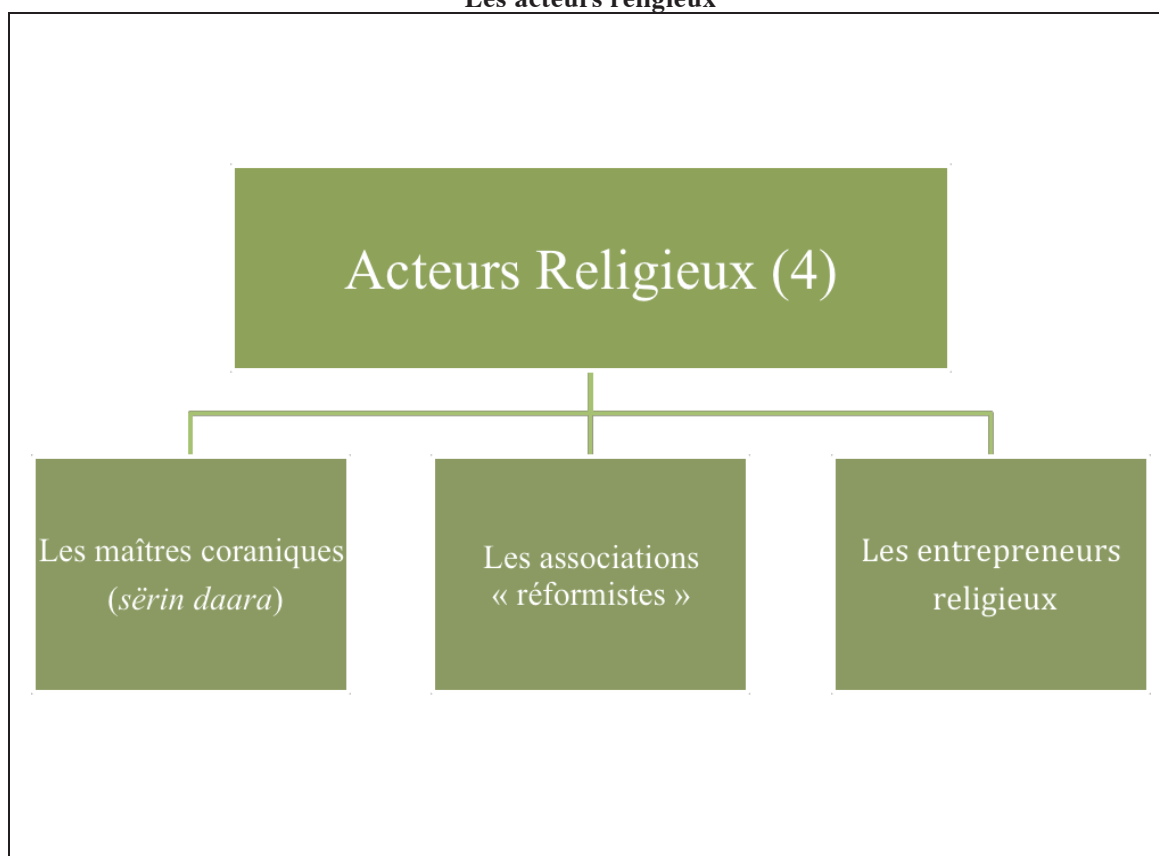
administratives, arrêté portant sur l'organisation et les missions de l'Inspection des *daara*, annexe 9).

³³⁰ Nous reviendrons sur ces aspects dans le chapitre cinq relatifs aux formes négociées de l'action publique de « modernisation » des *daara*.

2.3. L'organisation des acteurs religieux

Ma recherche s'est essentiellement focalisée sur les acteurs-musulmans, impliqués et engagés dans l'action publique sénégalaise relative aux institutions d'éducation islamique. Maîtres coraniques, imams, « entrepreneurs de l'islam », l'analyse de ces différents types d'acteurs-musulmans m'a permis de saisir leur implication et interprétation de cette politique publique. Bien évidemment, ils ne sont pas les seuls³³¹, mais nous les avons tout de même privilégiés dans cette étude. Cette dernière sous-section se concentre sur les spécificités et la nature des acteurs religieux musulmans.

Graphe n° 11
Les acteurs religieux



³³¹ Il nous a souvent été reproché au cours de notre projet doctoral de ne pas regarder les réactions de la communauté chrétienne. Lors du comité de thèse organisé en juillet 2013, M. Cahen m'a fortement conseillée de rencontrer les leaders chrétiens, pour connaître leurs positions sur cette question. Nous avons tenté d'y remédier en rencontrant en avril 2015 l'abbé Bernard Ndour de la Secrétaire nationale de la catéchèse de Dakar. Au cours de cet entretien, l'abbé Bernard Ndour nous a expliqué l'historique de l'implication de la communauté chrétienne sur la question de « l'introduction d'une éducation religieuse optionnelle », décidée en 2002 lors du séminaire de l'éducation « arabo-islamique ». Nous avons également appris au cours de cet entretien que la communauté chrétienne préparait de son côté une stratégie d'action pour contrer l'éducation islamique enseignée dans les salles de classes par les enseignants en langue arabe.

2.3.1. *La mobilisation progressive des sēriñ daara*³³²

Les maîtres coraniques ont constitué un groupe d'acteurs important au sein de notre échantillon. Nous avons, en effet, souhaité dans ce travail mettre l'accent sur leur forme récente de mobilisation et l'évolution d'implication de ce groupe d'acteurs au sein de l'action publique de « modernisation des *daara* ». Sur le plan méthodologique, cette analyse s'appuie sur une enquête menée auprès de 39 maîtres coraniques interrogés dans les régions de Dakar, Louga et Diourbel, ainsi que sur des observations de réunions de travail, de formations, de journées de sensibilisation auxquelles participaient certains *sēriñ daara*. Nous nous sommes intéressés aux actions, interactions et pratiques quotidiennes des *sēriñ daara* agissant au sein d'associations locales et nationales, dont le rôle est officiellement reconnu par les autorités publiques, mais aussi à celles des maîtres coraniques de « l'ombre » qui, bien que moins visibles au sein des sphères de pouvoir à Dakar, jouent toutefois un rôle local important au sein de leur commune, voire de leur région. Nous avons choisi de délaissier les « grands marabouts » et autres « marabouts mondains », déjà largement abordés dans la littérature, pour nous concentrer plutôt sur les « marabouts-enseignants », directement impliqués dans le fonctionnement des écoles coraniques au Sénégal.

2.3.1.1. *Les sēriñ daara* bénéficiaires de programmes internationaux

L'introduction et la mise en œuvre dans le courant des années 1990 du programme « *réhabilitation des droits des talibés* » par l'Unicef a formalisé et lancé de nouveaux modes d'intervention au sein des écoles coraniques : réhabilitation des écoles, accès à l'eau et à l'électricité, alphabétisation des talibés, appui sanitaire. L'Unicef a polarisé l'action publique sénégalaise en devenant l'acteur international majeur dans la mise en œuvre et l'appui aux écoles. L'agence onusienne a surtout ouvert et lancé un mouvement d'interventions au sein de ces écoles considérées

³³² Cette sous-partie s'inspire en partie d'un article publié en 2015 dans *Politique africaine* intitulé « Les *Sēriñ daara* et la réforme des écoles coraniques au Sénégal. Analyse de la fabrique d'une politique publique », dans le cadre du dossier « Faire l'école en Afrique » coordonné par H. Charton et S. Fichtner.

jusqu'à-là comme des espaces privés³³³ et placées sous l'unique responsabilité du *sëriñ daara*³³⁴ ou du responsable de *daara*, le *borom daara*.

L'action de l'Unicef des années 1990 marque en ce sens une rupture. Le *daara* s'est ouvert non seulement à de nouveaux outils et moyens de développement mais aussi à de nouveaux acteurs du milieu de l'enfance et du développement. Avec la mobilisation d'acteurs de la « cause des talibés »³³⁵, les maîtres coraniques entrent désormais en interaction avec les acteurs du domaine de l'enfance. Ces acteurs, nous l'avons vu, se sont « installés » depuis le milieu des années 1990 et ont acquis une plus grande expérience de terrain en devenant, surtout dans la région de Dakar, de véritables interlocuteurs de terrain pour les maîtres coraniques. Les « animateurs de terrain » ont impliqué les maîtres coraniques dans les programmes développés par les organisations internationales et/ou ONG internationales. Les *sëriñ daara* participent aux mesures de sensibilisation lancées par ces acteurs de terrain ou d'ONG (catégorie 2 et 3). Au milieu des années 1990, les *sëriñ daara*, en tant que bénéficiaires de programmes, sont au cœur du processus et participent aux sessions de formations, aux rencontres et aux concertations avec les acteurs de terrain de la région de Dakar.

2.3.1.2. Les *sëriñ daara* : acteurs de l'action publique de « modernisation » des *daara*

De bénéficiaires de programmes d'aide à l'enfance, les maîtres coraniques deviennent de véritables acteurs d'une action publique éducative de « modernisation » des *daara*, dans les années 2000. Ce passage se traduit par leur structuration et leur mobilisation, surtout depuis l'émergence en 2010 de la

³³³ En tant qu'espace privé, les écoles coraniques peuvent pour une grande partie d'entre elles se situer dans la demeure du maître coranique. Les écoles prendront d'ailleurs le nom du maître coranique, fondateur de son école. C'est en ce sens que nous estimons que ces écoles sont encore très largement considérées comme des espaces privés, aux mains d'un individu.

³³⁴ Le groupe de *sëriñ daara*, enseignants-coraniques, a connu de nombreuses transformations tout au long de son histoire et forme aujourd'hui une catégorie professionnelle et religieuse très hétérogène. Au XVIII^e siècle, en milieu mouride et wolof, ils étaient appelés *serin faak-tall* et refusaient toute allégeance au pouvoir politique. Ils détenaient essentiellement des fonctions religieuses et étaient avant tout des chefs de culte. Imam, ils officiaient les fêtes (korité, tabaski, gammu) et cérémonies religieuses (baptêmes, mariages, funérailles), mais ils pouvaient également jouer un rôle de juriste (xaali). Dans certaines zones composées principalement de clercs musulmans ils ont institué de véritables foyers d'enseignements, aujourd'hui encore importants, comme à Pir ou à Coki (Schmiz, 2000).

³³⁵ La « cause des talibés » s'est d'ailleurs concrétisée avec l'organisation depuis 1994 d'une journée nationale du talibé. Cette journée est célébrée le 20 avril de chaque année.

Fédération nationale des associations de maîtres coraniques du Sénégal. Même si l'émergence de la Fédération n'enlève pas le fait que ce groupe d'acteurs reste marqué par des différences et rivalités, la structuration des maîtres coraniques en une Fédération illustre néanmoins les formes que prend la mobilisation de ces derniers, interagissant de plus en plus avec d'autres groupes d'acteurs de l'action publique (services étatiques de l'administration scolaire, ONG nationales et internationales et organisations internationales).

La création de l'Inspection des *daara* en 2010 visait à calmer les tensions³³⁶ en instaurant un espace de dialogue entre l'administration et l'hétérogénéité d'acteurs aux intérêts divers intervenant sur la question des *daara* (ONG, maîtres coraniques, agences internationales). Elle a amené les *sëriñ daara* à se fédérer au sein d'une même association, comme l'explique le coordinateur de la Fédération nationale des associations de maîtres coraniques³³⁷ :

« L'État avait créé l'Inspection des *daara*, mais l'Inspection elle parlait avec des intermédiaires qui ne sont pas des maîtres coraniques. Les maîtres coraniques ont eu une réaction. Il faut qu'on s'organise pour construire un mouvement fort qui peut être l'interlocuteur de l'État. Ce n'est pas l'Inspection des *daara* qui a initié la Fédération. L'Inspection des *daara* travaillait avec des intermédiaires qui fréquentaient des ONG, tout ce qui touche les *daara*. Maintenant, ils sont en train de s'éclipser [rires]. À l'époque, ils diabolisaient les maîtres coraniques en disant qu'ils ne veulent pas moderniser les *daara*. Il faut qu'on s'organise pour parler à l'État et pour dire ce que nous voulons » (Entretien Tahir Fall, Président en 2014 de la Fédération nationale de maîtres coraniques, Pir, 29 mars 2014).

L'objectif de la Fédération nationale, créée en 2010, est de représenter les maîtres coraniques et d'exprimer une seule et unique voix en leur nom face à l'administration et aux acteurs internationaux. Ce n'est pas la première initiative de mobilisation des maîtres coraniques. À la suite de l'arrestation de l'un d'entre eux à Dakar en 2000, plusieurs *sëriñ daara*, essentiellement de confrérie mouride,

³³⁶ Arrêté du 10 juin 2009 portant sur les missions et organisation de l'Inspection des *daara*.

³³⁷ Tahir Fall, président de la Fondation de Pir pour la réhabilitation du *Daara* de Pir de Khaly Amar Fall a été le deuxième président de la Fédération. Il a été élu lors du Congrès soutenu financièrement par A. Wade. A sa création en 2010, Moustapha Lô était le président de la Fédération. Lors d'un de nos séjours à Dakar, en décembre 2015, Moustapha Lô était redevenu le président de la Fédération, élu au Congrès de la Fédération en octobre 2015 à Louga. Cette élection a donc mis fin au mandat de Tahir Fall qui a présidé la Fédération durant quatre années.

avaient décidé de se réunir formellement en une ligue des écoles coraniques, la Rabita. Cette ligue d'obédience mouride et dont le siège est situé à Touba est considérée aujourd'hui comme la porte-parole des plus grands foyers d'enseignements coraniques historiquement implantés au Sénégal (*daara* de Coki, Fass Touré, Pir). Elle s'est principalement implantée en milieu wolof, dans les régions de Louga, Saint-Louis, Kébemer, Diourbel et Thiès, sans réussir cependant à étendre son influence à l'ensemble du territoire sénégalais (notamment dans la zone du fleuve Sénégal, en milieu diola et mandingue).

« La Rabita était la plus importante association de maîtres coraniques. Mais la Rabita avait des blocages que l'on n'a pas dans notre Fédération. La Rabita ne pouvait pas s'implanter dans le Fouta. Elle ne peut pas s'implanter dans d'autres régions. La Rabita est essentiellement mouride et wolof. Tu ne peux pas voir un *sëriñ daara* toucouleur qui dit faire partie de la Rabita. C'est pour cela qu'on a créé la Fédération » (Entretien Tahir Fall, Dakar, quartier des Maristes, 6 avril 2014).

L'ambition de la Fédération à sa création est de représenter l'ensemble des *sëriñ daara* du Sénégal. En revanche, à ses débuts, celle-ci était perçue par les membres de la Rabita comme une menace à sa propre influence. Ils ont alors déployé des stratégies de contrôle de la Fédération :

« K. D. m'a dit un jour : "on est en train de préparer une grande assemblée générale à Thiès pour former le bureau régional de la Fédération. Il faut que tu sois le président du bureau régional". Dans chaque localité, la Rabita devait être majoritaire au sein de la Fédération pour pouvoir contrôler finalement l'avenir de la Fédération. C'était ça leur stratégie. On a beaucoup discuté et K. D. m'a dit qu'il fallait que j'assiste à cette réunion. J'ai dit non. K. D. m'a dit : "Tout est prêt, moi j'ai fait le boulot. Les enfants t'attendent là-bas, les *sëriñ daara* aussi, mais il faut que tu viennes assister à la réunion". J'ai dit que j'avais des engagements. K. D. m'a quand même pris dans sa voiture. On avait une délégation. Arrivés à Thiès, on avait une réunion qui regroupait les *sëriñ daara* de la région de Thiès. Ils m'ont élu comme président. On a fait la même chose dans les régions de Dakar, Louga et Saint-Louis. C'était les régions de la Rabita. C'est pour cela qu'on est majoritaires dans la Fédération. Mais, dans les autres régions comme en Casamance ou dans le Fouta, il n'y avait pas la Rabita. Il n'y avait que des associations de Halpulaar ou de Diola, mais c'est eux qui contrôlent maintenant les bureaux de ces régions. Mais il y avait vraiment des débats très difficiles» (Entretien Tahir Fall, Dakar, quartier des Maristes, 6 avril 2014).

La Rabita a donc réussi à étendre son influence et à garder la main sur les décisions prises au sein de la Fédération en y nommant un représentant dans chaque localité wolof. Afin de renforcer sa légitimité et sa représentativité au sein des associations de maîtres coraniques dont elle revendique l'exclusivité, la Fédération a organisé depuis sa création plusieurs actions qui ont contribué à la fabrication d'une identité et d'un discours commun centré sur la promotion du *daara* et de son activité d'enseignement. Comme le souligne son président, la cohésion de la Fédération repose avant tout sur un « retour à la base ». « Pour éviter le manque d'égalité entre le sommet et la base, on organise des tournées » (Entretien Tahir Fall, Dakar, 6 avril 2014). Une « caravane »³³⁸ se déplace ainsi à l'intérieur du pays pour assurer la circulation de l'information entre les *daara* et Dakar. Un certain nombre d'actions ont été initiées par les maîtres coraniques de la Fédération comme la mise en place d'une mutuelle de santé, la création d'une coopérative agricole ou encore l'organisation d'un mouvement national de *ndeyou daara*³³⁹ (ou « marraines de talibés », un regroupement de femmes impliquées dans la gestion locale des *daara*). Ces actions ont permis de valoriser et de rendre plus visibles les activités de ceux qui « connaissent le *daara* ». Les différentes formes de mobilisation défendent la place du *daara* comme établissement d'enseignement religieux dans la société sénégalaise en soulignant les avantages (Adelkhah, 2015 : 45).

L'inscription des *sëriñ daara* dans les programmes internationaux a permis à certains de renforcer leurs capacités d'action. L'accès à des formations a pu également favoriser l'ascension professionnelle, comme l'illustre le parcours de C. Lô, *sëriñ daara* du village de Ngabou situé à sept kilomètres de Touba. Titulaire du baccalauréat arabe de l'Institut Al-Azhar de Touba, il décide de reprendre le *daara* de son père à Ngabou. Grâce à un projet financé par l'Unesco, il reçoit, avec une vingtaine d'autres maîtres coraniques, une série de formations sur

³³⁸ Selon nos interlocuteurs de la Fédération, la « caravane » serait financée par le chef d'entreprise, *Sëriñ Mboup*, à la tête du Comptoir commercial Bara Mboup (CCBM). Il est un ancien élève de l'école coranique de Coki.

³³⁹ Mères de famille, femmes de maîtres coraniques ou encore voisines du *daara*, les *ndeyou daara* s'occupent de la prise en charge des talibés, notamment de leurs repas.

les caractères coraniques harmonisés³⁴⁰. Ces formations lui ont permis d'en devenir un véritable spécialiste et de publier plusieurs petits ouvrages destinés à être diffusés auprès de la communauté de maîtres coraniques et de talibés, mais aussi auprès de la communauté agricole de la région. Il est d'ailleurs le premier à avoir traduit le Coran en caractères arabes harmonisés (Entretiens C. Lô à Touba et Dakar, mars et avril 2014).

Certaines actions menées localement dans le cadre de ces programmes ont été étendues à l'ensemble du pays. C'est notamment le cas de la mutuelle de santé destinée aux *sëriñ daara* et talibés mise en place dans la région de Louga dans la dernière phase du programme « *Education de Base* » (Usaid/EDB : 2008-2013). Cette expérience locale réussie a été reprise par la Fédération régionale de maîtres coraniques de Louga, permettant à plusieurs *sëriñ daara* d'en devenir les gestionnaires, puis étendue à la Fédération nationale qui en assure la promotion auprès des maîtres coraniques des autres régions du Sénégal (Entretien avec le président de la mutuelle de santé des daara, Louga, 11 avril 2014). En outre, les *sëriñ daara* ne sont pas uniquement les bénéficiaires de projets, ils sont également les agents et les chevilles ouvrières de leur mise en œuvre et de leur négociation. Toujours dans le cadre du projet Usaid/EDB que nous avons pu observer dans la région de Louga, certains *sëriñ daara* ont directement négocié avec l'Inspecteur d'Académie et du département et un représentant de l'ONG Plan Sénégal pour le recrutement de l'éducateur volontaire (EV) de langue française, mais également pour la sélection des enfants qui auraient accès à cet enseignement. Dans le cadre de ces négociations, les *sëriñ daara* conditionnaient l'introduction de la langue française dans leur *daara* au recrutement d'un membre de leur famille comme éducateur de français.

³⁴⁰. Dans la région ouest-africaine, l'Unesco a lancé un programme d'harmonisation des caractères arabes en langues nationales. Plusieurs écritures existaient en langue arabe permettant de retranscrire les langues nationales (ajami, wolof, mandingue, etc.). L'idée était donc, pour chaque langue nationale, d'avoir un alphabet harmonisé. Le projet Unesco au Sénégal a ciblé une vingtaine de maîtres coraniques de Dakar, Diourbel, Kaolack et Tivaouane afin qu'ils soient formés à ces caractères. Les maîtres coraniques étaient également intégrés au programme de l'Unicef intitulé « Trilinguisme et formation professionnelle » (2001-2007), qui consistait à introduire trois langues d'enseignement (langue nationale, arabe et français) au sein des *daara* ciblés.

La « modernisation » des *daara* au Sénégal, comprise comme une réforme éducative, marque un moment de cristallisation de l'action publique. Les *sëriñ daara*, en tant qu'acteur de cette réforme, sont pleinement intégrés dans ce processus. Ils se situent au carrefour de négociations auxquelles les administrations, les organisations internationales et les ONG nationales et internationales prennent part. En participant au processus de mise en œuvre, les *sëriñ daara* ont donc saisi l'opportunité de l'ouverture de l'action publique aux programmes éducatifs internationaux pour bénéficier de ressources (matérielles, sociales, etc.), indispensables à leur mobilisation. L'interaction des *sëriñ daara* avec différents types d'acteurs (acteurs intermédiaires, ONG nationales ou internationales) et l'ouverture des écoles coraniques à différents programmes internationaux placent les maîtres coraniques au cœur du processus de fabrication de l'action publique. Leur implication s'est amplifiée dans le temps, surtout depuis la création de la Fédération en 2010. Mais les maîtres coraniques, mobilisés ou non au sein de la Fédération nationale, constituent un groupe d'acteurs non homogène aux profils et engagements très diversifiés. Ils ne sont pas non plus les seuls acteurs religieux de cette action publique sénégalaise. En effet, les associations islamiques qui ont émergé à la fin des années 1970 ont joué un rôle majeur dans l'action publique des écoles arabes et franco-arabes du secteur privé. Si elles ne constituent pas l'objet central de notre étude, il est difficile de ne pas les évoquer dans notre approche de sociologie historique de l'action publique.

2.3.2. *Les associations « réformistes » au ton modernisateur*³⁴¹

Le chapitre deux de cette thèse a montré l'émergence et le renouveau des associations islamiques à la fin des années 1970. Il s'agit maintenant de voir comment ces associations ont contribué au renforcement et à la structuration du paysage de l'éducation arabo-islamique au Sénégal. Les associations, telle que *Jaamatou Ibadou Rahmane* (JIR) ou *Al Falah*³⁴² ont modifié le paysage islamique sénégalais en proposant une nouvelle offre éducative. L'objectif commun de ces associations était de renforcer l'enseignement de la langue arabe afin que la mémorisation systématique du Coran ne soit plus au centre de la méthode pédagogique. Elles souhaitaient ainsi délivrer un savoir dit « moderne » via le bilinguisme arabe-français au sein de leurs écoles. Cette position, surtout dès leur émergence dans les années 1970-1980, est une revendication claire et affichée contre l'enseignement prodigué dans les écoles coraniques de type soufi et « traditionnelles ». Au sein de ces groupes de militants islamiques, l'importance est de plus en plus accordée au bilinguisme et à la nécessité pour les arabophones de maîtriser la langue française. L'acquisition de plusieurs langues (français, anglais, arabe, par exemple associées à l'usage des langues vernaculaires) constitue ainsi un impératif afin d'optimiser la diffusion accrue du message islamique. Emerge ainsi par le biais de ces deux associations une nouvelle posture, où le jeu de la prédication ne doit pas être circonscrit à une élite musulmane formée au texte coranique mais à tout musulman qui montrerait la volonté d'agir en militant (Brossier & Hugon, 2014).

³⁴¹ Le terme « réformisme » a largement été employé par la communauté de chercheurs au Sénégal. Ce n'est que récemment que ces termes ont été réinterrogés. Selon M. Miran, la mouvance islamique dite « réformiste » est une « appellation générique faisant ici référence aux individus, associations, écoles, activités ou médias musulmans non identifiés par une allégeance soufi » (2006 : 43). Nous avons très peu travaillé sur ces associations. Elles ont toutefois contribué à la transformation et au renforcement de l'offre éducative privée arabo-islamique au Sénégal. Plusieurs chercheurs (M. Gomez-Perez, 2005 ; C. Cantone, 2012 ; Loimeier, 2000) ont travaillé sur ces mouvements. En revanche, peu de données existent sur les enseignements donnés au sein de ces écoles. Parmi nos interlocuteurs à Dakar ou Louga notamment, beaucoup de ces acteurs religieux ont été ou sont toujours membres de la JIR ou du mouvement Al Falah. Dans le quartier de Colobane, nous avons tenté de rencontrer certains membres du mouvement mais cela demandait un travail de terrain plus long et approfondi que prévu c'est pourquoi nous avons décidé pour ce sujet de nous baser sur les écrits déjà existants afin de pouvoir mieux nous concentrer sur les écoles coraniques.

³⁴² L'Organisation de l'Action Islamique (OAI) a également contribué au renforcement de l'offre éducative. Nous nous concentrerons toutefois sur le mouvement Al Falah et la JIR qui, contrairement à l'OAI, ont toujours un réseau d'écoles au Sénégal.

Les deux associations (*Jaamatou Ibadou Rahmane* (JIR) et *Al Falah*) lancent un mouvement de réforme de « modernisation » de l'enseignement arabe et islamique au Sénégal, en introduisant la méthode du bilinguisme et en diffusant le message coranique de façon plus large et ouverte. Le mouvement de « modernisation », ou du moins de « réforme », constitue un véritable changement en termes de structuration de l'offre éducative et de posture pédagogique revendiquée. Pour ces deux associations l'accent mis sur l'apprentissage des langues est essentiel, surtout pour la diffusion du message islamique. La langue arabe est d'abord enseignée pour une meilleure compréhension du Coran et des sciences islamiques. Ensuite dans le développement de leurs réseaux d'écoles, l'utilisation des langues vernaculaires devient une manière pour ces associations d'atteindre un nombre important de fidèles (Gomez-Perez, 2005).

L'étude de ces acteurs souvent qualifiés de « réformistes » ne sera pas centrale dans notre analyse. Il faut toutefois noter qu'ils ont introduit trois dynamiques intéressantes : la première est que ces associations ont fortement contribué à la structuration, à la fin des années 1970, de l'offre de l'éducation arabo-islamique (chapitre 2). Elles ont, en effet, ouvert la voie à la création d'une nouvelle offre éducative sénégalaise. Deuxièmement, leur méthode d'enseignement (déjà véhiculée par l'UCM en 1953) se renforce à la fin des années 1970 pour s'opposer aux méthodes prodiguées par les écoles coraniques de type soufi. Le ton « modernisateur » ou « réformiste » mis en place au sein de ces institutions éducatives va contribuer à la fabrique de l'action publique de « modernisation » des *daara* au Sénégal. Enfin, pour beaucoup d'acteurs rencontrés (administrations scolaires, entrepreneurs autonomes, imams), le passage par ces associations leur ont permis de se forger leur vision et leurs cadres d'interprétation.

2.3.3. *Les « entrepreneurs religieux » et le marché de l'éducation arabo-islamique*

Les *sëriñ daara* rencontrés lors de mes différents terrains menés entre 2012 et 2014 ont été les acteurs religieux dominants de mes enquêtes. Mais lors d'un deuxième terrain mené d'avril à juin 2013, je me suis aperçue qu'il était nécessaire d'identifier et de rencontrer les « acteurs-religieux de l'ombre » de cette action publique sénégalaise, c'est-à-dire peu visibles dans les instances de discussion et de négociations longtemps observées. Ces acteurs contribuaient, de manière individuelle et par ailleurs, à la structuration d'une offre éducative « arabo-islamique » qui a surtout émergé dans le courant des années 1980, sous A. Diouf (chapitre deux). L'accès à de nouvelles ressources financières en provenance des pays du Maghreb, d'Egypte et des pays du Golfe représentait également pour ces « entrepreneurs religieux » une opportunité pour ouvrir ou mettre sur pied des projets d'envergure sociale, morale et marchande. Les termes d'« *entrepreneurs religieux* » (Triaud & Villalón, 2009 ; Fourchard, Mary & Otayek, 2005), « *entrepreneurs de morale* » (Becker, 1966) soulignent « *l'enchevêtrement entre les flux matériels du religieux, et les échanges économiques propres à la société néo-libérale et la nécessité de les inscrire dans une idéologie morale et strictement marchande* » (Triaud et Villalón, 2009).

« *Les entrepreneurs de l'Islam* » (Mary & Fourchard, 2005) rencontrés peuvent être des individus à la tête d'ONG islamiques sénégalaises de financements étrangers (ONG Bienfaisance Islamique à Louga, Association de Prédication Islamique pour la Jeunesse, situé à Dakar-Point E, Organisation Humanitaire pour le Développement de l'Action Sociale, Pikine, ONG Jamra, Dakar). Ces ONG sénégalaises, situées essentiellement en zone urbaine, captent des financements étrangers en provenance du Koweït, des Emirats Arabes ou de l'Arabie Saoudite (Kaag, 2009). Elles peuvent également être soutenues par des ONG internationales situés dans les pays d'origine ou ayant un siège au Sénégal³⁴³. Les directeurs de

³⁴³ L'identification des ONG islamiques au Sénégal (nationales comme internationales) est un terrain en lui-même. Nous n'avons pu au cours de nos trois enquêtes de terrain rencontrer les ONG internationales installées à Dakar (comme

ces ONG islamiques (confrériques ou réformistes) peuvent également être perçus comme des « entrepreneurs éducatifs religieux » qui, après un parcours associatif militant, ont décidé d'ouvrir une école ou un réseau d'écoles islamiques (Abass Sall, complexe scolaire à Dakar) (LeBlanc, 2012). Enfin, ces ONG peuvent être aussi à l'origine d'initiatives d'entrepreneuriat ponctuel, toujours en lien avec la religion (ouverture de camp de vacances d'enseignement du Coran, proposition de cours de soir pour adultes, construction d'orphelinats ou de complexes scolaires, etc.).

Certes les personnes rencontrées ont des parcours très divers, mais leurs actions entrepreneuriales gardent un lien étroit avec tous les aspects de la vie sociale musulmane. Leur autre point commun repose sur la logique individuelle et le caractère autonome de cette quête spirituelle revendiquée et affichée. En effet, les acteurs rencontrés se positionnent comme des figures charismatiques, des *leaders*, à la tête d'une entreprise, d'une ONG islamique ou encore d'un complexe scolaire. Leur « visibilité » se joue dans la construction d'écoles, de mosquées, de complexes scolaires et sanitaires, de puits et dans l'appui aux familles les plus vulnérables durant le mois de ramadan. Cette « pluralité de répertoires » (Brégand, 2012), sur laquelle ils basent leurs actions est apparue surtout dans le courant des années 2000 avec une nouvelle génération d'acteurs qui a su saisir l'opportunité d'une manne financière étrangère musulmane pour affirmer leur statut personnel sur le plan économique et social. L'offre privée relevant de « l'éducation arabo-islamique » s'est largement développée depuis les différentes phases de libéralisation des années 1980-1990 et l'affaiblissement des services sociaux publics lié à la période des politiques d'ajustements structurels. Les constructions d'écoles, de complexes scolaires et d'instituts islamiques situés essentiellement en zone urbaine ont formé une nouvelle offre éducative marquée par la mise en place d'innovations pédagogiques, linguistiques et éducatives. Le

l'International Human Appeal ou l'Association Mondiale pour l'Appel Islamique). Nous avons décidé de privilégier les ONG sénégalaises installées à Louga ou Diourbel qui jouent un rôle dans la promotion des *daara* modernes. Nous avons pu nous entretenir avec trois directeurs de ces ONG situées à Dakar, Pikine et Louga. Ce groupe d'acteurs demeure à étudier.

marché de l'éducation arabo-islamique, encore en pleine « effervescence » a laissé place au développement de différentes initiatives privées du secteur de l'éducation.

Conclusion Chapitre 3

L'action publique diversifiée (lutte contre la mendicité, enfants-talibés, éducation religieuse, éducation arabo-islamique) est le fruit de l'implication de nombreux acteurs qui se sont développés suivant le traitement public de la question des *daara* (prise en charge sociale ou éducative). En fonction des séquences historiques étudiées (courant des années 1990 et courant des années 2000), la réponse à la question des écoles coraniques et à leur prise en charge est traitée de manière différente et en fonction des acteurs en place. La polarisation de l'agence onusienne responsable des droits et de la protection de l'enfance au cours des années 1990 marque une prise en charge sociale des *daara*. Par conséquent, l'Unicef a ouvert un champ d'action possible auprès d'acteurs associatifs qui ont progressivement spécialisé leurs systèmes d'interventions pour finalement créer une véritable « nébuleuse » d'actions et d'acteurs dans ce domaine d'activité. Dans la mise en œuvre du programme de « réhabilitation des droits des talibés », la direction de l'action sociale est la principale administration centrale responsable de la mise en œuvre de ce projet. Elle représente l'administration-clé de ce programme.

Au cours des années 2000, les organisations internationales (Usaid, Unicef, Isesco, Bid, Banque mondiale) ont saisi l'opportunité que constituait la réforme de l'éducation arabo-islamique pour proposer, dans le secteur de l'éducation, de nouveaux programmes-tests dans les *daara*. Cette ouverture a permis aux administrations scolaires (Direction de l'Alphabétisation et l'Inspection des *daara*) de jouer un rôle dans la mise en œuvre de ces programmes. Elles sont incluses dans les discussions et ont désormais différents instruments à disposition (curriculum, référentiel, lois et décrets) leur permettant de se renforcer. Enfin, les maîtres coraniques, grâce à leur mobilisation autour de la Fédération nationale en 2010, sont devenus de véritables acteurs-clés dans les négociations de mise en œuvre de cette politique publique d'éducation. Après avoir analysé schématiquement les différents acteurs rencontrés et leur émergence depuis le début des années 1990, il s'agit dans le quatrième chapitre de cette seconde partie d'analyser les différents

référentiels dominants depuis 1990 lesquels ont donné lieu à des catégories d'intervention très diversifiées.

DEUXIEME PARTIE

LE PROCESSUS NEGOCIE DE L'ACTION PUBLIQUE

CHAPITRE 4
UNE ANALYSE PAR LES REFERENTIELS

Introduction Chapitre 4

Pour mieux comprendre l'action publique, il importe d'identifier les groupes d'acteurs, leurs pratiques et interactions. Mais il importe aussi d'identifier leurs « *systèmes de représentation* » (Hassenteufel, 2008). S'intéresser à l'émergence, le renouvellement ou la disparition de cadres normatifs et cognitifs permet de resituer la problématisation, ou la reproblématisation de l'action publique et de comprendre les continuités et changements en fonction des séquences historiques étudiées. Tel est l'enjeu de ce chapitre quatre. Après avoir pris le temps de cartographier les groupes d'acteurs (associatifs, internationaux, administratifs, politiques, religieux) structurant cette action publique, l'ambition de ce chapitre est de replacer dans le temps l'ensemble des cadres d'interprétation qui ont été formulés et qui ont structuré cette action publique sénégalaise au regard des institutions d'éducation islamique.

La présentation des référentiels englobant des catégories d'intervention³⁴⁴ se fera de façon chronologique (résumé des trois premiers chapitres), en étudiant plus précisément la construction des référentiels et catégories d'intervention, ainsi que leur renouvellement dans l'action publique plus contemporaine. Nous tenterons de saisir les groupes d'acteurs qui portent les référentiels étudiés ainsi que les stratégies qu'ils mettent en place pour les défendre. Sur le plan théorique, notre étude s'inscrit dans l'approche néo-institutionnaliste historique, mettant l'accent sur l'idée de sédimentation des référentiels dans le temps long (Pierson, 2000). La logique incrémentale sera privilégiée dans ce travail, permettant de montrer que toute forme de changement et de modifications de l'action publique se déroule dans une logique d'ajustements, de négociations et de compromis entre les différents acteurs impliqués et étudiés. Mais avant de dévoiler les différents référentiels observés dans le temps long, nous proposons de revenir sur le cadre théorique (1) mobilisé tout au long de ce chapitre. Il s'agira dans la suite de ce chapitre d'analyser et de faire ressortir les divers référentiels apparus depuis la

³⁴⁴ Nous discuterons bien évidemment ces deux concepts interchangeables dans la première section théorique de ce chapitre.

période coloniale (1.2) jusqu'à l'étude de l'action publique sénégalaise plus contemporaine (2 & 3).

1. Une analyse cognitive des politiques publiques

Ce chapitre traite des systèmes de représentations de l'ensemble des acteurs cartographiés dans le chapitre trois. Il s'agit d'analyser les différentes *visions du monde* revendiquées par groupes d'acteurs étudiés et impliqués dans cette action publique. L'analyse cognitive des politiques publiques « *considère que les idées n'existent pas sans les intérêts (les référentiels expriment la vision des groupes dominants), de même que les intérêts n'existent qu'en tant qu'ils s'expriment à travers des matrices cognitives et normatives (qui expliquent le monde et disent comme il doit être)* » (Muller, 2005 : 170). Une approche cognitive des politiques publiques permet de saisir les représentations que les acteurs se font de leurs propres intérêts. Cette posture théorique permet de comprendre les différentes représentations au sein d'une action publique, mais aussi les positionnements des acteurs défendant leurs visions de l'orientation que devrait prendre une politique publique.

Notre approche méthodologique consistera à étudier les différentes visions et représentations d'un problème en question, la construction dans le temps de cette représentation et ses principes explicatifs, mais aussi les impacts que cette représentation peut avoir sur l'action publique. Quelles sont les interprétations existantes ? Quels types d'acteurs y font référence ? Quelles formes d'actions les acteurs mettent-ils en place pour prévaloir leurs idées et intérêts³⁴⁵, face à un problème ? Ces questions sont nécessaires dans l'étude de la construction et du traitement d'un problème. Elles représentent des outils (à la fois théoriques et empiriques) très utiles. Mais avant de détailler les différentes visions du monde, il importe de revenir sur les concepts théoriques utilisés dans la littérature scientifique (1.1).

³⁴⁵ *Idées, Intérêts et production de systèmes de représentation* (Hassenteufel, 2008) sont étroitement liés comme le suggérait déjà P. Muller (2005) : « Les idées n'existent pas sans les intérêts (les référentiels expriment la vision des groupes dominants) de même que les intérêts n'existent qu'en tant qu'ils s'expriment à travers des matrices cognitives et normatives (qui expliquent le monde et disent comment il doit être) » (Muller, 2005 : 170).

1.1. Des référentiels aux catégories d'intervention

Nous avons pris le parti dans ce travail d'utiliser le concept de « référentiels » (Muller & Jobert, 1989 ; Muller, 2000) et la notion de « catégorie d'intervention » adoptée par V. Dubois (1999) et réadaptée à notre objet de recherche. Il s'agira, dans un premier temps (1.1.1), de revenir sur la définition de ces différents concepts en insistant sur le choix théorique mobilisé dans ce chapitre. Dans un deuxième temps (1.1.2), nous intégrerons notre travail dans l'approche tirée de la théorie de changement (à la française), tout en la réajustant à notre cas d'étude sénégalais.

1.1.1. Conceptualisation et choix théoriques

Référentiels pluriels mis en concurrence

L'analyse cognitive des politiques dans l'espace scientifique français et européen a connu une effervescence de terminologies conceptuelles qui renvoie à des approches cognitives différentes de l'action publique. Comme le soulignait déjà P. Hassenteufel (2008), « *ces notions³⁴⁶, qui ont pour point commun de prendre en compte la dimension cognitive des politiques publiques, posent le problème d'être articulées à des conceptions différentes de l'action publique : conception en termes de domination d'un univers cognitif pour le référentiel et le paradigme ; conception en termes de concurrence et de conflit entre des systèmes cognitifs pour les systèmes de croyances et, à moindre degré, pour les cadres cognitifs.* » (Hassenteufel, 2008 : 109). Il convient dans ce paysage théorique de faire un choix en fonction de l'objet de recherche étudié.

B. Jobert et P. Muller (1989) ont été les premiers à introduire la notion de « référentiel » en France. Cette notion nécessite de considérer le processus d'action publique comme étant dominé par un univers cognitif. En ce sens, les

³⁴⁶ La thèse d'E. Demange (2010) fait un excellent état de la littérature sur l'ensemble des notions appartenant à l'approche cognitive de l'action publique. Nous employons le terme d'analyse cognitive au sens large, tout comme Y. Surel (1998). Une analyse cognitive consiste à étudier des systèmes de conceptualisations, parfois assez différentes, et faisant référence aux valeurs, idées, et représentations qui visent à éclairer sur l'influence exercée par des normes globales sociales sur les comportements sociaux et sur les politiques publiques (Surel, 1998 : 162).

auteurs différencient un référentiel dominant, « *le référentiel global* », à l'origine de la construction de concepts, hypothèses et méthodes à partir desquels vont être définis des « *référentiels sectoriels* » en lien avec l'évolution et les transformations que pourra connaître le référentiel global. Les auteurs présentent ainsi les systèmes de représentations (Hassenteufel, 2008) en situation de hiérarchie et de domination. Selon E. Demange (2010), il est difficile de saisir le « *référentiel global* », si l'on ne s'attarde qu'à une étude sectorielle (Demange, 2010 : 128). Même si, nous le verrons, plusieurs référentiels peuvent cohabiter en apparence, ils se positionnent (tout comme les acteurs qui les défendent) en situation de concurrence. Chaque type d'acteur revendiquant un référentiel en question souhaite placer le référentiel qu'il incarne dans le but de dominer l'action publique. La notion de référentiel permet de montrer, dans la durée, les phénomènes de changement et de reproduction des visions du monde identifiées. Certaines peuvent disparaître. D'autres par contre auront tendance à se maintenir et à se renouveler grâce à ses acteurs qui les portent. Le « référentiel » permet de penser en termes de domination et de concurrence, tout en faisant ressortir aussi le pluralisme normatif d'une action publique en question. L'identification des référentiels permet de poser les cadres globaux de systèmes de pensée. Les acteurs, en se réappropriant ces systèmes de pensée et de visions, vont les défendre et les revendiquer comme des intérêts qui leur sont propres.

La mise en forme de catégories d'intervention

Dans l'évolution de notre réflexion, nous nous sommes aperçue que la notion de référentiel ne suffisait pas pour comprendre de façon plus pointilleuse la construction de systèmes d'interprétations et d'interventions. En effet, au sein de chaque référentiel identifié et en fonction de séquences historiques données se construisent et circulent des catégories d'intervention (Dubois, 1999).

La notion de « catégorie » se définit en sociologie, selon L. Quéré, comme « *des prédicats, des modes de prédication ou des cadres formels de la pensée, mais aussi [...] des concepts qui présentent la propriété particulière [...] de participer, en*

tant que représentations, schèmes, ou méthodes à l'institution de la réalité objective du monde social » (Quéré, 1994 : 30). Quelle est la différence entre une catégorie et un référentiel ? Quels référentiels vont donner sens à telle ou telle catégorie d'intervention ? Le référentiel désigne une vision ou une orientation englobante pouvant intégrer une ou plusieurs catégories d'intervention. « L'Education Pour Tous », devenu discours imposant dans le secteur éducatif depuis la conférence de Jomtien (Thaïlande) en 1990 et renforcé par la Déclaration de Dakar en 2000, a laissé place à un ensemble de catégories où l'objectif dominant reste l'accès à une éducation de base. Au Sénégal, la mise en catégorisation d'un « *daara* moderne » ou encore le processus évoqué d'une « modernisation des *daara* » est la mise en forme définitionnelle d'une catégorie d'intervention. Les référentiels et catégories d'intervention ont chacun leur propre définition tout en étant étroitement liés. Ils se construisent et se reconstruisent. En d'autres termes, les référentiels pour notre objet font référence aux visions du monde et aux systèmes de représentations (Hassenteufel, 2008). Par contre, à l'intérieur de chaque référentiel peut se préciser une catégorie d'intervention. Une catégorie a donc tendance à spécifier les actions et pratiques des acteurs qui partagent le même référentiel dominant. Elles se construisent en ciblant : 1) une population spécifique (« *encombres humains* », enfants-talibés, enfants-travailleurs, enfants-mendiants) ; 2) des types ou modèles d'écoles (« écoles musulmanes », « maraboutiques », « *daara* de quartier », « *daara*-internat », etc.) ; 3) ou des domaines d'intervention (travail des enfants, lutte contre la mendicité, migration des enfants, modernisation des *daara*, *daara*-moderne, etc.).

Largement inspirés des travaux autour de la construction des problèmes sociaux³⁴⁷ et de la mise en politique d'un problème, l'idée ici est de restituer l'évolution et les différentes formes de problématisation relatives aux écoles coraniques. La définition d'un problème se construit historiquement et suit un long processus de définition, de mise en forme et de redéfinition. Le processus de définition d'un problème est en mouvement constant : il intervient à la fois dans la prise de

³⁴⁷ Voir par exemple, A. De Gruyter (1987). *Constructing social problems* New York ; Murray, E. (1991) « La construction et les usages des problèmes sociaux ». In *Pièces et règles du jeu politique*. Paris : Seuil.

décision, dans la formulation de stratégies mais aussi dans la mise en œuvre de programmes d'actions. Ces différentes étapes dans le processus ne sont pas forcément linéaires et hiérarchiques et réfléchir en termes de « problématisation » et de « catégorisation » consiste à porter l'attention sur ce travail de classification qui influe sur l'action publique historiquement située et les différents types d'acteurs investis (Zimmermann, 2003). Pour quelle raison à un moment donné, les organisations internationales ont-elles décidé que les enfants-talibés appartenait à la catégorie « *d'enfants en situation particulièrement difficiles* » ? Pour quelles raisons, aussi, s'est-on davantage penché sur la question du travail des enfants ? Ces questionnements permettront d'analyser la construction même de ces catégories, permettant finalement aux programmes d'action d'exister et de se démarquer. Comment et par qui ces catégories sont-elles construites ? Quels sont les mots utilisés ? Quels types d'acteurs leur donnent un sens ? Qui les matérialisent ? Ces catégories, productrices de sens, de pratiques, de stratégies, d'alliances et de rapports de force constituent un réel patchwork. Il est pertinent d'analyser les affrontements, les enjeux et les conditions de structuration de la politique étudiée, autrement dit, de trouver les pièces du puzzle pour restituer l'image globale. « *Plus généralement, cette catégorisation de l'action publique participe de la spécification d'un ordre de problèmes, d'une classe d'objets, de groupes sociaux et des relations qu'ils entretiennent, et partant de la mise en ordre de l'espace social et de la formation de sa représentation légitime* » (Dubois, 2007 : 22).

La perspective historique reste fondamentale car, comme le soulignait R. Salais à propos de l'émergence de l'action économique publique, « *les catégories propres aux politiques publiques vivent, se modifient, s'éteignent etc. selon des processus sociaux de fabrication et d'évolution, à la fois autonomes et contingents* (cité dans Dubois, 2007 : 16 ; Salais, 1996). Ecoles musulmanes sous la colonisation, émergence d'écoles arabes sous A. Diouf, « modernisation » des *daara* sous A. Wade, cette offre éducative a reçu toute une série d'annotations et un ensemble de critères que l'on se doit de questionner. Selon A. Depaigne et P. Lascoumes, les catégories « *fournissent un répertoire de modèles abstraits permettant de nommer*

la plupart des situations sociales, d'ordonner des identités (celles des personnes mais aussi des biens), de formuler des prétentions, de réguler des conflits, préventivement dans les interactions directes ou curativement par l'intervention d'un tiers (juge, médiateur arbitre) » (Depaigne & Lascoumes, 1997 : 8).

La restitution de la genèse des différentes catégories permet non seulement de tracer leur généalogie mais aussi de déceler leur contenu. Pour quelle raison une catégorie émerge, tandis qu'une autre disparaît ? L'identification des différentes catégories intégrées au sein d'un référentiel dominant permettent de rendre compte, en plus des variabilités historiques, des formes diversifiées de programmes d'actions qui contribuent à la formation de cette action publique sénégalaise. En d'autres termes, il s'agit dans ce chapitre de s'intéresser aux processus de production de ces catégories, à leurs effets sur les jeux et pratiques d'acteurs, mais aussi aux rôles des acteurs dans leur production. Après avoir justifié le choix de la terminologie, il convient d'insister sur les origines des (non) changements (Provini, 2015) et sur les reproductions dans une temporalité plus ou moins longue des systèmes de pensée.

1.1.2. Aux origines des changements et reproductions des systèmes de pensée

Les référentiels sont des cadres d'interprétation qui représentent une vision, une orientation dominante, sur une durée définie. Plusieurs cadres peuvent ainsi coexister, voire se juxtaposer. Ils sont portés par des acteurs qui en défendant telle représentation se positionnent au sein de l'action publique. Les référentiels sont, par conséquent, mis en situation de concurrence, car portés par les acteurs à la recherche d'une place dominante et d'un accès au pouvoir. Ce dynamisme s'explique par la circulation d'acteurs et d'idées. Chaque référentiel définit la gamme des possibles, c'est-à-dire des pensables et du type d'action possible par les acteurs. Les catégories étudiées peuvent être portées par différents acteurs (administration coloniale, autorité publique sénégalaise, acteurs religieux, acteurs internationaux, etc.). Au sein d'un même référentiel, elles peuvent être plusieurs. Les catégories peuvent définir un domaine d'intervention ou une cible-bénéficiaire

d'un programme d'action. En d'autres termes, ces catégories sont travaillées par les acteurs qui les identifient, les définissent et les portent. Elles se renouvellent, disparaissent ou peuvent émerger avec un nouveau contenu : « *par des mots qui les spécifient, des groupes d'agents qui leur donnent corps, des institutions qui les matérialisent, des discours qui les légitiment* » (Dubois, 2007 : 25). Dans ce processus dynamique, les référentiels et les catégories qui se construisent mutuellement donnent « sens » (Faure, Pollet & Warin, 1995) aux politiques publiques.

En resituant dans le temps long (c'est-à-dire depuis la période coloniale), les différentes représentations des acteurs, il s'agit dans ce chapitre d'identifier les différentes facettes de changement dans les politiques publiques étudiées. Nous reprendrons pour notre objet de recherche le très juste questionnement déjà posé par J. Fontaine et P. Hassenteufel (2002), « *sommes-nous plutôt dans une situation de rupture ou dans une configuration aux contours beaucoup plus flous où se mêlent inextricablement des logiques et modes d'action publique anciens et nouveaux ?* » (Fontaine & Hassenteufel, 2002 : 10-11). Le recul historique est donc nécessaire pour appréhender ces éventuels changements, ruptures ou continuités dans l'analyse des politiques³⁴⁸. En étudiant plus les différents référentiels, leur émergence, maintien, renouvellement ou disparition, il s'agit dans un processus double de faire la genèse d'une politique publique donnée et d'analyser la construction d'une politique publique contemporaine à la lumière de son évolution historique (*ibid* : 12).

En ce sens, notre posture s'inscrit dans la même lignée que celle du néo-institutionnalisme historique (Hall & Taylor, 1997), courant qui accorde une place importante aux choix historiques et aux contraintes qu'ils imposent aux acteurs et à leur marge de manœuvre. Par ailleurs, ce courant théorique postule que l'effet de sédimentation de règles et de pratiques, s'inscrivant dans le temps long, constitue l'élément explicatif des comportements et choix des acteurs (Pierson, 2000 ; Palier &

³⁴⁸ La théorie de changement tire son origine dans les études classiques présentant les politiques dans une logique séquentielle (Thoenig, 1985) ou présentant le changement dans l'idée de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité (Kingdom, 1984). Ces études ont été contredites par le succès de la notion de sentier de dépendance (*path dependence*), insistant sur les configurations expliquant pourquoi les éléments d'une politique changent peu, voire pas du tout (Pierson, 2000). Les travaux plus récents empruntant la notion de *path dependence* de P. Pierson ont introduit avec plus de précisions les notions telles que « point de bifurcation » (*critical junctures*) et « trajectoires historiques » (Mahoney, 2000 ; Pierson, 2000).

Surel, 2005). En étudiant la construction de référentiels dans le temps long, nous pouvons observer que les représentations des autorités publiques à l'égard des enfants-talibés, depuis les indépendances, auront tendance à se superposer. Avec le temps, un effet de sédimentation de référentiels (Pierson, 2000 ; Bierschenk, 2014) a permis un changement graduel et long. La conception incrémentale de changement (Lindblom, 1959), permettant de montrer que le changement est fondé sur une logique d'ajustements mutuels et de négociations évoluant profondément sur le long terme. Certes, nous notons des moments de rupture (telle que l'année 2000 avec la Déclaration de Dakar) marquant un point décisif de prise de décision, mais ils s'insèrent par la suite dans un processus qui s'inscrit dans la durée.

1.2. Historicité de la (re)production des catégories d'intervention

Cette sous-partie sera construite de façon chronologique dans le but d'étudier les interprétations véhiculées par plusieurs groupes d'acteurs. Nous souhaitons montrer quels sont les moments de rupture et de continuité ainsi que les modalités de changement constitutifs de l'historicité de cette action publique sénégalaise. Elle traitera spécifiquement des catégories construites à l'époque coloniale (1857-1950) pendant laquelle nous identifions trois grands moments dans la production des référentiels produits par l'administration coloniale (1.2.1). Enfin, les années 1950 seront marquées par l'émergence d'un nouveau type d'acteurs, à l'origine du mouvement réformiste sénégalais, qui véhiculera un référentiel au ton « modernisateur » (1.2.2).

1.2.1. *Référentiels multiples et changeants sous l'administration coloniale*

Au cours de la période coloniale, deux grands référentiels s'opposent, voire se concurrencent, témoignant de la position ambiguë de l'Etat colonial. Le référentiel anti-islamique, prôné surtout entre le milieu et la fin du XIX^e siècle, considère l'islam comme un élément subversif pouvant menacer la domination et l'ordre établi souhaité par l'administration coloniale. Le second référentiel, omniprésent auprès d'agents administratifs franco-arabisants, prônera la préservation d'un « *Islam noir* » vecteur à la fois de civilisation et du maintien des « *spécificités africaines* » musulmanes. Nous verrons que ces deux référentiels dominants sous la période coloniale ont donné sens à la politique musulmane coloniale (Cruise O'Brien, 1967) ainsi qu'au projet éducatif de l'administration française.

1.2.1.1. Le référentiel contre l'islam comme « religion obscurantiste »

Comme nous avons déjà pu l'évoquer dans le premier chapitre de cette thèse, l'apparition de mesures administratives à l'encontre des écoles coraniques est survenue au même moment du développement de l'école coloniale française publique sur l'ensemble du territoire de l'AOF. L'école coranique était ainsi perçue comme une institution concurrente au bon développement et au déploiement de la nouvelle école coloniale de langue française. Dans une étude datant du 20 novembre 1913, P. Marty observe que dans les rapports et échanges officiels de l'administration française entre 1857 et 1913, les écoles coraniques étaient labélisées en langue française³⁴⁹ par l'expression « *d'écoles musulmanes* » ou encore « *d'écoles maraboutiques* ». Par ces deux expressions, l'administration coloniale plaçait les écoles coraniques contre la nouvelle école française coloniale. Par ailleurs, l'expression « école maraboutique » mettait l'accent sur la mainmise de ces écoles par les maîtres coraniques-marabouts.

³⁴⁹ Les rapports que nous avons pu retrouver dans les archives à Dakar n'emploient jamais le nom attribué aux écoles coraniques en langues nationales.

En tant « qu'écoles musulmanes », elles s'opposent au principe majeur de laïcisation prôné sous la III^e République en France (Lagrée, 1992 ; Déloye, 1994 ; Ognier, 2008). Le référentiel anti-islamique place ainsi la religion musulmane dans les colonies françaises comme une « *religion obscurantiste dans son dogme comme dans ses manifestations sociales* » (Falaize, 2009 : 89). Par conséquent, dans un souci de mission civilisatrice et de « *progrès de civilisation* » dans les colonies françaises, l'installation de l'école publique laïque et de langue française était une stratégie coloniale nécessaire offrant une culture rationaliste, absente dans les territoires colonisés³⁵⁰ (Salvaing, 2009 : 114). L'accumulation de mesures administratives entre 1857 et 1906 dévoile bien la volonté de l'administration coloniale d'affaiblir les « *écoles musulmanes* » et de freiner par la même occasion l'influence des maîtres coraniques-marabouts et l'autorité religieuse qu'ils peuvent avoir sur les enfants et les familles sénégalaises (Duke Bryant, 2015).

La construction de la catégorie coloniale « *d'écoles musulmanes* » avait, pour l'administration coloniale, une double ambition. Dans un premier temps, elle avait pour but de définir ces écoles (leur enseignement, les effectifs, leur empreinte religieuse, leur influence) et, par la même occasion, de démarquer leur école française. Dans un deuxième temps, l'identification de ces écoles par la nomination a permis plus globalement de construire un référentiel anti-islamique, décliné sous la forme d'une politique coloniale contre l'islam et contre son expansion en AOF. L'étude par les chiffres, c'est-à-dire leur évaluation et estimation, permettait de placer les « écoles musulmanes » en situation d'infériorité face au développement de l'école publique laïque coloniale. La dévalorisation des écoles coraniques s'explique par la représentation que la France se faisait, surtout depuis le vote de la loi de 1882 qui consacre l'instruction gratuite, obligatoire et laïque. Aux yeux des Républicains du XIX^e siècle, l'instruction laïque était l'unique vecteur capable « *de restaurer l'un des héritages fondamentaux de la révolution française : l'émancipation du peuple par l'éducation* » (Déloye, 1994 : 13). « *Ecole de Dieu* », l'école coranique sénégalaise

³⁵⁰ Le débat sur l'utilité de créer une école laïque à Saint Louis fut ouvert à la suite de la promulgation, au Sénégal, du décret du gouvernement provisoire, du 27 avril 1848, instituant l'instruction primaire obligatoire (Bouche, 1974a : 279).

devait être exclue de l'espace scolaire à l'instar de l'enseignement confessionnel de France afin d'y véhiculer un enseignement moral républicain (Déloye, 1994). Le référentiel anti-islamique, sous la colonisation, était donc couplé à celui prôné durant la même époque en France, celui de la laïcité.

Mais de façon très paradoxale, il est souvent affirmé au sein de la communauté scientifique que l'administration coloniale avait tendance à se reposer sur l'école confessionnelle catholique dans le but de scolariser les élèves dans une institution d'éducation de langue française. L'application de la séparation de l'Etat et de l'Eglise ne s'appliquait pas directement aux colonies françaises³⁵¹. En effet, dans un objectif d'extension de la carte scolaire et de la langue française en AOF, l'Eglise catholique et les écoles catholiques jouaient un rôle d'intermédiaire dans la mission civilisatrice de la France³⁵² (Bouche, 1974a). L'Eglise bénéficiait, en effet, de la domination coloniale pour évangéliser et l'Etat colonial profitait de l'action de l'Eglise pour étendre son école et son emprise auprès de la population locale. « *La IIIème République, contrairement aux régimes précédents apparaît indifférente à la diffusion du christianisme dans les colonies, et n'appuiera les missions que dans la mesure où elles lui paraissent, parallèlement aux écoles publiques, aider à l'expansion de la civilisation et de la langue française* » (Salvaing, 2009 : 114). L'islam sous Faïdherbe, et notamment la popularité des « écoles musulmanes » (Duke-Byrant, 2015)³⁵³ est considéré par l'administration coloniale comme un « ennemi » à contrer et à affaiblir. Par le biais de ces diverses mesures administratives de « contrôle » et de « surveillance³⁵⁴ », l'Etat colonial

³⁵¹ Conformément à la formule que l'on a prêté à Gambetta « *l'anticléricalisme n'est pas un article d'exportation* », l'un des défenseurs les plus actifs de la politique coloniale au début de la III^e République, on peut affirmer que dans l'essentiel des colonies, la République n'a pas exporté les principes de la loi de séparation des églises et de l'état du 9 décembre 1905.

³⁵² D. Bouche montre dans sa thèse que les frères de Ploërmel avaient introduit en 1854 la langue arabe dans leurs écoles pour attirer les élèves musulmans. Mais l'expérience ne dura que jusqu'en 1859 (Bouche, 1974a : 313).

³⁵³ Même si les mesures administratives de « contrôle » et de « surveillance » avaient débuté à l'époque de Faïdherbe, ce dernier avait toutefois entretenu depuis son expérience algérienne une ambiguïté quant à son rapport à la religion musulmane dans les territoires de l'AOF. A ses yeux, la diffusion de l'islam permettait à l'union africaine d'arriver à un degré de civilisation (Triaud, 1974).

³⁵⁴ M. Foucault (1975), dans son ouvrage *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, décrit la prison, le supplice et s'intéresse aux questions de contrôle et de « discipline ». En prenant l'étude de cas de la prison, il montre que les dynamiques de punition sont un moyen pour le pouvoir de se rendre plus visible. Mais le pouvoir va se déclinier de façon beaucoup plus souple en procédant à des formes d'échanges, de troc, pour imposer sa discipline et son contrôle. Cette théorie est intéressante pour notre cas car elle nous aide à mettre en avant la dynamique de contrôle de l'Etat colonial à l'encontre de l'enseignement islamique. Les mesures administratives imposées au sein des écoles coraniques entre 1857 et 1906 sont en effet un moyen pour l'Etat colonial d'imposer sa domination en la rendant plus visible. En mettant

s'est ainsi positionné contre l'islam et les familles religieuses confrériques qui ne se laissaient contraindre par l'expansion de l'école française.

1.2.1.2. L'islam comme ferment civilisateur

Bien que cela puisse paraître paradoxal au développement du référentiel anti-islamique de contrôle du milieu jusqu'à la fin du XIX^e siècle, progressivement, l'islam était perçu par l'administration coloniale comme vecteur de la civilisation dans les colonies françaises. Dans un souci permanent de maintien de l'ordre établi, y compris au sein de la communauté musulmane, une « *sainte alliance* » s'établit à la veille de la Première Guerre mondiale entre les clercs musulmans et l'autorité coloniale (Cruise O'Brien, 1967). C'est dans cette dynamique que la médersa de Saint-Louis fut créée en 1908. L'émergence de cette nouvelle institution arrive au moment où l'administration française et les clercs musulmans trouvèrent un terrain d'entente qui permit à l'Etat colonial d'élaborer des « politiques d'accommodation » (Salvaing, 2009 : 120). L'objectif d'introduire cette nouvelle institution éducative pour se rapprocher de la population musulmane sénégalaise, était une tactique de contrôle par l'enseignement. La médersa de Saint-Louis était une façon pour l'Etat colonial d'accéder (notamment par la formation d'interprètes en langue arabe) à la société musulmane et d'inciter les familles à scolariser leurs enfants dans les écoles coloniales (en langue française et arabe).

L'utilisation du mot francisé médersa, créé par l'administration coloniale, est une transformation du mot arabe, *madrasa*, qui signifie école en langue arabe. Le mot « médersa » au Sénégal, encore aujourd'hui, fait référence à l'école de Saint-Louis³⁵⁵, contrairement à d'autres pays de la sous-région (au Mali notamment) qui utilisent toujours cette appellation pour désigner les écoles arabes ou franco-arabes apparues dans les années 1940-1950. Cette nouvelle catégorie, développée dans d'autres territoires de l'AOF (similaires aux écoles de Tombouctou, Djenné au

ensuite en place des alliances et un système d'échanges (économiques), le pouvoir colonial se transforme pour devenir plus fluide envers les clercs musulmans..

³⁵⁵ Nous avons pris très rapidement conscience de cette connotation lors d'un entretien avec Monsieur Mortalla Cissé, de la Division de l'enseignement arabe (DEA) qui, dès le début de notre entretien, a clairement indiqué que la médersa faisait référence à celle introduite à Saint-Louis durant la période coloniale.

Mali et Boutilimit en Mauritanie), en dit long sur les objectifs que l'administration coloniale souhaitait revendiquer dans l'emploi de ce terme, à savoir une école au caractère bilingue français et arabe et d'enseignement islamique. Robert Arnaud, l'un des promoteurs de ces écoles franco-arabes souhaitait l'expansion de ce système éducatif conçu pour former une nouvelle élite musulmane fidèle à la domination coloniale française (Cruise O'Brien, 1967). L'installation d'une institution bilingue en AOF fut pensée à partir des trois médersas algériennes (Medea, Constantine et Tlemcen³⁵⁶) mais aussi de l'envoi depuis l'Algérie, par le Gouverneur J. Cambon, d'agents administratifs arabisants (Le Chatelier, R. Arnaud, J. Mariani, M. Cardaire, X. Coppolani, P. Marty, etc.). Les agents administratifs, tous installés depuis 1906 au sein du Bureau des affaires musulmanes à Dakar³⁵⁷, avaient pour mission de suivre au plus près la politique coloniale « d'accommodation ». L'Etat colonial français avait clairement installé un système de surveillance et de renseignements par le biais de la diffusion d'études et d'articles portant sur les questions musulmanes en AOF (Robinson, 2004 ; Harrison, 1988 ; Ware, 2014) (chapitre 1).

Le changement de référentiel qui positionne l'islam en tant qu'interlocuteur et partenaire valables est renforcé avec l'émergence et la tentative d'organisation d'une « église » islamique noire³⁵⁸ dans les colonies ouest-africaines francophones (Triaud, 1974 : 547). L'idée d'un « *Islam noir* », ou d'un islam propre aux colonies françaises situées au sud du Sahara, se répand auprès des administrateurs coloniaux français. Cette catégorie, déjà bien articulée par l'administration (notamment par le Bureau des affaires musulmanes à Dakar) produira jusqu'aux indépendances, une construction identitaire imaginée du caractère « *un peu spécial* » de l'islam en Afrique de l'Ouest, ou bien de la « *certaine spécificité dans sa pratique et dans sa conception du dogme musulman* » (Clozel, 1908). La construction de cette catégorie place « *l'Islam noir* » comme étant différent de,

³⁵⁶ Pour davantage d'informations sur les médersas algériennes et leur influence sur celles instituées en AOF, se référer au chapitre 1 de cette thèse.

³⁵⁷ Ce Bureau a été créé en 1906. R. Arnaud (1906-1912) puis P. Marty (1912-1921), tous deux spécialistes de l'islam africain, ont été ses deux premiers directeurs.

³⁵⁸ La catégorie « *d'Islam noir* » est apparue pour la première fois en 1904, d'un rapport rédigé par le capitaine André des affaires musulmanes qui avait donné à son ouvrage sur les confréries musulmanes en AOF le titre *d'Islam noir*.

voire inférieur à, l'islam du Maghreb. L'idée véhiculée par l'Etat colonial, en utilisant cette catégorie, est de mettre l'accent sur le caractère inorthodoxe³⁵⁹ du soufisme accentué par le particularisme de l'Afrique noire au sein du monde musulman (Henry, Schmitz & Sibeud, 2012). A titre d'exemple, P. Marty, lors de son passage à la Direction du service des affaires musulmanes de Dakar, publie un ensemble de rapports dont une étude portant sur la confrérie musulmane mouride (1913). La qualification inorthodoxe de cette confrérie, assortie d'une évaluation orientaliste (« *vagabondage islamique* », « *un islam à l'usage des Ouloffs* ») a fortement contribué au renforcement du référentiel de « *l'islam noir* » et à son ethnicisation (Lefébure, 2012: 612). L'opération politique en vigueur était, en effet, de séparer « *l'Islam noir* » du cœur du « *monde musulman* », tout en le préservant du panarabisme, ainsi que du panislamisme turc.

L'objectif de l'Etat colonial par cette catégorisation est de présenter l'islam africain comme isolé et fragmenté : un « *islam des races* » adapté aux mentalités autochtones et qu'il faut préserver des influences extérieures. Une surveillance de l'expansion de la langue arabe (notamment par le contrôle voire l'interdiction de la presse arabe, Harrisson, 1988) sur les territoires de l'AOF avait pour vision de bien délimiter ces « deux islams » au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Cette opposition catégorielle place la langue arabe au cœur des systèmes de représentations perçus comme une menace au maintien d'un ordre bien établi entre les clercs musulmans et l'Etat colonial. L'idée d'une stratégie marquée par la devise « *diviser pour mieux régner* » consistait à éviter le rapprochement et l'unification dans la formation éventuelle d'une *Umma*³⁶⁰. Dans les esprits des administrateurs coloniaux français régnait la méfiance d'un éventuel éveil « panarabisme³⁶¹ » en AOF qui mettrait en péril l'édifice impérial français. Le gouvernement général de l'Afrique occidentale, dans une circulaire administrative

³⁵⁹ L'inorthodoxie du soufisme en Afrique de l'Ouest est clairement évoquée dans la description de la transmission des savoirs islamiques, centrée principalement par la mémorisation du texte coranique.

³⁶⁰ Une *Umma* désigne en langue arabe une communauté de Musulmans, au delà des frontières et des pays.

³⁶¹ Le « panarabisme » défend l'unité islamique sans polarisation sur l'hégémonie turque. Il s'appuie sur trois concepts : le concept linguistique, le concept ethnique affirmant l'existence d'une unité de la « race arabe » et le concept historique où l'islam sert à défendre les valeurs spirituelles de l'Orient contre l'Occident matérialisé (Le Pautremat, 2003 : 75). Le « panislamisme » est un instrument de la politique extérieure d'Istanbul qui prône la renaissance ou la réforme. En 1914, l'Empire ottoman s'allie à l'Allemagne. En France, les orientations étaient donc de surveiller le panislamisme encouragé par la propagande germano-turque dans les territoires colonisés.

sur la « *politique musulmane* », exprimait de telles craintes en ces termes : « *Il est donc certain que non seulement les rivalités s'apaiseront entre les musulmans de toutes nationalités, mais encore qu'une nationalité musulmane se constituera un jour au-dessus d'elles en dépit des différences ethniques ; l'idée religieuse devant cimenter, entre eux, tous les groupes divers autrefois divergents. [...] Nous voyons les forces musulmanes se concentrer en profitant des transformations sociales consécutives à la conquête française. Or cette évolution est incontestablement dangereuse pour la stabilité politique de la colonie* » (cité dans B. Sambe, nd, circulaire BC11 Affaires musulmanes, ANS). Le danger face à une éventuelle « unification » ou à un bloc religieux homogène qui se constituerait contre les colons français était clairement omniprésent dans les représentations des agents du Bureau des affaires musulmanes.

La construction d'un « *bon islam confrérique* » versus un islam de langue arabe considéré comme dangereux s'est développée grâce à la diffusion de rapports et d'études menés par les agents bilingues (franco-arabes) du Bureau des Affaires musulmanes, situé à Dakar (Le Chatelier, 1899 ; R. Arnaud, 1906 ; Marty, 1913). Entre 1912 et 1921, un ensemble de monographies du Sénégal à la boucle du Niger, de la Mauritanie jusqu'en Guinée, est publié dans la Collection de la *Revue du Monde Musulman* créée en 1906 par A. Le Chatelier, lequel a publié depuis 1899 plusieurs rapports portant sur les questions musulmanes en AOF. C'est d'ailleurs via un rapport rédigé de sa part, intitulé *L'islam dans l'Afrique Occidentale* (1899), que débute une longue série d'études et de rapports, produits par cette élite franco-arabophone, étudiant l'expansion de l'islam dans les colonies ouest-africaines françaises (Lefébure, 2012). Au-delà de l'intérêt scientifique, l'objectif de la diffusion de ces études était d'améliorer la pratique administrative coloniale à l'égard de la population musulmane.

Pour conclure, en identifiant les systèmes de représentation sous la période coloniale, trois grands moments ont pu être définis :

- 1) La période 1857-1906 d'affaiblissement des « écoles musulmanes » à l'époque d'une politique accrue de laïcisation en France. Les « écoles

musulmanes » ne favorisaient pas le développement de l'école publique laïque dont la mission première reposait sur le progrès grâce à l'apprentissage de la langue française. Ces représentations sont directement produites par l'idéologie laïque métropolitaine de la III^e République.

- 2) Le deuxième moment de rupture, concrétisé par le rapport de P. Marty en novembre 1913, se manifestait par une politique de « laisser-faire », ou encore « d'accommodation » envers les clercs musulmans et, par conséquent, par la préservation d'un « *Islam noir* ». Le référentiel de « *l'Islam noir* » construit par les agents arabisants du Bureau des affaires musulmanes de Dakar perdurera jusqu'à la période des indépendances, reproduite en la personne de V. Monteil, chercheur islamologue à l'IFAN.
- 3) Enfin, le troisième moment significatif à l'époque coloniale est cette crainte au cours des années 1940-1950 de l'expansion en AOF de la langue arabe qui pourrait être à l'origine de la formation d'une *Umma* sur le continent. Ainsi se développe le référentiel anti-islamique, renforcé par la peur de l'autre, surtout avec le retour au Sénégal d'arabisants.

La période coloniale a donc été marquée par plusieurs référentiels pouvant, sur une même période, se superposer ou se concurrencer en fonction des administrateurs qui les portaient. Désormais, il s'agit de revenir sur la période (1950-1980 ; chapitre 2) et l'émergence des référentiels et catégories d'intervention publique produite par l'Etat sénégalais sous L. S. Senghor, puis A. Diouf.

1.2.2. L'offre éducative « arabo-islamique » contre l'Etat de l'indépendance ?

Pour la période 1950-1980, nous avons pu analyser trois grands référentiels dominants produits par les acteurs religieux musulmans (réformistes et confrériques) ainsi que leur complexification au cours des années 1970, puis 1980.

1.2.2.1. L'émergence du référentiel-réformiste au Sénégal

L'administration coloniale s'est clairement positionnée « contre » les « écoles musulmanes » et marabouts de ces écoles par l'introduction de politiques coercitives et de contrôle administratif. Cette politique de contrôle, après un temps de « laisser-faire » dans les années 1930 (exemple de l'école régionale « franco-mouride » présentée dans le chapitre un), s'est renouvelée avec le retour au pays de Sénégalais partis dans des pays du Maghreb (Algérie, Egypte notamment, voir le chapitre 2 à ce sujet). Le retour de la crainte et de la peur de l'inconnu a déclenché le développement d'une « *politique d'endiguement* » face au renouveau de la « sphère islamique » (Launay & Soares, 2009) et de ses acteurs, labellisés sous les termes de « réformistes, « wahhabites », « salafistes » ou encore de « subbanu » (Kaba, 1974), selon les contextes (chapitre 2). L'administration coloniale jusqu'à la fin de la colonisation s'est donc placée, encore une fois, « contre » l'arrivée de ces nouveaux acteurs et nouvelles institutions d'éducation islamique de langue arabe mais aussi contre les représentations qu'ils pouvaient véhiculer auprès des administrateurs français³⁶².

Avec l'organisation de l'UCM au cours des années 1950 au Sénégal, la promotion d'une éducation islamique et de la compréhension du message islamique par la langue arabe s'est imposée comme référentiel dominant de ce mouvement. Face à la position de l'administration coloniale à la fois contre l'école française coloniale et contre l'école coranique classique soufie, on voit naître un nouveau référentiel-réformiste proposant une vision éducative dans laquelle la langue arabe demeure au centre de l'enseignement. Le désir de réformer consiste, pour ce mouvement, à retourner aux sources (Coran et Sunna) pour inciter les musulmans sénégalais à vivre en conformité avec les normes et valeurs de leur religion. Par conséquent, le référentiel-réformiste, se place en lutte contre les forces sociales et religieuses jugées par l'UCM, à l'époque, comme responsables de l'obscurantisme de la

³⁶² Pour cette période, il est important de souligner que nous avons très peu d'informations d'archives, pour le cas sénégalais (uniquement des articles du journal *Le Réveil islamique*). Nos suppositions sont plutôt tirées de l'expérience du Soudan (Mali d'aujourd'hui) et de la personnalité au niveau de l'administration coloniale de M. Cardaire qui, depuis 1950, était en charge des affaires musulmanes au Soudan.

masse. En d'autres termes, le référentiel-réformiste se positionne contre l'Etat colonial des années 1950 et son école publique laïque ; mais aussi contre les confréries religieuses et leur enseignement dans les écoles coraniques traditionnelles soufies. L'UCM pose ainsi les premiers jalons d'une réforme de l'éducation par la diffusion de différentes méthodes d'enseignement (salles de classes, table-bancs, enseignement de la langue arabe, enseignement de disciplines scientifiques, etc.). L'appel au renouveau moral, spirituel, éducatif, venu certes de l'extérieur, importé, puis réapproprié par le mouvement sénégalais de l'UCM, a affirmé la marque identitaire de ses membres, ainsi que la fierté nationale exprimée à travers la réforme religieuse et les nouvelles formes d'éducation proposées. Cela leur a permis de se positionner par rapport aux colons, mais aussi par rapport aux confréries religieuses. Nous verrons que le développement de ce référentiel-réformiste perdurera jusqu'aux indépendances pour constituer un véritable marché de l'éducation arabo-islamique (arabe et franco-arabe).

1.2.2.2. L'émergence du référentiel au ton modernisateur

L'apparition d'une seconde génération du mouvement réformiste, à la fin des années 1970, marqua un tournant dans l'ouverture et la libéralisation du marché éducatif arabo-islamique au Sénégal (Dilger, 2013 ; Gomez-Perez, 2005). L'ouverture de ce marché de l'éducation se renforça clairement sous le mandat électoral d'A. Diouf (1981-2000), et grâce aux aides financières en provenance de pays arabo-musulmans (Maghreb, Egypte, Arabie Saoudite, Koweït, Emirats Arabes notamment). L'émergence de nouvelles institutions islamiques et de langue arabe (instituts islamiques, écoles arabes ou franco-arabes confrériques, écoles arabes de la seconde génération de réformistes dans les 1970, etc.) met l'accent sur le fait que le développement et la diversification de cette offre éducative se manifeste, dans un premier temps, en dehors de tout cadre étatique formel. C'est notamment le cas des écoles installées en zones urbaines (Dilger, 2013) de

l'organisation *Al-Falah* (dont le siège se situe dans le quartier de Colobane à Dakar) et de l'organisation *Jamaatou Ibadou Rahmane* (JIR, Thiès)³⁶³.

Ces deux associations, encore existantes aujourd'hui, sont les descendantes du mouvement de l'UCM née au cours des années 1950. En juillet 1977, l'Union est fortement critiquée lors d'une semaine culturelle en hommage à Cheikh Ahmadou Bamba (Loimeier, 2003). « *Ils ne veulent plus d'une association qui est devenue une instance de légitimation du pouvoir. Pour toutes ces raisons, la frange activiste décide de quitter l'UCM en 1977, sous la direction de Cheikh Touré. L'année suivante, les sécessionnistes créent la Jamaatou Ibadou Rahmane, l'Association des Serviteurs de Dieu* » (Bâ, 2007 : 146). Considéré comme formant une « scission » (Bâ, 2007), la fin des années 1970 et les années 1980 sont marquées par un bouleversement du champ religieux sénégalais. Mame Penda Ba, dans sa thèse, explique très clairement les changements survenus à cette époque :

« Les confréries traditionnelles s'enrichissent de branches "réformées", de multiples associations culturelles islamiques et des *dahiras* voient le jour et investissent les villes. Le mouvement wahhabite "Al Falah pour la culture et l'éducation islamique authentiques" créé en 1946 par Mahmoud Ba, s'institutionnalise en 1975. Au sein de l'aile réformiste apparaît et se développe une frange islamiste : on peut en effet dater la naissance de l'islamisme sénégalais à partir de la création de la JIR » (Ba, 2007 : 147).

La naissance de la JIR survient à un moment particulier de crise morale (écroulement du principe de la négritude, du socialisme africain, etc.), crise économique du pays (période de sécheresse, crise économique, crise de l'éducation) et politique (élections présidentielles contestées). L'ensemble de ces bouleversements se manifeste par un retour du religieux. Sur le plan international, cette époque est également fortement marquée par la révolution iranienne ainsi que par le prosélytisme des pays arabes enrichis par le boom pétrolier de 1973. Dans ce contexte, l'émergence et l'organisation d'associations islamiques se multiplient dans les centres urbains sénégalais.

³⁶³ Nous tenons à préciser que malheureusement nous n'avons pu faire d'enquêtes précises sur ces deux mouvements et leur système éducatif. A notre connaissance, mis à part les recherches menées par M. Gomez-Perez (2005), très peu de recherches se sont penchées sur ces deux mouvements durant la période contemporaine.

Même si les chercheurs ont souvent tendance à tisser des liens entre ces deux associations, puisqu'elles sont nées pratiquement à la même période, leurs revendications et visions ne sont, en revanche, pas les mêmes. La JIR, association des serviteurs de Dieu, née en 1978³⁶⁴, souhaite revenir à une conduite morale se consacrant au culte de la plus parfaite des manières. « *Telle est en effet, l'ambition de la JIR qui se donne comme objectifs de propager les enseignements du Coran et de la sunna pour une pratique correcte de la religion et pour l'instauration d'une société véritablement islamique* » (Ba, 2007 : 245-246). Tout comme l'UCM, l'enseignement arabe est préconisé pour permettre une pratique irréprochable du culte musulman. Selon M. P. Ba, les orientations et les influences extérieures de la JIR³⁶⁵ se sont transformées : « *Muhammad Abdou et Ben Badis qui représentaient la tendance modérée et éclairée du réformisme, sont progressivement éclipsés ; on leur préfère Rashid Rida, l'égyptien Al Banna, le fondateur de l'association des Frères Musulmans (FM), Saïd Qutb et le pakistanais Maududi qui radicalisent les thèmes religieux de la Salafiya* » (Ba, 2007 : 246). Les pratiques quotidiennes parmi les membres de cette association évoluent également : les premières femmes voilées, par la suite appelées *Ibadou*, et les hommes portant la barbe et les pantalons courts apparaissent dans la sphère publique sénégalaise et deviennent progressivement la marque identitaire de l'association. La JIR connaîtra une croissance rapide, avec plus de 76 sous-sections en 1995 sur le territoire sénégalais.

Le mouvement *Al Falah* « *pour la culture et l'éducation islamique authentiques* », impulsé en 1975 grâce à Mahmoud Ba, se veut avant tout un mouvement apolitique. Il ne souhaite exprimer en terme politique sa volonté de réformer la société. Bénéficiant d'un soutien financier de l'Arabie Saoudite³⁶⁶, le mouvement, dès son apparition, s'est investi exclusivement dans un travail caritatif et piétiste

³⁶⁴ L'AEMUD (Association des étudiants musulmans de l'Université de Dakar) est née en 1984 et avait pour objectif, selon M. Brossier, de « *revaloriser l'image et la pratique de la religion musulmane sur le campus universitaire* » (2010 : 93). Ils détiennent la mosquée au sein du campus universitaire de l'UCAD.

³⁶⁵ Sur le plan financier, la JIR a souhaité garder son autonomie en acceptant très peu d'aide en provenance de l'extérieur. Les ressources financières de la JIR proviennent essentiellement des cotisations de ses membres, des inscriptions, de frais scolaires, des subventions étatiques aux écoles ainsi que de dons de volontaires.

³⁶⁶ Selon M. P. Ba (2007), la vision apolitique du mouvement *Al Falah* était à la fois doctrinaire et stratégique, puisque c'était une condition nécessaire pour recevoir de l'aide de l'Arabie Saoudite.

dont les actions étaient orientées en direction du domaine de l'éducation et de la formation. « *Le Falah se préoccupe prioritairement de la réislamisation de la population, se contentant d'attendre la transformation naturelle de la société, dans une logique quasi "biologique" qui veut que lorsque la majorité des hommes sera bonne, les dirigeants le seront aussi* » (Ba, 2007 : 25). Il se caractérise par son conservatisme, en lien avec un retour aux sources, à la pureté des origines et au modèle de la première communauté des croyants (les salafs).

En somme, ces deux associations, même si elles ne partagent pas les mêmes ambitions politiques ont une même orientation en rapport à l'islam : le retour aux sources du Coran et de la Sunna. En revanche, les discours de retour aux sources et aux valeurs de l'islam n'enlèvent pas le fait que cela ne pourrait s'effectuer sans passer par l'introduction d'innovations (en termes de mutations matérielles, de stratégies et d'accès à la masse de fidèles). Elles se positionnent, comme nous avons pu le voir, contre un enseignement au sein des écoles coraniques considéré par les réformistes comme étant « obsolète » où la mémorisation du Coran se fait essentiellement de manière « *mécanique* » (Loimeier, 2002 : 121). Ces deux associations développent ainsi un référentiel hybride basé à la fois sur les valeurs islamiques de la Tradition (Sunna), tout en souhaitant adapter l'islam à la modernité. Il est nécessaire de noter, en revanche, que la modernité ne s'apparente pas à la modernité occidentale considérée comme étant importée et imposée. La modernité ne serait pas rejetée mais, en revanche, reconfigurée (Brossier, 2010 : 482). Et, au sein de l'espace de l'école, se retranscrit clairement ce dualisme dynamique tradition/modernité.

Le point commun entre ces deux associations est l'implantation d'un réseau d'écoles arabes et franco-arabes situé essentiellement en zones urbaines. De 1978 à aujourd'hui, ces deux associations (JIR³⁶⁷ et mouvement Al Falah³⁶⁸), se sont clairement imposées dans le champ religieux et dominant, encore aujourd'hui, le paysage islamique sénégalais. Sur le plan interne, ces deux associations se sont

³⁶⁷ En 1991, les écoles primaires les plus importantes de la JIR étaient : l'école franco-arabe *Bilal* à Thiès, l'école *Imam Malick* à la Médina (quartier populaire de Dakar) et l'école *Abdallah bin Yassin* à Diamaguène (Loimeier, 2003 : 181).

³⁶⁸ La principale école (enseignement primaire, moyen et secondaire) se situe dans le quartier Colobane à Dakar.

adaptées aux réalités sociales et économiques de la société sénégalaise musulmane et de ses attentes en termes d'accès aux services sociaux de base (dans le domaine de la santé et de l'éducation notamment). C'est en ce sens, d'ailleurs, que ces deux associations se sont clairement positionnées. D'abord, elles se sont imposées par leur renouveau islamique et leur opposition aux confréries religieuses. Ensuite, c'est contre l'Etat sénégalais qu'elles sont parvenues à se positionner. En effet, en proposant une nouvelle offre éducative, ces deux associations acquièrent le monopole dans le domaine d'intervention de l'éducation arabo-islamique, jusque-là détenu essentiellement par l'Union. Or, en s'imposant comme détentrices de l'offre, elles se situent ainsi en position de force face aux confréries religieuses et à l'Etat.

Toutefois, pour garder ce monopole, et puisqu'elles ouvrent par la même occasion le marché à d'autres acteurs, elles ont été forcées de s'adapter aux changements sociétaux. C'est la raison pour laquelle ces deux associations dominantes ont connu plusieurs phases de réformes dans le domaine de l'éducation.

« Le réformisme dans les années 1950 s'est fait connaître par sa volonté de réformer l'enseignement de l'arabe afin que la mémorisation ne soit plus au centre de la méthode pédagogique, et à partir des années 1970, d'autres réformistes ont pris le relais pour développer cette initiative de modernisation » (Gomez-Perez, 2005 : 203).

C'est donc en opposition à l'enseignement véhiculé au sein des *daara*, considéré comme traditionnel, que les associations du mouvement réformiste se placent. A titre d'exemple, en 1978, lors du Séminaire portant sur l'enseignement du Coran à l'Institut Islamique de Dakar, les associations réformistes ont joué un rôle important de lobby pour une nouvelle « modernisation » de l'enseignement au sein des écoles coraniques de type soufi. En proposant un nouveau modèle d'enseignement, ces associations ont introduit un nouveau référentiel islamique au ton modernisateur influencé par les modèles extérieurs (tant sur le plan doctrinal que sur le plan financier) et en rupture avec « l'islam » classique confrérique (Launay, 2016). Le but pour ces associations est d'atteindre un maximum de militants musulmans pour faire perdurer dans le temps leurs actions et prédications. C'est la raison pour laquelle les institutions d'éducation implantées

sous forme de réseaux d'écoles arabes et franco-arabes ont connu une série de réformes internes qui les placent soit en relation directe avec l'Etat, soit contre le milieu confrérique. « *Le but ultime est de parvenir à montrer que les associations sont capables de proposer une alternative islamique viable et surtout d'accélérer la prise de conscience de leurs responsables afin de devancer le programme de l'Etat sur la situation des écoles franco-arabes* » (Gomez-Perez, 2005 : 207). Ci-dessous sont présentées les différentes phases de réformes engagées depuis les années 1980 pour chaque association du mouvement réformiste (JIR et Al Falah). Même si ces deux associations partagent le même objectif de délivrer un savoir « *moderne via le bilinguisme arabe-français* », elles ont introduit au sein de leurs écoles des transformations pédagogiques.

Tableau n°9
Objectifs et Réformes des associations JIR et Mouvement Al Falah, tirés du texte de Gomez-Perez, 2005.

	JIR	Al Falah
Objectifs	Former les élèves dans les deux langues (français-arabe) pour une formation complète permettant une meilleure insertion sur le marché du travail (Gomez-Perez, 2005 : 204).	Nécessité de la traduction du Coran permettant une acquisition musulmane par le biais de textes coraniques. Nécessité d'ouvrir à d'autres langues (français, anglais, langues nationales) pour diffuser le plus largement possible le message islamique, dans un effort de prédication.
Réformes	Insertion de l'enseignement public en complément d'un enseignement arabe et des matières islamiques (au sein des trois cycles : primaire, moyen et secondaire).	Mise en place de deux filières : <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement bilingue pour le primaire (50% français/50% arabe) : 4h enseignement de l'arabe/ 4h études du Coran (depuis 1997). • Enseignement arabo-islamique : 80% d'enseignement en langue arabe (avec 4h par semaine de français et 2h par semaine d'anglais). Diplôme reconnu en Arabie Saoudite et en Egypte.

Ces deux associations dominantes au sein du champ islamique sénégalais sont les pionnières d'une nouvelle forme de « modernisation » introduite au sein de leur réseau d'écoles. Surtout, elles ouvrent la voie à différentes initiatives (individuelles ou collectives) qui se sont développées en zones urbaines depuis les années 1980 jusqu'à aujourd'hui. En effet, le référentiel de « modernisation » des

acteurs religieux a été relayé par d'autres types d'acteurs, autonomes ou d'obédience confrérique, qui ont ouvert de nouvelles écoles ou réseau d'écoles, proche des enseignements donnés au sein des écoles du JIR ou Al Falah. Ces écoles surgissent grâce à un appui financier principalement en provenance de l'extérieur (Koweït ou Arabie Saoudite ou encore coopération bilatérale avec le Sénégal) (Kaag, 2009). Les instituts arabes, écoles franco-arabes ou orphelinats franco-arabes peuvent être sous la tutelle d'une ONG sénégalaise de financement arabe (Association Bienfaisance Islamique à Louga, ONG APIJ-Sénégal, Association de prédication islamique pour la jeunesse à Dakar, Point E) ou être à l'origine d'initiatives individuelles. Ces initiatives personnelles peuvent être très diversifiées. Elles peuvent, en effet, prendre l'aspect d'une école franco-arabe/arabe dirigée par un enseignant de langue arabe du public (*Ustadh*), un maître coranique ou appartenir à un chef d'entreprise dakarois qui a décidé d'ouvrir un complexe scolaire à proximité de sa mosquée (écoles du primaire au moyen, mosquées, jardin d'enfants).

L'ouverture de ce réseau d'écoles et l'ensemble des innovations éducatives introduites ont donné lieu au renforcement du référentiel de la modernité promu par ces associations islamiques. La modernité, en lien étroit avec les valeurs islamiques, se réajuste en fonction de la demande sociale de ses membres et de la diffusion du message islamique auprès d'un maximum de fidèles. L'utilisation des langues vernaculaires pour la diffusion du message islamique s'avère de plus en plus nécessaire (Gomez-Perez, 2005). Comme le soulignait très clairement M. Gomez-Perez, « *ainsi, émerge un nouvel esprit qui s'accorderait à penser que le jeu de la prédication ne doit pas être circonscrit à une élite musulmane formée au texte coranique mais à tout musulman qui montrerait la volonté d'agir en musulman* » (Gomez-Perez, 2005 : 205). Ces actions innovantes et réformatrices (introduction de l'enseignement franco-arabe, enseignement essentiellement en langue arabe, introduction d'autres langues comme langues vivantes), montrent bien que les réformistes souhaitent promouvoir la défense d'un « islam modernisé » (Gomez-Perez, 2005 : 212). En effet, l'élan impulsé à partir des années 1980 a permis à ces deux associations islamiques de lancer de nouvelles

initiatives privées qui rentreraient elles-aussi dans un processus de « modernisation » d'un message (Miran, 2006 ; Gomez-Perez, 2005 ; Loimeier, 2000). Cette « modernisation » chez les réformistes ou confréries passe alors par un ensemble de mesures innovantes proposées au sein d'écoles et couplées à un enseignement islamique et de langue arabe. Les mesures sont introduites pour attirer une clientèle religieuse et offrir de nouvelles possibilités professionnelles techniques pour les élèves arabophones, francophones ou alphabétisés en langues vernaculaires. Leur nouveau message rompt justement avec la génération du réformisme des années 1950 de l'UCM. Celui-ci reposait principalement sur une meilleure compréhension du message islamique par la langue arabe. Les associations réformistes et les personnalités charismatiques entreprenantes sont conscientes des nouvelles attentes de leurs fidèles. Par conséquent, elles arrivent à structurer, par leurs réformes internes et innovations, le message islamique grâce à l'emploi diversifié de la langue d'enseignement, tout en proposant une insertion économique et professionnelle, qui s'allie avec le contexte économique interne du Sénégal.

Nous avons tenté, dans cette sous-section, de mettre en avant la construction et la formation d'un référentiel-réformiste à partir des années 1950 puis au cours des années 1970 avec l'émergence de la JIR et du mouvement Al Falah. Ce référentiel a largement contribué à l'introduction et à la structuration de nouvelles innovations en matière éducative. Le référentiel réformiste/modernisateur perdurera pour être, nous le verrons, concurrencé par celui promu par les confréries religieuses qui, elles aussi, proposent de nouvelles formes innovantes structurant le marché de l'éducation arabo-islamique.

1.2.2.3. Le référentiel confrérique modernisé

Le milieu confrérique a aussi construit son propre référentiel au ton modernisateur. Les premières formes d'institutions d'éducation confrériques sont nées de la volonté de plusieurs personnalités (mourides et tidjanes) qui, influencées par les formes innovantes proposées par les associations réformistes des années 1980, ont également souhaité structurer l'offre éducative en signant celle-ci de leur empreinte

confrérique (chapitre 2). Mamadou Mourtada Mbacké de la confrérie mouride, Ibrahima Niass de Kaolack ou encore le réseau d'écoles Manar Al Houda de la famille Lô de Coki (à Louga et Dakar) sont autant d'exemples de personnalités confrériques qui ont fortement contribué, depuis les années 1980, à la construction de leur propre référentiel. Ces initiatives se sont renforcées pour former au cours des années 2000 une offre éducative importante dans les villes religieuses sénégalaises (Louga, Kaolack, Tivaouane, Bambey ou Touba). Encore très peu étudiées, ces institutions sont, pour une grande majorité d'entre elles, autorisées et reconnues par l'Etat sénégalais. En parallèle au programme officiel d'éducation du MEN, elles proposent une éducation religieuse musulmane basée sur les « *valeurs et les méthodes pédagogiques de Cheikh Ahmadou Bamba*³⁶⁹ », par exemple. Nous nous focaliserons, à titre d'exemple, sur l'émergence de « *centres d'excellence* » : un réseau d'écoles descendant du réseau-mère des Instituts Al-Azhar³⁷⁰, lancé depuis 2007 à Bambey, Dakar et Touba et Saint-Louis³⁷¹.

« Les centres d'excellence sont nés en 2007 pour introduire la formation professionnelle, qui est venue s'ajouter pour donner aux élèves plus de chance de s'insérer sur le marché de l'emploi » (Alpha Touré, Coordinateur des centres d'excellence, Bambey, le 18 mars 2014). Des formations en électrotechnique, électromécanique (Dakar) ou encore dans les domaines de l'agriculture et de l'élevage (Bambey et Touba notamment) sont alors proposées au sein de ces écoles et couplées à une formation en langue arabe. La formation professionnelle intégrée à un enseignement islamique et en langue arabe (suite à l'obtention d'un baccalauréat arabe) s'est imposée comme une méthode pédagogique nouvelle s'ajoutant au référentiel promu au cours des années 1980 par le mouvement confrérique. Le référentiel éducatif proposé par le milieu confrérique mouride a été

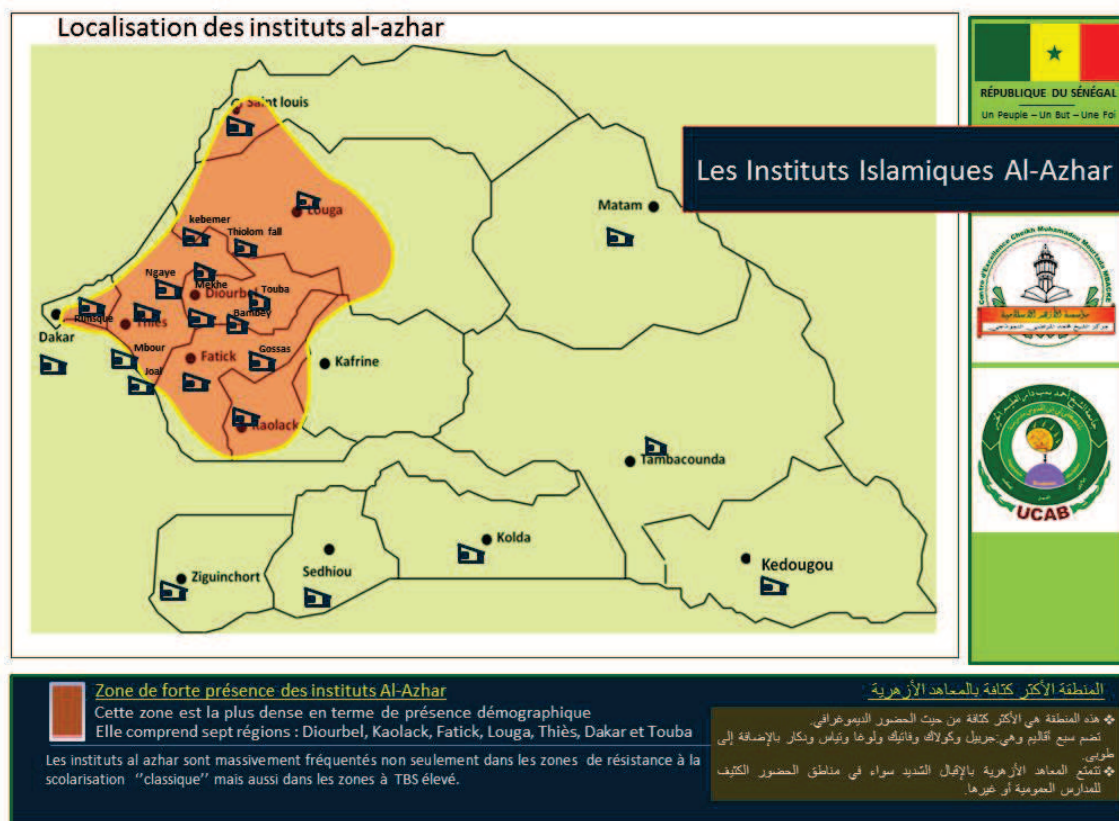
³⁶⁹ Malheureusement, nous n'avons pas eu l'occasion de mener des observations de classe dans ces écoles. Il est à noter que très peu d'études approfondies de terrain à ce jour et à notre connaissance ont été menées sur le fonctionnement de ces écoles et leur rapport à l'autorité publique.

³⁷⁰ A la mort de Cheikh Mourtada, c'est Serigne Mame Mor Mourtada Mbacké qui a pris le relais pour étendre le nombre d'établissements Al-Azhar (au Sénégal mais aussi à l'international). Il a également entrepris la mise en place des centres d'excellence depuis 2007.

³⁷¹ Lors de notre rencontre en 2014 avec le coordinateur des centres d'excellence, installé à Bambey, les centres de Dakar et de Bambey (*Centre Mohammadou Mortada*) étaient déjà ouverts. Le centre de Touba venait d'être inauguré et celui de Saint Louis était toujours en construction. L'Unesco soutient l'initiative de « centres d'excellence » pour une formation professionnelle : http://www.unesco.org/new/en/member-states/single-view/news/un_modele_a_partager_les_centres_dexcellences_al_azhar_forment_des_jeunes_au_senegal/#.Vq96NouFhGg

relayé, au cours des années 2000, par A. Wade, fortement épris des idées de Serigne Mourtada Mbacké.

Carte n° 2
Réseau des instituts Al Azhar au Sénégal



Disponible sur le lien suivant : <http://www.alazharsn.org/index.php/fr/2015-07-03-19-30-00/videotheque/461-slider/slider-news/920-les-instituts-islamiques-al-azhar-au-senegal>

Les acteurs religieux musulmans (réformistes et confrériques) se renouvellent et se complexifient. Cela se manifeste dans la construction de leur propre référentiel. Ils tentent de mettre en lumière ce dernier lors des négociations avec l'autorité étatique sénégalaise. En se développant de façon autonome et parallèle, ils arrivent à structurer et renforcer une nouvelle offre de l'éducation arabo-islamique. L'émergence du référentiel au ton modernisateur (qu'il soit promu par les acteurs réformistes ou confrériques) aura tendance à se perpétuer dans les négociations pour devenir un cadre de référence éducatif dans l'action publique contemporaine.

2. La construction de catégories d'intervention relatives aux enfants-talibés

La seconde section de ce chapitre s'intéressera à la construction de plusieurs catégories d'intervention (publiques, puis internationales) relatives à la question des enfants-talibés. Nous verrons que les enfants-talibés étaient intégrés, à l'indépendance, sous la catégorie d'intervention publique « d'encombres humains », intégrés dans un référentiel-dominant de modernisation urbaine de la capitale, Dakar (2.1). Bien plus tard, au cours des années 1990, l'Unicef et d'autres organisations internationales s'empareront de la thématique des enfants-talibés pour définir plusieurs catégories d'intervention intégrées sous le référentiel dominant des droits et de la protection de l'enfance (2.2).

2.1. La catégorie « d'encombres humains »

Comme le soulignent déjà O. Faye et I. Thioub (2003), la question de la « *marginalité sociale* » et de la gestion urbaine dakaroise avait, dès la période coloniale, été au cœur des préoccupations de l'autorité coloniale française. En ciblant une « *sous-population pauvre* » ou des « *espaces de pauvreté* » en inadéquation avec le maintien d'un ordre social et le bon déroulement de la vie des habitants de Dakar-Plateau³⁷², l'autorité publique considérait cette « *classe dangereuse* » comme étant « *un élément irrespectueux des règles d'hygiène, attaché par atavisme au mode de vie ancestral potentiellement porteur de projets de troubles de l'ordre public* » (Faye & Thioub, 2003 : 96). A l'indépendance, l'Etat sénégalais s'est inscrit dans une même dynamique centrée sur la maîtrise de l'espace urbain dakarois par la mise en place d'une politique de contrôle des « *marginiaux* ». La catégorie de « *marginiaux* » ciblait un ensemble de figures intégrées sous la catégorie d'intervention de la marginalité dakaroise (mendiants, prostitués, marchands ambulants) et « *jugés particulièrement dangereux pour la construction du « socialisme-africain »*³⁷³ (Faye & Thioub, 2003 : 93).

³⁷² Dakar-Plateau est un quartier de Dakar, construit à l'époque coloniale. Ce quartier est là où se situent toutes les administrations publiques et sièges des organisations internationales (avec celui des Almadies).

³⁷³ Le socialisme-africain représente aussi un référentiel concurrent à l'époque des indépendances qui consistait à définir un socialisme propre au continent africain. L. S. Senghor fut l'un des premiers chefs d'Etat du continent à exprimer sa vision du socialisme africain en 1959 lors du Congrès constitutif du Parti de la fédération africaine, où il présenta un

Sous la période coloniale, puis postcoloniale, la catégorie de « mendiants » était prise pour cible et positionnée au cœur de la politique de gestion de l'espace urbain dakarois. À l'indépendance, sous le label « *d'encombres humains* », « *les premiers acteurs de la mendicité urbaine se recrutèrent parmi les enfants mineurs libérés de la condition captive, les populations affamées des zones rurales proches des villes de Saint-Louis et les élèves de l'école coranique* » (Faye & Thioub, 2003 : 97). Cette catégorie d'intervention publique des années 1960-1970 est renforcée par une problématisation de la notion de « marginalité » ou encore de « fléaux sociaux ». Les élèves de l'école coranique pratiquant la mendicité en zone urbaine sont donc la cible de ces interventions des pouvoirs publics postcoloniaux. Toutefois, la catégorie d'« *encombres humains* » reste floue puisqu'elle désigne une somme très hétérogène d'individus et de situations que les autorités sénégalaises s'emploient à soustraire de l'espace public urbain.

« Le vocable même d'encombres humains apparaît publiquement le 19 juillet 1972 lors d'un Conseil National de l'Union Progressiste (UPS), consacré à l'urbanisme. On a pu l'y entendre de la bouche même du Président Senghor qui officiait ce jour là en tant que Secrétaire Général du Parti. *Le Soleil*, l'unique quotidien national, jugé généralement proche du pouvoir se fait largement l'écho de ces conseils nationaux du parti ; c'est-à-dire la quasi officialisation par le relais des médias (journal mais aussi et surtout radio et télévision) d'un vocabulaire stigmatisant une catégorie de la population (Collignon, 1984 : 573).

Relayé par le quotidien sénégalais, proche du gouvernement sénégalais, *Dakar-Matin*³⁷⁴ (*Le Soleil*) devient le porte-parole auprès de l'opinion publique pour désigner ceux qui perturbent l'ordre social urbain dakarois. Les mineurs font notamment partis de ces « *encombres humains* » à éliminer : « *Il faut trouver une solution au problème des jeunes oisifs* » (*Dakar-Matin*, 11 juin 1968).

rapport intitulé « *pour une voie africaine du socialisme* ». Senghor exprimait sa vision du rôle du socialisme dans l'histoire de la négritude et du développement du continent. Nous ne développerons pas davantage cette vision postindépendance, car trop éloignée de notre objet de recherche. Mais ce référentiel est toutefois à garder à l'esprit car il façonna la nature du régime politique sénégalais de l'époque.

³⁷⁴ Succédant à *Paris-Dakar* (1933-1961), *Dakar-Matin* est lancé par un proche de L. S. Senghor, Daniel de Bergevin. Ce quotidien entre 1960-1970 est généralement favorable à la politique de L. S. Senghor. Il est remplacé en 1970 par *Le Soleil*.

La politique revendiquée derrière cette étiquette s'intègre dans le référentiel de la modernité occidentale : une conception rejetant la pratique de la mendicité des enfants-talibés dans les rues de Dakar. L'école coranique traditionnelle et l'obscurantisme des marabouts-maîtres coraniques s'opposent à l'image défendue par la modernité occidentale. Cette vision a pour objectif de placer le Sénégal, nouvellement indépendant, comme une figure-exemplaire aux yeux de la France :

« Plus globalement, la rente de l'extraversion est amorcée, impliquant de coller à la réputation de bon élève que le Sénégal a déjà su se construire aux yeux de la France, puis des institutions internationales. L'image d'un Sénégal hospitalier, cosmopolite et ainsi propre à l'accueil de l'Autre-occidental primait sur la réalité plus crue que constituait la masse des défavorisés et autres débrouillards urbains » (Fouquet, 2011 : 371).

L'Etat sénégalais, nouvellement indépendant, s'engage dans une politique répressive largement relayée par le média gouvernemental et focalisant ses actions sur quelques groupes emblématiques (jeunes délinquants, jeunes oisifs, enfants-mendiants, etc.). Cette politique est présentée comme un véritable « *nettoyage urbain* » de la ville de Dakar, ville en pleine croissance et expansion urbaine, tout en restant néanmoins dans le respect du référent-confrérique³⁷⁵.

Au cours de la période 1960-1970, le Sénégal, à l'instar des pays du Nord, est confronté aux politiques relatives à la question des droits de l'enfant (Moody, 2014). Même si, selon Z. Moody, cela fait davantage référence aux « sociétés dites modernes » occidentales, nous pouvons tout de même constater une dynamique similaire pour le cas sénégalais. En effet, les politiques, durant cette période (fin 1960-1970) visaient dans un premier temps les enfants « *à risque* », c'est-à-dire ceux représentant une menace pour l'ordre social (enfants abandonnés, négligés ou issus de classes sociales défavorisées, enfants des rues, travailleurs ou délinquants). La réponse en faveur du référentiel relatif à la question des droits de l'enfant au Sénégal repose sur deux principes distincts. Le premier consiste à développer l'école publique en généralisant la scolarisation et le deuxième consiste à introduire une justice pour mineurs. Cette justice garantit une mainmise de l'Etat

sur les « *enfants à risque* » (Moody, 2014). Depuis les années 1970-1980, le domaine d'intervention de la protection de l'enfance s'est transformé. Dans les années 1990, il se renforce en tant que référentiel, laissant place à de nouvelles catégories d'intervention pensées et impulsées à l'échelle internationale.

2.2. Les « enfants-talibés » : une catégorie d'interventions plurielles et éparses

Depuis les années 1990, avec l'intervention de l'Unicef dans le domaine d'intervention des enfants-talibés, les catégories d'intervention construites à l'échelle internationale se multiplient. Intégrées sous la coupole du référentiel dominant des droits et de la protection de l'enfance, les enfants-talibés au Sénégal demeurent une population-cible d'interventions des organisations internationales.

2.2.1. Le référentiel dominant des droits et de la protection de l'enfant (1990-2000)

A la suite de la Convention portant sur les droits des enfants en 1989, deux visions émergent dans le champ du développement international. D'une part, dans une perspective développementaliste, les droits des enfants sont envisagés à la lumière d'un universalisme qui sous-tend une vision unique de l'enfance, occultant la possibilité de diverses visions de cette frange de la population. D'autre part, la perspective inverse du relativisme culturel suggère que la notion de l'enfance doit être contextualisée en fonction des logiques socioculturelles spécifiques (Moody, 2014).

Ces trente dernières années, les discours prédominants sur l'enfance se sont inscrits dans la vision développementaliste des institutions internationales. Dans les années 1970, l'approche reposait sur les besoins essentiels de l'enfant (santé, nutrition, alphabétisation). Dans les années 1980, l'idéologie des développementalistes des organisations internationales a contribué à diffuser un discours plaçant le bien-être des enfants au cœur des préoccupations

³⁷⁵ Pour rappel, la période postcoloniale sous L. Senghor est marquée par la mise en œuvre du contrat social sénégalais entre l'Etat et les leaders religieux confrériques. Au cours des années 1960-1970, le contrat social sénégalais est donc très clairement formalisé.

internationales. Les organisations internationales orientaient les objectifs vers un « *modèle idéal de l'enfance* » (Moody, 2015) à atteindre non seulement par les acteurs internationaux mais aussi par les gouvernements nationaux. Au cours des années 1990, la question des droits de l'enfant se spécifie et prend une ampleur internationale, notamment depuis l'organisation de la diffusion de la Convention internationale en 1989 et le Sommet mondial pour les enfants en 1990.

La protection de l'enfance³⁷⁶ est également une vision régie par les textes internationaux depuis la Déclaration de Genève signée en 1924³⁷⁷. Sur le continent africain, la reconnaissance du droit de l'enfant à une protection est également au cœur de plusieurs instruments internationaux : la Charte africaine du droit et du bien être de l'enfant de l'Organisation de l'unité africaine, adoptée en 1990 ; la Convention internationale du travail³⁷⁸ et le Protocole additionnel à la Convention des Nations Unies contre la criminalité transnationale organisée contre la traite des personnes, et en particulier celles des femmes et des enfants. Les droits et de la protection de l'enfant se sont donc imposés à l'échelle internationale comme le référentiel dominant du domaine d'intervention de l'enfance. Il s'applique notamment à notre cas sénégalais où, à l'intérieur de ce référentiel, sont spécifiées des catégories d'intervention plurielles. La catégorie-cible des enfants-talibés au Sénégal fait partie intégrante de la définition de ces interventions.

³⁷⁶ La protection de l'enfance, dans sa définition globale, prend en compte les besoins physiques, intellectuels, sociaux et affectifs des enfants et concerne les mineurs en danger ou en risque de l'être. La protection de l'enfance recouvre un éventail des questions urgentes tout aussi variées (situations de déplacement, conflits, impossibilité d'accès aux services sociaux de base, etc.). La Convention relative aux droits de l'enfant crée, pour la première fois un organisme international chargé de veiller au respect des droits de l'enfant : le Comité des droits de l'enfant.

³⁷⁷ La Déclaration de Genève a été adoptée par la Société des Nations (SDN) en 1924, reconnaissant pour la première fois l'existence des droits spécifiques aux enfants et la responsabilité des adultes à leur égard. Dans la Convention internationale des droits de l'enfant de 1990, l'article 19 stipule la nécessaire prise en compte, par les institutions et l'ensemble des citoyens, du droit de l'enfant à être protégé de toutes formes de maltraitance.

³⁷⁸ La Convention internationale du travail n°182, datant de 1999, spécifie l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination.

2.2.2. *L'émergence de catégories plurielles du domaine de l'enfance (années 2000)*

Au cours des années 2000, sont définies à l'échelle internationale puis retranscrites à chaque contexte national des catégories d'intervention relevant du champ d'intervention de l'enfance. Nous avons pu identifier ces catégories d'intervention en prenant le cas des enfants-talibés devenu depuis les années 1990, et surtout au cours des années 2000, la cible de catégories et de programmes internationaux.

2.2.2.1. *La « réhabilitation des droits des talibés »*

Avec la ratification par le Sénégal en 1990 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, la question des droits et de la protection de l'enfance s'institutionnalise au niveau national. Selon Z. Moody (2014), la « *convention organise, cadre, normative les interventions auprès des enfants, tant au niveau politique, humanitaire et juridique que dans les domaines de la protection de l'enfance et de l'éducation* » (Moody, 2014 : 9). Aussi, la « *cause transnationale des droits humains de l'enfance* »³⁷⁹ » s'implante clairement au Sénégal par le biais de la signature de la Convention internationale qui ouvre de nouvelles possibilités d'intervention à l'échelle nationale.

Le référentiel international des droits de l'enfant, au Sénégal, définit en 1992 une nouvelle catégorie d'intervention nationale sous l'expression suivante : la « *réhabilitation des droits des talibés* » (cf. chapitre 3 et notamment les extraits de l'entretien de M. Wane à ce sujet). L'émergence de cette nouvelle catégorie d'intervention, ciblant spécifiquement les enfants-talibés, est intégrée dans un programme d'action internationale de protection des « *enfants en situation*

³⁷⁹ La cause transnationale des droits de l'enfant, au début des années 1970, est le résultat d'une combinaison de la norme issue de la protection des « enfants à risque » (ceux qui sont sous-alimentés, impliqués dans des conflits armés, qui n'ont pas accès à l'éducation, qui font l'objet de maltraitance, etc.) et de celle liée à une considération relative aux droits de l'enfant et à certaines libertés fondamentales auxquelles les enfants auraient droit.

particulièrement difficile »³⁸⁰. L'apparition de cette nouvelle catégorie d'intervention internationale, impulsée et/ou imposée par Unicef, offre de nouvelles pratiques d'intervention qui vont structurer entre 1992 et 2001, la façon de penser la prise en charge des enfants-talibés des écoles coraniques au Sénégal. Le développement de ce programme d'action a surtout déclenché et fait émerger, comme nous avons déjà pu l'annoncer dans le chapitre trois, de nouveaux acteurs se professionnalisant dans le domaine d'activité des droits et de la protection de l'enfance (appelés dans le chapitre 3 « acteurs associatifs »). Pour les acteurs du milieu du développement, les talibés, en dehors du fait qu'ils soient des élèves d'écoles coraniques, sont des enfants-bénéficiaires, victimes de maltraitance et soumis à la pratique de la mendicité. Mamadou Wane, à l'origine de ce programme, revient sur la signification de l'expression portée à « *la réhabilitation des droits des talibés* » :

« C'est moi-même qui ai donné ce nom pour dire que c'est une question de résilience. Parce que, avant, les talibés étaient dans un cadre communautaire. Ils n'étaient pas pris en charge et n'étaient pas exploités. Il y eu une instrumentalisation des talibés. Les pratiques ont beaucoup changé, aujourd'hui c'est devenu une modalité d'exploitation. C'était leur faire retrouver leurs droits, vivre en communauté, en famille » (Entretien Mamadou Wane, Dakar, quartier des Maristes, le 24 avril 2014).

Lors d'un autre échange, il me réexplique le choix de cette expression en d'autres termes :

« Le premier programme qui adressait sur la question des enfants en situation particulièrement difficile était né. Il y avait deux projets à l'intérieur. Le premier projet s'appelait : "réhabilitation des droits des talibés". Ca pour moi c'était très important. C'est moi qui lui avais donné le nom, pour dire que les enfants avaient des droits avant, que les *daara* n'étaient pas tout le temps comme ça. C'est vraiment la conséquence d'une dérive, d'un détournement institutionnel et qu'il fallait qu'ils retrouvent leur droit et un autre projet était la recherche. A l'époque on ne connaissait pas beaucoup le phénomène sur la question des enfants travailleurs, des jeunes filles domestiques, les enfants mécaniciens... c'est parti comme ça » (Entretien M. Wane, Café Seaplaza Dakar, 17 décembre 2015).

³⁸⁰ Pour rappel, le référentiel « *enfants en situation particulièrement difficile* » a été défini en 1985 à New York et comprend : les enfants travailleurs et les enfants des rues, les enfants handicapés, les enfants placés dans les institutions,

Les enfants-talibés deviennent la cible de différentes catégories d'intervention s'intégrant au sein du référentiel global des droits et de la protection des enfants.

2.2.2.2. Les « *pires formes de travail des enfants* »

Au début des années 2000³⁸¹, la question de la mendicité des enfants-talibés a été définie par plusieurs organisations internationales et de manières différentes. Tout d'abord, la mendicité des enfants-talibés a été perçue comme relevant « *d'une pire forme de travail* », interdites selon l'Organisation internationale du travail (OIT) par les Conventions 138 et 182³⁸² (Bonnet & Schlemmer, 2009). La mendicité infantile, selon l'OIT, est perçue comme une « *pire forme de travail* », « *susceptible de nuire à la santé, à la sécurité ou la mortalité des enfants* » (Bonnet & Schlemmer, 2009 : 14). Au niveau national, l'identification des formes de travail des enfants s'est matérialisée par la conduite de plusieurs recherches menées par plusieurs organisations internationales (Unicef, OIT et Banque mondiale³⁸³). Depuis 2002, l'Unicef et la coopération italienne ont lancé un projet « *de lutte contre les pires formes de travail des enfants* » au Sénégal en identifiant trois formes de travail des enfants :

- travail domestique précoce ;
- exploitation sexuelle des enfants ;
- exploitation des enfants par la mendicité.

Plus tard en 2007, le Bureau international du travail (BIT), dans le cadre d'un partenariat inter-agences (avec l'Unicef et la Banque mondiale) intitulé « *Understanding Children's Work (UCW)* » (Comprendre le travail des enfants³⁸⁴), a mené une étude portant sur la question des « *enfants-mendiants dans la région de*

les enfants en conflits armés et les enfants en situation de calamité (chapitre 3).

³⁸¹ Durant la décennie des années 1990, une première étude a été menée dans le cadre du projet de l'Unicef intitulé « *réhabilitation des droits des talibés* » portant sur le travail des jeunes filles domestiques. Enda Tiers Monde était responsable de la mise en œuvre de ce projet (Cf. Les détails du projet de l'Unicef, 1992-2001, annexe 4).

³⁸² La convention 138 de l'OIT concerne l'âge minimum de travail des enfants et la Convention 182 de l'OIT concerne les pires formes de travail des enfants (les formes d'esclavage, la vente ou la traite des enfants, la servitude pour dettes, le travail forcé ou obligatoire des enfants en vue de leur utilisation dans des conflits armés ainsi que l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant à des fins de prostitution et d'activités illicites).

³⁸³ *Understanding Children's Work (UCW)*, à titre d'exemple, est une organisation inter-gouvernementale de lutte contre le travail des enfants lancée l'par Unicef, l'OIT et la Banque mondiale. Au Sénégal, l'UCW a produit une étude portant sur la mendicité des enfants dans la région de Dakar (2007).

³⁸⁴ Depuis 2002, l'Unicef, en partenariat avec la coopération italienne, a mis en place un projet de lutte contre les pires formes de travail des enfants. Trois pires formes de travail ont été ciblées : le travail domestique précoce, l'exploitation sexuelle des enfants et l'exploitation des enfants par la mendicité.

Dakar » (UCW, 2007). L'étude mettant en avant certains chiffres-clés d'intervention est toujours reprise et citée par les acteurs du domaine de l'enfance et de la lutte contre la mendicité infantile³⁸⁵. Ce rapport affirme que 90% des enfants-mendiants de la région de Dakar (Dakar, Pikine, Rufisque et Guediawaye) sont des talibés, c'est à dire des « *enfants ayant déclaré avoir passé la nuit précédant l'enquête dans un établissement coranique, et déclaraient recevoir un enseignement religieux* » (UCW, 2007 : 5). L'étude montre ainsi que le phénomène de mendicité touche près de 7600 enfants situés dans la région de Dakar.

2.2.2.3. La « *lutte contre la traite des enfants* »

Le dernier aspect survenu au cours des années 2000 est la question de la lutte contre la traite des personnes³⁸⁶ et représentée par l'agence onusienne de lutte contre la drogue et le crime, l'ONUDD. La question de la mendicité, pour ce domaine d'intervention, est abordée de la façon suivante : « *l'exploitation de la mendicité d'autrui est une pratique assimilée à la traite mais incriminée de manière autonome* » (Ministère de la Justice, 2008 : 19). La mendicité est donc perçue comme une forme d'exploitation à intérêt économique. Comme nous avons déjà pu l'évoquer ci-dessus, l'ONUDD, accompagnée par plusieurs ONG, avait lancé depuis 2012 une campagne de sensibilisation globale de lutte contre la traite des enfants-talibés. Depuis l'incendie de mars 2013 dans un *daara* de la Médina (quartier de Dakar), la campagne de plaidoyer s'est développée dans les quartiers populaires de Dakar, de la Médina, Geule Tapée et Fass-Colobane. Le projet est destiné à renforcer et à impulser la prise en charge des *daara* par la communauté.

³⁸⁵ Trois études marquantes sur la question des talibés peuvent être citées. La première est celle menée par UCW en 2007 sur les enfants-mendiants dans la région de Dakar. La deuxième, largement médiatisée, est celle menée en avril 2010 par Human Right Watch qui annonce que près de 50 000 talibés au Sénégal sont « soumis à des formes qui s'apparentent à de l'esclavage ». Enfin, la plus récente, menée par le Ministère de la Justice grâce à un soutien financier MCA (Millennium Challenge Account), porte sur le nombre d'écoles coraniques dans la région de Dakar. Selon la cartographie des écoles coraniques conduite par la Cellule nationale de lutte contre la traite des personnes en particulier des femmes et des enfants (CNLTP) du Ministère de la Justice, 1006 écoles coraniques (*daara*, écoles franco-arabes et écoles arabes) ont pu être recensées dans la région de Dakar (Dakar, Guediawaye, Pikine et Rufisque).

³⁸⁶ La traite revêt plusieurs formes. Les plus courantes sont l'exploitation par la mendicité (forme la plus visible et largement reconnue), le travail domestique, l'exploitation sexuelle, la pédophilie, l'orpaillage et le travail forcé.

Photo n°7
Campagne de plaidoyer appuyée par l'ONU DC pour lutter contre la mendicité forcée des enfants au Sénégal



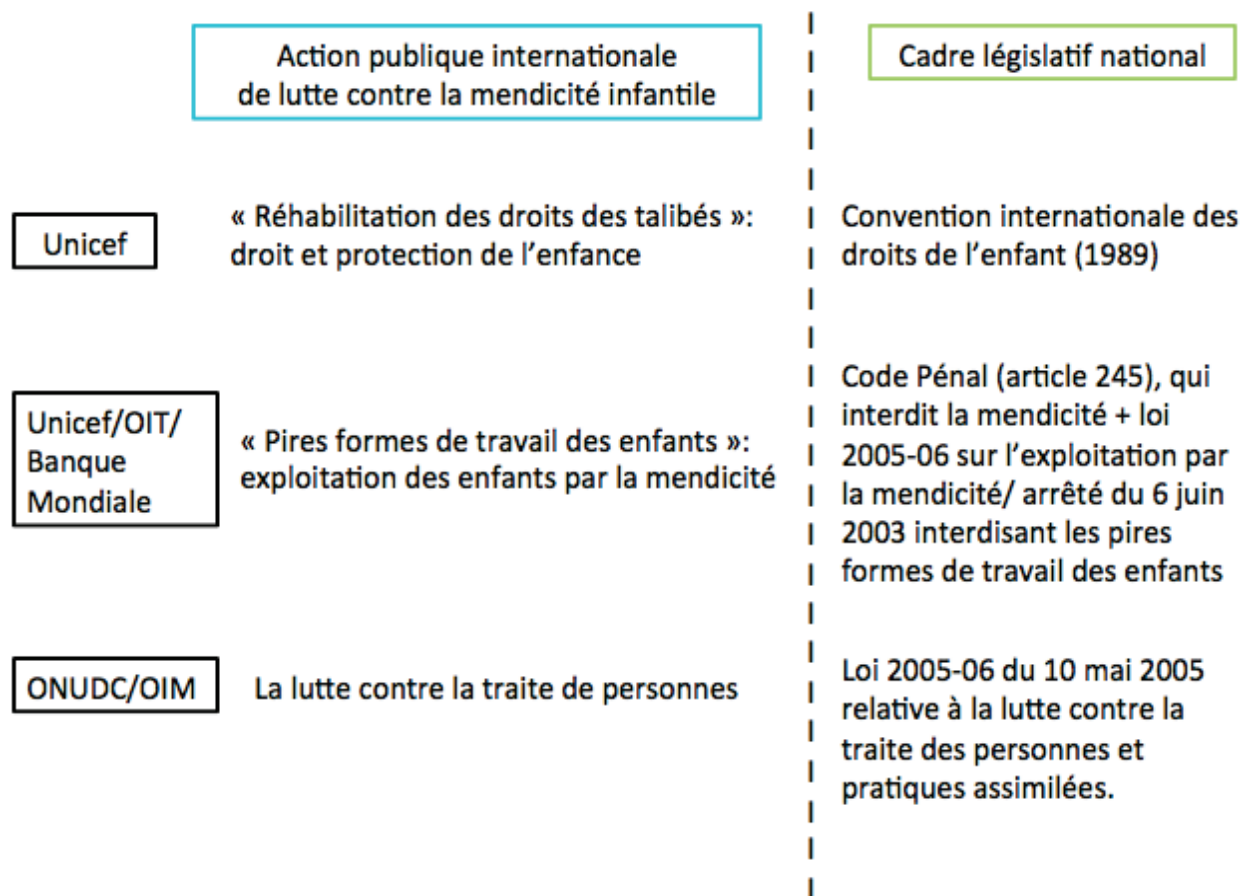
Campagne de plaidoyer appuyée par l'ONU DC pour lutter contre la mendicité forcée des enfants au Sénégal

On voit, ainsi émerger de nouvelles catégories d'intervention auxquelles se rattachent les enfants-talibés : « *pires formes de travail des enfants* », « *lutte contre la traite des enfants* » et « *travail des enfants* ». Entre 1990 et 2000, nous sommes face à une refondation des catégories mettant en lumière les mutations cognitives à l'œuvre et les spécifications de domaines d'intervention. On passe de l'enfant-talibé considéré comme un enfant « *en situation particulièrement difficile* », ou confronté à une « *situation de rue* », aux enfants travailleurs vivant de la pratique de mendicité et perçue plus tard comme une forme d'exploitation et de traite. Pour chaque catégorie d'intervention que nous avons qualifiée comme étant « internationale », car impulsée par une organisation internationale (Unicef, OIT, ONU DC), différents domaines d'intervention et programmes d'action sont définis (chapitre 3).

L'introduction de ces nouvelles catégories d'intervention peut rendre à première vue le champ d'action très diffus et éclaté, à la fois pour les acteurs internationaux et pour les pouvoirs publics. Les catégories se rattachent spécifiquement à un programme d'action ou à une nouvelle recherche d'identification qui cible, en

fonction de la thématique choisie, ses formes d'intervention : droits des enfants-talibés, mendicité des enfants comme forme d'exploitation, enfants-mendiants, etc. Mais nous considérons que, tout comme l'action publique de lutte contre le Sida (Vidal, 2000 ; Soriât, 2014), il s'agit par la construction de ces catégories d'intervention de définir différents moyens, outils, matériels, innovations et stratégies qui spécifieraient le domaine d'intervention dans lequel les acteurs souhaitent s'investir. En somme, chaque catégorie d'intervention – que cela soit dans le domaine d'activité des droits et de la protection de l'enfance, de la lutte contre la traite des enfants ou de la lutte contre la mendicité infantile constituées de réseaux d'acteurs – ont développé, autour de référentiels spécifiques, une expertise dans le domaine d'intervention en question leur permettant de générer des ressources. Cette « division sociale du travail » de l'action publique de l'enfance au Sénégal s'est construite dans la durée et en fonction des divers types d'interventions sur le terrain. De plus, la mobilisation d'acteurs autour de thématiques plurielles va leur permettre de s'associer selon des pondérations respectives différentes pour former une configuration particulière qui donnera lieu à la définition d'une catégorie d'intervention bien spécifique. Par ailleurs, les organisations internationales impliquées (Unicef, Banque mondiale, OIT, OIM, ONUDC), spécifient des catégories porteuses de leurs propres logiques et modes d'intervention sur la base des représentations qu'elles proposent de ces enfants.

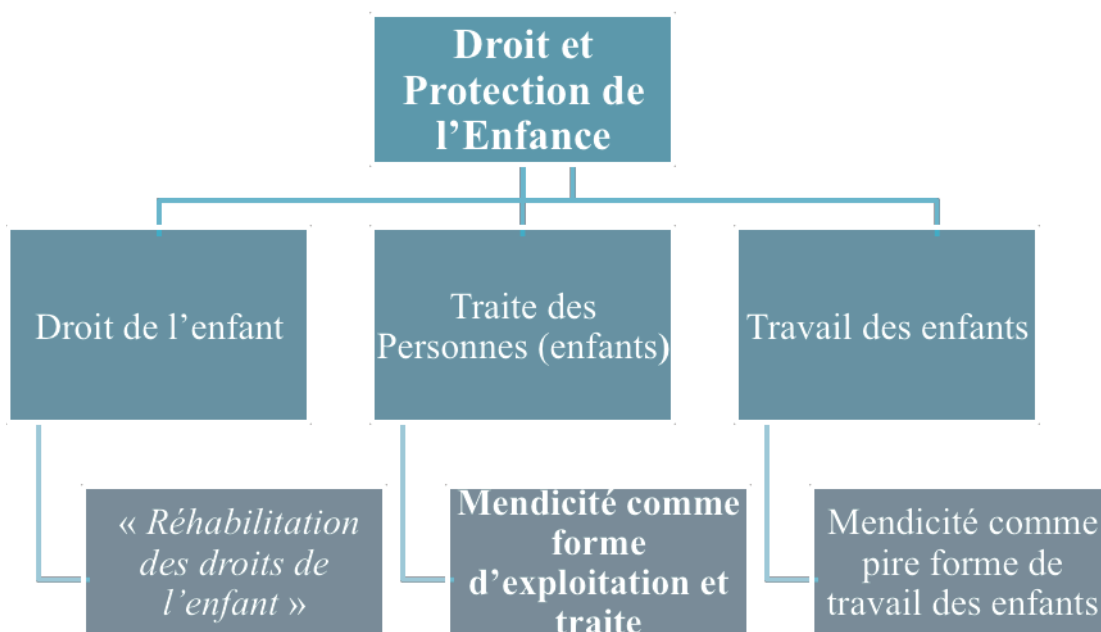
Grphe n°12
Présentation des cadres législatifs nationaux et des programmes en place dans l'action publique de lutte contre la mendicité infantile au Sénégal



La manne financière déployée, ainsi que les référentiels autour desquels l'Unicef s'est associée a donc attiré de nouveaux acteurs du milieu associatif de Dakar. Ils se sont spécialisés sur différents aspects liés à la question des enfants-talibés : enfants des rues / mendicité, travail des enfants et migration. Nous utilisons le terme de marché, dans le sens où le milieu des années 1990 a été marqué par l'essor d'un certain nombre d'ONG et d'une autonomisation de ces dernières autour du référentiel global de l'enfance. L'organisation de ce milieu associatif dans le domaine de l'enfance (présenté dans le chapitre 3) constitue l'offre de ce marché. La demande, quant à elle, correspond aux cibles-bénéficiaires des enfants (enfants-talibés, enfant-mendiants, enfants-travailleurs, etc.) définies par les organisations. En d'autres termes, dans ce cas précis, c'est bien l'offre qui

détermine la demande en fonction des domaines d'intervention ciblés et des moyens à disposition (humains et financiers) sur le terrain³⁸⁷. La mise en forme de l'offre dans le courant des années 1990, représentée ici par l'Unicef, ouvre la voie, dans le cours des années 2000, à d'autres types d'interventions initiées par diverses organisations internationales (OIT, Banque mondiale, OIM, ONUDC). En d'autres termes, les catégories d'intervention citées ci-dessus qui se rattachent au référentiel global de l'enfance sont en partie produites à l'extérieur, puis déclinées localement. Les catégories d'intervention qui s'accumulent au fil du temps sous forme concurrentielles ou complémentaires complexifient la compréhension et l'identification des systèmes cognitifs et normatifs.

Graphe n° 13
Récapitulatif référentiel et catégories d'intervention du
domaine de l'enfance (1990-2000)



³⁸⁷ Le phénomène- de l'offre déterminant la demande est un principe commun à l'ensemble des pays en situation d'extraversion.

3. Le référentiel international d'une scolarisation universelle

Le référentiel d'une scolarisation universelle et de la massification de l'école est une vision déjà ancienne dont on peut retracer l'origine au moment de l'accès à l'indépendance des Etats africains. Aux indépendances, la mission de l'école était d'arriver à un développement économique, social et national : « *l'école est porteuse du projet modernisateur et développementaliste des Etats hérités de la période coloniale, pendant laquelle l'institution scolaire, espace de gouvernementalité, était chargée de discipliner les esprits et les corps afin d'y inculquer un nouveau projet de société* » (Charton, 2015b : 10 ; Cooper, 1996). A la fin des années 1980, l'éducation est sérieusement affectée par les coupes budgétaires imposées par les politiques d'ajustements structurels (PAS) réduisant, par conséquent, le rôle de l'Etat dans la gestion et l'organisation du secteur de l'éducation. Dans les années 1990, face au phénomène de déscolarisation observé au cours des années 1980, les organisations internationales réinvestissent l'éducation. Sera constitué dans les années à venir un « *nouvel ordre éducatif mondial* » (Lange, 2003) mettant en évidence « *l'internationalisation* » du processus de mise en œuvre des politiques d'éducation sur le continent africain (Lange & Henaff, 2015).

Les organisations internationales jouent un rôle important au cours des années 2000 dans la production du référentiel dominant de l'accès à l'éducation au cycle primaire. La Déclaration de Dakar³⁸⁸ renforce l'objectif premier en direction de l'atteinte d'une scolarisation universelle. Il s'agit, donc dans cette troisième section, de situer notre analyse à deux échelles (internationale et nationale) dans le but de mieux comprendre la pénétration en contexte sénégalais de prérogatives internationales. En étudiant les cadres légaux, nous comprendrons que l'éducation, au cours de ces dernières années, a fait l'objet de l'influence internationale au

³⁸⁸ Le forum mondial de Dakar fait suite et réaffirme la déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous adoptée en 1990 à Jomtien, en Thaïlande. Le forum de Dakar met en place un cadre d'action se basant essentiellement sur une évaluation de l'éducation dans le monde sur les dix dernières années. Six objectifs ont été définis lors de ce forum mondial. Le deuxième objectif répond à la question de l'accès à l'éducation : « faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder

point d'être imposée, à l'échelle nationale, en termes de « *norme* » ou de « *meilleures pratiques* » à adopter (Lange & Henaff, 2015 ; Samoff, 2007).

Notre étude ne consiste pas tant à observer les acteurs du processus de transfert d'action publique, mais elle s'inscrit davantage dans une sociologie des transferts et de la circulation internationale tirée du débat portant sur les processus de mondialisation (Delpeuch, 2009³⁸⁹). Dans le domaine de l'éducation, nous partirons de la Déclaration de Dakar de 2000 qui s'est imposée comme cadre de référence du domaine de l'éducation. Cette orientation renforcée a donné lieu, nous le verrons, à une transformation de la configuration de sens et des discours normatifs des organisations internationales et de l'ensemble des acteurs sénégalais investis dans ce secteur. L'accès à une scolarisation universelle devient un enjeu et un objectif à atteindre partagé. L'idée de « *consensus scolaire* » (Charton, 2015a) permettra au référentiel de la scolarisation universelle (décrit ci-dessous) de dominer les espaces de négociation et les prises de décision de l'action publique sénégalaise. En revanche, nous verrons que même dans un contexte de dépendance en termes de financements et de nouvelles techniques importées, la circulation des politiques publiques demeure un processus dynamique de co-production (Eboko, 2005 ; Darbon, 2009 ; Demange, 2010 ; Nakanabo-Diallo, 2013 ; Provini, 2015). L'analyse se situe donc dans la réception au Sénégal de ces cadres normatifs internationaux véhiculés par la suite en contexte national et auprès des différents groupes d'acteurs (organisations internationales, administrations, acteurs religieux, acteurs associatifs, etc.).

3.1. Une stratégie de lutte contre la pauvreté

L'éducation constitue une des variables de mesure de la pauvreté, définie en 1990 par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) par l'Indice de Développement Humain³⁹⁰ (IDH). Le savoir (taux d'alphabétisation des adultes

à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme » (Cadre d'action de Dakar, avril 2000).

³⁸⁹ L'idée de transfert dans l'analyse des politiques publique a été enrichie, ces dernières années, par les travaux menés sur l'Europe portant sur la construction européenne et l'europanisation des politiques publiques nationales. Sur le plan international, les études portent davantage sur les acteurs de l'international, vecteur de la circulation des « normes internationales » et les instruments de l'aide au développement (Vinokur, 2003 ; Nay, 2010 ; Nakanabo-Diallo, 2013).

³⁹⁰ L'élaboration de cet indice au PNUD a été fortement appuyée par A. Sen au cours de la décennie 1990.

et taux de scolarisation), à l'instar de la longévité (espérance de la vie à la naissance) et du niveau de vie (PIB/tête et parité du pouvoir d'achat), est une variable prise en compte dans le calcul du seuil de pauvreté³⁹¹ par pays. Nous verrons qu'assurer une éducation de base dans les pays du Sud, et plus précisément au Sénégal, s'intègre dans une stratégie plus globale de lutte contre la pauvreté. Dans une compréhension de la pauvreté basée sur une méthodologie « plus dynamique », celle-ci est désormais considérée dans une perspective du « cycle de vie » (Sirven, 2007 : 15). Cette approche permet d'anticiper les « trajectoires d'entrée » ou de « sortie » de la pauvreté. La notion de « vulnérabilité » est donc née de cette réflexion définitionnelle de mesure de la pauvreté. Sont considérés comme « vulnérables », les individus qui au cours du temps ont déjà fait l'expérience de la pauvreté ou qui sont susceptibles de passer bientôt sous le seuil de la pauvreté (Sirven, 2007 : 13). En d'autres termes, la « vulnérabilité » est la probabilité de voir sa situation ou ses conditions de vie se dégrader, quelque soit le niveau de richesse face aux fluctuations de la vie (économiques, sociales, environnementales, urbaines, éducatives, etc.)³⁹². C'est une analyse dynamique de la pauvreté qui est introduite dans le courant des années 2000 (Rousseau, 2007). Nous ne reviendrons pas sur les débats, largement polarisés par les économistes, dans l'analyse de la mesure de la pauvreté. Il s'agit ici d'analyser la construction du référentiel du secteur éducatif lequel est étroitement lié au référentiel de stratégie de lutte contre la pauvreté. Les discours porteront non plus uniquement sur l'extension de la carte scolaire sur l'ensemble du territoire mais cibleront plus

³⁹¹ Le rapport du Conseil Economique et Social des Nations Unies (2001) définit la pauvreté : « *La pauvreté est un phénomène multidimensionnel qui se caractérise par des revenus peu élevés et une faible consommation, la faim et la malnutrition, une mauvaise santé, le manque d'éducation et de compétences, un accès insuffisant à l'eau et aux services d'assainissement et une grande vulnérabilité face aux problèmes économiques et sociaux* ». Dans le champ disciplinaire économique, le niveau de « bien-être » se calcule selon différentes approches méthodologiques. L'approche dominante, notamment auprès des organisations internationales (PNUD, OCDE, Banque Mondiale), est l'approche non welfariste qui considère la pauvreté comme un phénomène multidimensionnel, contrairement à l'approche monétaire basée sur le niveau de revenu et de consommation par habitant. Pour plus de détail sur l'évolution de ces approches dans le champ économique, voir l'article de N. Sirven (2007), « De la pauvreté à la vulnérabilité : évolutions conceptuelles et méthodologiques ».

³⁹² A. Sen, introduit la notion de « mise en capacité » des populations, une façon pour ces dernières de générer des ressources de leur propre développement. La capacité (*capabilities*) d'un individu, selon A. Sen peut se traduire par la mobilisation de ressources pour accomplir des « fonctionnements » qu'elle souhaite réaliser. Ces « fonctionnements » dépendent d'un ensemble de ressources matérielles et immatérielles et de la capacité des individus de tirer profit de ces ressources en temps voulu (Rousseau, 2007). Les concepts de « vulnérabilité » et de « résilience » se déclinent de cette approche dynamique de la pauvreté. La « résilience » est « *la capacité à d'une personne à anticiper et réagir de façon à se dégager d'une menace potentielle mais prévisible* » (Courade & De Suremain, 2001).

précisément des populations-cibles, « exclues », « marginalisées », ou « vulnérables » de l'offre scolaire officielle.

3.1.1. L'éducation intégrée dans la stratégie de lutte contre la pauvreté

A la suite de la seconde réforme du système éducatif sénégalais qui a donné lieu aux Etats généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) en 1981, les années 1990 ont été marquées par une nouvelle vague de redressement. Confrontée aux Politiques d'Ajustements structurels (PAS)³⁹³ des années 1980, la Banque mondiale, alors principale organisation internationale du secteur éducatif (Lange, 2003 ; Vinokur, 2003) définit de nouvelles orientations visant à augmenter le taux brut de scolarisation (TBS) au Sénégal. Ce nouvel élan était d'ores et déjà impulsé au niveau international avec l'organisation en 1990 à Jomtien (Thaïlande) de la Conférence internationale sur l'Education Pour Tous (EPT). L'accès à une éducation universelle devient, pour les deux décennies suivantes, la prérogative des organisations internationales et des Etats africains. A partir de 1994, dans le but notamment de booster le taux de scolarisation au Sénégal et de restructurer le fonctionnement du système scolaire, un vaste programme de réformes structurelles financé par la Banque mondiale est introduit. Le Projet de développement des ressources humaines (PDRH2) conçu sur la base d'une nouvelle conception managériale (Hibou, 1999 ; Samuel, 2013 ; Soriat, 2014 ; Charton, 2015b) est dominé par la culture de projets, prônant une gestion centrée sur les résultats et le développement des capacités techniques des administrateurs composant le secteur (Charton, 2015: 6). Plus concrètement, ce programme de six ans avait pour objectif de construire massivement des salles de classe, scolariser les filles et recruter des volontaires de l'éducation. Le secteur de l'éducation, durant les années 1990, toujours marqué par l'impact des politiques d'ajustements structurels (PAS) des années 1980, devait optimiser ses coûts salariaux, tout en étendant au maximum sa

³⁹³ Concrètement, l'ajustement scolaire des années 1980 s'est traduit par la généralisation des classes à double-flux, la fermeture des centres de formation et le départ massif d'instituteurs vers des activités plus lucratives ainsi que par le recrutement d'enseignants sans formation, baptisés « les ailes de dindes » (Sylla, 1992 ; Charton, 2015). L'ensemble de ces mesures a provoqué une déscolarisation massive sur l'ensemble du territoire africain (Lange, 2003).

carte scolaire. L'objectif pour le Sénégal était d'atteindre d'ici 1998 un taux de scolarisation de 65%.

« Le système éducatif sénégalais aborde, aujourd'hui, un tournant décisif. Avec un faible taux de scolarisation (58 %), un rendement interne faible et une forte demande d'éducation qui résulte d'une croissance démographique importante (3 %), notre système d'éducation et de formation a besoin d'un financement conséquent pour se développer de manière durable. Le projet de développement des ressources humaines (PDRH 2) répond à cette préoccupation : environ 92 millions de dollars seront investis en faveur de l'École sénégalaise, sur une période de cinq années (1994/1998). Au terme de la mise en place de ce vaste programme, le taux de scolarisation devra passer à 65 % et la fréquentation des filles sera notablement augmentée. Par ailleurs, l'efficacité interne du système sera améliorée au cours de ces cinq années » (Comité de pilotage du PDRH, 1993 : 1).

La question de l'accès à l'éducation a été renouvelée lors de la Conférence mondiale pour l'EPT à Dakar en 2000³⁹⁴. La vision qui se dégage de la Conférence de Dakar est celle d'allier l'expansion quantitative et qualitative, comme indiquée dans le second objectif du cadre d'action : « *Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme* » (Unesco, 2000 : 17). Selon les instances internationales, l'accès et le droit à l'éducation est une stratégie de développement et de lutte contre la pauvreté : « *D'un point de vue économique, ainsi que le démontrent de récentes recherches, l'éducation apparaît comme une condition du décollage économique, sous réserve d'atteindre un "seuil critique" de population éduquée. Cette exigence appelle donc des politiques éducatives ambitieuses, pour permettre le changement d'échelle requis dans le développement jusqu'à présent encore trop progressif des systèmes éducatifs* » (Unesco/Breda, 2005 : 3). L'objectif d'atteindre une scolarisation universelle s'inscrivant dans un programme de lutte contre la pauvreté est réaffirmé dans le cadre de l'annonce des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) (Charton, 2015a ; Lewandowski, 2011)³⁹⁵. En effet, le second des huit objectifs du millénaire est d'« *assurer l'éducation primaire pour tous* » et envisage, « *d'ici 2015,*

³⁹⁴ Le forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar du 26 au 28 avril 2000, a vu la création et l'adoption du cadre d'action de Dakar.

³⁹⁵ Pour rappel, les huit objectifs des OMD sont : 1) l'élimination de l'extrême pauvreté et la faim, 2) l'accès à une éducation primaire pour tous, 3) la promotion de l'égalité des sexes et l'autonomisation des sexes, 4) la réduction de la

donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ». Au début des années 2000, l'éducation est ainsi réduite à la massification de la scolarisation, centrée notamment sur l'école primaire perçue comme un outil de réduction de la pauvreté (Lewandowski, 2011). A l'instar d'autres pays « emprunteurs »³⁹⁶, le Sénégal adopte des cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP) au sein desquels sont définis des plans stratégiques multisectoriels et pluriannuels, système « *de cadrage de politiques publiques et "nouvelle conditionnalité" pour l'appui des bailleurs de fonds* » (Gould, 2005 ; Bergamaschi, 2011 : 137).

Dans les documents stratégiques de lutte contre la pauvreté (DSRP)³⁹⁷, l'accès à l'éducation en tant que service social de base³⁹⁸ doit être appuyé pour une « *meilleure valorisation du capital humain* » (République du Sénégal, 2002 : 13). L'objectif suivant, l'un des trois fixés par ce document³⁹⁹, concerne l'éducation : « *généraliser l'accès aux services sociaux essentiels en accélérant la mise en place des infrastructures de base pour renforcer le capital humain d'ici 2010* » (*ibid*). Dans le deuxième document stratégique élaboré en 2006, l'accent est également mis sur l'éducation dans un axe deux intitulé « *accélération de la promotion de l'accès aux services sociaux de base* » :

« La mise en place d'infrastructures de base de qualité et mieux réparties géographiquement ainsi que la mise à la disposition des populations de services sociaux indispensables constituent des préalables pour renforcer le stock de capital humain et apporter des solutions viables à la demande sociale à travers des investissements conséquents dans les services sociaux (éducation, santé, hydraulique, transports...). La volonté du Gouvernement de renforcer le stock de capital humain, à travers notamment le renforcement du système éducatif et l'amélioration de la situation sanitaire s'est traduite par une allocation conséquente de ressources au secteur de

mortalité infantile et post infantile, 5) l'amélioration de la santé maternelle, 6) la lutte contre le VIH/Sida, le paludisme et d'autres maladies, 7) la préservation de l'environnement et 8) la mise en place d'un partenariat.

³⁹⁶ Cette expression est tirée de l'article d'I. Bergamaschi (2011), p. 137.

³⁹⁷ Nous avons pu prendre connaissance des deux documents de stratégie de réduction de la pauvreté rédigés depuis 2002. Les orientations stratégiques sont à adopter pour la période 2002-2007. Le deuxième document, intitulé « Document de stratégie pour la croissance et la Réduction de la Pauvreté » (DSRP II), est une évaluation de la première phase (2002-2006) et concerne la période 2006-2010.

³⁹⁸ L'accès aux services sociaux de base concerne l'éducation, la santé, l'accès à l'eau potable et à l'assainissement et les transports (dans le DSRP II, 2006).

³⁹⁹ Les deux autres objectifs sont les suivants : doubler le revenu par tête d'ici 2015 dans le cadre d'une croissance forte équilibrée et mieux répartie et éradiquer toutes les formes d'exclusion au sein de la Nation et instaurer l'égalité des sexes en particulier dans les niveaux d'enseignement primaire et secondaire d'ici 2015 (République du Sénégal, 2002 : 13).

l'Éducation, de la Formation et de la santé. En effet, les ressources budgétaires allouées à ces secteurs n'ont cessé d'augmenter d'année en année (République du Sénégal, 2006 : 43).

La troisième stratégie de réduction de la pauvreté du Sénégal (2013-2017) est introduite dans la Stratégie nationale de développement économique et social (SNDES), intitulée « *une étape vers l'émergence* », qui couvre la période 2013-2017. Dans la continuité des stratégies précédentes (DRSP I de 2002 & II de 2006), la dimension éducative y est évoquée, sous l'axe « *Difficultés d'accès aux services de base* ». Ce plan stratégique, récemment introduit, est appuyé par la Banque mondiale dans le cadre de son nouveau *Plan Sénégal Emergent* (PSE) :

« Le Groupe de la Banque mondiale est honoré de travailler avec le gouvernement et le peuple du Sénégal pour l'appuyer dans l'atteinte de leurs objectifs. Inspiré par la Stratégie nationale de développement économique et social (SNDES), cet engagement est reflété dans la nouvelle stratégie de partenariat 2013-2017 entre le Sénégal et le Groupe de la Banque mondiale (IDA-IFC-MIGA), et est basé sur un socle d'amélioration de la gouvernance et de la résilience, et comprend deux piliers - accélération de la croissance inclusive et de la création d'emplois, et amélioration de la prestation de services » (Banque mondiale, 2014 : 1).

Dans le cadre du PSE, différents projets sectoriels et régionaux ont été définis par la Banque mondiale : développement durable, santé et nutrition, développement de la Casamance, gestion de l'eau et changement climatique, productivité agricole, électricité, secteur minier, enseignement supérieur, eau potable, etc. La stratégie éducative est définie par la Banque mondiale par son « *Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base* » (PAQEEB), dont l'objectif est « *d'améliorer la qualité des résultats d'apprentissage et de l'équité dans l'éducation fondamentale (Enseignement primaire et moyen)* ». Le projet se décline selon quatre aspects principaux :

- Amélioration de la qualité au niveau des premières années de l'enseignement primaire et moyen (56,2 millions de dollars),
- équité en accès (153 millions de dollars),
- gestion du projet, suivi, évaluation et renforcement des capacités (8,5 millions de dollars),
- renforcement des capacités des administrations décentralisées (8,7 millions de dollars).

A l'échelle nationale, ces objectifs sont retranscrits dans les documents officiels. Outre la mise en place de ces cadres d'actions stratégiques qui structurent l'action publique internationale et sénégalaise, ce sont avant tout des mots d'ordre des institutions financières internationales (IFI) de la Banque mondiale ou encore du Fond monétaire international (FMI) qui sont véhiculés dans un cadre national en s'imposant comme piliers du consensus post-Washington (Bergamaschi, 2011⁴⁰⁰). Les mesures éducatives s'inscrivent ainsi dans une nouvelle configuration de l'aide internationale engagée depuis la Déclaration de Paris en 2005. En effet, avec les changements de modalités de l'aide, elles formatent celles investies dans le domaine éducatif. Les institutions de Bretton Woods proposent dans cette politique internationale de lutte contre la pauvreté un nouveau mode de gouvernance de l'aide basé sur le « *partenariat* » et l'« *appropriation* » dans la gestion de l'aide et de la formulation de politiques publiques (Lange, 2003 ; Bergamaschi, 2011, 2007 ; Lewandowski, 2011). Le secteur de l'éducation ne fait pas exception, bien au contraire. Le changement au sein du paradigme de l'aide a déclenché, dans le secteur éducatif, le développement de réformes et d'expérimentations qui concernent à la fois l'accès à l'éducation mais aussi toute la dimension qualitative (Charton, 2014). L'accès à l'éducation devient le cadre-référentiel dominant au cours des années 2000. Il se spécifie au cours de la décennie pour définir de nouvelles catégories d'interventions ciblant les populations échappant au système scolaire officiel.

3.1.2. *La construction de la catégorie d'intervention des « enfants-vulnérables »*

Dès le renforcement du mouvement international pour une éducation universelle, au début des années 2000, des objectifs spécifiques ont été définis visant à cibler les « exclus », les « marginalisés » ou encore les enfants « hors l'école » (« *out of school* »), se situant en dehors des circuits scolaires publics. L'EPT, en tant que paradigme scolaire, s'installe comme une évidence dans laquelle l'école

⁴⁰⁰ Il est à noter que cette dynamique pouvait déjà être observée durant les politiques d'ajustements structurels des années 1970-1980. Seulement c'était moins « massif » qu'au cours des années 1990 puis 2000. Les référentiels locaux étaient déjà, en effet, influencés par les référentiels externes.

« revendique le monopole de la transmission des connaissances et de compétences » (Jacquemin & Schlemmer, 2011). Quelle catégorie d'enfants est donc victime d'une « marginalisation éducative » ? Et pour quelle raison cette catégorie est-elle pertinente pour notre objet de recherche ?

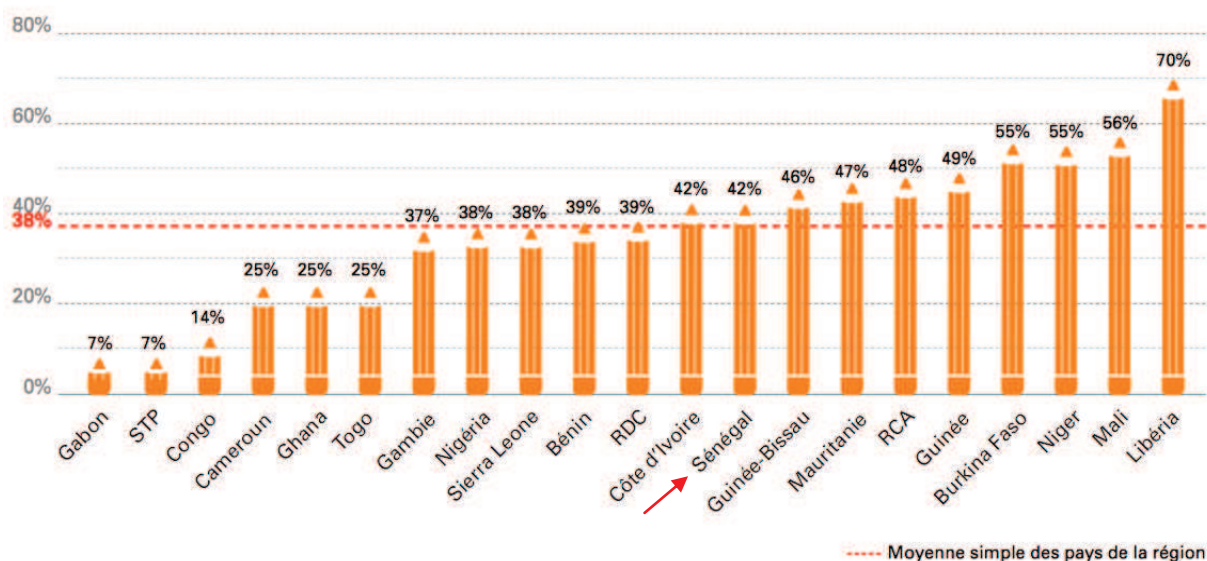
Le cadre d'action de Dakar de 2000 avait pour objectif de « cibler expressément les plus pauvres et les plus marginalisés et d'apporter une réponse adaptée à leurs besoins et à leur situation » (Unesco, 2000, IV, paragraphe 52). Ce cadre-référentiel identifiait également plusieurs catégories d'enfants-cibles, considérés comme étant les « plus exclus » ou « marginalisés » : les filles, les enfants handicapés (physiques et mentaux), les enfants vivant avec le VIH/Sida, les minorités ethniques ou linguistiques ainsi que les victimes de guerre ou de conflits (Unesco, 2000). Dans le domaine de l'éducation, la notion de « marginalisation » désigne le niveau de pauvreté des individus et des personnes qui sont exclus des systèmes éducatifs proposés. C'est plus tard, dans un rapport-intermédiaire de 2010, qu'un lien est fait entre marginalisation (au sens large) et la notion de « marginalisation éducative », voire « d'exclusion éducative » :

« La marginalisation éducative est une forme de désavantage aigu et persistant profondément enraciné dans les inégalités sociales. Elle constitue un exemple frappant des “injustices manifestement réparables”. Venir à bout de cette injustice doit être au centre de l'agenda national et international de l'Education Pour Tous » (Unesco, 2010 : 147).

La dialectique marginalisation/éducation s'explique de façon double. D'un côté, la marginalisation éducative déjà existante produit de la pauvreté et accroît les inégalités (de sexe, entre minorités, rural/urbain, etc.) : « être instruit est une capacité humaine essentielle qui permet aux individus de faire des choix dans les domaines qui leur importent. Le manque d'instruction restreint ces choix et limite leurs possibilités d'influencer les décisions qui affectent leur vie. Ceux qui n'ont pas de compétences de base en matière d'alphabétisme et de calcul courent les plus grands risques d'être touchés par la pauvreté, l'insécurité de l'emploi et des problèmes de santé » (Unesco, 2010). La pauvreté est également vectrice de marginalisation éducative : « La pauvreté et une mauvaise santé contribuent à la marginalisation éducative, tout comme le fait que les marginalisés ne peuvent faire entendre que faiblement leur voix pour influencer les décisions politiques affectant leur vie »

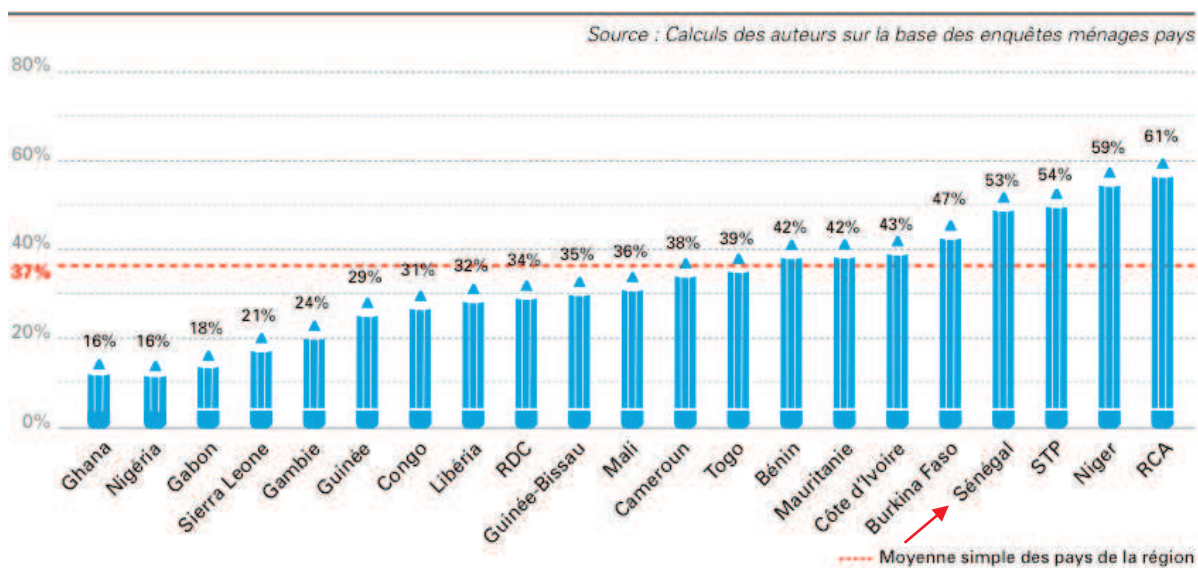
(Unesco, 2010 : 148). La notion d'enfants « hors l'école » est devenue, pour la communauté internationale du domaine de l'éducation une dimension d'intervention. Elle a été lancée par le « *Out of School Children Initiatives* » de l'Unicef et de l'Institut de statistiques de l'Unesco dont l'approche vise à « *accélérer les interventions en faveur de la scolarisation primaire universelle d'ici 2015* » (Unicef/Unesco, 2014). La question des chiffres et de la mesure des enfants qui n'ont pas accès à l'éducation ou qui abandonnent le cycle primaire devient indispensable pour estimer le nombre d'enfants non scolarisés en âge d'aller au primaire. Les trois graphes ci-dessous, tirés d'un rapport produit conjointement par l'Unicef et l'Unesco, montrent les proportions d'enfants exclus, qui risquent l'exclusion ou encore qui n'entreront jamais à l'école en Afrique de l'Ouest et du Centre⁴⁰¹.

Graphe n°14
Proportion d'enfants exclus de l'enseignement primaire (Unicef/Unesco, 2014 : 27)

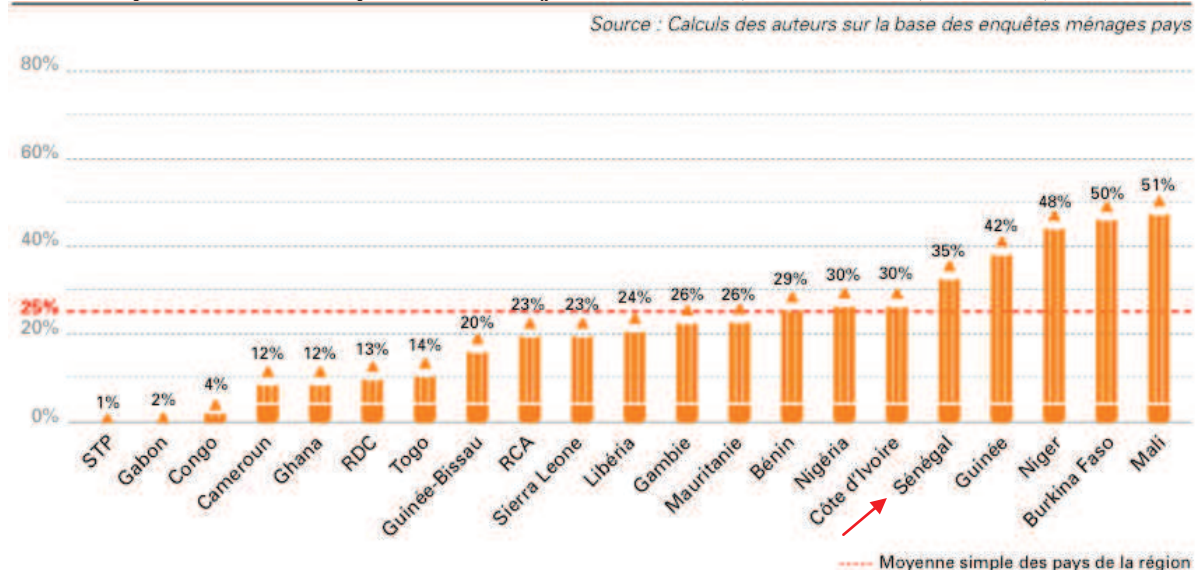


⁴⁰¹ Nous avons tiré ces données du rapport effectué par l'Unicef et l'Institut statistique de l'Unesco. La méthodologie de cette étude se base sur les groupes d'âge officiels de fréquentation scolaire et les situations scolaires effectives et projetées d'un pays. Cinq dimensions ont ainsi été définies : DE1 : enfants exclus du préscolaire (par manque de données fiables le rapport n'expose pas cette dimension) ; DE2 : enfants exclus du primaire, c'est-à-dire les enfants en âge d'aller au primaire mais qui ne sont inscrits ni au primaire ni au secondaire (nous nous concentrerons ici sur cette dimension) ; DE3 : enfants exclus du premier cycle du secondaire, c'est-à-dire les enfants ayant l'âge d'aller au premier cycle du secondaire, mais qui ne sont inscrits ni au primaire, ni au secondaire ; DE4 et DE5 : les enfants risquant l'exclusion au primaire et secondaire, c'est-à-dire les enfants scolarisés au primaire ou au secondaire, peu importe l'âge, mais qui sont fortement exposés au risque d'exclusion.

Graphe n°15
Proportion d'enfants risquant l'exclusion au primaire (Unicef/Unesco, 2014: 28)



Graphe n°16
Proportion d'enfants qui n'entreront jamais à l'école (Unicef/Unesco, 2014 : 34).



Ces trois graphes situent la situation du Sénégal par rapport au phénomène d'exclusion scolaire au le cycle primaire. Dans le cadre de cette étude⁴⁰², les enfants non scolarisés peuvent (i) avoir abandonné l'école, (ii) être entrés

⁴⁰² Les auteurs de l'étude ont pris le parti d'utiliser des enquêtes ménages par pays menées entre 2005 et 2009 car, selon eux, « contrairement aux données administratives des écoles, les enquêtes ménages permettent d'avoir des informations complètes sur tous les enfants peu importe leurs situations scolaires » (Unicef/Unesco, 2014 : 24-25).

tardivement à l'école, (iii) ne jamais être entrés à l'école (Unicef/Unesco, 2014 : 24). Au Sénégal, près de 42% des enfants (moyenne de 38% d'Afrique de l'Ouest et du Centre) sont exclus des systèmes scolaires et la proportion des enfants risquant l'exclusion s'élève à 53% contre 37% en moyenne dans la sous-région.

Toujours selon les enquêtes-ménages, 35% d'enfants au Sénégal n'entreront jamais à l'école pour une moyenne de 25% en Afrique de l'Ouest et du Centre. Les difficultés d'accès à l'éducation au Sénégal se situent ainsi au-dessus des moyennes de la sous-région.

Qu'est-ce que ces chiffres peuvent nous révéler des orientations internationales affichées ? Tout d'abord, ces chiffres tirés d'une initiative internationale récente dévoilent une volonté d'identification plus pointue jusque-là fortement monopolisée par le taux brut de scolarisation et détenue par différents types d'acteurs. Selon nos interlocuteurs (organisations internationales et administrations scolaires), l'accès au cycle primaire, est un objectif presque atteint, selon les données officielles sénégalaises : le taux brut de scolarisation primaire (TBS) est de 84% en 2012 selon la Banque mondiale, de 94,1% selon la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation du Ministère de l'Education au Sénégal en 2012⁴⁰³. Toutefois, si l'on prête une attention toute particulière aux graphes ci-dessus et à ce qu'ils nous révèlent pour le cas sénégalais, ceux qui ne vont pas à l'école et/ou qui sont susceptibles de quitter ou de ne jamais aller à l'école représentent un peu moins de la moitié (42%) des enfants sénégalais. Cette précision quantifiée en lien avec la notion de vulnérabilité éducative est donc un enjeu clairement affiché par l'Unicef et l'Unesco d'atteinte effective d'une scolarisation primaire universelle. Autre exemple, si l'on prend la question de la répartition selon le sexe au cycle primaire, on s'aperçoit qu'en 2012 le TBS des filles est supérieur à celui des garçons (99,5% pour les filles contre 88, 9% pour les garçons selon les chiffres de la DPRRE et 89% pour les filles contre 83% de garçons selon les chiffres de l'Unicef). La scolarisation des filles engagée depuis le début des années 2000 n'est donc plus au Sénégal un objectif premier du secteur

⁴⁰³ Nous reviendrons sur une discussion plus exhaustive de la détermination et du pouvoir des chiffres par les acteurs dans le chapitre cinq de la thèse.

éducatif. En revanche, cette répartition en défaveur des garçons interroge justement sur les catégories d'enfants-garçons pouvant être susceptibles d'exclusion scolaire (travail des enfants, enfants des écoles coraniques, enfants qui abandonnent au cycle primaire, etc.). La massification de l'offre scolaire et sa diversification ne sont plus au cœur des préoccupations. Il s'agit pour les organisations internationales du secteur éducatif (Banque mondiale et Unicef notamment) de désormais cibler spécifiquement les enfants pouvant être exclus ou marginalisés des systèmes éducatifs.

Encadré n°16
Quelques chiffres officiels sur l'éducation au Sénégal (2000-2012)

Taux Brut de Scolarisation primaire (TBS) :

70% en 2000/01
82, 5 % en 2005
94, 1 % en 2012

Taux Net de Scolarisation primaire (TNS) :

88% en 1999
98% en 2010

Taux de scolarisation par sexe :

73, 9% chez les garçons et 64, 8% chez les filles pour 2000/01
84, 4% chez les garçons et 80, 6% chez les filles en 2005
88, 9% chez les garçons et 99, 5% chez les filles en 2012

Taux d'achèvement à l'élémentaire :

53, 9 % en 2005
65, 6 % en 2012

Taux d'alphabétisation pour les personnes de plus de 15 ans :

39, 1 % en 2000/01
41, 9 % en 2005
51, 3 % en 2012

Au Sénégal, de par nos observations et nos échanges informels avec certains agents du MEN et de ses services décentralisés (Inspections régionales et départementales notamment), les garçons-talibés sont devenus les cibles, considérés comme étant « marginalisés » ou « exclus » des systèmes éducatifs sénégalais. Les statistiques scolaires ne prennent pas en compte les écoles

coraniques et le nombre d'élèves dans ces écoles⁴⁰⁴. En d'autres termes, les talibés sont considérés comme étant « *out of school* ». Ils ne sont pas comptabilisés dans les statistiques officielles du secteur de l'éducation. Ainsi, au sein du référentiel-dominant de l'éducation pour tous se définit la notion de « vulnérabilité éducative » à laquelle serait intégrés les enfants-talibés.

Dans le courant des années 2000 et depuis l'ouverture de la réforme relative à l'éducation « arabo-islamique », les écoles coraniques ont été la cible d'interventions des organisations internationales. Nous les avons déjà énumérées dans le chapitre trois, mais il s'agit dans cette section de repérer les différentes orientations et visions projetées par chacune de ces organisations dans le cadre de la mise en œuvre de leur programme d'action. Même si, *in fine*, ils ont un objectif commun d'intégration et de prise en compte de ces institutions d'éducation dans le système éducatif sénégalais, leurs programmes diffèrent dans leurs orientations.

3.2. Les catégories internationales et plurielles de « modernisation » des *daara*

Après avoir expliqué le transfert du référentiel dominant de l'éducation pour tous à l'échelle nationale, il s'agit désormais de s'intéresser à l'émergence, au cours des années 2000, des différentes catégories d'intervention face à la thématique de la « modernisation » des *daara* au Sénégal.

3.2.1. La « modernisation » des *daara* : de la production d'un consensus à la confirmation des divergences d'interprétation

La « modernisation » des *daara* au Sénégal est devenue un enjeu politique et public pour la première fois lors du séminaire organisé au Centre nationale de ressources éducationnelles du Projet d'appui au plan d'action (PAPA) en 2002. Ce séminaire, à l'instar d'autres réformes portant sur l'éducation arabo-islamique⁴⁰⁵, a lancé cette initiative de « modernisation » des *daara* par la formalisation et la

⁴⁰⁴ Nous reviendrons sur la question des chiffres dans le chapitre 6 de la thèse.

⁴⁰⁵ Pour rappel, cette réforme se déclinait selon trois principes généraux : l'introduction d'une éducation religieuse au cycle primaire, l'introduction d'une école franco-arabe publique et le projet de « modernisation » des *daara*.

conception d'une nouvelle institution éducative : le *daara* moderne. A partir, de 2002, A. Wade a pris en main cette question en dotant toutes les grandes familles religieuses maraboutiques de « *daara* moderne »⁴⁰⁶. Ce projet a été officialisé avec la création de l'Inspection des *daara* en 2010 puis lancé dès 2011 grâce au développement et à la médiatisation du « *Projet d'appui à la modernisation des daara* » (PAMOD) soutenu par la Banque islamique de développement (Bid).

Le Sénégal est intégré dans une réforme internationale relative à l'éducation arabo-islamique. En effet, dans d'autres pays de la sous-région (Niger, Mali, Tchad, Gambie, par exemple), les notions « d'amélioration » pour le Mali et de « rénovation » pour le Niger et le Tchad (*Khalwa*) sont des catégories construites et développées depuis l'introduction de programmes internationaux. Pour l'ensemble de ces pays, ces réformes ont été introduites par un même bailleur principal : la Banque islamique de développement (Bid). L'Unesco ou l'Isesco ont accompagné ce mouvement en appuyant notamment l'alphabétisation en caractères arabes harmonisés (caractère coranique harmonisé, CCH au Sénégal). L'éducation islamique fait donc l'objet depuis ces dernières années de réformes éducatives globales traduites à l'échelle nationale (Anderson-Levitt, 2003 ; Tan, 2014). Ci-dessous sont présentées les différentes réformes, principalement en Afrique de l'Ouest engagées au cours des années 2000 par la Bid et l'Isesco.

⁴⁰⁶ Nous reviendrons plus en détail dans le chapitre cinq sur la dotation de *daara* modernes par A. Wade aux familles religieuses confrériques.

Tableau n°10
Réformes éducatives soutenues par la Bid en Afrique de l'Ouest (2000 -)⁴⁰⁷

Pays (par ordre alphabétique)	Nom du projet	Bailleurs	Dates
Burkina Faso	Projet d'appui à l'enseignement primaire bilingue franco-arabe (PREFA)	Bid	2015 -
Gambie	Bilingual Education Support Project (BESP)	Bid	
Mali	Projet d'appui à l'éducation bilingue de base / Projet d'intégration des écoles coraniques	Bid	2015 -
Niger	Projet d'appui aux écoles franco-arabes (PAEFAN)/ Projet d'appui à la rénovation des écoles coraniques/ Formation en caractères arabes	Bid/ Unesco	2002-2010
Sénégal	Appui à l'exécution du projet d'écoles franco-arabes/ Projet d'appui à la modernisation des <i>daara</i> (écoles coraniques)/ Formation en caractères coraniques harmonisés	Isesco/ Bid	2002 -
Tchad	Programme d'appui à l'enseignement bilingue (franco-arabe)	Isesco/ Bid	2004-2008

L'association des termes « moderne » et « modernisation » aux *daara* peut paraître, pour certains acteurs locaux au Sénégal contradictoire. Mais les acteurs sénégalais se sont appropriés l'expression en lui donnant un sens. Par conséquent cette catégorie construite s'intègre dans le référentiel dominant d'une scolarisation universelle⁴⁰⁸. Ces termes sont désormais associés pour produire de nouvelles catégories d'intervention définies à l'échelle internationale puis retranscrites au niveau national (Tchad, Niger, Mali, Burkina Faso). En tant que nouvelles réformes, elles s'inscrivent pleinement dans le nouveau référentiel dominant de l'EPT (Cissé, 2012 ; Villalón, Idrissa & Bodian, 2012). L'idée de changement ou

⁴⁰⁷ Ce tableau a été confectionné par mes soins pour le dossier « Education arabo-islamique en Afrique : Enjeux, institutions et dynamiques » d'*Afrique Contemporaine* dont la parution est prévue pour septembre 2016.

⁴⁰⁸ Dans la littérature scientifique, les chercheurs postulent que ces deux terminologies sont étroitement liées et qu'il n'y a pas de distinction entre le « moderne » et le « traditionnel » mais bien une (re)invention continue par les acteurs et leurs pratiques (Zambiras & Bayart, 2015 ; Lukens-Bull, 2001)

de transformation dans le but d'une « *amélioration des conditions de vie et des apprentissages* » au sein de l'école coranique est une ambition nouvelle communément partagée par les organisations internationales et dans différents pays de la sous-région (notamment Mali, Niger, Tchad, Burkina Faso). Le modèle de réforme tiré du Tchad et du Niger, introduit entre 2000 et 2004 par la Bid, a par la suite été transféré à d'autres pays-bénéficiaires tel que le Sénégal. Dans cette dynamique, les acteurs sénégalais du secteur de l'éducation ont réussi à faire la promotion de cette nouvelle catégorie d'intervention de « *daara moderne* »⁴⁰⁹.

Au Sénégal, cette association a été favorisée par la forte médiatisation du PAMOD engagé depuis 2011 et instrumentalisé par les gouvernements d'A. Wade et M. Sall. Désormais, les notions de « modernisation » des *daara*, ou encore de « *daara moderne* », toujours nommés en langue française par l'ensemble des acteurs (organisations internationales, maîtres coraniques, et acteurs administratifs), sont associées et attirent les soutiens de différents types d'acteurs. Depuis 2011, cette association moderne/*daara* a été officiellement introduite par l'Inspection des *daara* en lien avec la Bid. Depuis, la notion de « modernisation » s'est répandue pour devenir aujourd'hui une catégorie d'intervention publique structurant l'action publique des *daara*.

Encadré n°17

Le modèle de « *daara moderne* » (Inspection des *daara*, 2011)

« Dans le souci de diversification de l'offre éducative et de répondre à la forte demande d'éducation islamique, le *daara moderne* prend en charge les enfants dès l'âge de 5 ans. La scolarité s'étale sur 8 ans et se déroule en trois étapes :

La première étape

C'est une étape d'initiation de trois ans consacrée essentiellement à la mémorisation du Coran (30 *Hizbs*⁴¹⁰) et à l'installation des mécanismes de lecture et d'écriture de l'arabe et des éléments de base des pratiques culturelles et des compétences de vie courante. Le médium d'enseignement est la langue locale. Les contenus des pratiques culturelles et de la morale sont tirés du Coran et de la Sunna.

La deuxième étape

⁴⁰⁹ La notion de *daara moderne* est née de différentes initiatives de promoteurs de « *daara modernes* » qui ont pu émerger au cours des années 1990. Nous ne savons pas, toutefois, si l'association des termes « *daara* » et « moderne » existait déjà mais le principe de nouveaux modèles étaient déjà mis en avant par les promoteurs situés essentiellement en zones urbaines.

⁴¹⁰ Le Coran est divisé en trente parties appelées *juz* en langue arabe (division, portion), destinée à la récitation du Coran. Chaque *juz* est divisé en deux *hizb*, qui signifie section en arabe.

Etape de transition, elle dure 2 ans et est consacrée à la mémorisation du reste du Coran et au développement des compétences de la première étape (CI et CP⁴¹¹) et du niveau 1 de la deuxième étape (CE1) de l'élémentaire français-arabe. A côté de la langue nationale médium, le français et l'arabe deviennent média et objets d'enseignement.

La troisième étape

Elle dure 3 ans et est consacrée au développement des compétences du niveau 2 de la 2^{ème} étape et de la 3^{ème} (CE2, CM1 et CM2) de l'élémentaire arabe-français.

A la fin de sa scolarité, l'apprenant du *daara* moderne aura mémorisé le Coran, reçu une éducation islamique de qualité et obtenu le CFEE⁴¹² » (Inspection des *daara*, 2011).

La catégorie d'intervention de « *daara* moderne » s'impose et est défendue par ses acteurs qui ne perçoivent plus le *daara* et la modernité comme antithétiques⁴¹³. Cette catégorie est donc réappropriée par les différents acteurs sénégalais et ce à chaque niveau de la production de la politique publique⁴¹⁴ (maîtres coraniques, ministère, inspections, etc.). C'est une notion qui circule et qui se propage au point d'être devenue une vision communément partagée.

En dehors du projet financé par la Bid, cette vision, finalement s'apparente à une transformation de l'école coranique traditionnelle. Et cette idée de changement n'est pas nouvelle (chapitre 2). Pour mémoire, une nouvelle réflexion de réforme de « *l'Enseignement du Coran* » avait été introduite à l'institut islamique de Dakar en 1978. A cette époque, le ton « modernisateur » des associations réformistes a influencé la réflexion autour d'une transformation de l'école coranique, dite « traditionnelle », par les enseignements. Certes notion ancienne est désormais renforcée par la mouvance internationale soutenue et développée par la Bid. Sous

⁴¹¹ Le première étape correspond au cours d'initiation (CI) et cours préparatoire.

⁴¹² Le CFEE correspond à l'examen passé par les élèves de CME2, à la fin du cycle primaire. C'est le certificat de fin d'études élémentaires pour l'entrée en 6^{ème} au collège.

⁴¹³ Durant la période coloniale, l'image du *daara* par l'administration française était associée aux préjugés, à l'obscurantisme. L'émergence du mouvement réformiste dans les années 1950 et son renouvellement au cours des années 1980 ont permis de modifier cette vision et de proposer de nouvelles formes d'enseignement au sein de nouvelles institutions d'éducation islamique.

⁴¹⁴ Lors de nos entretiens avec l'ensemble des acteurs, nous avons systématiquement tenté de poser la question suivante : que signifie, pour vous, la « modernisation » des *daara*. Beaucoup de maîtres coraniques me rapportaient qu'ils ne connaissaient pas les projets de l'Etat. Ils en avaient entendu parler par la presse mais ne savaient pas ce que l'Etat entendait par là. Pour eux, le projet de « modernisation » s'apparente à celui de l'Etat. D'autres me donnaient, par contre, leur propre définition et leur projection de ce qu'ils souhaiteraient obtenir ou changer dans leur école. Pour une grande partie d'entre eux, un *daara* moderne passait par la construction de salles de classe. Chez les agents administratifs scolaires, les discours relatifs à la « modernisation » des *daara* se référaient au projet PAMOD, appuyé et financé par la Bid. D'autres, comme l'inspecteur S. Kouma de l'Inspection académique de Diourbel, donnaient leur propre conception et en jouant un rôle de conseiller ou d'appui au développement de ces projets.

forme de « consensus scolaire » (Charton, 2025b), la catégorie de « *daara* moderne » est soutenue à priori par l'ensemble des acteurs sénégalais. « *La fonction hégémonique du consensus tient notamment à sa capacité à susciter l'adhésion des différents acteurs à un ensemble de normes en apparences neutres et érigées en principes universels* » (Charton, 2015b : 61 ; Chabbott, 2003⁴¹⁵). L'expression « *daara* moderne » est construite par de multiples acteurs au cours de négociations et ajustements. Il génère un consensus parce qu'il permet un accord de tous tout en donnant la possibilité à chacun de donner sa propre définition. Elle permet de fonder ainsi des politiques actives dont la mise en œuvre sera affectée par ces variations d'interprétations. La notion de modernisation des *daara* n'est donc pas lue de la même manière (derrière un accord unanime⁴¹⁶), par les différents acteurs investis dans cette action publique (associations réformistes, acteurs confrériques, organisations internationales telles que la Bid, voire même les bailleurs en provenance d'Arabie Saoudite, du Koweït ou d'Égypte). Toujours impulsés et appuyés par les organisations internationales (Bid, Usaid, Unicef), nous verrons différents référentiels sous-jacents à la « modernisation » des *daara* qui se sont précisés grâce au développement de programmes d'action internationaux.

3.2.2. Le modèle de « trilinguisme »

Entre 2002 et 2007, l'Unicef a introduit un projet intitulé « *Trilinguisme et Formation professionnelle* » au sein du secteur éducatif des régions de Dakar, Diourbel, Thiès et Kaolack (chapitre 3) Ce projet consistait à introduire trois langues d'enseignement dans les écoles coraniques ciblées (20 *daara*). Les trois langues d'enseignement étaient l'arabe (pour une meilleure compréhension du message islamique), le français (écriture, lecture et mathématiques) et l'enseignement des langues nationales (en fonction des régions). Ce projet, certes critiqué par l'ensemble des acteurs impliqués du fait du manque de « moyens » mis

⁴¹⁵ Dans l'analyse des politiques publiques, la définition classique du « consensus » fait référence à un accord sur les désaccords.

⁴¹⁶ Nous discuterons dans le chapitre six le fait que cette forme de « consensus » autour de la notion de « modernisation » des *daara* est à nuancer puisque ce référentiel, certes dominant de l'action publique, n'est qu'une apparence. En effet, le

à disposition pour son développement et la mise en place de ces trois langues d'enseignement, a toutefois introduit une nouvelle catégorie d'intervention, encore reprise aujourd'hui par certains acteurs dominants de l'action publique des écoles coraniques au Sénégal. C. Touré, consultant pour Unicef, a évalué en 2007 ce projet⁴¹⁷. Il est encore aujourd'hui un « *adepte du trilinguisme* » et défend ce modèle (Entretien C. Touré, Enda Graf Sahel, 20 février 2014).

« Dans le programme de trilinguisme, quelles sont les disciplines qui étaient enseignées ? Il y avait d'abord la langue elle-même comme objet d'enseignement mais il y avait également les matières du niveau élémentaire qui ont été enseignées d'abord en wolof. Parce que dans ces 4 régions, la langue du milieu était le wolof. On s'est rendu compte que les enfants apprenaient plus facilement dans leur propre langue que dans une langue étrangère comme l'arabe ou le français. Ils ont appris aussi les mathématiques en langue nationale et c'est au fur et à mesure qu'on introduisait le français. L'arabe, on l'a introduit tout juste pour mieux comprendre ce qui est dit dans le Coran et les compétences de vie courantes étaient aussi enseignées » (Entretien C. Touré, 16 avril 2014)⁴¹⁸.

C. Touré, que nous présentions comme un « *acteur qui contrôle l'advocacy* » (chapitre 3, 1.2.3.1), véhicule et défend l'idée de l'introduction de trois langues d'enseignement, contribuant ainsi à une nouvelle forme d'alphabetisation des enfants-talibés. Grâce à son passage au sein de l'Unicef en tant que consultant, il est devenu un véritable défenseur et promoteur du modèle de trilinguisme au sein de cette action publique. Plus récemment, il a été choisi comme consultant par *Childfund* pour mettre en place dans la région de Thiès (Mékhé) un *daara* « moderne » qui repose sur le principe de trilinguisme. En formant une équipe technique de neuf individus (inspecteurs, experts, chercheurs), c'est sur la base du modèle de trilinguisme que ce *daara* moderne de la région de Thiès se développera. L'objectif de ce *daara* est d'être proposé comme modèle auprès du MEN. Revenons sur notre échange datant de février 2014, qui met en avant tout le

chapitre six traitera des situations de conflits autour de cette notion de « modernisation » quant aux moyens et instruments mis en place pour l'atteindre.

⁴¹⁷ C. Touré a déjà été présenté dans le chapitre trois de la thèse, sous la catégorie une, « ceux qui contrôlent l'advocacy ».

⁴¹⁸ L'explication de ce programme est extraite d'un entretien mené avec C. Touré en avril 2014 dans le cadre du tournage d'un film portant sur la « modernisation » des *daara* à Diourbel et disponible en ligne sur la plateforme web-edutv : <http://www.web-edu.tv/spip.php?article96>.

processus technique dans la formulation d'un curriculum, sur la base du principe de trilinguisme :

« CH. Donc, *Childfund* travaille spécifiquement sur un *daara* pour le moderniser ?

CT. Oui, sur un *daara*. On en fait un modèle à montrer pour appuyer un peu l'Etat dans sa dynamique. Parce que, jusqu'à présent, l'Etat n'a pas expérimenté son curriculum⁴¹⁹. Moi, pour donner à la modernisation de ce *daara* là une certaine chance j'ai réuni neuf experts dans le cadre d'un comité scientifique. Parce que c'est le trilinguisme qu'on m'a demandé d'introduire. Comme expert, j'ai mis celui qui est le plus à niveau dans le bilinguisme français/wolof, Seck, il est linguiste à l'Université de Dakar. J'ai pris quelqu'un avec qui j'avais travaillé à Diourbel, Seydou Khouma [Inspecteur en langue arabe à l'Inspection académique de Diourbel]. J'ai pris Abdou Sy, qui était le chef de la division de l'évaluation à l'INEAD. Pour entrer dans le *daara* et le moderniser, nous allons faire un pré-test de positionnement pour la modernisation. Et, quand on développera le curriculum, on verra les progrès qui seront en train d'être faits. On a adapté l'outil EGRA⁴²⁰ qu'on utilise en français. On va le transformer en arabe et en wolof pour mesurer les connaissances des élèves et leurs compétences, en arabe, en wolof et en français » (Entretien, C. Touré, Enda Grah Sahel, 2 février 2014).

En somme, grâce à la personnalité et à la conviction d'une seule personne ayant acquis une expérience au sein de l'Unicef entre 2002-2007, l'idée de « trilinguisme » s'est construite comme un référentiel sous-jacent et pouvant contribuer à l'action publique de « modernisation » des *daara* au Sénégal. Aujourd'hui à la retraite mais toujours consultant dans ce domaine d'intervention, C. Touré est considéré par les autres acteurs comme une « *personne ressource* »⁴²¹ reconnue pour sa connaissance du secteur de l'éducation mais aussi pour ses actions envers les *daara*. On note, ainsi, une vraie personnification de ce référentiel qu'il tente de véhiculer comme étant l'unique solution de « modernisation » des *daara*. Grâce à un réseau mobilisé auprès de divers groupes

⁴¹⁹ Dans le cadre du projet de « modernisation » des *daara*, l'Inspection des *daara* travaille depuis 2011 sur l'élaboration d'un curriculum des *daara* moderne. Au départ, le curriculum a été conçu par le Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants de la rue (PARRER), soutenu par la Banque mondiale.

⁴²⁰ L'outil EGRA (Early Grades Reading Assesment/Evaluation des compétences fondamentales en lecture) est un outil pédagogique d'évaluation de compétences et d'aptitude en lecture au niveau élémentaire. Cet outil est développé par Usaid dans plusieurs pays africains (Mali, Egypte, Niger, Kenya, Liberia, Afrique du Sud, Gambie, Sénégal, et Ouganda).

⁴²¹ Le terme de « personnes ressources » est très souvent employé par les acteurs pour qualifier des personnalités telles que C. Touré, M. Wane ou, plus récemment, M. Basse. Pour ces trois acteurs dominants de l'action publique, ils se considèrent également eux-mêmes comme « personne ressource » car ils ont acquis durant leur carrière professionnelle une connaissance du milieu d'intervention (dans le secteur social ou éducatif).

d'acteurs (administrations scolaires, centralisées et décentralisées, ONG, associations), il réussit à former autour de lui une équipe de travail⁴²² faisant la promotion, tout comme lui, du principe de trilinguisme.

3.2.3. Le « *daara communautaire* » pour un accès à la sphère privée

L'Usaid, dans le cadre du projet « *Education de Base* » (EDB), a introduit l'approche de « *daara communautaire* » dont l'objectif est d'inclure les communautés locales dans la gestion du *daara*. « *L'engagement communautaire* » est mis en place grâce à « *de structures d'accompagnement et de gestion* » : comités de gestion du *daara* et association des maîtres coraniques qui « *constituent un espace de concertation et d'action* » (Usaid/EDB, juin 2012). Mbagnick Ndiaye, coordinateur de ce projet au sein d'Enda Jeunesse Action à Guédiawaye nous dévoile les dessous de cette nouvelle approche et la vision proposée par l'Usaid:

« Un *daara* dans lequel le marabout accepte le paquet éducatif que l'on propose (l'apprentissage du français, les mathématiques, la découverte du milieu, les compétences de vie courante), et il accepte aussi de s'ouvrir à la communauté, avec la création d'un comité de gestion, des gens de son environnement qui veille aux enseignements, aux performances du *daara*, à la qualité de vie des enfants. On essaie d'intégrer l'espace public dans l'espace privé » (Entretien Mbagnick Ndiaye, Enda Jeunesse Action, Guediawaye, le 17 octobre 2012).

L'association « *de l'espace public dans l'espace privé* » était une stratégie clairement avancée par l'Usaid. En effet, en passant par des intermédiaires (ONG nationales et associations locales), l'objectif était d'atteindre les écoles coraniques qui jusque-là étaient aux mains des maîtres coraniques. La mise en place de comités de gestion impliquant différents acteurs locaux à proximité du quotidien du *daara* était un moyen d'accéder et d'introduire de nouvelles modalités d'action

⁴²² Il n'a pas de mal à mobiliser des personnes autour de lui. Comme il pouvait déjà me le dire durant un entretien : « *Moi, je suis comme un poisson dans le système. Beaucoup de gens du système, j'ai participé à leur formation ou bien je les ai rencontrés* » (C. Touré, 20 février 2014). Les neuf experts mobilisés pour ce projet de « trilinguisme » à Mékhé font partie d'un petit réseau d'acteurs que C. Touré a réussi à mobiliser dans le cadre de cette consultance. Ces acteurs ont été rencontrés lors du projet d'Unicef (par exemple S. Khouma, Inspecteur en langue arabe à l'Inspection académique de Diourbel), ou ont été formés par ce dernier (K. Diallo, aujourd'hui à la Direction des examens et concours).

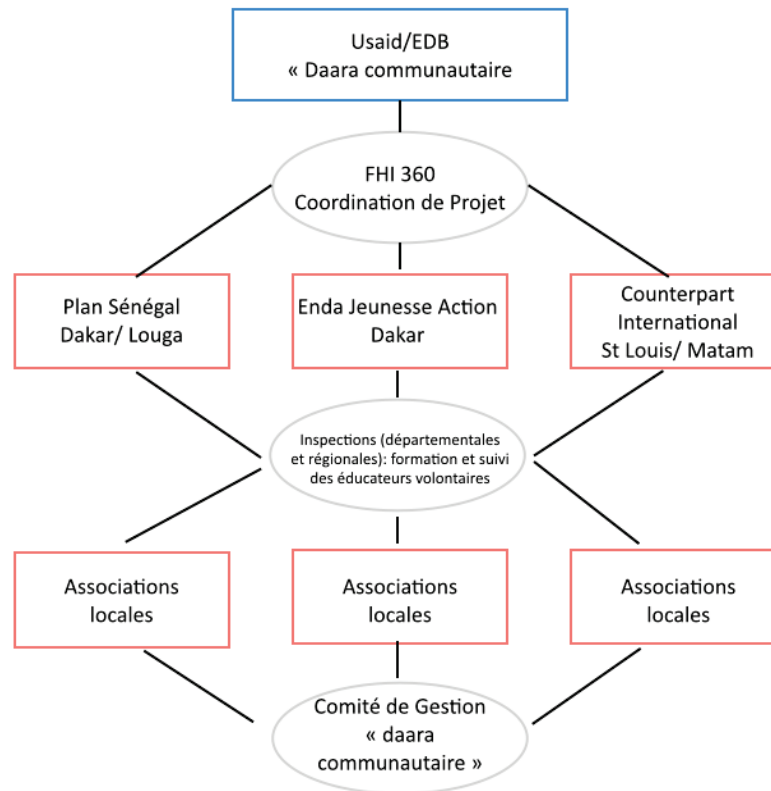
dans les écoles coraniques ciblées par le projet. A. Fall, coordinateur au niveau de Dakar de ce projet, revient sur le principe de « *daara communautaire* » :

« Nous [Usaid/EDB], le concept qu'on a c'est un *daara* communautaire. Le *daara* c'est un *daara* privé. C'est Mamadou Moustapha qui a son *daara*, qui l'a hérité de son père, qui l'a hérité de son grand père. Ce *daara* là on travaille dessus. On trouve un maître coranique qui accepte l'ouverture de son *daara*. On met une organisation communautaire de base qui est de qualité à qui on donne un mandat. Vous allez travailler avec le *daara* avec la communauté en vue de transformer le *daara* espace privé en *daara* communautaire, dans lequel la communauté non seulement participe à la prise en charge de fonctionnement du *daara* mais aide les talibés et le marabout. Si vous transformez cet espace privé en espace communautaire, il sera possible d'intéresser l'Etat à mettre des sous dans cet espace communautaire parce qu'il n'est plus espace privé. Est-ce que vous saisissez la nuance ? Si dans le *daara*, l'ouverture se fait, on met en place des comités de gestion dans lequel on dit le marabout ne peut pas être président, on met des membres issus du quartier, on leur dit "votre mission est de chercher des ressources additionnelles au *daara*" Votre mission c'est de faire en sorte que les talibés soient nourris, système de *ndeyou daara*... Débrouillez-vous pour prendre en charge la vaisselle, le linge des *daara*. Quand le comité de gestion fonctionne, il ancre le *daara* dans le quartier. Deuxièmement, là il faut travailler avec les collectivités locales pour qu'elles appuient les *daara*. Ils ont des enveloppes. Pourquoi ne pas faire le plaidoyer pour que les *daara* ne soient pas oubliés. Les ONG qui interviennent, si ils ont un programme de santé, comment inclure les *daara* ? Voilà cette série d'interventions qui pour nous ciblent sur le *daara* et le référentiel doit transformer l'espace privé en espace communautaire. Et c'est dans cet espace communautaire que le privé est prêt à mettre de l'argent si on assure ça » (Entretien Atoumane Fall, Dakar, 22 octobre 2012).

Les modalités d'intervention, certes hiérarchiques, autour de la notion de « *daara communautaire* » légitiment les interventions de l'agence américaine de développement au sein d'une sphère longtemps considérée comme « espace privé » d'enseignement. Le développement de ce projet est donc favorisé par la « sous-traitance » des actions transférées à plusieurs niveaux : ONG nationales ou internationales (Plan Sénégal, Counterpart International, Enda Jeunesse Action) et des associations locales (association de maîtres coraniques, associations de parents d'élèves) et par l'organisation de comité de gestion au sein des *daara* ciblés. B. Hibou décrit clairement les « *modes opératoires des bailleurs de fonds* » comme un transfert d'actions aux ONG « *en contrepartie du respect des procédures*

susceptibles de faciliter le contrôle sur leurs activités » (Hibou, 2012 : 74). La volonté participative ou de communautarisation des activités, dans le cadre de projet, s'inscrit dans une approche de « faire-participer » ou de « faire-faire » la communauté (ONG, associations locales, inspections départementales et régionales, *ndeyou daara*, parents d'élèves, comité de gestion, maîtres coraniques, etc.) et d'appropriation locale des principes d'action pensés à un niveau international. Cette stratégie d'action de la part de l'Usaid n'est pas nouvelle, comme le souligne C. Chabbott (2003): « *Usaid subsequently promoted the use of NGOs in all its activities, including those it undertakes in partnership with other donors* » (Chabbott, 2003).

Graphe n°17
Fonctionnement Usaid/EDB (« composante enfants vulnérables », 2008-2013)



Le schéma ci-dessus tente de retranscrire la vision du « *faire-faire* » (Chabbott, 2003 ; Faye, 2007 ; Charlier & Faye, 2005) développée à différentes échelles de la mise en œuvre d'un programme d'action. Nous considérons que la catégorie construite par l'Usaid de « *daara communautaire* », et véhiculée ensuite auprès des acteurs locaux sénégalais, contribue à la structuration de l'action publique de « modernisation » des *daara*. La catégorie de « *daara communautaire* », surtout lors de la mise en œuvre du programme d'une durée de cinq ans, modèle l'action publique d'intégration des écoles coraniques dans le système éducatif sénégalais. Elle ouvre, ainsi, une nouvelle proposition d'intervention. Même si les bailleurs ont un seul et même objectif commun d'arriver à une scolarisation universelle, les visions, moyens et instruments mis en œuvre pour y arriver diffèrent. Ces

divergences peuvent aboutir à des mises en conflits⁴²³ ou à des enchevêtrements au sein d'une même action publique. Lors d'un échange, toujours avec A. Fall, coordinateur de ce projet à Dakar, nous évoquons la notion de « *daara* moderne », projet appuyé par la Bid et mis en œuvre par l'Inspection des *daara*. Celui-ci revient sur ces deux approches divergentes :

« On a deux approches. L'Inspection des *daara* construit et dit “venez”. Souvent, je ne sais pas si vous regardez là où ils ont construit, il y a encore personne. Il y a un *daraa* construit à Pire. C'est les premières constructions de *daara* modernes. A Pire le *daara* est encore vide. Celui qui est à Ndoum est encore vide. Ils ont construit dans les foyers religieux mais ils n'ont pas réussi à déplacer le marabout, son espace privé à l'espace de l'Etat. Le marabout s'est dit : ça c'est l'Etat. Si je mets mes talibés, demain on peut me chasser. Je ne sais pas comment ça va se dérouler après... Il y a ces *daara* mais nous intervenons dans le *daara* tel qu'on le trouve. On va modifier l'environnement et faire en sorte que ces *daara* passent d'un statut d'espace privé à un statut d'espace communautaire pour mettre le maximum d'atout. Parce que le projet va finir et si le caractère communautaire n'est pas ancré, il sera difficile de mobiliser la communauté et d'autres bailleurs ou des privés à mettre des sous là-dedans pour que ça continue. Nous sommes alors dans une logique de comment mettre en place un dispositif qui pérennise ce qu'on fait » (Entretien Atoumane Fall, Dakar, 22 octobre 2012).

Les différences entre le « *daara* communautaire » de l'Usaid, d'une part, et le « *daara* moderne » porté par la Bid et l'Inspection des *daara*, d'autre part, montrent bien les différences de visions au sein d'un même référentiel-dominant de « modernisation » des écoles coraniques au Sénégal. Les objectifs définis selon chaque catégorie d'intervention (*daara* moderne, modèle de trilinguisme, *daara* communautaire) ne sont pas les mêmes. D'un côté (*daara* communautaire), l'implication de la communauté locale s'avère être la solution-clé pour avoir accès aux *daara*, dans le but aussi d'une « pérennisation des actions⁴²⁴ »; de l'autre (*daara* moderne), la Bid, propose un nouveau modèle éducatif en appui à l'Etat sénégalais (nouveau curriculum, nouvelles infrastructures, recrutement d'enseignants, etc.). Ces deux approches sont donc différentes tout en étant concomitantes à la structuration de l'action publique sénégalaise du mouvement de

⁴²³ Nous reviendrons plus en détail dans le chapitre six sur les situations de conflits liées à l'émergence de plusieurs catégories d'intervention et au sein d'une même action publique.

« modernisation » des *daara*. La construction cognitive de catégories diverses entre différentes organisations internationales (Usaid et la Bid par exemple) dévoile bien la nature complexe structurant cette action publique. En proposant deux catégories d'intervention bien distinctes, les deux organisations internationales en question se positionnent en situation de concurrence, voire de conflits. Pour chacune de ces organisations internationales, l'objectif est de proposer, de faire accepter, voire d'imposer, son modèle auprès du MEN. Si l'on revient à la notion de « consensus » évoquée plus haut, on remarque bien que ce consensus se construit sur la base de désaccords. L'idée étant pour les organisations internationales et les acteurs administratifs de se diriger vers un changement sans pour autant interroger les moyens mis à l'œuvre pour y arriver. C'est la raison pour laquelle l'action publique actuelle de « modernisation » des *daara* est confrontée encore aujourd'hui à une diversité de modalités d'intervention se développant de façon parallèle, en opposition ou en harmonie⁴²⁵.

⁴²⁴ Cette approche s'accorde complètement aussi avec les orientations de l'Usaid basée sur une politique de « faire-faire » (Chabbott, 2003).

⁴²⁵ Nous reviendrons sur les situations de conflit (politiques et sociaux) dans le chapitre six de la thèse.

3.2.4. *La vision sécuritaire des organisations internationales*

La vision sécuritaire au cours de nos enquêtes n'a pas été traitée de manière frontale mais il nous est apparu nécessaire de la discuter pour mieux comprendre certaines orientations d'acteurs internationaux, lesquelles sont souvent reprises par les acteurs sénégalais. Face au développement des mouvements salafistes au Nigeria (Boko-Haram) ou au Nord-Mali, le contrôle sécuritaire par l'éducation devient un enjeu d'intervention pour plusieurs organisations internationales. Deux des acteurs internationaux nous ont confirmé cette vision : la Banque islamique de développement (Bid) et l'agence américaine de Développement (Usaid). Avant d'étudier les visions de ces deux organisations internationales, il est nécessaire de revenir sur les raisons de ce positionnement dans leurs interventions.

Depuis 2001, Usaid a produit un ensemble de rapports sur les questions d'éducation dans les pays à majorité musulmane. Dans un rapport intitulé « *Stengthening Education in the Muslim World, Country Profiles and Analysis* » (Introduction), une présentation des écoles coraniques, médersas et institutions islamiques de plusieurs pays musulmans (notamment au Sénégal, Mali et Guinée en Afrique de l'Ouest) montre que finalement peu de données empiriques existent sur cette offre éducative. En Afrique francophone, le développement de programmes en direction des écoles coraniques par l'agence américaine de développement est une stratégie annoncée pour mieux connaître le secteur d'intervention. Pour rappel, au Sénégal, l'Usaid a lancé entre 2008 et 2013 un programme intitulé « *Education de Base* » (EDB) qui se déclinait selon cinq « composantes » principales : i) donner aux enfants vulnérables, y compris les filles, une éducation de base de qualité ; ii) améliorer la qualité de base de l'enseignement moyen général ; iii) fournir aux collèves un meilleur accès aux technologies de l'information et de la communication ; iv) améliorer la gestion et la gouvernance de l'éducation ; v) accroître les partenariats publics/privés (Usaid/EDB, juin 2013). Concernant la composante « *enfants vulnérables* », ce projet d'une durée de cinq ans visait à « *donner aux enfants vulnérables, y compris*

les filles une éducation de base de qualité ou une formation professionnelle et à ramener les enfants en rupture dans leur famille » (*ibid*, p. 5). Cette composante ciblait donc les enfants-talibés (garçons et filles). L'objectif premier, grâce à la conception « d'un référentiel de formation » conçu pour trois niveaux d'enseignement (niveau des apprenants intégrant la 4^e année, niveau des apprenants intégrant la 5^e année, candidats aux certificats de fin d'études élémentaires, CFEE), devait garantir « *une passerelle que l'enfant pourra emprunter pour poursuivre ses études dans le système éducatif formel, si telle est la volonté de ses parents grâce à un référentiel de compétences* » (*ibid*, p. 21). L'idée de création de passerelles m'a été confirmée par un des coordinateurs du projet à Dakar, Atoumane Fall : « *on est dans les daara, on donne une éducation qui fait la passerelle avec l'école élémentaire* » (Entretien Atoumane Fall, coordinateur Usaid/EDB, 22 octobre 2012). La vision de l'Usaid d'introduire la langue française (12h par semaine) dans les *daara* ciblés (Dakar, Louga, Saint-Louis et Matam) devait inciter les parents d'élèves à inscrire leurs enfants à l'école primaire. A. Fall revient sur les objectifs de l'Usaid :

« Le principe de base était le suivant : quand vous prenez le *daara*, vous entrez dans un *daara*, vous allez trouver des enfants qui sont en phase terminale de mémorisation du Coran. Vous allez en trouver d'autres qui sont au milieu et d'autres qui vont tout juste commencer. Notre cible était de 6 à 12 ans. On peut travailler avec cette cible pour qu'ils rattrapent la scolarité mais ceux qui ont entre 13 et 18 ans, je crois qu'il faut les former à un métier. On a dit entre 6 et 12 ans, on va leur donner une éducation de base et si vous en prenez une quarantaine dans le *daara*, vous en aurez peut être qui seront en phase terminale de mémorisation du Coran, 25 qui seront au milieu et le reste qui viennent tout juste de commencer. Le principe c'est puisqu'il y a trois niveaux différents on va appliquer une pédagogie différenciée et conduire les trois groupes à trois compétences différentes. Le premier groupe de 8 qui quand il vient dans le *daara* sait lire et écrire parce qu'ils apprennent le Coran, prennent leur tablette et copient la sourate. Ensuite, ils se mettent à l'écart et ils lisent la sourate au point de la mémoriser. Ces enfants là savent lire et écrire. Ils ne savent pas le faire en français mais ils savent le faire en arabe. Celui-là, il va progresser plus rapidement que celui qui ne parvient pas encore à distinguer les lettres. C'est la raison pour laquelle, les cheminements sont différents. Celui qui est en phase terminale, le référentiel au bout de trois ans l'amène au niveau de compétences terminales du CM2. En principe, on s'attend à le présenter à l'entrée en 6^e » (Entretien Atoumane Fall, Dakar, 22 octobre 2012).

L'idée de compétences et de complémentarité entre le niveau d'enseignement du Coran et l'aptitude pour l'enfant à apprendre à lire et à écrire en langue française dévoile la double ambition de l'agence américaine de développement. Tout d'abord, la construction d'une catégorie d'intervention propre à cette organisation internationale, sous l'appellation « d'enfants vulnérables », considère que les enfants uniquement scolarisés à l'école coranique sont en situation de vulnérabilité. D'autre part, l'idée de « passerelles » entre l'école coranique et le système public officiel (français ou franco-arabe), vise à scolariser officiellement ces « enfants vulnérables ». La question de « vulnérabilité » de ces enfants intervient à deux niveaux. Les enfants-talibés sont considérés comme étant vulnérables n'ayant pas accès à une éducation publique formelle. Deuxièmement, ils peuvent être l'objet d'une forme de « vulnérabilité », d'endoctrinement religieux. Même si elle n'est pas évoquée clairement dans les documents officiels du projet, l'intervention de l'Usaid et l'image qu'elle véhicule permet de dire que cette intervention connue sous le nom de « passerelles » a un effet d'affaiblissement et de contrôle de l'école coranique sénégalaise. Tout cela s'intègre dans la vision globale sécuritaire de lutte contre le terrorisme engagée par les Etats Unis depuis 2001 dans les pays musulmans⁴²⁶.

Le concept de passerelles ou de mise en place d'une nouvelle offre éducative est également évoqué par notre principal interlocuteur de la Bid, Khalil Ennaoui⁴²⁷, en

⁴²⁶ Depuis 2001, les écoles coraniques, madrasa, ont fait l'objet dans la presse et discours aux États-Unis de fortes critiques, notamment celles en Afghanistan et au Pakistan. À la suite des attentats de New York, le journaliste T. Friedman argumente que la « vraie guerre » (*The real war*) se situe dans les enseignements au sein des écoles : « *The real war for peace in this region...is in the schools... When we return [after dealing with Osama bin Laden], and we must, we have to be armed with modern books and schools-not tanks. Only then might we develop a new soil-a new generation... hospitable to our policies* » (*New York Times*, 13 novembre 2001) : <http://www.nytimes.com/2001/11/13/opinion/13FRIE.html>. Colin Powell, secrétaire d'Etat en 2004, déclarait lors d'une interview à la radio: « *[Middle Eastern countries have got to teach their students] science and math and all the other things that are necessary for societies to be successful in the 21st century. And if they're just going to...put [their young people] in these madrasas...that do nothing but indoctrinate them in the worst aspects for a religion, then they are...leaving themselves back as well as teaching hatred that will not help us bring peace to the region, and will not help their societies* » (cité dans Starrett & Doumato, 2007 : 3).

⁴²⁷ Khalil Ennaoui est un mauritanien basé à Dakar au pôle régional de la Bid. Il s'occupe du programme « éducation bilingue en Afrique subsaharienne ». Après avoir été conseiller principal du président de la République islamique de Mauritanie et responsable des questions de l'enseignement, de la formation et de la culture, il a intégré l'Isesco à Tunis. A l'Isesco, il était membre du Conseil de la culture. Il a ensuite intégré la Bid il y a un peu plus d'une douzaine d'années. Nous avons souhaité, à plusieurs reprises lors de nos terrains, revoir ce représentant de la Bid, malheureusement ce dernier était souvent pris entre différentes missions en Afrique ou en Arabie Saoudite, siège de la Bid.

charge des programmes portant sur l'éducation bilingue (franco-arabe/anglais-arabe) en Afrique subsaharienne. Les premières interventions de la Bid en Afrique subsaharienne concernaient entre 2004 et 2007 le Niger et le Tchad dans la mise en place de « *projets de développement de l'enseignement franco-arabe* » dans ces pays. Du 28 au 30 juin 2004, une conférence portant sur le bilinguisme, avec le soutien de la Bid et de l'Unesco, lançait cette première initiative africaine au Tchad et au Niger. Tout comme, nous le verrons, au Sénégal, les projets de la Bid se déclinaient selon deux grands principes d'intervention : un projet de développement de l'enseignement bilingue et un projet d'appui à la rénovation des écoles coraniques (Villalón, Idrissa & Bodian, 2012). La Bid a lancé son programme d'éducation bilingue en Afrique subsaharienne à la suite de la Déclaration Pour Tous : « *Un programme lancé en l'an 2000 au moment où tout le monde se mobilisait pour l'Education Pour Tous, depuis la déclaration de Dakar. A cet effet, c'est à ce moment-là, même un peu avant que la Bid a lancé son programme d'éducation bilingue en Afrique Subsaharienne* » (Entretien K. Ennaoui, Dakar, 23 avril 2013). K. Ennaoui nous évoque ainsi que le premier objectif était d'appuyer les Etats africains « *déficitaire en matière de scolarisation* » pour « *booster le processus et, dans ce cadre-là, le monde tout entier était d'avis de faire usage de tous les modes éducatifs qui pourraient contribuer à accélérer le rythme de la scolarisation* » (*ibid*).

A la suite de ces initiatives par pays, la Bid a introduit la même architecture de projets au Sénégal. En effet, elle a apporté un appui financier à la construction d'écoles franco-arabes publiques (construction de cent écoles franco-arabes depuis 2002) et l'élaboration, toujours en cours, du projet de « modernisation » des *daara* depuis 2011. Le projet « *d'Appui à la modernisation des daara* » (PAMOD) consiste à construire soixante-quatre « *daara modernes* » : trente-deux privés aux mains de maîtres coraniques et trente-deux autres publics. En appui à l'Inspection des *daara*, qui porte ce projet depuis 2011, ce programme « *d'Appui à la modernisation des daara* » (PAMOD) consiste à proposer un nouveau cadre de prise en charge des *daara* au sein du système éducatif. Le second objectif renvoie à cette même idée de « passerelles » entre deux systèmes éducatifs, qui selon lui,

« se tournent le dos ». K. Ennaoui, revient alors sur cette idée de deux systèmes éducatifs qui ne cohabitent pas et qui pourtant se développent de façon parallèle et autonome :

« Pendant plusieurs décennies, il y avait deux systèmes éducatifs qui cohabitaient sur le même terrain et qui malheureusement se tournaient le dos. Il n'y avait pas de passerelles entre ces systèmes éducatifs : un système éducatif formel hérité de l'ère coloniale, celui qui s'accapare d'une très bonne partie des maigres ressources des Etats selon des pays entre 12 et 45% des ressources budgétaires et celui qui produit également l'essentiel des agents de l'administration qui s'accapare donc du marché de l'emploi et à côté de ce système éducatif et budgétisant, et pas du tout considéré très efficient, il existe un autre système éducatif. Celui-là, il est délaissé, marginalisé, il ne reçoit pas de subventions, il n'est pas productif, il n'est pas connecté au marché de l'emploi mais les populations s'attachent avec beaucoup d'engouement à ce système éducatif. En l'occurrence, le système arabo-islamique qui est d'ailleurs un système séculaire, qui est là depuis plusieurs siècles. Mais malheureusement, c'est un système qui est resté enfermé sur soi sans connexion avec le marché de l'emploi, sans connexion avec le système éducatif formel. Nous avons considéré qu'à la longue cette dichotomie entre deux systèmes éducatifs qui ne se communiquent pas est porteuse de risques, de risques graves [...]. Parce que, une école est un projet de société, et continuer à avoir deux écoles, deux écoles séparées entièrement séparées sans passerelles, ça veut dire avoir deux projets de société, ça veut dire un projet de fissures, un projet de confrontations. Donc, nous avons assumé que pour cela il faut agir rapidement pour concilier les deux systèmes éducatifs à travers un système bilingue. Mais l'idée est d'insérer une jonction entre ces deux systèmes éducatifs, de tirer profit du partenariat linguistique fécond. On a pensé qu'à travers ce système éducatif bilingue nous avons la possibilité de drainer davantage d'enfants vers l'école formelle parce qu'il y a partout dans ce pays des milieux où les gens sont toujours réticents vis-à-vis de l'école formelle. Ils considèrent qu'elle n'offre pas l'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants. Pour ceci, nous présentons l'offre : laissez vos enfants aller à l'école, ils vont trouver de l'enseignement arabe, de l'éducation islamique que vous réclamez mais acceptez en contrepartie qu'ils apprennent le français, qu'ils apprennent l'anglais pour d'autres pays... » (K. Ennaoui, Dakar, le 23 avril 2013).

Les « *risques graves* » évoqués par K. Ennaoui font référence à ce non-échange entre deux cultures : l'une française et l'autre « arabo-islamique ». Il donne comme exemple la crise récente survenue au Mali :

« Au Mali, l'un des arrières plans de la crise du Mali est l'absence de cette passerelle. Les médersas sont plus présentes à Kayes, Sikasso qu'à Tombouctou ; il y a peu de passerelles entre les deux cultures dans le

nord du pays ce qui peut en partie expliquer la situation actuelle du pays » (K. Ennaoui, Dakar, le 23 avril 2013).

Cette comparaison faite avec ce pays frontaliers au Sénégal qu'est le Mali renforce l'idée d'une forme de contrôle ou de création d'une nouvelle offre éducative s'intégrant dans une vision plus globale sécuritaire. Selon nos observations et nos échanges informels avec nos interlocuteurs, l'idée de contrôle renforcé par une vision sécuritaire dans la sous-région est survenue et s'est renforcée plus récemment⁴²⁸. Elle se matérialise depuis le mandat électoral de Macky Sall⁴²⁹ par différentes mesures tirées surtout à partir de l'exemple nord-malien (recension des mosquées et des manifestations religieuses au Sénégal, non-autorisation accordée pour les associations religieuses et arrestations récentes de leaders religieux⁴³⁰) (Echanges et entretiens avec Moussa Sow, Division des affaires religieuses, Ministère de l'Intérieur, 6 mars 2014).

⁴²⁸ La Banque Islamique de Développement, dans les projets développés au Tchad ou au Niger, par exemple, n'a pas d'objectifs sécuritaires mais plutôt des projets de diffusion de l'islam et de la langue arabe, en lien avec un système scolaire engagé dans le mode de production économique (employabilité des jeunes par exemple).

⁴²⁹ C'est en tant que président de la Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) depuis juin 2015 que les priorités de l'institution sont « d'ordre sécuritaire ». Informations tirées du *Monde*, le 6 juillet 2015 : http://abonnes.lemonde.fr/afrique/article/2015/07/06/macky-sall-l-une-des-cles-de-la-lutte-contre-le-terrorisme-est-l-integration-economique-africaine_4672450_3212.html. Le Sommet de la CEDEAO organisé en décembre 2015 portait spécifiquement sur la thématique de la lutte contre le terrorisme en Afrique de l'Ouest. L'interdiction du port du voile était discuté durant le deuxième journée du Sommet (*Sud Quotidien*, 18 décembre 2015) : <http://fr.allafrica.com/stories/201512181097.html>.

⁴³⁰ En novembre 2015, dix imams au Sénégal ont été arrêtés pour apologie de terrorisme (Kaolack et banlieue de Dakar notamment). L'un d'entre eux, l'imam Alioune Ndao, est secrétaire exécutif régional de la Ligue des imams et prêcheurs du Sénégal et a un *daara* et une école franco-arabe dans la commune de Kaolack. Voir : http://abonnes.lemonde.fr/afrique/article/2015/11/13/senegal-vague-d-arrestations-d-imams-pour-apologie-du-terrorisme_4808947_3212.html et un reportage photographique du *daara* dans Jeune Afrique : <http://www.jeuneafrique.com/300251/societe/traces-de-limam-alioune-barada-ndao/>.

Conclusion Chapitre 4

Le chapitre quatre a tenté de faire ressortir différents types de référentiels depuis la période coloniale. Pris sur une durée plus ou moins longue, nous pouvons observer que la construction de référentiels intégrant des catégories d'intervention suit un processus dynamique car elle est portée par une diversité d'acteurs. L'objectif dans ce chapitre était également de saisir la (non)reproduction de certains référentiels dominants nécessaires pour analyser les moments de rupture et de continuité de l'action publique sénégalaise.

Les « *systèmes de représentations* » analysés dans la durée sont un moyen heuristique pour mieux comprendre comment telle configuration d'acteurs revendique telle ou telle vision du monde à un moment donné. Cette méthode à la fois théorique et empirique permet également d'identifier les différents « moments »⁴³¹ de continuité et de rupture, à travers l'étude des référentiels (Bayart, 2016). Concernant les moments de continuité, le référentiel de la « surveillance » introduit à l'époque coloniale, puis renouvelé sous l'Etat post-indépendant, demeure encore omniprésent. L'autre référentiel qui existe encore est celui au ton « modernisateur » introduit au cours des années 1950 grâce à l'émergence des associations réformistes et à leur renouvellement dans les années 1970-1980. Il est à noter toutefois que ces référentiels continuent à exister tout en se renouvelant, en se réajustant, et ce en fonction des acteurs qui les portent à un moment donné. En effet, le référentiel au ton modernisateur porté par les associations réformistes des années 1980 (JIR, mouvement Al Falah), diffèrera de celui porté par l'UCM dans les années 1950. L'intervention de l'Unicef en 1992 introduit un moment de rupture dans l'action publique sénégalaise des *daara*. L'action d'une organisation internationale telle que l'Unicef lancera un nouveau référentiel qui deviendra dominant au cours des années 1990 : celui des droits et de la protection de l'enfance. Mais l'influence de ce référentiel s'amointrira au profit de celui de l'Education Pour Tous introduit au début des années 2000 à la suite de

⁴³¹ J.F. Bayart parle de « moment d'historicité » pour nommer un temps circonscrit et circonstanciel permettant d'étudier l'historicité de manière moins structurelle que celui des situations de longue durée (Commentaire de J-F. Bayart lors de

la déclaration de Dakar. On observera ainsi un nouveau moment de rupture dans l'action publique sénégalaise des *daara*. Le référentiel de « modernisation » des *daara* prendra le dessus et deviendra dominant, laissant place à une série de catégories d'intervention créées en partie par des organisations internationales.

Au sein de chaque référentiel dominant, nous avons également pu identifier plus précisément des catégories d'intervention. Ces catégories peuvent cibler un groupe de population (enfants-mendiants, enfants travailleurs, enfants-talibés, enfants des rues) ou des écoles (« écoles musulmanes », « *daara* communautaire », « *daara* moderne »). Les catégories d'intervention sédimentées structurent et formalisent l'action publique sénégalaise des écoles islamiques que nous avons étudiée dans son historicité. Le chapitre cinq vise à montrer que ces catégories plurielles en concurrence et sédimentées ont finalement contribué au renforcement d'un secteur de « l'éducation arabo-islamique ».

la présentation du livre de F. Eboko (2015b), « Repenser l'action publique en Afrique : Du Sida à l'analyse de la globalisation des politiques publiques ».

CHAPITRE 5

DES CATEGORIES D'INTERVENTION A LA FORMATION D'UN SECTEUR DE « L'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE » AU SENEGAL

Introduction Chapitre 5

Le chapitre quatre consistait à saisir les référentiels introduits à différents « moments d'historicité » (Bayart, 2016). Au cours des années 1990, le référentiel dominant relevait davantage de l'action sociale. Dès 2000, un nouveau référentiel apparaît et devient dominant : celui d'une éducation universelle. Notre postulat de départ dans ce chapitre est le suivant : au sein du secteur dominant de l'éducation, au Sénégal, s'est construit et renforcé le secteur de l'éducation arabo-islamique⁴³². En d'autres termes, nous envisageons de montrer que, depuis 2002, l'éducation arabo-islamique est fortement intégrée dans le secteur-global de l'éducation⁴³³. Comment la production de règles, de normes et de référentiels conduit-elle à la mise en forme du secteur et de la place relative de chacun des acteurs qui le construisent ? Quelles conditions permettent d'affirmer que le « secteur d'intervention » de « l'éducation arabo-islamique » arrive à se structurer et se renforcer, surtout depuis le début des années 2000 ?

Avant d'affirmer l'intégration progressive de l'éducation arabo-islamique au sein du secteur de l'éducation, il s'agit avant tout de (re)questionner la notion de « secteur » (et de son adaptabilité pour notre objet de recherche au Sénégal (section 1)). Dans une deuxième partie, nous démontrerons que le renforcement (en termes de personnels mais aussi de stratégies, d'interactions et de financements) des administrations sous la tutelle du MEN en charge de l'éducation arabo-islamique publique structure graduellement et dans le temps le « secteur d'intervention de l'éducation arabo-islamique » (section 2). Mais ce renforcement et la structuration de « secteur » de l'éducation arabo-islamique ne peut s'accompagner sans une discussion passée et contemporaine des représentations et du rapport au pouvoir politique des promoteurs de cette offre éducative (section 3).

⁴³² Nous reviendrons, dans la suite de ce chapitre sur les définitions conceptuelles et la distinction entre « secteur » et « référentiel ».

⁴³³ Nous avons adopté la même démarche pour notre mémoire de Master II, en prenant le cas du Mali.

1. Retour sur la notion de « secteur » en sociologie de l'action publique

Le terme « secteur » est souvent employé de façon aléatoire et éparse au sein de la communauté scientifique mais aussi par les acteurs rencontrés sur le terrain. « *Secteur de l'éducation* », « *secteur privé* », « *secteurs d'activité* », ces expressions sont communément évoquées par les acteurs eux-mêmes⁴³⁴. Parmi les chercheurs, ce n'est que récemment que cette notion a été étudiée de façon frontale comme objet théorique heuristique d'analyse. Nous souhaitons, dans cette même mouvance, étudier ce concept, ses origines et sa capacité à « voyager » pour être employé pour notre cas sénégalais. Mais avant cela, il est nécessaire de revenir aux notions étroitement liées à ce concept et à ses origines, tirées principalement de terrains du Nord (Etats Unis et Union Européenne essentiellement, 1.1). Nous verrons, ensuite, comment cette approche peut être adaptée à notre objet de recherche (1.2). Par cette approche, nous défendons le principe selon lequel les débats théoriques, dans notre cas en science politique, peuvent également concerner le continent africain. En effet, les débats récents autour de ce concept (Halpern & Jacquot, 2015) sont tout aussi valables au Sénégal. Nous souhaitons, de ce pas, le démontrer dans ce chapitre. Mais avant de le faire, il importe de revenir sur les origines de ce concept, ses connexions avec d'autres et sa circulation dans l'analyse de l'action publique.

1.1. Aux origines de la notion

Cette section essentiellement théorique a pour objectif de revenir sur la notion, dans l'analyse des politiques publiques de « secteur ». Aux Etats-Unis comme en Europe la notion, surtout récemment, suscite de nouvelles réactions de la part de la communauté scientifique. Nous souhaitons ainsi revenir sur ses origines, sa circulation dans le champ des politiques publiques (1.1.1) et son utilisation quelque peu controversée (1.1.2).

⁴³⁴ C. Halpern et S. Jacquot (2015) ont identifié trois niveaux d'appréhension du secteur : i) le secteur peut être perçu comme une division du travail politique. Dans ce cas là, un ministère est rattaché à un secteur ; ii) une notion scientifique, permettant de faire une analyse politique sectorielle ; iii) ou une cartographie du champ académique (le *secteur X studies*). Chaque niveau d'appréhension possède sa propre définition. Pour une analyse théorique et empirique de la notion de secteur, nous nous situons aux deux premiers niveaux d'appréhension, car l'étude de la division politique

1.1.1. Une notion « voyageuse⁴³⁵ » dans le temps et l'espace

La notion de « secteur » a d'abord été employée aux Etats-Unis dans l'analyse d'une politique publique, envoyant au traitement d'un « problème » par les autorités publiques. Différentes séquences sont ainsi repérées : *policy agenda*, *policy formulation*, *policy adoption*, *policy implementation* (Anderson, 1975)⁴³⁶. Les secteurs d'intervention étaient homogénéisés sans aucune différenciation entre eux. Le traitement d'un problème devait passer par ce modèle séquentiel. C'est bien plus tard, toujours dans le milieu anglo-saxon, qu'émerge la notion de *policy subsystem* (Sabatier & Weible, 2007) laquelle met l'accent sur des discours de coalition (*coalition discourse*) formulés par un groupe d'acteurs qui arrivent à construire un même discours au sein d'une *policy community* (Le Galès & Thatcher, 1995). Cette communauté politique partage la même connaissance, expertise et intérêts dans le traitement d'un problème en question (Howlett & Ramesh, 2003). L'originalité, à l'époque, était de montrer que les acteurs publics n'étaient pas les seuls à déterminer les orientations des politiques mais qu'ils entretenaient des relations et échanges avec les acteurs privés (*interest groups*). Dans l'identification de cette communauté politique, Howlett & Ramesh (2003) définissent ce qu'ils appellent un « *sectoral policy subsystem* », « *space where relevant actors discuss policy issues and persuade and bargain in pursuit of their interests. A policy subsystem includes both actors who are ultimately involved in a policy process as well as others who are only marginally so* » (Howlett & Ramesh, 2003: 53). Pour les auteurs, une analyse en termes de secteur passe par l'identification d'espaces de négociations rassemblant différents types d'acteurs. Dans cette logique, les chercheurs de l'analyse des politiques publiques ont spécifié leur étude conceptuelle dans l'identification de groupe d'acteurs aux intérêts et enjeux communs. On parle alors « *d'advocacy coalition framework* »

du travail au sein d'un ministère et de ses services décentralisés doit être incluse dans une analyse politique sectorielle. C'est notamment le cas pour le secteur de l'éducation au Sénégal.

⁴³⁵ Nous empruntons ce terme à S. Fichtner et K. Anderson-Levitt, utilisé dans leur appel à contribution pour un numéro à paraître dans la revue *Cahiers pour la Recherche sur l'éducation et les savoirs (CRES)* et dans lequel ils discutent des réformes « voyageuses ». Ce terme est également employé dans l'introduction de Lange, M & Henaff, N. (2015), « Internationalisation et transformation des systèmes éducatifs aux Suds », *Revue Tiers Monde*, n°223.

⁴³⁶ P. Hassenteufel dans son ouvrage intitulé « *Sociologie politique : l'action publique* » revient dans le premier chapitre sur les modèles séquentiels étudiés aux Etats Unis dans le courant des années 1970.

(Sabatier & Jenkins, 1993, notion introduite dans le chapitre 3), de « *communauté épistémique* » (Haas, 1992 ; Charton, 2015b ; Eboko, 2015a) ou encore de « *policy community* » (Le Galès & Thatcher, 1995). Contrairement aux communautés épistémiques regroupant des mêmes types d'acteurs, les coalitions de cause peuvent rassembler différents acteurs aux appartenances institutionnelles multiples. En revanche, ils partagent une même vision, de mêmes intérêts et ont, par conséquent, des comportements similaires (Sabatier & Weible, 2007 : 130). La « *communauté épistémique* » est définie comme « *un réseau professionnel possédant une expertise et une compétence reconnues dans un domaine particulier et revendiquant un savoir politiquement pertinent dans ce domaine* » (Viltard, 2006). Cette communauté regroupe des groupes d'experts dans un domaine d'activité donné (experts biomédicaux pour le cas du VIH/Sida, consultants dans le domaine de l'éducation, etc.). L'identification de ces différents types d'acteurs permet de saisir la circulation de ces acteurs entre plusieurs forums (politiques, religieux, biomédical, international, etc.) (Fouilleux, 2003 ; Demange, 2010 ; Provini, 2015), véritables espaces de négociations et d'interactions. F. Eboko (2015a), en présentant sa « *matrice de l'action publique en Afrique* », identifie plusieurs groupes d'acteurs en fonction de leur statut et récurrence de leur présence dans l'étude d'une politique publique sectorielle (tirée de trois secteurs différents : éducation, santé, et environnement). Il identifie ainsi cinq groupes d'acteurs : i) les « *agences de normalisation* » et de « *standardisation* » qui rassemblent les organisations multilatérales internationales construisant de l'expertise et des recommandations ; ii) les « *agences d'ajustement* » qui sont des agences de coopération bilatérale et qui acceptent formellement les directives et orientations internationales tout en tentant de redéployer leurs propres réseaux d'influence ; iii) les « *agences de régulation nationale* » qui sont des structures étatiques chargées de la mise en œuvre de l'action publique dans le secteur concerné ; iv) les « *agences de concertation* » qui sont des plateformes de coordination des acteurs, agissant sur les procédures administratives et techniques afin d'organiser la mise en œuvre de l'action publique et v) les « *médiateurs de surcroît* » qui représentent les personnes et les groupes directement concernés par l'action publique et qui agissent parfois comme des agences de contre-proposition. Cette matrice de l'action publique est un excellent outil méthodologique de cartographie pour repérer

les espaces et les acteurs structurant l'action publique en Afrique. Les analyses « par acteurs » ont permis de montrer que la production de politiques publiques, aux Nords comme aux Suds, est façonnée par plusieurs groupes d'acteurs aux enjeux très divers.

Avec l'émergence de l'approche cognitive dans l'analyse des politiques publiques « à la française », P. Muller et B. Jobert (1989) dans « *l'Etat en action* » analysent la notion de « référentiels », définie comme l'orientation d'un traitement du problème, s'inscrivant dans un secteur donné (agricole, social, santé, enseignement, défense, etc.).

« Un secteur est un assemblage de rôles sociaux structurés par une logique de fonctionnement en général professionnelle. Il faut se représenter la société comme une sorte d'enchevêtrement de secteurs qui se regroupent et se superposent, rendant l'analyse délicate. Les secteurs ne réunissent pas à proprement parler des individus mais des rôles sociaux regroupés en systèmes abstraits. Pour chaque secteur, il faudra donc déterminer quelle est la nature des rapports de force et des compromis constituant ce leadership sectoriel, qui apparaît alors comme une donnée fondamentale pour l'étude de la politique correspondante » (Jobert & Muller, 1989 : 55).

Le concept de « secteur » est, surtout dans le courant des années 1980, influencé par les politiques économiques basées sur une conception libérale de gestion des problèmes. En effet, la construction de cette notion, dans l'Union Européenne ou aux Etats-Unis, est à mettre en lien avec son environnement économique de l'époque (crise industrielle des années 1980, relation Etat/marché et situation de capitalisme). On le saisit d'ailleurs très bien à la lecture de *L'Etat en action* dans lequel les deux auteurs identifient le duo de concepts : « *référentiel global/référentiel sectoriel* » (Jobert & Muller, 1989 : 67) :

« Le référentiel global est une agrégation d'images portées par les différents acteurs intervenant dans le secteur. Le référentiel global tend à s'organiser de plus en plus aujourd'hui autour d'une vision "scientifique" de la société, dominée par une perception des mécanismes économiques. Le référentiel n'est jamais un consensus universel, mais il balise un champ au sein duquel s'organisent les conflits et les affrontements dans la société. Les normes du référentiel global sont donc fortement liées aux valeurs dominantes, c'est-à-dire à la perception que l'on a de la vie, de la société, de l'environnement... Il y a une liaison forte entre la mise en place d'un nouveau système global

de normes et l'émergence de nouveaux rapports de domination dans la société » (Jobert & Muller, 1989 : 68).

De façon plus spécifique, le *référentiel sectoriel*⁴³⁷ désigne l'image dominante du secteur, de la discipline, de la profession (Jobert & Muller, 1989 : 68-69). Il correspond avant tout à la perception qu'un groupe d'acteur se fait d'un secteur. Les frontières d'un secteur, telles qu'elles apparaissent dans le référentiel, sont le résultat d'un rapport de force au sein duquel les acteurs dominants imposent leur conception (*ibid*). Selon P. Muller, la place des acteurs au sein d'un secteur passe par une nouvelle forme de professionnalisation des rôles sociaux dans la structuration administrative. L'appareil de l'Etat est ainsi situé au cœur de la gestion d'une administration chargée de la régulation et de la réglementation d'un secteur donné (éducation, enseignement supérieur, santé, sociale, culture, etc.). « *Sous cet angle, le secteur apparaît comme l'objet ou la cible des politiques publiques et sa définition renvoient clairement aux études sur la formation de l'agenda des politiques publiques, puisque les différents secteurs de politiques publiques correspondent à une forme institutionnalisée de l'agenda* » (Muller, 2014 : 592). Ce que nous retiendrons des recherches menées par B. Jobert et P. Muller est la dimension normative et cognitive par niveau (référentiel global/sectoriel) à laquelle une politique publique peut se rattacher. Nous verrons que cette dimension se rapproche pour notre cas sénégalais dans la formation du secteur de « l'éducation arabo-islamique » lequel se rattache à un référentiel dominant relatif à une scolarisation universelle (EPT).

Par ailleurs, B. Jobert et P. Muller (1989) montrent que la construction d'un secteur est fondamentale pour l'appréhension « *de la division du travail politique* » (Jobert & Muller, 1989 ; Baraize, 1996). En d'autres termes, la notion de secteur est un outil empirique permettant une « *opération de découpage du réel* » (Muller, 2014 : 592). Ce découpage peut se situer à deux niveaux : il permet d'identifier « *la substance des problèmes à traiter* » et/ou les populations cibles concernées par les systèmes d'intervention étatique (*ibid*). Comme ressource méthodologique,

J. Lagroye dans sa définition partage la même vision : « *Ce qui caractérise [les politiques publiques] est donc avant tout une méthode de recherche, le choix d'une démarche empirique au terme de laquelle par hypothèse, doivent apparaître les groupes et les instances qui agissent dans un secteur particulier* » (Lagroye, 1991 : 437). Par cette approche, J. Lagroye établit un lien étroit entre l'existence d'un secteur et l'existence d'une politique publique : « *on admettra qu'on puisse parler de politique lorsque [...] l'ensemble des actions considérées relève d'un même domaine d'activité ; ce qui signifie qu'on identifiera une politique par le secteur auquel elle s'applique* » (Lagroye, 1991 ; voir aussi Dupuy & Thoenig, 1985). L'existence d'une politique publique s'inscrit, pour ces auteurs, dans un secteur d'intervention donné (en termes d'interactions, de normes partagées, de systèmes de croyances et de représentation du monde). Mais inversement, nous pouvons ajouter que le secteur donne sens aussi à l'orientation que peut prendre une politique publique. A première vue donc, une posture quasi mécanique permet de saisir la construction d'un secteur au sein duquel se formule une politique publique donnée. Elle demeure, en effet, une méthode intéressante dans la conduite du terrain. A titre d'exemple, lors de mes premiers pas au Sénégal, je me suis directement adressée au MEN, situé à Dakar-Plateau, qui m'a ensuite dirigée vers les directions et structures administratives en charge des questions des écoles franco-arabes et des *daara* (Division de l'enseignement arabe et Inspection des *daara*). Cela a été un réflexe méthodologique intéressant même si nous savons que les frontières ne se limitent pas à un ministère.

Pour conclure cette première partie de réflexion théorique autour de la notion de « secteur », nous remarquons qu'en sociologie de l'action publique, seuls les travaux de B. Jobert et de P. Muller ont étudié cette notion de façon explicite. Depuis les années 1980, ces deux auteurs ont gardé le monopole de cette notion, surtout en France, car très peu débattue au sein de la communauté scientifique. C'est bien plus tard, en France et dans le monde anglo-saxon, que les débats se sont davantage tournés sur différents types « *d'espaces relationnels* » relevant du

⁴³⁷ Le référentiel global, selon P. Muller et B. Jobert (1989), désigne une image sociale de toute la société, c'est à dire une « *représentation globale autour de laquelle vont s'ordonner, se hiérarchiser les différentes représentations sectorielles* » Jobert & Muller, 1989 : 63).

modèle théorique interactionniste. Mais cette mouvance est largement influencée par la sociologie du « *champ* » de P. Bourdieu. Nous revenons sur cette influence dans les débats actuels en sociologie de l'action publique et de « *social fields* ».

1.1.2. La notion de « *champs* » comme source d'inspiration

Avec l'effervescence en politique publique d'études plurisectorielles sur le continent européen, la notion de « secteur », au cours des années 2000, a été évincée des débats au sein de la communauté scientifique qui la considérait en inadéquation avec le contexte actuel de construction des problèmes publics. L'approche « multi-niveaux », largement abordée dans la sociologie de l'action publique (Hassenteufel, 2005 ; 2008), montre que les interactions d'acteurs ne se déroulent pas uniquement au niveau national, mais bien à différents niveaux (infranationaux et internationaux), rendant ainsi les frontières sectorielles plus floues et poreuses. Par ailleurs, les négociations et les prises de décisions peuvent également concerner plusieurs politiques publiques. Le « *caractère transversal* » des interactions et négociations entre acteurs est donc fondamental (Hassenteufel, 2008 : 151). L'existence de *politiques intersectorielles*⁴³⁸ (articulant différents secteurs existants) ou *transsectorielles* (englobant tous les secteurs existants) deviennent le cœur des études multi-niveaux, notamment pour les cas européens (Fouilleux, 2003 ; Hassenteufel, 2008). La dialectique si évidente entre secteur/politique publique, définie par J. Lagroye (1991), est finalement remise en cause. Selon P. Hassenteufel (2008), la transnationalisation de plus en plus forte de l'action publique et le développement des politiques intersectorielles sont plus difficilement saisies à partir d'une analyse en termes de secteur (Hassenteufel, 2008 : 151). Cela signifie, tout simplement, que la notion de secteur ne peut se définir uniquement sur une conception territoriale. Les chercheurs se rendent compte que la production des politiques publiques ne se cantonnent pas uniquement dans un même espace relationnel mais que ces espaces communiquent

⁴³⁸ Dans son manuel très clair, P. Hassenteufel évoque comme exemple pour les politiques intersectorielles la politique de la ville qui inclue plusieurs politiques : jeunesse et aménagement urbain. Pour les politiques transsectorielles, P. Hassenteufel donne l'exemple des politiques d'égalité homme-femme (Hassenteufel, 2008 : 151). La « défense de

grâce à la circulation d'acteurs appartenant à différentes arènes ou forums (Fouilleux, 2003 ; Demange, 2010). En d'autres termes, ce n'est pas tant la notion classique de secteur qui est remise en cause mais plutôt le fait que les frontières d'un secteur ne soient pas figées ou ne correspondent pas forcément à un territoire donné. Dans cette perspective, il est intéressant de voir que la notion de secteur fait l'objet de controverses, surtout récemment et en France, et se trouve confrontée à l'influence et à la pertinence scientifique d'autres concepts tirés notamment de la sociologie. La notion de « champ » en est un exemple. A ce titre, on observe que la notion de « secteur » n'est non pas remise en cause mais est renforcée par le dynamisme d'autres concepts théoriques. Selon V. Dubois, la notion de « champ » est rarement mobilisée en sociologie de l'action publique alors qu'elle peut rendre compte de « *l'espace de production des politiques publiques* » (Dubois, 2010 : 8). L'étude de P. Bourdieu sur la politique de logement saisit la notion de « champ » « *en tant que jeu structuré de manière souple et peu formalisé* » (Bourdieu, 2000 : 159). Mais les notions de champ et de secteur partagent, nous le verrons, une même conception. L'idée dans cette sous-section et de comprendre comment la notion de « champs » de P. Bourdieu peut alimenter celle de secteur.

Tout d'abord, tout comme P. Bourdieu pour le champ, B. Jobert et P. Muller mettent l'accent sur la « *division verticale de rôles sociaux* » (Jobert & Muller, 1987) et le poids des élites dans l'élaboration de normes et de vision du secteur étudié. Une analyse en termes de « champ » place l'ensemble des acteurs⁴³⁹ inscrits dans un espace donné comme détenteurs d'un certain pouvoir ou une certaine marge de manœuvre, leur permettant de se « *dérober, jusqu'à un certain point, à l'emprise de tel ou tel de ses concurrents, en le mettant en concurrence avec d'autres* » (Bourdieu, 2000 : 168). L'ensemble des interactions entre acteurs représente le lieu de jeux et d'enjeux de pouvoir pour l'ensemble des acteurs du

l'environnement » ou le secteur de « biodiversité » peuvent également faire référence à une politique transsectorielle (énergie, transport, industrie, aménagement urbain, agriculture...).

⁴³⁹ P. Bourdieu utilise le terme d'« agents » dans sa sociologie. La notion d'agent social met en avant le rapport de la personne avec le monde, les autres êtres humains ou avec elle-même. L'ensemble de ces interactions fonde les actes et les paroles de l'agent (Chevallier & Chauviré, 2010 : 15-17).

champ⁴⁴⁰. A chaque niveau, en effet, chaque acteur joue de l'influence de son positionnement pour « *jouer avec les règles* » et tirer profit de chaque situation d'interactions. « *Pour qu'un champ marche, il faut qu'il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, dotés de l'habitus⁴⁴¹, impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu et des enjeux, etc.* » (Bourdieu, 1984 : 114). Pour ce faire, les acteurs mobilisent des ressources (financières, juridiques, administratives, relationnelles, etc.), leur permettant de se positionner dans ce jeu relationnel au sein d'un espace d'interactions et de production des politiques publiques, le champ. La structure d'un champ est une situation de rapports de force entre différents acteurs, qui s'engagent dans une lutte de position ou de « *stratégies⁴⁴² de conservation* » pour ceux qui, dans une situation de rapport de force, ont un « capital » et occupent une place dominante au sein du champ. Pour tous les acteurs d'un champ, ils cherchent à placer leurs intérêts⁴⁴³, une façon pour eux de faire prévaloir leur position (Bourdieu, 1984 ; 1999).

Nous partageons cette idée tirée de la sociologie du champ de Bourdieu, mettant en exergue les prises de position de chaque groupe d'acteurs au sein d'un même champ. Comme l'explique V. Dubois : « *Il s'agit bien plus de montrer ce que les propriétés des agents et la logique de leurs relations induisent en termes de prises de position, c'est-à-dire indissociablement de productions symboliques (expertise, construction idéologique, visions du monde légitimées,) et de pratiques d'intervention (lois, décisions budgétaires, réformes, constructions institutionnelles, allocations de ressources, etc.)* » (Dubois, 2010 : 10). Repenser la sociologie du champ représente une entrée pertinente pour saisir les jeux

⁴⁴⁰ Contrairement à Jobert et Muller (1989) qui identifient uniquement les « médiateurs » comme étant les intermédiaires entre un secteur et les pouvoirs publics et qui jouent par conséquent un rôle décisif dans l'orientation d'une politique publique sectorielle.

⁴⁴¹ « L'habitus », concept central de la pensée de Bourdieu, fonctionne en tandem avec la notion de champ. Les habitus sont des « potentialités objectives qui ont tendance à s'actualiser et à opérer dans les pratiques et les représentations qu'elles façonnent durablement [...]. L'habitus est producteur d'actions, il engendre de façon non-mécanique des conduites objectivement adapté à la logique du champ social concerné ». Les habitus sont incorporés par les individus (agents) dans les corps, les gestes, les postures, le langage... (Chevallier & Chauviré, 2010 : 73-75).

⁴⁴² P. Bourdieu définit les « stratégies » comme « des actions objectivement orientées par rapport à des fins qui peuvent n'être pas les fins subjectivement poursuivies » (Bourdieu, 1984 : 119). Une stratégie relève du *sens pratique*, c'est-à-dire d'une forme d'anticipation opérée dans le feu de l'action. Elle relève d'une intelligence immédiate des situations qui procède de la connaissance pratique du jeu. Les stratégies représentent une action immédiate, contrairement à l'*habitus* qui est une anticipation du future (les choses à faire, à ne pas faire, ou les choses à dire ou à ne pas dire) (Chevallier & Chauviré, 2010 : 148-153).

d'alliances et de pouvoir existants au sein d'un espace de production et de négociation. En ce sens, les notions de secteur et de champ sont pour ainsi dire étroitement liées même si le champ, selon P. Bourdieu, met davantage l'accent sur le principe de domination à l'intérieur d'un même champ. Nous souhaitons également mettre l'accent sur cette lecture de la domination dans notre redéfinition du secteur au Sénégal.

De plus, la théorie du champ de Bourdieu a également nourri les débats actuels portant sur la notion de « *social field* » (Fligstein & MacAdam, 2012) ou de « *semi-autonomous social field* » (SASF) (Falk Moore, 1978 ; Darbon 2015) que nous pouvons clairement adapter à la sociologie de l'action publique⁴⁴⁴. La structuration de ces « *social fields* », ou « *sous-secteurs sociaux autonomes* », passe par « *des systèmes normatifs ; de principes de régulation, de jeux d'intérêts et de significations et de dispositifs hiérarchiques spécifiques* » (Darbon, 2015 : 3). Chaque espace social est marqué par un dynamisme construit par les acteurs qui ne cessent de construire et de renforcer au cours de leurs pratiques quotidiennes des situations de confrontations et de négociations et transforment de manière continue les « *systèmes de représentation* » et perceptions (Darbon, 2015).

Fligstein & MacAdam prolongent la réflexion bourdieusienne en traitant des positions des acteurs au sein d'un même champ (*strategic action field*, selon les auteurs, 2012 : 11). Ils établissent une théorie générale explicative de la stabilisation, du maintien des ordres sociaux et des modalités de déstructuration ou de déstabilisation de ces ordres sociaux. Ainsi, selon ces auteurs, le *champ d'action stratégique* (CAS), est « *un espace fondamental dans lequel l'ordre social (social order) prend place. Le CAS est « l'unité de base à l'action collective en société, dont les membres partagent une compréhension partagée du sens, de leur relation et de ses finalités* » (Fligstein & McAdam, 2012 : 9 ; traduit par

⁴⁴³ La notion d'« intérêts », selon Bourdieu (1999), est entendue comme « l'investissement spécifique dans les enjeux, qui est à la fois la condition et le produit de l'appartenance à un champ » (Bourdieu, 1999 : 119).

⁴⁴⁴ Il y a une claire distinction dans l'utilisation du champ ou du « *field* » faite par P. Bourdieu et Fligstein et McAdam (2012). Pour P. Bourdieu, la structuration d'un champ organise les conditions sociales de l'interaction tandis que pour Fligstein et McAdam, c'est l'interaction qui entraîne la structuration du champ. Les acteurs interagissent et mettent en commun un ensemble de représentations (*set of understanding*) du collectif (Fligstein & McAdam, 2012 : 10).

Blancaneaux, 2013 : 342). Cette théorie permet de penser les moments de stabilité, de déstabilisation et de changements pouvant faire disparaître un nouvel espace d'interactions. Un changement radical est porté par un groupe d'acteurs (ou *social movement*), qui remet en cause la stabilité d'un « *field* » tout en transformant le *field* existant pour laisser place à la formation d'un nouveau. En identifiant ces « *unsettled moment* », les auteurs ont pour ambition de saisir les moments de changement et de déstabilisation produits par des chocs exogènes (*exogenous shocks*) qui laisseront place à l'émergence de « nouveaux acteurs » (*challengers* ou « *nouveaux entrants* » selon Bourdieu, 1999) en place pour se positionner au sein de ce champ d'action en voie de formation. Ils redéfinissent par la même occasion les nouvelles règles du jeu (Fligstein & MacAdam, 2012 : 12). Ce qui nous séduit également dans cette approche est l'idée d'imbrication de ces champs sociaux les uns aux autres (notion d'*embeddedness* développée par Darbon, 2015 : 4). Par cette imbrication, les différents champs étudiés sont dépendants les uns des autres. Et, dans ce processus, chaque champ menace l'équilibre de l'autre. La « *faible autonomie* », analysée également chez P. Bourdieu, nous informe sur le degré de dépendance d'un champ par rapport à l'autre et *vice versa*. Les auteurs parlent même de « *multipositionnalité* » entre différents champs qui peut être vectrice de changement et de bouleversement. La multipositionnalité entre différents champs s'effectue grâce à la circulation d'acteurs (Boltanski, 1973) qui provoque la déstabilisation d'un champ par un autre (notion de *spill-over*).

La notion de « secteur » en sociologie de l'action publique a fortement été monopolisée par les travaux de B. Jobert et de P. Muller (1987). Leur analyse demeure encore pertinente puisqu'elle raccroche la notion de « secteur » aux cadres cognitifs et normatifs. En revanche, nous estimons que cette notion peut encore être nourrie par d'autres méthodes, notamment tirées de la sociologie du « champ » ou du débat récent de « *social field* ». Selon nous, « *réinvestir la notion de secteur* » (Halpern & Jacquot, 2015 : 67) est un défi que nous souhaitons soulever à partir de notre cas d'étude sénégalais. Cette notion, comme nous avons déjà pu l'évoquer, est non seulement un terme scientifique mais est aussi largement employée dans le langage courant. La difficulté, donc, est de sortir de

ces sentiers battus, pour proposer une définition adéquate, tirée de nos observations de terrain. Il s'agit donc de l'adapter à notre contexte (sénégalais et éducation). Cette notion dans ce chapitre sera non pas utilisée comme objet théorique mais bien comme outil sociologique et méthodologique heuristique s'inscrivant dans l'analyse d'une action publique. Après avoir traité des principales approches éclairantes relatives à la notion de secteur prises dans différents courants théoriques (sociologie de l'action publique, sociologie des organisations et mouvements sociaux par exemple), nous souhaitons désormais voir comment cette notion a pu être discutée en Afrique. Notre regard portera à la fois sur les débats dans l'utilisation de cette notion par les chercheurs, mais aussi sur la vision « pragmatique » des organisations internationales de construction sectorielle de l'éducation. Enfin, à partir de la discussion théorique que nous venons d'évoquer, l'ambition de ce chapitre sera de proposer quelques pistes de façon à mieux saisir la structuration d'un secteur (de l'éducation pour notre cas), au Sénégal.

Tableau n° 11
Récapitulatif des définitions théoriques portant sur la notion de « secteur » et ses connexions avec d'autres approches

Notions	SECTEUR	CHAMP/ « SOCIAL FIELD »	« SEMI-AUTONOMOUS SOCIAL FIELD » (SASF)
Auteur.e.s	B. Jobert & P. Muller (1989)	Bourdieu, 2000, 1999 ; Fligstein & MacAdam, 2012 ; Dubois, 2010	Falk Moore, 1978 ; Darbon, 2015
Conceptualisation et théorie	<ul style="list-style-type: none"> • Secteur global • Référentiel global/ Référentiel sectoriel • Notion de médiateurs : intermédiaires avec les pouvoirs publics et rôle décisif sur les prises de décisions et négociations 	<ul style="list-style-type: none"> • Position des acteurs au sein d'un champ (P. Bourdieu, 1984 ; Dubois, 2010) • Un champ est un comme un jeu relationnel (P. Bourdieu, 1984) • « <i>Settled moments</i> »/ « <i>unsettled moments</i> » (Fligstein & McAdam, 2012); • Notion d'« <i>exogenous shocks</i> » pouvant déstabiliser un champ donné. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociétés plurielles et plurales • Chaque SASF obéit à des normes pratiques résultant des pratiques sociales quotidiennes. • Imbrication des différents niveaux et social <i>embeddness</i>.
Faiblesses des concepts pour notre étude	Poids de l'appareil étatique trop imposant et reproduction des élites au sein de l'appareil étatique trop rigide. Par conséquent, les stratégies mises en place par les acteurs pour la domination d'un référentiel ne sont pas évoquées.	Mettre en avant (tout comme P. Bourdieu) les intérêts des acteurs qui occupent une place importante dans l'orientation de leurs actions.	Les contraintes d'un système social à l'autre ne sont pas suffisamment données (niveau de référentiel par exemple).
Apports pour notre étude	Notion de niveaux de « référentiel » global et sectoriel qui montre l'imbrication d'un sous-secteur au sein d'un secteur dominant.	Moments de rupture et de changement permettant d'identifier dans la durée la déstabilisation d'un champ et la formation d'un autre champ (exemple donné par les politiques publiques raciales aux Etats-Unis, Fligstein & MacAdam, 2012)	Les espaces sociaux sont imbriqués (<i>embedded</i>) les uns dans les autres (Darbon, 2015).

1.2. Pour quelle utilisation de la notion en Afrique ?

Sur le continent, les études en sociologie de l'action publique ont porté de façon très cloisonnée sur différents « *secteurs d'interventions* » (santé, enseignement supérieur, eau et foncier, conservation et biodiversité, code de la famille). Pour beaucoup de ces thèses et recherches (Eboko, 2005 ; Demange, 2010 ; Lavigne-Delville, 2010 ; Ndiaye, 2012 ; Nakanano-Diallo, 2013 ; Provini, 2015), le « secteur » était conçu comme un simple « *espace relationnel* », c'est-à-dire comme un « *système d'interactions constitué par tous les individus et les groupes qui y ont à faire* » (Dobry, 1987 ; Nakanabo-Diallo, 2013 : 104). Le « secteur » est donc pris au sens large sans pour autant être réinterrogé dans les pays « *sous régime d'aide* ». P. Bonvalet, dans sa thèse (2014) évince catégoriquement la notion de « secteur » pour proposer la notion de « *champ VIH* », permettant de mettre en avant les interactions d'acteurs, des pratiques et de leurs représentations, fondements même du champ (Bonvalet, 2014 : 22). S'accordant complètement sur cette définition prise dans son ensemble, nous souhaitons tout de même donner une seconde chance à la notion de secteur. Mais avant cela, nous souhaitons revenir sur les débats relatifs à cette notion sur le continent africain.

1.2.1. Le « secteur » comme « coquille vide » ?

D. Darbon (2004) est le premier à avoir interrogé cette notion à partir de cas africains. Selon lui, un secteur (sanitaire, éducatif, social, foncier, etc.) est une véritable importation dans un contexte de « projection » (Darbon, 2004 : 183). Les secteurs en Afrique seraient ainsi une construction importée sans être réinvestie par les acteurs :

« Les secteurs sont souvent préfabriqués par anticipation de ce qui devrait être et donc en dehors de tout investissement autre que purement instrumental (ressources en emplois et financements) par les acteurs sociaux censés s'y impliquer. Cela signifie que les secteurs seront identifiés formellement et légalement notamment par leur constitution en ministère ou en direction de l'administration, sans être dotés de moyens humains et financiers significatifs et sans pouvoir s'appuyer sur les acteurs non étatiques structurant ces secteurs ou ayant

milité avec insistance et détermination pour leur création » (Darbon, 2004 : 183-184).

En d'autres termes, selon D. Darbon, ces secteurs représenteraient uniquement des cadres normatifs, des « *coquilles vides* », sans finalement que ne soit reconstituée « *une production sociale de la réalité* » (Sabatier, 2007). Le « secteur », en tant que cadre normatif importé par des forces extérieures, devient dans cette perspective non-opérationnel. D. Darbon (2004) perçoit alors un décalage entre le « secteur formel » et le « secteur réel ». Marqué par une faible institutionnalisation et un pluralisme normatif et juridique (Darbon, 2004 ; 2009 ; 2015), le « secteur formel » se caractérise par un manque de prévisibilité et de *trust* (confiance) de la part de ses acteurs (Darbon, 2015). Par ailleurs, il ajoute aussi la dimension de l'ordre cognitif au sein d'un secteur qui trouve des difficultés à s'imposer. Il existe, en effet, plusieurs ordres cognitifs et normatifs en concurrence (Darbon, 2009 ; Ndiaye, 2012). Contrairement aux pays du Nord (Union Européenne et Etats-Unis, par exemple⁴⁴⁵), la structuration sectorielle, selon l'auteur, reste moins prégnante en Afrique dans la définition d'une politique publique. En Afrique, on remarque que la construction sectorielle s'est surtout renforcée au cours des années 1990-2000, au lendemain des politiques d'ajustements structurels (PAS) imposées par l'omniprésence d'une gouvernance internationale et d'une « *efficacité managériale* » (Darbon, 2015 : 1). En effet, avec l'arrivée des réformes de Nouveau Management Publique (NPM), le démantèlement sectoriel est devenu l'ordre du jour des instances internationales, à l'instar d'un management axé sur les résultats et objectifs, *l'evidence-based policy*, les mesures de pilotage, de suivi et d'évaluation des programmes d'action (Hibou, 2013 ; Darbon, 2015). Le « secteur de l'éducation » en est une preuve évidente.

⁴⁴⁵ Nous citons l'UE et les Etats-Unis car ces acteurs sont très fréquents comme terrain de recherche.

1.2.2. *Un outil managérial dans les pays « sous régime d'aide » : une notion construite par le « haut » ?*

En Afrique, la construction sectorielle est avant tout un objectif managérial de gestion imposée par les organisations internationales. Plus connues sous le nom de SWAps (*Sector-Wide approaches*), les « approches sectorielles » représentent un nouveau principe d'orientation des modalités de l'aide. La notion de SWAps, dans le monde du développement, est apparue à une période de réajustement de l'aide internationale au développement en réponse au manque d'appropriation et à une fragmentation des différents projets de développement. Les approches sectorielles ont donc émergé dans le courant des années 1990 depuis les débats portant sur la notion d'efficacité de l'aide au développement. Le « *secteur d'intervention* » de l'éducation est un domaine d'activité intéressant pour saisir ces nouvelles modalités de l'aide adaptées au contexte africain. A ce titre, d'ailleurs, l'Unesco, responsable de l'éducation aux Nations Unies, favorise cette approche. En effet, dans un rapport datant de 2007, l'Unesco présente les objectifs d'une telle approche :

« The most important aspect of SWAp is the strategic, sector-wide education development plan, which necessitates the prioritisation of sub-sectoral objectives - and trade-offs between them - within a coherent medium-term expenditure frameworks, consolidating external with domestic resources, so that the rationale for any sub-sectoral expenditure is embraced, within the wider framework. What this means is that negotiation and policy dialogue, both among national constituencies and with international development partners, is sector-wide » (Unesco, 2007: 1).

Dans l'objectif d'une meilleure cohérence des actions des bailleurs internationaux, ces derniers doivent afficher leurs « préférences » à l'intérieur même d'un secteur. Pour le cas du secteur de l'éducation, les agences internationales de développement doivent s'accorder à développer des programmes destinés au sous-secteur de l'enseignement supérieur, de l'éducation de base, de la formation des enseignants, des curricula, de l'appui technique, etc. Toujours dans le même rapport, l'Unesco met l'accent sur l'idée que l'approche sectorielle permettrait une meilleure allocation des ressources financières :

« As a result, aid-dependant governments would plan the allocation of their domestic resources for education, predominantly their recurrent costs, and they might identify capital projects which they would put on the table if funding agencies showed an interest in funding their education sectors » (Unesco, 2007: 3).

Prendre un « *système dans son ensemble* » en y affichant une cohérence, une harmonie dans les programmes et les actions déterminés, tels étaient les objectifs en vue d'atteindre une meilleure efficacité au sein d'un secteur donné. Cela donnait également les bases de nouvelles modalités d'intervention et d'interaction entre les Etats bénéficiaires de ce régime d'aide et les agences internationales d'aide au développement. Cette coopération se base sur une définition commune de ces modalités de l'aide dans le « secteur de l'éducation » : i) les bailleurs internationaux s'engagent à soutenir une politique et des programmes d'un secteur spécifique ; ii) sous le leadership du gouvernement bénéficiaire ; iii) avec une approche commune adoptée par toutes les parties prenantes et iv) avec un engagement des gouvernements bénéficiaires de l'aide d'engager les fonds nécessaires après le développement des programmes déjà engagés et financés par l'aide internationale (Unesco, 2007 : 4).

Le secteur de l'éducation, à l'instar d'autres secteurs (celui de la santé par exemple) est passé d'une « *approche projet* » jugée alors inefficace par les organisations internationales – en termes d'appropriation par les pays bénéficiaires, du fait de la fragmentation des projets, etc. – à une « *approche programme* » où les bailleurs de fonds appuient un programme de façon coordonnée (Bergamaschi, 2011). Mais cette « division sociale » se manifeste également dans la définition par les organisations internationales des objectifs au sein du secteur de l'éducation. Le tableau ci-dessous illustre bien ce propos pour le cas du secteur de l'éducation au Sénégal.

Tableau n° 12
Division du travail des acteurs internationaux au Sénégal (PDEF, 2012). Informations
récoltées depuis le rapport d'Usaid, avril 2009

Actions / objectifs	OI, Coopérations Bilatérales	Montant
Soutien budgétaire du PDEF	Afd, Acidi (agence canadienne), Jica (coopération japonaise)	11 millions euros 43, 3 millions CFA -
Renforcement des capacités institutionnelles	Afd (France) Jica (Japon) Banque mondiale	3 millions euros (en commun)
Construction d'écoles et réhabilitations scolaires	Banque mondiale Bid Banque Africaine de Développement (BAD) FTI Usaid (Etats Unis : construction et renforcement qualité d'écoles élémentaires)	81, 5 millions US \$ 5, 9 billions CFA 14, 2 billions CFA (World Bank) 30 millions US \$
Constructions d'écoles de niveau élémentaire	Usaid (Etats Unis)	30 millions US\$
Qualité de l'éducation de base : En mathématiques, sciences et technologies (Louga, Fatick et Thiès). Formation des enseignants (volontaires et contractuels) sur le nouveau curriculum de l'éducation de base. Formation de l'enseignement en langue française. Renforcement de la qualité dans les écoles de la banlieue de Dakar. Renforcement de la qualité à l'école élémentaire, renforcement de la gouvernance local et prise en charge des « enfants vulnérables.	Jica (Japon) Acidi (Canada) Coopération française Afd/ Aide et Action (France) Usaid (Etats Unis)	- Formation enseignants : 2, 7 billion CFA ; Curriculum EDB : 2 billions FCA ; Formation des enseignants au niveau curriculum : 20 millions CFA. 2, 7 billions CFA. 8, 3 billions CFA. 40 millions US \$

Le tableau ci-dessus montre la division sociale du travail parmi les acteurs internationaux impliqués dans le secteur de l'éducation au Sénégal. On voit bien que les acteurs internationaux (organisations internationales et coopérations bilatérales) se partagent des domaines d'activités d'intervention. Peut-on dans ce cas parler de secteur ? La notion de secteur, dans le cadre de cette division du travail par les acteurs internationaux, désigne un « programme », c'est à dire une forme bureaucratique de l'action déterminée sur la base de critères bureaucratiques et structurels (*secteur-programme*). Dans l'élaboration du Programme décennal pour l'éducation et la formation (PDEF), chaque acteur international identifie un programme d'action : construction d'écoles, qualité, formation des enseignants, etc. en fonction des intérêts et des compétences de chacun (renforcement des mathématiques et des sciences pour les japonais, ou encore le renforcement de la langue française pour les français), les orientations pour chaque organisation internationale peuvent être définies sur une période donnée. Cette « *harmonisation de l'aide au développement* » définie par les organisations internationales se traduit dans les textes nationaux de l'éducation :

« Un dispositif de coordination piloté pour une durée de trois années, par un chef de file nommé⁴⁴⁶. Le chef de file est le porte-parole des partenaires auprès des autorités. Il anime la coordination interne, encourage les efforts d'harmonisation des partenaires, veille à la qualité des contributions techniques (aux stratégies sectorielles) et organise avec le Ministère de l'Education la concertation entre partenaires et administration » (MEN, rapport d'endossement au Paquet⁴⁴⁷, février 2013).

La Direction pour la planification et la réforme de l'éducation (DPRE) au sein du MEN, administration en relation avec l'ensemble des acteurs du secteur, est en charge de co-présider les réunions traitant de l'avancement des plans décennaux (organisation des supervisions et des revues, mobilisation des experts en appui, etc.). Elle veille également à la production des documents demandés par les organisations internationales du secteur : proposition des termes de références relatifs aux supervisions, inventaire des contributions financières, etc. Parmi le groupe d'acteurs internationaux, sont également définis des « *groupes de travail* », « *sous-comités* », ou « *groupes de travail thématiques* » qui regroupent selon les programmes de chacun plusieurs organisations

⁴⁴⁶ Lors de notre premier terrain en 2012, le chef de file du secteur de l'éducation était l'Agence canadienne de développement international (ACDI), ce depuis 2009. En 2012-2013, c'était l'Usaid. Depuis 2015, l'Unicef a pris la tête de la coordination des bailleurs dans le secteur.

internationales (MEN, rapport d'endossement au Paquet, février 2013)⁴⁴⁸. Depuis 2013, un groupe de travail relatif « *aux daara et exclus* »⁴⁴⁹ a été mis en place sous l'égide de la Bid, regroupant la coopération française, l'Usaid et l'Unicef. Ce groupe de discussion a pour mission d'échanger sur les différents programmes déjà élaborés par les organisations internationales.

Au sein des programmes décennaux, des « *lettres politiques sectorielles* »⁴⁵⁰ réajustent les orientations sur une plus courte durée. Elles permettent de focaliser l'attention sur un ou plusieurs objectifs sur une durée bien déterminée (République du Sénégal, 2005, 2009, 2012, 2013). Les lettres politiques sectorielles de l'éducation représentent ainsi un instrument de gestion des objectifs et des programmes définis en amont dans le plan décennal par courte période (trois ans en moyenne). Selon le Paquet⁴⁵¹ conçu par la DPRE et les acteurs internationaux, « *La lettre politique sectorielle permet de mettre en avant les engagements internationaux du Sénégal en matière d'éducation* » (MEN, Paquet, 2013). En d'autres termes, la « sectorisation » menée par les organisations internationales passant par un démantèlement des politiques publiques et des programmes est une stratégie affichée pour une meilleure gestion du « secteur » dans lequel ils décident de s'investir. Le « secteur » de l'éducation, pour les acteurs internationaux est avant tout un outil managérial d'efficacité de l'aide au développement. On peut en effet observer l'élaboration de programmes, d'outils managériaux et une construction bureaucratique donnée. Comme nous avons pu le montrer, une forme de « division du travail » se met en place au sein de ce secteur parmi les acteurs internationaux qui y interviennent. Ils mettent également en place de nouveaux outils managériaux d'aide au développement (Hibou, 1999 ; Darbon, 2009) qu'ils transfèrent dans une bureaucratie donnée, déjà existante, comme cela peut être le cas du MEN au Sénégal. Au-delà de cette « division du travail » bien élaborée par les

⁴⁴⁷ Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence du secteur éducatif.

⁴⁴⁸ Nous décrivons ici le déroulement d'un programme en politique publique (Wolman, 1981) qui va de la conceptualisation d'un problème à l'évaluation du programme mis en œuvre.

⁴⁴⁹ D'autres groupes de travail thématiques ont été mis en place : i) les manuels de mathématiques, lecture et concentration. Chaque groupe de travail est piloté par un chef de file.

⁴⁵⁰ Au cours d'un entretien, C. Touré, en tant que membre du Cabinet ministériel de Mamadou Ndoye, nous dévoile qu'au début des années 2000, c'est la Banque mondiale qui a poussé le Ministère de l'Éducation à élaborer la première lettre politique sectorielle.

⁴⁵¹ Pour rappel, le Paquet est le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence, définit sur la période 2013-2025.

acteurs des organisations internationales, la notion de « secteur » en tant « qu'espace de production des politiques publiques » (Dubois, 1999), se caractérise par différents aspects que nous décryptons ci-dessous.

1.2.3. Proposition définitionnelle et composition des espaces de production des politiques publiques

La première section de ce chapitre discute la notion de « secteur » et de son adaptabilité pour notre cas sénégalais. Sur le continent, cette notion a été considérée comme une importation managériale destinée à renforcer l'efficacité de l'aide au développement. La notion de « secteur » peut être perçue comme un transfert international de gestion. D'autres chercheurs (Darbon, 2009) ont également démontré qu'il existait de vraies tentatives de constitution de secteurs, avec des particularités liées à la situation et à la nature des Etats africains et de la société. En discutant cette notion (1.2.3.1), et les connexions qu'elle peut entretenir avec d'autres concepts (champ, réseaux d'acteurs, espaces semi-autonomes), nous estimons que dans le cas du secteur éducation, le « secteur » n'est pas uniquement un outil de management. Certes la division sectorielle a été mise en place grâce à un transfert international de gestion mais le secteur de politique publique considéré est aujourd'hui réinvesti par différents types d'acteurs (MEN, Inspections, organisations de la société civile, organisations internationales, religieux, etc.). Non seulement il représente un outil pour une meilleure gestion sectorielle (notamment au niveau du transfert de l'aide internationale), mais il est réinvesti par les acteurs sénégalais. Un secteur est en évolution et ce par les acteurs qui le composent. Ce réinvestissement se produit au niveau des interactions, mais aussi au niveau de la circulation des ordres cognitifs et normatifs composant le secteur.

En discutant la notion de secteur sur le continent africain, nous pouvons observer que celle-ci peut renvoyer à plusieurs résultats. Si l'on part d'une notion de secteur comme résultats d'une construction sociale, nous pouvons constater, en contexte africain, que cette notion a été construite par le haut, confectionnée par les

organisations internationales comme un outil managérial d'aide au développement. Si l'on part d'une notion établissant un ordre social donné, nous pouvons observer que cet ordre social donné renvoie à un espace d'intervention. Enfin, si l'on part d'une définition fixée par ce que font les acteurs, nous aurons tendance à privilégier une définition de l'ensemble des domaines considérés comme bureaucratiquement relevant d'un ensemble donné. Cette notion renvoie donc à un ensemble de quiproquos pouvant prêter à confusion. Nous proposons ainsi trois composantes pouvant désigner un secteur d'intervention.

1.2.3.1. Les trois composantes du « secteur »

P. Muller (2014) définit un secteur d'action publique selon trois composantes principales⁴⁵² :

- i) Un ensemble d'acteurs exprimant des intérêts spécifiques ;
- ii) Une division du travail administratif qui donne de la consistance aux relations entre les acteurs du secteur ;
- iii) Des cadres cognitifs et normatifs dominants autour desquels s'articule l'action publique dans un domaine.

Cette définition classique, considérée par certains comme restrictive (Jobert, 1992), demeure tout de même encore valable et pose les premières bases d'une analyse sectorielle. Mais elle ne suffit pas pour notre objet de recherche sénégalais. La définition de P. Muller peut être enrichie.

La première composante qui se rattache très étroitement à la définition donnée par P. Muller et B. Jobert (1989), est le secteur comme une administration bureaucratique donnée. Les secteurs désignent, en effet, des domaines considérés bureaucratiquement comme relevant d'un ensemble donné. Par exemple, le MEN situé à Dakar-Plateau représente le siège d'une bureaucratie. Une division sociale et verticale du travail est déterminée. Une division du travail⁴⁵³ existe (cf. la

⁴⁵² Dans la même dynamique d'identification de composantes de la notion de secteur, C. Halpern et S. Jacquot (2015) ont défini trois grandes dimensions à la notion, à savoir celles : liée aux intérêts, institutionnelle et cognitive (Halpern & Jacquot, 2015).

⁴⁵³ Sous l'influence des travaux d'E. Durkheim relatifs à l'organisation des sociétés traditionnelles, sur un mode d'opposition/complémentarité entre le centre/périphérie, P. Muller montre que les sociétés traditionnelles sont des sociétés territorialisées où la logique territoriale prévaut dans l'organisation des rapports sociaux. La division du travail

division du travail et des programmes d'action des acteurs internationaux du secteur de l'éducation), mais les rapports hiérarchiques (notion de leadership professionnel chez B. Jobert et P. Muller, 1989) sont moins évidents que dans les sociétés du Nord. En revanche, les ressources (maîtrise de plusieurs langues, connaissance du milieu d'intervention, opinion sur la question) qu'un acteur peut acquérir au cours de sa carrière professionnelle, jouent énormément sur le positionnement de ce dernier. Prenons le cas de S. Khouma, un inspecteur en langue arabe de la région de Diourbel, qui a joué un rôle considérable sur toutes les questions liées aux *daara* ou aux écoles franco-arabes. En tant qu'orateur, maîtrisant à la fois la langue française et la langue arabe et ayant acquis au cours des années 2000 une connaissance du milieu d'intervention, il est régulièrement sollicité dans la mise en œuvre d'un programme ou une consultance internationale. S. Khouma arrive à jouer sur l'hétérogénéité du secteur (français, arabe, modèle religieux, etc.) pour se positionner dans cet espace où se négocient et se décident les politiques publiques de l'éducation arabo-islamique.

Deuxièmement, la notion de secteur peut également être lue comme un programme. Les politiques internationales d'éducation sont transférées, retranscrites en contexte national et constituent les programmes nationaux de référence. Ces programmes donnent lieu, par la suite, aux politiques publiques d'éducation. De la formulation du problème à la mise en œuvre du programme défini, plusieurs étapes doivent être suivies pour assurer le succès dans le développement du programme en question (Wolman, 1981).

Enfin, la troisième proposition désigne le secteur dans une logique de champs, c'est à dire un espace relationnel de domination. Tout comme V. Dubois (2007) dans son analyse théorique traitant du « champ de l'action publique », les positions des acteurs, dans une situation donnée, doivent également être prises en compte. Les acteurs rassemblés au sein d'un secteur sont sans cesse à la recherche du

social, et notamment la professionnalisation des rôles sociaux, entraînent le passage d'une logique territoriale (horizontale) à une logique verticale (Muller, 2014 : 8-10) d'organisation de la société et de gestion par les autorités publiques. La sectorisation de l'action publique désigne « le résultat d'un processus d'acquisition, par l'Etat, de compétences sur un problème donné, et de légitimité à y exercer son autorité » (Baraize, 1996 : 109).

pouvoir de domination du secteur. Le secteur, en tant « qu'espace relationnel », est structuré par une forme dynamique d'interactions entre acteurs qui sont sans cesse entraînés vers la quête de contrôle du secteur par la mise en avant de leurs intérêts et par la tentative d'imposition d'une norme d'un ordre spécifique. Les acteurs sont dans un processus dynamique de circulation. Ils peuvent circuler au sein d'un même espace relationnel et tentent d'imposer leur propre représentation ou peuvent circuler d'un espace à un autre en fonction des ressources disponibles. Prenons l'exemple significatif de C. Touré (parcours présenté au chapitre 3) : en gravissant tous les échelons de la chaîne scolaire (enseignant, inspecteur, cabinet ministériel, consultant-Unicef, ONG Enda Graf), ses rôles et positions ont différé. Contrairement à la vision strictement statique et hiérarchique des positionnements des acteurs au sein d'un secteur donnée proposée par P. Muller⁴⁵⁴, les changements de positionnement et de statuts au sein d'un même secteur sont très fréquents et se font selon une temporalité relativement rapide (changement de direction de l'Inspection des *daara*, changement d'ONG, changement de structures pour un inspecteur, etc.). Même si ces acteurs peuvent, durant leur carrière professionnelle, avoir changé de statuts professionnels, ils arrivent à garder une mainmise sur le secteur d'intervention au sein duquel ils se sont développés. Cela s'explique également par le fait qu'ils y cumulent des compétences, des relations et un réseau important, leur permettant de les positionner en situation de domination au sein du secteur étudié. Après une longue carrière menée dans le secteur de l'éducation, par exemple, on voit apparaître un petit groupe d'acteurs, considéré comme « personnes-ressources » par leurs pairs, jouant un rôle dominant dans la structuration d'un secteur (« *ceux qui contrôlent l'advocacy* », chapitre 3). En fonction de chaque catégorie d'intervention (alphabétisation, qualité, accès à l'éducation, *daara*, école franco-arabe), un groupe d'acteurs se crée pour dominer le système de représentation et y défendre sa vision.

⁴⁵⁴ P. Muller et B. Jobert proposent une circulation des acteurs administratifs au sein d'un même secteur. Les frontières verticales sont plus difficilement franchissables dans les Etats du Nord (Etats Unis et Europe) qu'en contexte africain.

1.2.3.2. La dialectique Etat/société : pour une approche constructiviste de l'analyse sectorielle

L'objectif de ce chapitre est de démontrer le processus progressif et dynamique de la construction d'un secteur. Il s'agit, pour un secteur donné et dans une temporalité donnée, de décrire les contours de sa construction, ses modalités de stabilisation et la structuration des acteurs. La formation et la construction d'un secteur spécifique passe par l'émergence de divers types d'acteurs exprimant leurs intérêts ainsi que les orientations qu'ils souhaitent lui donner (Muller, 2014). La formalisation des intérêts structure les référentiels (dominants ou non) portés par les acteurs. Inversement, les acteurs formalisent leur propre référentiel, structurant progressivement le secteur. Dans un contexte marqué par des sociétés « *plurales et plurielles* » (Darbon, 2015), on voit apparaître alors des formes de pluralisme de cadres normatifs et juridiques.

Le secteur de l'éducation, comme nous l'avons d'ores et déjà discuté ci-dessus, rassemble une diversité de types d'acteurs. Le secteur met en relation les acteurs privés et l'appareil étatique. L'appareil étatique désigne l'ensemble des services scolaires étatiques, centralisés et décentralisés (bureaux, divisions, directions du MEN, Inspections régionales et départementales, écoles). L'intérêt d'une analyse en termes d'acteurs est de saisir ces interactions et les formes qu'elle peut prendre au sein de cette action publique sénégalaise. Une analyse en termes de secteur permet en effet d'étudier les rapports Etat/société dans la formulation d'une politique publique. L'ouverture à un ensemble d'acteurs aux origines et intérêts divers (autorités publiques et acteurs privés) participe à la formation de ce secteur. Ces acteurs peuvent se positionner, en fonction des intérêts qu'ils défendent en situation de coopération ou de concurrence (Hagmann & Péclard, 2010 : 543). La dialectique Etat/société, dans la littérature, est une entrée intéressante pour étudier le « *doing the state* », ou encore le « *State at work* » (Bierschenk & Olivier de Sardan, 2014). *Vice-versa*, elle permet également de saisir les réponses des acteurs non étatiques aux interventions formulées par les autorités publiques. Une analyse en termes de secteur nous informe, ainsi, sur ce processus dynamique de formation de l'autorité publique en relation étroite avec la société (Berman & Lonsdale, 1992). Une analyse du secteur de l'éducation est une belle porte d'entrée pour voir

quels types d'acteurs non-étatiques sont impliqués dans ce secteur et quels rôles ils jouent dans la mise en œuvre d'une politique publique. Comment incorporent-ils les normes étatiques et quelles stratégies emploient-ils pour les contourner dans certaines situations données ? Parallèlement, cette posture de recherche nous permet aussi de mieux comprendre le positionnement et le rôle de l'administration scolaire (au sens large) au sein de cette myriade d'acteurs. Comme le montre C. Lund en introduisant la notion de « *twilight institution* », « *states institutions are never definitely formed* » (Lund, 2006 : 697). Les secteurs sont en constante voie de construction, étroitement liés à la formation des institutions étatiques et des organisations non-étatiques. Ils suivent un processus dynamique : les acteurs (étatiques et non-étatiques) contribuent à la formation d'un secteur donné, qui graduellement se stabilise. En contrepartie, le secteur stabilise, structure les acteurs qui le composent (étatiques et non-étatiques). Il se joue, ainsi, une régulation interne du secteur : chaque type d'acteur, en fonction de ses ressources et de sa position contribue à l'imposition des attentes, des perceptions et de comportements qui définissent les pratiques du secteur.

Le rapport entre l'Etat (représenté ici par le MEN) et les acteurs non-étatiques a besoin d'une formalisation officielle : la signature « *d'accord-cadre* » (avec l'association de maîtres coraniques) ou de « *protocole d'accord* » (République du Sénégal, 2010) entre le MEN et les « *organisations de la société civile intervenant dans le système éducatif* » (République du Sénégal, 2012). La signature de ces accords officialise les engagements de renforcement des rapports entre le MEN et les acteurs non-étatiques. Par un effet réflexif et rétroactif, les administrations mettent ainsi en forme leurs interlocuteurs et les actions qu'ils attendent d'eux (par la réglementation, les modalités de coopération au sein du secteur, etc.) tout en étant elles-mêmes influencées par les idées et objectifs de ces-derniers. La formalisation d'accords avec les acteurs non-étatiques (Fédération de maîtres coraniques en 2010 ou protocole d'accord avec les organisations de la société civile) définit le rôle des partenaires du MEN, tout en confirmant leur relation mutuelle. « *La réglementation de leurs intérêts et de leurs activités constitue le terrain sur lequel l'administration agit, ainsi que la condition indispensable de la*

politique de protection » (Spanou, 1991 : 256). Tout comme P. Selznik, nous considérons que le caractère du « milieu social » aura tendance à définir et à influencer le caractère de l'administration elle-même (Selznik, 1966). Mais cette influence adopte un double mécanisme. Certes l'administration centralisée du MEN est façonnée par son environnement et les intérêts des acteurs non-étatiques mais, en contrepartie, les acteurs non-étatiques sont également contraints par le fonctionnement réel de l'administration et de ses acteurs. Nous n'irons pas jusqu'à dire que l'administration centralisée du MEN – représentée en grande partie par la DPRE, vitrine administrative auprès des acteurs non-étatiques – peut être considérée comme une « *administration militante* » (Spanou, 1991), c'est-à-dire influencée par les intérêts et les causes défendues par les acteurs non-étatiques. Cette administration, tout de même, entre régulièrement en interaction (contrairement à d'autres) avec différents types d'acteurs non-étatiques (ONG, organisations internationales, syndicats, associations locales). Nous avons pu observer, à différentes reprises, que ces interactions peuvent être à l'origine de tensions ou de conflits, plaçant l'administration centralisée en situation de faiblesse.

C'est ce que nous avons pu observer lors de la construction d'une « *table de concertation* » entre les « organisations de la société civile » et le MEN (représentée par la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education lors de rencontres) finalisée en 2012. La mise en place officielle d'un espace d'échange entre l'Etat et les organisations de la société civile est une demande évoquée par les ONG, associations ou fédérations de l'éducation, souhaitant être davantage « *prises en compte par les pouvoirs publics* » (Gendre, 2012-2013 : 69)⁴⁵⁵. Mais lors d'une séance d'observation des rapports entre les acteurs du MESOC et la DPRE, nous nous sommes aperçue que les attentes des acteurs d'ONG, associations de l'éducation par rapport aux (non)actions de la DPRE étaient à l'ordre du jour. Les non-actions de l'Etat – notamment de la DPRE – sont

⁴⁵⁵ Les acteurs d'ONG, de fédérations et d'associations sont rassemblés autour du Mécanisme de synergie pour les organisations de la société civile (MESOC), présidé par C. Touré. Le secrétaire exécutif de la table de concertation est C. Mbow, coordinateur de la Coalition des organisations pour la défense de l'éducation publique (COSYDEP). La mission du MESOC est de parler d'une seule voix face à l'Etat. Pour plus d'informations sur le MESOC, voir le mémoire de fin d'année de C. Gendre (2012-2013).

largement mises en avant par les acteurs du Mécanisme de Synergie et des Organisations de la société civile agissant dans l'éducation (MESOC⁴⁵⁶) lors de cette réunion. A titre d'exemple, selon le compte-rendu rédigé par C. Touré, président du MESOC : « *Pour le bon fonctionnement de la Table de Concertation, un secrétaire permanent devait être mis à disposition par le Ministère. Cela n'a pas été fait. En conséquence le suivi quotidien qui aurait dû accompagner la mise en œuvre des activités de la TC peine à être effectif* » (Compte-Rendu, réunion table de concertation, 6 février 2011⁴⁵⁷). Les acteurs d'ONG et d'associations de l'éducation reprochent à la DPRE la non-efficacité de la table de concertation par ses non-actions et son manque de pilotage et de suivi des séances de travail (Carnet d'observation, avril 2014⁴⁵⁷). Les observations lors d'une réunion d'échanges de la table de concertation entre les ONG, associations de l'éducation et la DPRE illustrent bien les rapports entre ces deux types d'acteurs. D'un côté, les ONG de l'éducation se sont organisées autour d'une même structure, le MESOC, pour parler d'une seule et unique voix et jouer le rôle d'acteurs de propositions auprès du MEN. De l'autre, l'appareil étatique – la DPRE – vitrine du MEN est contraint de prendre en compte les intérêts et positions des ONG et associations de l'éducation, acteurs de terrains. Et, *vice-versa*, les acteurs des ONG souhaitent jouer un rôle plus important dans les prises de décisions et mises en œuvre des politiques éducatives. Ce double-mécanisme de contraintes se fait constamment ressentir dans les espaces de négociations et de production des politiques publiques. La table de concertation en est un exemple concret.

⁴⁵⁶ Le MESOC a été créé en 2012 en vue de créer un dialogue et une concertation sur les politiques publiques d'éducation entre les organisations de la société civile (ONG, associations) et l'Etat (représenté par le MEN).

⁴⁵⁷ La réunion rassemblant les ONG et associations d'éducation en concertation avec la DPRE avait pour objectif de mettre sur pied le bon fonctionnement de la table de concertation, en mettant en place des commissions thématiques de travail. Chaque acteur, à la fin de cette réunion, au siège d'Enda Graf Sahel à Grand Yoff, devait s'inscrire dans une commission thématique. Le manque de dynamisme de cette table de concertation était vraiment l'enjeu des discussions. La DPRE a largement été accusé du manque de bon fonctionnement de cette table de concertation.

2. Formation et renforcement d'un nouvel « espace de production de politiques publiques »

Après avoir dressé un cadre théorique relatif à la notion de « secteur » et prouver son adaptabilité pour notre cas d'étude, l'ambition de la seconde section de ce chapitre est de revenir sur la mise en forme sectorielle en tant « *qu'espace de production de politiques publiques* » de l'éducation arabo-islamique au Sénégal, intégré au sein du référentiel-global de l'éducation. Cette deuxième section sera divisée en deux parties : la première consistera à relater les différentes formes de production de règles et de normes conduisant à la mise en forme du secteur. La deuxième partie se concentrera sur le renforcement, par la professionnalisation des acteurs de l'administration de l'éducation arabo-islamiques (Institut islamique, Inspection des *daara*, et Division de l'enseignement arabe). Notre hypothèse de départ est la suivante : la structuration et le renforcement sectoriel de « l'éducation arabo-islamique » au Sénégal ont conduit à un renforcement des administrations scolaires centralisées qui s'y rattachent. Par effet de miroir, ces acteurs ont contribué également à la formation de ce secteur d'intervention.

2.1. Retour sur le processus d'intégration

Dans un premier temps, il s'agit de se concentrer sur le cadre législatif et ses changements au cours de la décennie 2000. En tant que normes réglementant les différentes offres de l'éducation arabo-islamique et le secteur d'intervention de l'éducation, cette posture permet de rendre compte des éventuels changements conduisant à la structuration sectorielle, intégrée pleinement au sein d'un secteur global de l'éducation au Sénégal. Le changement des cadres légaux permet également de souligner les mutations des référentiels et des rapports de force au sein d'un même secteur donné. Nos sources seront essentiellement basées sur les textes légiférant le secteur de l'éducation (cadre stratégique, plan sectoriel, lettres sectorielles), au cours des années 2000, depuis la Déclaration de Dakar. Elles ont permis, en effet, de saisir les changements d'orientation quant à la question des écoles coraniques, de la langue arabe, des écoles privées arabes et des écoles franco-arabes publiques.

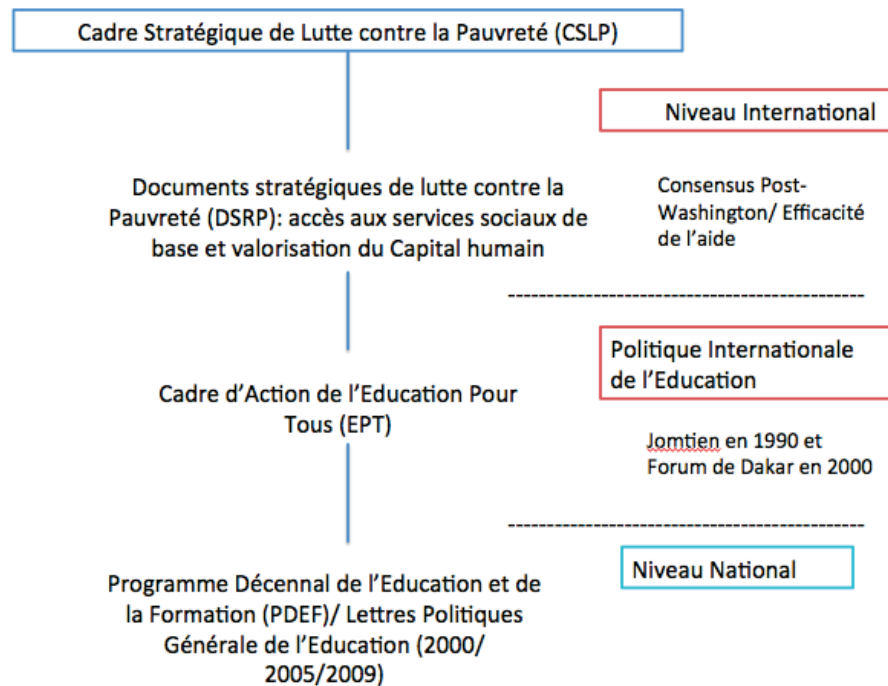
2.1.1. *Les trois grandes mesures modifiant le « secteur de l'éducation arabo-islamique » au Sénégal*

Les Cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP) dans lesquelles s'intègrent les stratégies sectorielles, et notamment éducatives, sont formulés conjointement dans des cadres nationaux et internationaux (Henaff, 2003). En matière éducative, au Sénégal, c'est le Programme décennal pour l'éducation et la formation (PDEF), mis en place en 2000, qui régit les orientations du système sectoriel de l'éducation. Ces objectifs ont clairement été définis pour parvenir à une meilleure gestion du régime de l'aide sectorielle. C'est d'ailleurs ce qui était prévu dans le document du PDEF de 2003 : *« les Etats, les gouvernements et les partenaires ont pris conscience que les programmes sectoriels doivent rompre avec l'approche projets et s'inscrire dans une approche holistique qui est une démarche d'harmonisation et d'intégration des initiatives et des démarches exigeant la coordination des intervenants »*⁴⁵⁸. Les deux documents stratégiques (DSRP & PDEF) ont été introduits de manière coordonnée avec des objectifs harmonisés⁴⁵⁹ (Lewandowski, 2011).

⁴⁵⁸ Voir document PDEF/EPT, 2003, p. 11.

⁴⁵⁹ Pour le lien entre ces deux documents stratégiques, voir Lewandowski, S. (2011), « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, n° 59, pp. 37-56. Sur le plan décennal de l'éducation au Burkina Faso, voir Samuel, B. (2013), « L'«Education pour tous» au Burkina Faso. Une production bureaucratique du réel », in *La bureaucratisation néolibérale*, Hibou, B. (dir), La Découverte, pp. 263-285.

Graphe n° 18
Mesures réglementaires (internationales et nationales), 2002-2013



Dans le cadre de ses engagements en faveur de l'Éducation Pour Tous (EPT) et de la réalisation de l'objectif du millénaire pour le développement concernant la scolarisation primaire universelle d'ici 2020, inscrits dans le PDEF (2001-2013), la question de « *l'élargissement de l'accès à l'éducation* » et d'une diversification de l'offre éducative (publique comme privée) était au cœur de la réflexion du gouvernement du Sénégal.

« La réalisation des objectifs du millénaire pour le développement, devra impérativement, pour le secteur de l'éducation, passer entre autres, par la diversification de l'offre éducative, en vue d'assurer à tous les citoyens une scolarisation de qualité sans aucune discrimination, fondée sur l'appartenance religieuse, le medium d'enseignement » (Division de l'enseignement arabe, 2011 : 8).

Sur le plan sectoriel, on s'aperçoit que depuis 2002 cette ambition d'ouvrir le secteur éducatif sénégalais à l'éducation arabo-islamique s'est progressivement précisée. Tout d'abord, l'année 2002 marque une rupture avec notamment l'organisation d'un séminaire par le MEN sur « *l'introduction de l'éducation religieuse dans le système éducatif et la création d'écoles franco-arabes dans le*

“public” » qui s’est tenu à Dakar du 16 au 20 juillet de cette année. Depuis la tenue de ce séminaire, plusieurs mesures ont été introduites modifiant l’offre publique sénégalaise.

Le premier changement significatif est le « *projet de loi, modifiant la loi n°91-22 du 16 février 1991 relatif à l’enseignement religieux dans les écoles publiques et privées* ». L’article 4 de la loi d’orientation de l’éducation nationale, qui stipule que l’éducation nationale est laïque, est modifié⁴⁶⁰ :

« **Article 4.1 : L’éducation nationale est laïque** : elle respecte et garantit à tous les niveaux la liberté de conscience des citoyens. Les enfants scolarisés dans un établissement public disposent de la **possibilité de recevoir un enseignement religieux dans le cadre de l’école. Cet enseignement est facultatif**. Il appartient aux parents de l’enfant de demander qu’il suive cet enseignement religieux. En fonction des demandes formulées par les parents, **les établissements publics doivent proposer un enseignement religieux correspondant aux différentes religions pratiquées au Sénégal**. L’enseignement religieux organisé dans les établissements scolaires publics doit être **respectueux du principe de la laïcité de l’Etat**. Il doit être fondé sur la tolérance à l’égard des autres religions et il ne doit conduire à aucun phénomène d’exclusion.

Article 4.2 : Les établissements privés d’enseignement peuvent librement dispenser un enseignement religieux. Cet enseignement **doit respecter le principe de la laïcité** de l’Etat et être fondé sur la tolérance à l’égard des autres religions. Les établissements privés dispensant un enseignement religieux ont l’obligation de fournir aux élèves un enseignement complémentaire couvrant notamment les domaines suivants : alphabétisation, apprentissage du calcul, apprentissage de la langue officielle ou d’une langue nationale, apprentissage d’une langue étrangère, formation professionnelle » (République du Sénégal, 2002⁴⁶¹).

Une éducation religieuse « *optionnelle* » est ainsi proposée aux élèves du cycle élémentaire. Les parents d’élève ont donc le choix et la possibilité d’inscrire leurs élèves à une éducation religieuse. L’article 4 portant à l’origine sur « *l’éducation laïque* » s’ouvre également aux établissements privés qui ont eux aussi la possibilité de proposer un enseignement religieux, en complément d’une éducation de base.

⁴⁶⁰ Nous avons mis en caractères les informations importantes.

⁴⁶¹ Nous avons mis en gras les informations qui nous semblaient importantes dans cet article.

La deuxième mesure significative porte sur la création, depuis la rentrée scolaire de 2002, des écoles franco-arabes publiques lesquelles reconfigurent véritablement le paysage de l'offre scolaire publique sénégalaise⁴⁶² :

« L'effort du Gouvernement en matière d'éducation doit permettre aux citoyens de vivre une vie utile prenant en compte les connaissances et les aptitudes propres à leur âge, leur rôle socio-économique, l'environnement socio-culturel dans lequel ils vivent. En d'autres termes, le concept d'équité en éducation nécessite la diversification des curricula afin de les rendre aptes à épouser les différents contours des différentes aptitudes, talents et intérêts. Voilà pourquoi en raison de l'importance de la langue arabe dans l'environnement culturel des populations sénégalaises, le Ministère de l'Éducation dans une lecture plus souple du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), vise à promouvoir son enseignement dans le système éducatif à travers un programme de création d'école franco-arabe qui se veut le reflet des préoccupations des populations » (Ministère de l'Éducation Nationale, Division de l'enseignement arabe, termes de référence, juillet 2002).

Ainsi, dès la rentrée scolaire de 2002, treize classes franco-arabes tests ont été ouvertes dans les régions de Louga, Kaolack, Diourbel, Kolda, Saint-Louis, Matam et Thiès. Les langues arabe et française dans ces classes et écoles sont les médiums d'enseignement. Une moitié du temps d'enseignement est dispensée en langue arabe (enseignement de la langue arabe et éducation islamique) et l'autre moitié en langue française (lecture, écriture, mathématiques).

Enfin, la troisième disposition concerne le projet de « modernisation » des *daara*. Comme nous l'avons déjà évoqué, ce projet s'est accompagné d'une création administrative avec l'Inspection des *daara* (2010) et de l'ouverture aux programmes internationaux souhaitant apporter un changement pédagogique et institutionnel aux *daara* (voir chapitre 4 : différents programmes définis par les acteurs internationaux). Mais il est intéressant de saisir les évolutions de traitement quant à la gestion des écoles coraniques au sein du secteur-global de l'éducation.

⁴⁶² Nous discuterons plus loin dans ce chapitre et dans le chapitre six des formes négociées de cette réforme ainsi que des conflits et tensions qui ont pu émerger depuis 2002.

2.1.2. *Le processus d'intégration des daara au sein du système éducatif sénégalais*

Même s'il existe un consensus sur la prise en charge éducative des écoles coraniques, la catégorisation d'intégration de ces écoles au sein du système éducatif a connu des évolutions et changements, notifiés dans les différents documents stratégiques de l'éducation (PDEF, 2000-2012 et Paquet, 2013-2025). Ces changements sont significatifs des modèles d'interventions entreprises par le MEN. Dans un premier temps, selon l'architecture du PDEF, le secteur éducatif était divisé en deux grandes catégories : l'éducation formelle et l'éducation non formelle⁴⁶³.

Le PDEF fait donc la distinction entre le « secteur formel », représenté par les écoles publiques de chaque niveau, et le « secteur non formel », c'est-à-dire le « fourre-tout », en dehors des écoles étatiques laïques. Au sein de ce classement catégoriel, les écoles coraniques sont intégrées sous la catégorie de secteur « non formel ». Par ailleurs, les écoles arabes ou franco-arabes privées sont elles aussi considérées comme appartenant au secteur « non formel ». L'enseignement de la langue arabe joue un rôle double dans le public mais aussi dans le privé :

« L'Arabe, largement utilisé dans le non formel, est enseigné à titre facultatif dans les écoles maternelles et primaires et sur option dans les établissements du moyen, secondaire et du supérieur. A l'école primaire, l'Arabe a un double statut : il est à la fois médium et objet d'enseignement, ce qui lui confère son importance sur le plan socioculturel et religieux au Sénégal. Dans le secteur du non formel, des structures de prise en charge de l'enseignement de la langue arabe émergent de plus en plus dans l'espace éducatif sous l'appellation d'écoles franco-arabes, de “daara” (écoles coraniques) et de centres d'alphabétisation » (République du Sénégal : 19).

⁴⁶³ « L'éducation non formelle est l'une des trois branches du triptyque éducatif formel, non formel, informel. Le secteur formel désignant communément l'univers scolaire depuis la préscolarisation jusqu'au secteur universitaire, les études qui lui sont consacrées ont contribué à en maintenir l'hégémonie chez les chercheurs en sciences de l'éducation, tandis que plus rares sont les thèses s'intéressant aux secteurs non formels et informels de l'éducation » (Poizat, 2003, p. 9). Le secteur non formel de l'éducation désigne tout secteur éducatif organisé en dehors des cadres institutionnels scolaires. En 1997, l'Unesco, lors de sa 29^e conférence générale, établit les contours de l'éducation non formelle : « toute activité organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle et de culture générale. Les programmes d'enseignement non formel peuvent être de durée variable » (Unesco, 1997).

L'éducation de la langue arabe perçue à la fois comme « médium et objet d'enseignement » est intégrée dans le secteur « non formel » car largement enseignée dans les écoles dites « non formelles » telles que les *daara* (écoles coraniques) ou encore écoles franco-arabes. D'autre part, la langue arabe est également enseignée dans le « secteur non formel », au sein des écoles franco-arabes et *daara*. Plus loin, le PDEF définit ses stratégies envers les *daara* de la manière suivante :

« Les *daara* conservent encore un mode d'organisation et d'apprentissage traditionnel. Il s'agira de contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages par une campagne d'information et de sensibilisation ; il s'agira aussi de les réorganiser en *daara* modernes qui associeront l'enseignement religieux, la langue française, une langue nationale et la formation professionnelle » (République du Sénégal, 2003 : 125).

Considérés comme une forme d'éducation « traditionnelle », les *daara* sont donc intégrés sous la catégorie de « l'éducation non formelle »⁴⁶⁴ du système global éducatif sénégalais. Perçu comme « mode d'organisation et d'apprentissage traditionnel », le projet de « modernisation » des écoles coraniques reste encore antithétique dans la politique formulée dans le PDEF en 2003. Deux offres éducatives demeurent bien distinctes : celle relevant de l'école publique laïque et celle où « d'autres » formes d'enseignement et d'apprentissage sont enseignés dans des cadres non-formels (alphabétisation des jeunes et adultes, écoles de troisième type et *daara*, selon le PDEF, 2003). Les *daara* sont ainsi classées sous la catégorie « non-formelle » et par conséquent placés « contre » l'école publique laïque sénégalaise. Mais plus tard, dès l'introduction de la lettre sectorielle de 2005, le projet de « modernisation » est introduit en spécifiant les objectifs consacrés aux écoles coraniques :

« Les *daara* seront modernisés à travers une réforme curriculaire qui intégrera l'introduction du trilinguisme (français, arabe et langue nationale) et de la formation professionnelle. Dans cette optique, il s'agira d'améliorer les conditions de vie et d'apprentissages des talibés ; de préparer les apprenants à une insertion socioprofessionnelle ; et de créer des passerelles permettant aux produits des *daara* modernes

⁴⁶⁴ Pour rappel, selon le PDEF (2003), l'éducation non formelle désigne « tout ce qui touche à l'alphabétisation et ses modèles alternatifs (ECB), à l'éducation qualifiante des jeunes et des adultes par rapport aux apprentissages, aux écoles de troisième type et aux *daara* » (PDEF, 2003 : 115).

d'intégrer le circuit franco-arabe officiel ou classique »⁴⁶⁵ (République du Sénégal, 2005).

Faisant notamment écho à la diversification de l'offre d'éducation arabo-musulmane, le projet de « modernisation » des *daara* vise à créer des liens avec l'offre éducative publique (franco-arabe ou française) en renforçant l'enseignement de la langue arabe, le français et les langues nationales. Le processus de « modernisation » des *daara* renvoie à une prise en charge pédagogique, administrative, voire même financière. C'est d'ailleurs ce que précisent en 2012 et 2013 les lettres politiques de l'éducation sur la question des *daara* qui cette fois-ci sont intégrés sous la catégorie de « cycle fondamental » en mettant l'accent sur le fait que les frontières entre le formel et le non formel sont effacées au sein du système éducatif⁴⁶⁶ :

« Institutionnaliser l'enseignement religieux dans le cadre d'une politique hardie de modernisation des *daara*, avec un appui financier pour la mise en place de curricula pertinents, la formation des acteurs et l'instauration d'un système d'équivalences et de passerelles avec le système classique [...], poursuivre le programme de modernisation des *daara* à travers les infrastructures, les équipements, les programmes d'enseignement la formation des enseignants, et la protection nutritionnelle et sanitaire des enfants talibés » (République du Sénégal, 2012 : 4 & 6).

⁴⁶⁵ Pour rappel, la catégorie d'intervention de « modernisation des *daara* » est intégrée dans le référentiel dominant des années 2000 du référentiel de l'Education Pour Tous (EPT).

⁴⁶⁶ Nous citons ici uniquement la lettre politique de l'éducation de 2012 puisque les objectifs de 2013 sont similaires : « contribuer efficacement à la modernisation des *daara* à travers une approche holistique prenant en compte la qualité de l'environnement physique et pédagogique, la santé et la nutrition des enfants, ainsi que le renforcement des capacités des acteurs, et articulée au cycle fondamental dans le cadre du système d'éducation de base de 10 ans » (Lettre politique générale du secteur éducatif, 2013 : 10).

Encadré n° 18

Les *daara* intégrés dans la stratégie sectorielle d'éducation (République du Sénégal, 2003)⁴⁶⁷

Section de l'éducation non formelle :

Actions à mener concernant l'accès à l'éducation

« L'éducation religieuse dans les *daara*, quant à elle, ne devrait plus constituer la seule activité des jeunes qui y sont soumis. Couplée à une alphabétisation fonctionnelle, elle facilitera la formation à un métier » (République du Sénégal 2003 : 116)

Actions à mener concernant la qualité de l'éducation

« Les enseignements offerts dans les Centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF), les écoles communautaires de base (ECB), l'éducation qualifiante des jeunes et des adultes de même que les *daara* et les écoles de troisième type ne sont pas une fin en soi. Ils doivent être au contraire un prétexte ou une opportunité pour aller plus loin dans les études ou offrir plus de chance d'asseoir une formation qualifiante chez les adultes et jeunes » (*ibid* : 119)

Promotion des daara/écoles coraniques

Objectifs : « faire de l'apprentissage du Coran le socle de développement de compétences chez l'enfant ; promouvoir un citoyen à la fois spirituel pragmatique, fortement ancré dans ses valeurs ; promouvoir les *daara* au niveau matériel, pédagogique, et administratif »

Description : « [améliorer la] prise en charge des écoles coraniques par le Ministère de l'éducation ; améliorer la qualité de l'enseignement coranique en agissant sur les infrastructures d'accueil, les contenus pédagogiques, le suivi médical et sanitaire des enfants, et la formation professionnelle pour une future insertion socio-économique des apprenants ; [...]responsabiliser les structures de coordination du PDEF dans la prise en charge des *daara* ou écoles coraniques modèles ; [...]identifier les sites d'implantation des *daara* en vue d'une carte prospective de l'enseignement coranique dans les années à venir ; [...] renforcer l'horaire destiné à la mémorisation du Coran et à l'étude des langues et éliminer la mendicité dans les *daara* expérimentaux ; [...] créer des passerelles permettant à l'enfant de passer du *daara* à l'école formelle, du *daara* à l'école communautaire de base et enfin du *daara* à la formation professionnelle, à l'exploitation agricole et à la transformation de produits locaux » (*ibid* : 125).

Dans l'élaboration du PAQUET (Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence), définissant les stratégies décennales sur la période (2013-2025), les frontières entre le « formel » et le « non formel » disparaissent. La notion de « sous-secteur » est alors introduite faisant référence à chaque niveau d'enseignement et intégrant les différentes offres éducatives (publique-privées).

Ci-dessous sont énumérés les « sous-secteurs⁴⁶⁸ » du PAQUET. Ces sous-secteurs représentent une division des cycles d'enseignement au sein du secteur de l'éducation. Ils ne représentent pas des « sous-secteurs » au sens de l'analyse des politiques publiques, comme nous avons pu le discuter ci-dessus.

Les « sous-secteurs » énumérés dans le PAQUET (juillet 2013) :

- Développement intégré de la petite enfance (DIPE) ;
- Cycle fondamental ;
- Enseignement Secondaire Général ;
- Education de Base des Jeunes et des Adultes (EBJA) ;
- Formation professionnelle et Technique ;
- Enseignement supérieur.

La disparition des frontières entre le « formel » et le « non formel » nous informe que désormais les écoles coraniques et les écoles franco-arabes privées sont parties intégrantes du système éducatif et ceci à chaque niveau d'enseignement. Cela démontre bien que les représentations de l'éducation et du rapport au religieux, ainsi qu'à la langue arabe (comme langue d'enseignement) se modifient et occupent désormais une place plus importante au sein du secteur-global de l'éducation. Cela met en évidence une formalisation de ces diverses offres éducatives au sein du secteur-global de l'éducation, où les écoles coraniques ne sont plus considérées comme appartenant au secteur non formel, mais sont au contraire impliquées à chaque changement et évolution du système éducatif (en termes de curriculum, d'appui matériel, sanitaire, cantines scolaires, etc.). La dichotomie longtemps faite entre le « formel » et le non-formel » ou entre le « moderne » et le « traditionnel » disparaît pour donner lieu à une représentation basée sur une pyramide unique. D'ailleurs c'est à plusieurs reprises et dans cette même dynamique que nous avons eu l'occasion d'entendre ce même slogan lancé par C. Touré : « *entrées multiples, sortie unique* » (C. Touré mars 2014 et décembre 2015⁴⁶⁹).

⁴⁶⁷ Nous avons fait un récapitulatif à partir du premier cadre de référence (PDEF) datant de 2003. Nous avons repris l'ensemble des actions et propositions relatives à la question des *daara* (accès, qualité et promotion des *daara*).

⁴⁶⁸ Ce terme n'a pas la même signification que celui employé dans l'analyse des politiques publiques. Il permet de mettre en place plusieurs niveaux d'enseignement au sein du secteur de l'éducation. Nous le mettons entre guillemet pour bien marquer cette différence.

⁴⁶⁹ Ce slogan m'a été répété à plusieurs reprises par C. Touré. La première lors d'un entretien/échange que l'on a eu au siège d'Enda Graf Sahel. La deuxième fois, lors d'une consultance demandée par l'AFD où Cheikh Touré était invité à

La politique de « modernisation » des *daara* est donc pleinement intégrée dans les objectifs affichés du secteur éducatif sénégalais. Ces informations quelque peu formelles sont indispensables dans la compréhension puisqu'elles posent le cadre législatif et les orientations du secteur, engagé depuis 2002, puis précisé à partir de 2005. En effet, cette présentation du cadre législatif permet de saisir de façon formelle l'ensemble des changements institutionnels, qui marque une véritable reconfiguration du secteur de l'éducation arabo-islamique. C'est en tant que « *nouvel espace des possibles*⁴⁷⁰ » (Bourdieu, 1998) que la formation et la construction sectorielle de l'éducation arabo-islamique au Sénégal émerge.

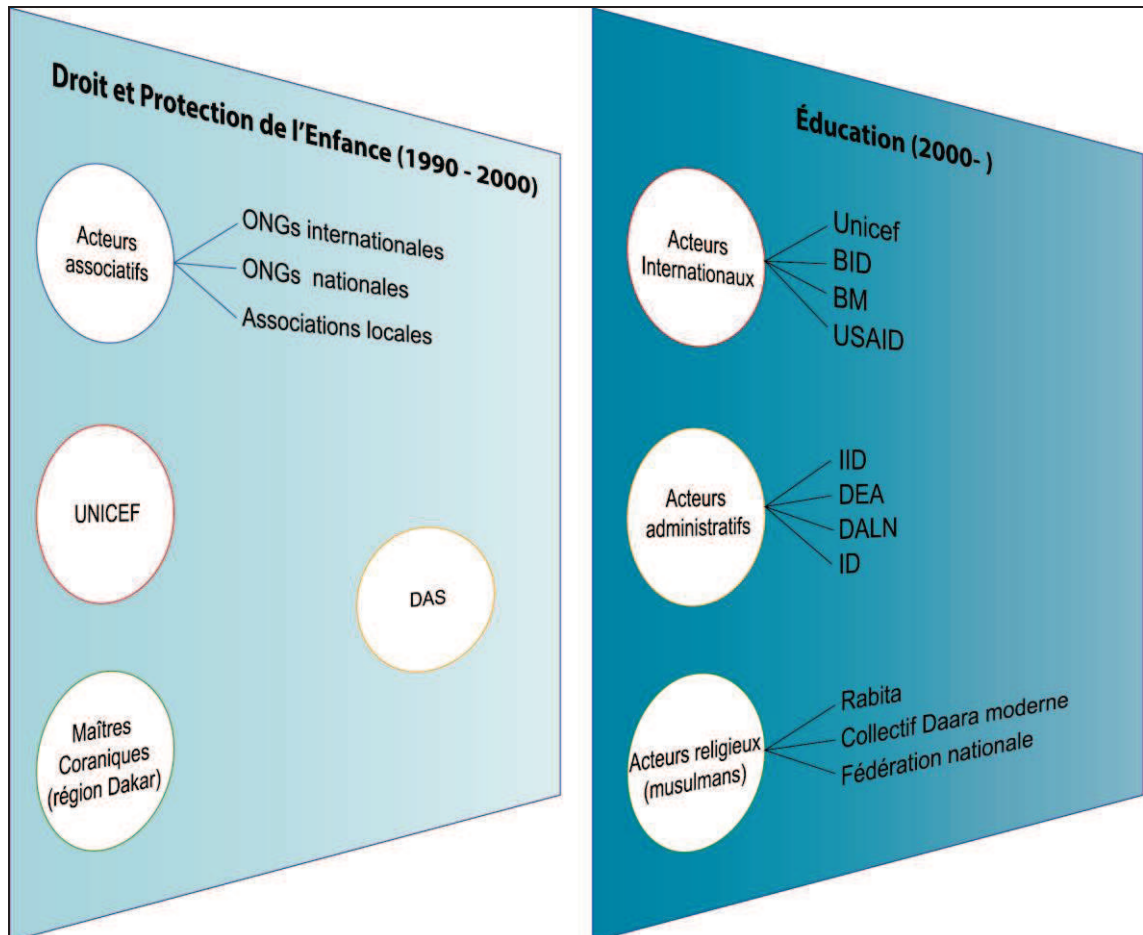
Paris (décembre 2014) pour discuter de la situation de l'éducation arabo-islamique au Sénégal. La troisième fois, plus récemment était lors d'un débat à l'occasion de la diffusion du film, intitulé « la Modernisation des *daara* », à l'Institut Français de Dakar, le 17 décembre 2015.

⁴⁷⁰ P. Bourdieu définit le champ dans sa généralité comme « un espace des possibles », ou de « champ de possibilités stratégiques », c'est à dire, « un espace orienté et gros de prise de position qui s'y annoncent comme des potentialités objectives, des choses « à faire », des « mouvements à lancer, revues à créer, adversaires à combattre, prises de positions à dépasser, etc. ». (Bourdieu, 1998, les règles de l'art ; p. 237).

2.1.3. Changement sectoriel ou intersectorialité ?

Graphique n° 19

Deux secteurs parallèles ? Présentation des secteurs des droits et protection de l'enfant et de l'éducation au Sénégal (et ses acteurs)



Conception C. Hugon ; Réalisation V. Alfaut (2016)

Avant les années 2000, la question des *daara* était davantage traitée sous l'angle des droits et de la protection de l'enfant, sous la tutelle de l'Unicef. Pour chaque secteur d'intervention étudié ici, différents acteurs (ou les mêmes) sont intégrés. On voit que dans les années 1990, les acteurs associatifs de la région de Dakar se sont multipliés dans l'action publique. Ils y trouvaient un intérêt économique et une opportunité professionnelle. Au sein de la catégorie « *acteurs internationaux* », seule l'Unicef monopolise l'action publique de la protection de l'enfant au cours des années 1990. Elle sera plus tard rejointe au Sénégal par

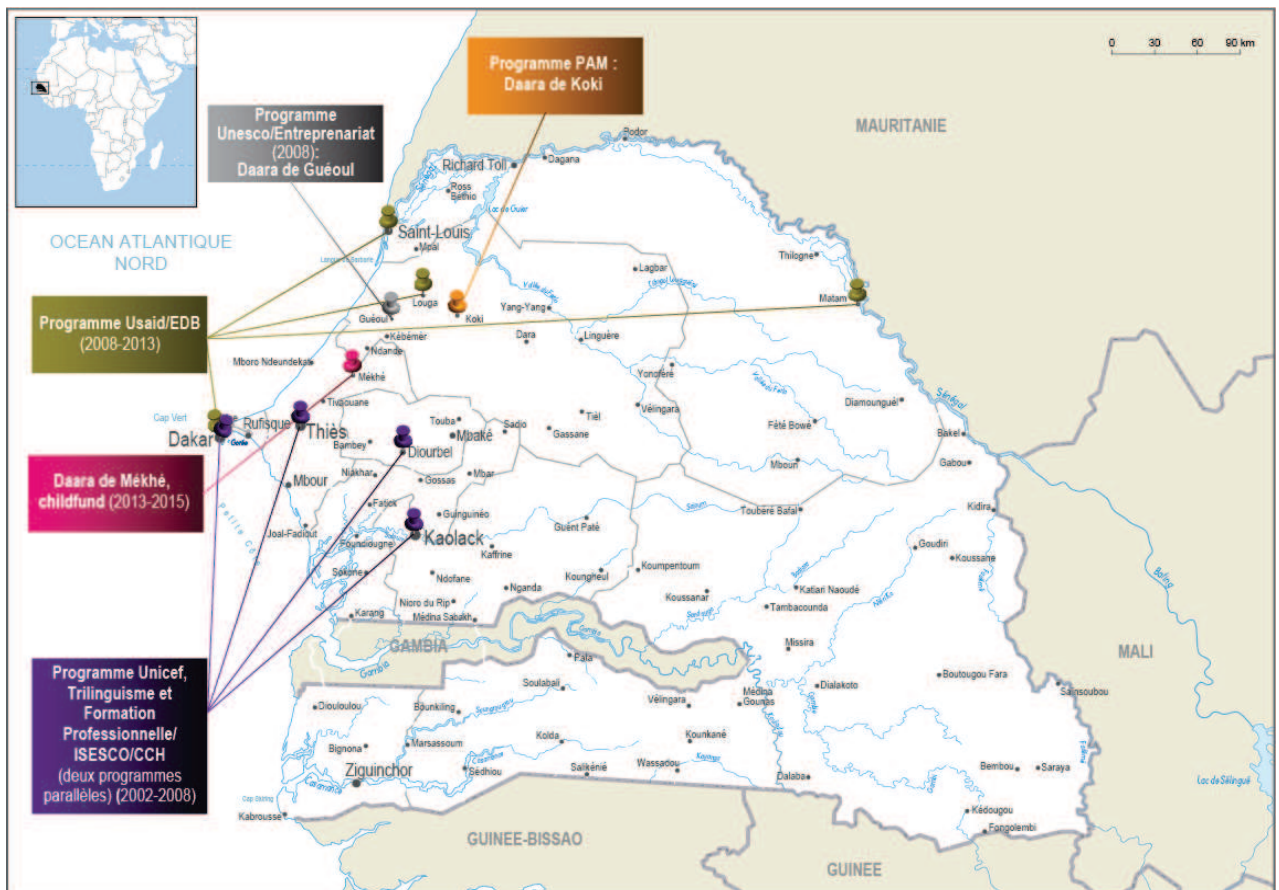
d'autres organisations internationales qui s'investiront dans le secteur de l'éducation. Les acteurs administratifs vont également se multiplier. Au cours des années 1990, seule la Direction de l'action sociale était responsable du suivi administratif du programme de « *réhabilitation des droits des talibés* ». Dans les années 2000, on voit apparaître plusieurs administrations centralisées du secteur éducatif (Inspection des *daara* créée en 2010, Division de l'enseignement arabe et Institut Islamique de Dakar). Enfin, chez les acteurs religieux, le passage sectoriel du droit de l'enfance à l'éducation a surtout permis aux associations de maîtres coraniques de s'organiser et de s'imposer dans l'action publique de « modernisation » des *daara*. Au cours des années 2000, ils sont davantage présents au sein des espaces de négociations mais aussi dans les prises de décision. En effet, au cours des années 1990, seuls les maîtres coraniques de la région de Dakar avaient commencé à s'organiser et à interagir avec d'autres types d'acteurs.

Avec le développement et le renforcement du secteur de l'enfance par ses acteurs, les *daara* et les enfants-talibés sont inévitablement considérés comme relevant du domaine d'intervention des droits et de la protection des enfants. La question de la mendicité des enfants-talibés étant toujours existante, le secteur des droits de l'enfant au Sénégal s'est développée et renforcée. Ce secteur est notamment porté par des acteurs ressources, appartenant aux acteurs associatifs, jouant un rôle de militants au sein de cette action publique (chapitre 3 : parcours de Mamadou Wane, Ndiaye *Daara*, A. Fodé Sow, etc.). En revanche, avec l'introduction en 2002 du projet de « modernisation » des *daara*, le secteur des droits de l'enfant s'est trouvé en concurrence face au secteur de l'éducation en situation de formation. Le « secteur de l'éducation arabo-islamique » s'est construit grâce à ses administrateurs et à la diversité des acteurs qui le composent. Cela n'a pas pour autant effacer le secteur des droits de l'enfant. Ces deux secteurs se développent de façon parallèle, comme le démontre le schéma ci-dessus. Entre chaque secteur, les acteurs peuvent circuler. Dans ce cas, ils utilisent et se rapprochent des discours et référentiels de chaque secteur.

2.1.4. Le secteur « par programmes »

L'intégration sectorielle des *daara* au sein du MEN, depuis la création de l'Inspection des *daara* en 2010, a suscité auprès des acteurs internationaux (chapitre 3 & 4) un regain d'intérêt. Suite au projet « Trilinguisme et formation professionnelle » développé par l'Unicef au sein des *daara* (2001-2007), diverses organisations internationales (Unicef, Unesco, Usaid, Childfund, Pam) décident d'investir la thématique. On voit ainsi se multiplier, de façon parallèle, une diversité de programmes d'action concernant les écoles coraniques au Sénégal. La carte présentée ci-dessous illustre bien cette division du travail parmi les organisations internationales.

Carte n° 3
Carte des Programmes d'action du secteur de l'éducation (2001-2015)



Conception C. Hugon ; Réalisation V. Alfaut, 2016

La réforme des écoles coraniques s'est surtout développée avec la mise en place d'une diversité de programmes mis en place dans différentes régions du Sénégal (chapitre 3). En somme, surtout en rapport à la question des *daara*, on peut affirmer qu'elle s'est développée grâce au développement de programmes internationaux par l'Unicef, l'Usaid, la Banque mondiale, la Bid et Childfund. Les programmes définis par chaque acteur international sur une durée déterminée (entre quatre à cinq années) sont mis en œuvre dans plusieurs régions ou départements du Sénégal. Pour l'Usaid, par exemple, les maîtres d'ouvrage sont des ONG (nationales ou internationales) qui, une fois sur le terrain, prennent le relais dans le développement du programme. Les organisations internationales peuvent également passer par les acteurs locaux, représentés pour notre cas d'étude par les inspecteurs d'académie et les inspecteurs départementaux. Après avoir reçu l'aval du niveau supérieur, ils choisissent les *daara* (maîtres coraniques et enfants-talibés) qui seront intégrés dans les programmes en question.

Jusqu'à maintenant, la question de la réforme des *daara* s'est essentiellement basée sur la mise en place de plusieurs programmes d'action. Chaque programme, en fonction du positionnement de l'organisation internationale qui le développe, véhicule une catégorie d'intervention (chapitre 4) s'intégrant dans le secteur dominant de l'EPT. Ces catégories s'accumulent, s'entrechoquent, voire fusionnent, dans l'objectif, selon les organisations internationales, de proposer une « meilleure » solution à l'Etat. La définition de ces diverses catégories d'action engendre cependant des situations de tensions et de conflits entre les organisations internationales impliqués dans cette action publique. En effet, en situation de concurrence, elles souhaitent être celles qui proposent « la » meilleure solution pour résoudre ce problème.

2.2. Renforcement sectoriel par la professionnalisation⁴⁷¹

Notre hypothèse de départ relative à la formation sectorielle de « l'éducation arabo-islamique » s'expliquerait par le renforcement professionnel de l'administration scolaire, et ce à chaque niveau de la chaîne scolaire (administrations centralisées, inspectorat, enseignants, 2.2.2). Mais pour mieux saisir ce renforcement en termes de ressources humaines et de développement de nouveaux outils à disposition, il est nécessaire d'en comprendre son historicité (2.2.1).

2.2.1. La diversification des administrations centralisées de « l'éducation arabo-islamique »

Les trois mesures introduites ci-dessus proposant la formalisation de « l'éducation arabo-islamique » au Sénégal conduisent à un renforcement et à une reconfiguration de l'espace administratif de gestion et de contrôle. En effet, le cours des années 2000 est marqué par une professionnalisation et un renforcement administratif du secteur global de l'éducation. Nous souhaitons démontrer cela.

Les « arabisants », c'est-à-dire les personnes maîtrisant la langue arabe grâce à un séjour à l'étranger ou à une scolarisation dans une école arabe sénégalaise ont longtemps été marginalisés au sein de l'administration publique sénégalaise, de langue française⁴⁷². Les premiers recrutements durant la période de décolonisation sous L. S. Senghor ont été faits au sein du Ministère de la Communication où, à titre d'exemple, Cheikh Touré, fondateur de l'Union Culturelle Musulmane (UCM), était en charge de la presse arabe. Un administrateur arabophone rencontré à la Division de l'enseignement arabe qui a fait un passage au Ministère de la Communication revient sur ces épisodes :

« Depuis Mamadou Dia (1960), on a créé au sein du Ministère de la Communication le service de la presse arabe : *Al Habdoul Daadmaal*

⁴⁷¹ Nous tenons à remercier tout particulièrement Ousmane Bâ de la Division de l'Enseignement Arabe (DEA) qui a relu très attentivement cette partie de ce chapitre.

⁴⁷² Nous insistons sur ce point car la langue française est la langue officielle du Sénégal. Même si les échanges entre administrateurs peuvent se faire le plus souvent en wolof, les documents écrits sont essentiellement en langue française.

(Aire nouvelle). Avec la crise politique qui fait tomber M. Dia, le journal disparaît. La nation sénégalaise (*Al Oulam assenegala*) est créée et on met à la tête un chef de service proche de Dia jusqu'en 1967 (Cheikh Touré). Le journal est arrêté en 1967. En 1968, c'est Moustapha Niass (l'actuel Président de l'Assemblée Nationale) qui devient le directeur de l'information et chargé du sous-service de la presse arabe. Il a créé *Al Massirah (La marche)* avec quinze personnes en 1968 et plus que deux personnes en 2005 où j'ai été rattaché pour renforcer la rédaction » (Entretien Cheikh Tidiane Kouta, DEA, 23 avril 2014).

La diffusion de la presse écrite, sous le contrôle de l'administration sénégalaise, disparaît voire s'essouffle de façon progressive. Par contre, le MEN se retrouve renforcé en personnels arabophones et/ou bilingues. En 1986, avec la création de la Division de l'enseignement arabe (DEA) et la formation d'une commission en charge de l'harmonisation du curriculum des écoles arabes privées sous la direction de Thierno Kâ⁴⁷³, un groupe d'acteurs⁴⁷⁴ composé de directeurs d'écoles arabes sénégalaises se sont rassemblés pour une première fois dans le but d'établir un curriculum identique pour l'ensemble des écoles arabes privées du Sénégal. Sous l'égide du Ministre de l'Education nationale, Iba Der Thiam, la mise en place de cette commission avait pour but de chercher les voies et les moyens d'unifier les programmes et les diplômes des écoles arabes privées⁴⁷⁵ (Dramé, 2003). Nous avons d'ailleurs eu l'occasion de rencontrer l'actuel directeur de l'Institut Islamique de Dakar (IID), T. Kâ, qui était à la tête dans les années 1980 de la commission nationale en charge de l'harmonisation du curriculum de l'enseignement arabo-islamique des écoles privées. Il revient sur les objectifs de la commission :

La réforme de l'enseignement de l'arabe privé a débuté en 1986 sous Abdou Diouf, avec comme ministre de l'Education Iba der Thiam. Depuis septembre 1986, une commission nationale a été mise en place pour la réorganisation de l'enseignement arabe privé. Je suis le président [de la commission]. Les objectifs étaient l'unification des diplômes et l'harmonisation des manuels scolaires. J'ai été le président

⁴⁷³ Thierno Kâ a été formé au Koweït puis a fait un doctorat à Paris I - la Sorbonne en 1982. Inspecteur général de l'enseignement arabe et chercheur à l'IFAN à Dakar, il est l'un des pionniers des chercheurs arabophones du Sénégal, à l'instar de K. Mbacké (IFAN) et de Babacar Sam, ancien directeur du département arabe de l'UCAD.

⁴⁷⁴ Selon M. Dramé (2003), 44 arabophones spécialisés dans les disciplines religieuses, littéraires, sociales et scientifiques constituaient cette commission en 1986.

⁴⁷⁵ Cette commission a été mise en place par le Ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Iba der Thiam. Elle était essentiellement composée d'inspecteurs en langue arabe et de directeurs d'écoles arabes et franco-arabes privées. L'objectif de cette commission était d'harmoniser les enseignements et les diplômes délivrés au sein de ces écoles.

de cette commission de mai 1985 à 1991 et ensuite j'ai été également le président de la commission de l'enseignement public. Actuellement, je gère les deux commissions » (Entretien T. Kâ⁴⁷⁶, directeur de l'IID, 16 mai 2013, Dakar).

A ses débuts, la DEA s'occupait essentiellement de l'harmonisation des curricula des écoles arabes privées⁴⁷⁷ (chapitre 3). Les intérêts et idées véhiculés autour de chaque type d'école n'ont pas entraîné un consensus sur un programme scolaire commun pour les établissements privés⁴⁷⁸. En revanche, avec la réforme de 2002 qui a fait émerger une nouvelle institution d'éducation bilingue (franco-arabe) publique⁴⁷⁹, la DEA s'est vue octroyer davantage de responsabilités. En effet, avec le nombre croissant d'enseignants en langue arabe au sein des écoles franco-arabes publiques et du nombre d'inspecteurs, cette administration centralisée est devenue le principal interlocuteur administratif auprès de ces arabophones de la fonction publique.

Paradoxalement, la DEA au sein du MEN se sent souvent « marginalisée », voire « exclue » des prises de décisions ou des interventions quant aux franco-arabes, et notamment dans l'intégration de ces écoles à « l'approche par programme », sous la responsabilité de la Direction de l'enseignement élémentaire (DEE), en partenariat avec la DPRE. Comme pouvait nous le signaler, O. Bâ, en charge du bureau de l'enseignement de base de la DEA, « *les EFA [écoles franco-arabes] sont souvent exclues de l'approche par programme de la DEE. Ils doivent nous demander notre avis et nous amener avec eux sur le terrain. Le système n'est pas toujours bien huilé* » (Entretien O. Bâ, DEA, 28 février 2014). Cette forme

⁴⁷⁶ L'entretien que nous avons mené avec Thierno Kâ à l'IID a été très court. Nous avons tenté à maintes reprises de le revoir mais malheureusement, par sa fonction, T. Kâ n'a pas souhaité échanger avec nous davantage. Nous avons toutefois eu l'occasion de rencontrer d'autres administrateurs de l'IID, au cœur de la réforme publique de l'éducation arabo-islamique de 2002.

⁴⁷⁷ Certaines de ces écoles incluses dans les discussions relatives à l'harmonisation des curricula des écoles privées arabes et franco-arabes ont des financements extérieurs provenant d'Égypte ou des pays du Golfe qui se concrétisent surtout à la fin des années 1970, années marquées par un prosélytisme musulman en pleine effervescence.

⁴⁷⁸ Nous avons eu beaucoup de difficultés pour trouver des informations à ce sujet. La commission existe ainsi depuis 1986, sous la direction de T. Kâ. En revanche, en échangeant avec des directeurs d'écoles, notamment de Louga, nous nous sommes aperçus que l'élan pris n'a abouti à aucune décision concrète et effective dans les salles de classe. Les échanges ont surtout repris depuis l'introduction d'un baccalauréat sénégalais arabe, poussant ainsi les établissements à inscrire leurs élèves à cet examen, car seul celui-ci est reconnu par les autorités administratives sénégalaises.

⁴⁷⁹ Pour rappel, la création des écoles franco-arabes publiques en 2002 avait pour but de répondre à une demande sociale d'éducation, notamment dans certaines localités sénégalaises où le taux de scolarisation était faible. L'intérêt était donc d'étendre l'offre scolaire publique sur le territoire sénégalais.

d'exclusion est notamment valable dans l'architecture du nouveau curriculum de l'éducation de base depuis 2001 qui prend en compte une scolarisation des enfants sur dix ans (entre 6 à 16 ans) et qui est appuyé par l'Agence canadienne de développement international (ACDI)⁴⁸⁰. Selon nos interlocuteurs de la DEA, l'enseignement de la langue arabe n'a pas été intégré dans l'élaboration de ce curriculum de base. Par conséquent et de façon indépendante la DEA, soutenue par la BID, a mis en place en 2011 une commission nationale qui a confectionné des manuels scolaires au cycle primaire (six manuels de langue arabe et autant d'éducation religieuse).

Mais cette forme d'exclusion n'enlève rien au fait que les administrateurs de la DEA ont conscience du développement des écoles franco-arabes publiques (en termes d'infrastructures, de matériels et de ressources humaines) et sont pour cela à la recherche de ressources pérennes en provenance d'organisations internationales de type occidental ou de financements de bailleurs privés de langue arabe. L'atout pour cette administration sénégalaise centralisée dans sa recherche de ressources financières est le bilinguisme français-arabe qui leur permet de faire des demandes bilatérales auprès d'ONG ainsi que d'acteurs privés du Maghreb, d'Egypte ou du Moyen-Orient. Le caractère bilingue des écoles (français-arabe) est donc un vecteur d'opportunité dans la captation de ressources financières. Par exemple, lors de nos terrains, nous avons pu observer un rapprochement entre la DEA et la coopération française, en appui technique au MEN (représentée par M. Nicot-Guillorel), qui a déclenché une réflexion dans la réduction du taux horaire de la langue française dans les écoles franco-arabes publiques. La coopération française, après avoir organisé plusieurs ateliers de réflexions (à Dakar et Thiès) et mis en place une commission responsable de la révision du programme en langue française des écoles franco-arabes publiques, avait pour objectif d'appuyer la DEA dans ce processus (cf. Rapport rédigé par M. Nicot-Guillorel de la mission de

⁴⁸⁰ Depuis 2001, l'ACDI a soutenu une équipe de quarante rédacteurs et experts sénégalais qui ont travaillé sur la construction d'un nouveau curriculum de dix ans et selon l'approche par compétence (APC). Lors de nos derniers terrains effectués à Dakar en 2015, et surtout grâce aux échanges informels avec nos interlocuteurs du MEN, nous avons pu remarquer qu'il existait une forte rivalité et concurrence entre l'approche adoptée par l'ACDI soutenue depuis 2001 et l'approche développée par l'Usaid avec l'introduction d'un projet intitulé « Education de Base » (2008-2013) qui visait à améliorer la qualité des enseignements dans le cycle moyen. Ces conflits se sont poursuivis avec l'introduction, toujours par l'Usaid, d'un programme intitulé « Partenariat pour l'amélioration et des mathématiques à l'élémentaire » (PALME).

Louga, mai 2013, annexe 10)⁴⁸¹. Les administrateurs de la DEA, grâce à leur bilinguisme en arabe et en français, peuvent ainsi jouer sur plusieurs tableaux et auprès de différentes organisations internationales.

L'Institut Islamique de Dakar (IID), dès sa création en 1974, était une institution publique de recherche en sciences islamiques et d'enseignement en langue arabe sous forme de cours du soir (Coulon, 1988). L'IID, qui se situe à côté de la Grande Mosquée de Dakar⁴⁸², était au départ un projet pensé dans les années 1950 par l'administration coloniale et qui se devait être un « complexe islamique » (avec une mosquée, une librairie nationale, un hôtel et une école). A. D. Sall, inspecteur en langue arabe et proche de Kalidou Diallo, ancien ministre de l'Education nationale (juin 2008 à 2012), nous dévoile lors d'un échange les dessous des stratégies de Senghor face à Mamadou Dia, en opposition sur cette thématique (voir chapitre 2) :

« Le démarrage [de la construction du projet de complexe islamique] était en 1960. Mais l'année 1960, le complexe était réduit en deux parties : l'institut islamique et la grande mosquée. A l'époque, les érudits ont commencé à donner 10 millions. *Sëriñ* Fallilou Mbacké les avait mis sur la table. Il y avait un comité. Le gouvernement sénégalais a vu que la grande mosquée sera financée par d'autres... Donc, l'Etat n'aura pas de mainmise sur l'avenir de la mosquée. Donc, le gouvernement sénégalais a contacté le Maroc et a créé une commission de collecte de fonds. La mise en place de ce complexe était l'orientation de Mamadou Dia. L'école devait permettre de former les étudiants et d'avoir une formation unifiée. En 1963, la grande mosquée est terminée mais pas l'institut. C'est dix ans plus tard que la construction sera terminée. Toujours dans un jeu, Senghor, n'a pas voulu que l'utilisation de l'IID réponde aux objectifs de départ. Au sein de l'institut, il y avait tout : il y avait un internat qui pouvait abriter cent élèves. Il y avait un restaurant, des salles de conférences... c'était quand même une structure si elle était bien utilisée qui pouvait former des intellectuels. Malheureusement, ça, ça fait parti d'un échec de la politique de Senghor. Donc, il a tenté quand même d'orienter et de mettre la structure sous la tutelle du Ministère de la Culture. On a créé une vocation culturelle. Toutes ces dimensions faisaient référence uniquement au culte. Donc, l'institut était comme une coquille vide. On

⁴⁸¹ Après plusieurs rencontres à l'IID et à Thiès et une mission organisée à Louga et à Thiès, la coopération française, représentée à l'époque par M. Nicot-Guilloreau, a décidé en coopération avec la DEA d'attendre la finalisation du curriculum sur dix ans pour pouvoir reprendre leur réflexion.

⁴⁸² L'IID se situe à côté de la grande mosquée de Dakar, inaugurée en 1963 par L. S. Senghor et le roi du Maroc Hassan II.

l'utilisait de temps en temps pour des réunions, pour le pèlerinage ou pour d'autres choses... jusqu'en 2000 ». (Entretien A. D. Sall, Dakar, 16 décembre 2015).

Les objectifs de départ de l'IID n'ont pas abouti, freinés par L. S. Senghor. Finalement en tant qu'institution de l'Etat, comme l'affirme A. D. Sall, à ses débuts, l'IID était une « coquille vide » : « *C'est une institution de l'Etat. Si l'Etat ne veut pas utiliser l'institution même si elle a nommé des personnalités de qualité comme Rawane Mbaye, Mamadou Ndiaye, et d'autres... mais en réalité dans les missions de l'institution il n'y a rien. Ces gens-là qu'est-ce qu'ils pouvaient faire ?* » (Entretien A. D. Sall, Dakar, 16 décembre 2015). Grâce à l'orientation donnée par son directeur, Rawane Mbaye⁴⁸³ et son directeur des enseignements, Mamadou Ndiaye⁴⁸⁴, l'IID représentait un espace de dialogues et d'échanges menés lors de conférences, surtout durant le mois de ramadan, en lien avec la pratique de la religion musulmane⁴⁸⁵ (chapitre 3). Toutefois, les ambitions de départ des intellectuels islamiques et arabophones ont été revues à la baisse dans le fonctionnement de cette institution aux mains de l'Etat seneghorien. L'IID s'est surtout renforcé avec l'introduction de la réforme de l'éducation arabo-islamique en 2002, en changeant notamment de tutelle, passant de celle du Ministère de la Culture à celui de l'Education. Par ailleurs, depuis 2011, un internat de jeunes filles a été créé au sein de l'IID grâce à l'appui financier d'une ONG turque (*Sefkat Yolu*, la voie de la charité)⁴⁸⁶. L'IID a donc diversifié progressivement ses actions dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Grâce aussi aux financements extérieurs et aux enseignements donnés, l'IID a

⁴⁸³ Rawane Mbaye est nommé premier directeur de l'IID en 1974. Après avoir mené une thèse au département d'Arabe de l'UCAD, dont le sujet portait sur « l'islam au Sénégal », il est nommé par L. S. Senghor à la tête de l'IID. Il met en place au sein de l'institut les cours du soir d'enseignement du Coran et de langue arabe pour adulte.

⁴⁸⁴ Mamadou Ndiaye a mené une thèse intitulée : « L'enseignement arabo-islamique au Sénégal ». Depuis 1978, il est responsable des enseignements à l'IID. En 1978, il était en charge d'une étude et de l'organisation du séminaire portant sur « l'enseignement du Coran au Sénégal » (voir chapitre deux). Il s'occupe désormais du Département des traductions de l'IID.

⁴⁸⁵ Nous avons pu récolter ces informations grâce au témoignage écrit de K. Mbacké dans sa biographie intitulée *Le parcours d'un arabisant de Touba* et publiée en 2011. K. Mbacké, dans ce témoignage, nous informe que, dans le courant des années 1980, il est intervenu à plusieurs reprises sur diverses questions : régime successoral musulman, aliments interdits, solidarité en Islam... (145-147). Selon lui, les craintes « d'une prise de conscience islamique » de la part du gouvernement de l'époque régnaient malgré le (ou du fait du) succès de ces conférences. Parallèlement, d'autres intellectuels musulmans souhaitaient se démarquer du gouvernement car il ne leur permettait pas de s'exprimer librement. C'est à cette même époque d'ailleurs que de nombreuses conférences et regroupements religieux se passèrent à la mosquée inachevée, située en face de l'aéroport. C'est notamment l'imam Mbaye Niang, imam de la mosquée inachevée qui a lancé ce mouvement à l'époque. Il est aujourd'hui député à l'Assemblée nationale et à la tête du parti politique dénommé le « Mouvement pour la Réforme et le Développement Social ».

réussi à renforcer sa notoriété et son image ainsi que son potentiel administratif en termes de ressources humaines.

Les administrations citées ci-dessus sont essentiellement composées d'arabophones, c'est-à-dire d'individus maîtrisant la langue arabe, grâce à l'obtention de diplômes au Sénégal (lycée public de Falidou Mbacké) ou à l'étranger (Maghreb, Egypte ou Moyen Orient), qui maîtrisent également pour la grande majorité d'entre eux la langue française. Ils sont en effet passés par une université française (notamment chez les chercheurs arabophones du département arabe ou de l'IFAN) ou ont obtenu le baccalauréat français en candidat libre. Ces administrations publiques fonctionnent ainsi grâce au bilinguisme des administrateurs qui les composent. En effet, les personnes responsables d'une des administrations citées (DEA, IID ou encore Inspection des *daara*) incarnent le bilinguisme administratif (français-arabe). Ils sont la vitrine des institutions éducatives qu'ils représentent (dont l'objectif est la promotion de l'enseignement de la langue arabe et des sciences religieuses), tout en étant hébergées au sein d'une administration française. A titre d'exemple, la DEA est composée de douze administrateurs. Les trois responsables (le directeur de la division et les chargés de bureau) sont tous bilingues et titulaires d'un diplôme de maîtrise en langue française de l'Université de Dakar (UCAD). Elle est également composée de trois arabophones (une secrétaire et un administrateur en charge de la communication) avec une licence obtenue au Moyen-Orient ou un niveau baccalauréat. Le bilinguisme au sein de cette administration est donc privilégié.

Le bilinguisme (arabe-français) est également de rigueur au sein de l'Inspection des *daara*. Mais avant de revenir sur la nature même des administrateurs composant cette administration, nous souhaitons dans un premier temps mettre l'accent sur le profil des personnes qui ont été à la tête de la direction de cette inspection. L'objectif étant de montrer que les ressources, réseaux, langues parlées et parcours des personnes à la tête d'une direction ou division sous la tutelle ministérielle influent sur l'orientation de leur administration. Tel est notamment le

⁴⁸⁶ Ouverte depuis novembre 2011, cette école accueille 71 élèves, dont 65 en pensionnat.

cas de l'Inspection des *daara*, créée officiellement en 2010. Kabir Mbaye en est le premier directeur entre 2010 et 2012. Inspecteur (en langue française) de l'éducation nationale et chercheur à la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation⁴⁸⁷ (Fastef), K. Mbaye était en charge de la formulation et de la formation de cette nouvelle administration scolaire située à Dakar sous la tutelle du Ministère de l'Education. En 2012, il décide de démissionner de ses fonctions. Nous avons tenté lors d'un entretien mené avec K. Mbaye de connaître les raisons de cette démission. Etaient-elles personnelles, politiques, ou avait-il eu, à l'époque, une opportunité de carrière qu'il ne pouvait refuser ? Les causes de sa démission restent encore floues. K. Mbaye déclarait en 2013 lors d'un échange à la Fastef : *« je vais vous dire ce que je peux dire parce que je suis toujours tenu par l'obligation de réserve »* (Entretien K. Mbaye, 4 janvier 2013, Fastef). Il nous a déclaré qu'il souhaitait retourner dans le milieu académique, considéré comme étant plus « libre » : *« La recherche, l'université c'est plus libre. Vous n'avez pas de contraintes politiques, vous n'avez pas de contraintes institutionnelles, vous n'avez qu'une contrainte qui est scientifique. Vous verrez beaucoup d'universitaires qui refusent des postes politiques pour cette raison-là. C'est une raison majeure qui m'a conduit à partir »* (Entretien K. Mbaye, Fastef, le 4 janvier 2013). En 2012, K. Mbaye est remplacé par Cheikhou Mbow qui sera à la fois directeur par intérim de la DEA et de l'Inspection des *daara*. Nous nous sommes aperçue que ce changement de directeur a, d'une certaine manière modifié, d'une part, les rapports que pouvaient entretenir l'Inspection avec les autres types d'acteurs (notamment ONG et maîtres coraniques) et, d'autre part, l'orientation de l'Inspection, qui avait initialement pour objectif premier de « moderniser » les *daara*. En effet, lors d'échanges informels, plusieurs interlocuteurs nous ont affirmé que les objectifs de l'Inspection avaient pris une nouvelle forme depuis l'arrivée de C. Mbow comme directeur. En tant que tel, C. Mbow avait mis sur pied la nouvelle institution publique d'éducation bilingue au Sénégal, l'école franco-arabe publique. Ses valeurs et intérêts étaient donc orientés sur le bilinguisme. Les acteurs des ONG

⁴⁸⁷ La Fastef est l'ancienne Ecole normale supérieure, lieu de formation des professeurs et inspecteurs de l'éducation. La Fastef, a été intégrée au cours des années 2000 à l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) pour favoriser l'enseignement et la recherche dans les disciplines liées aux questions éducatives.

étaient notamment conscients des orientations que souhaitaient mettre en place le nouveau directeur de l'Inspection des *daara*. Nous en avons d'ailleurs discuté avec A. Fall qui était à l'époque le coordinateur du programme USAID/EDB, « *Son dada [à C. Mbow] est le franco-arabe, mais l'Etat ne peut pas financer tout un secteur et le franco-arabe ne peut pas absorber les daara puisque aujourd'hui les daara existent toujours* » (A. Fall, Dakar, le 29 avril 2013). Ces propos sont partagés par un autre coordinateur de projet d'une ONG située à Guediawaye, Enda Jeunesse Action : « *les choses risquent d'évoluer parce que celui qui était à l'Inspection qui avait cette conception n'est plus là. Celui qui est là, qui a travaillé sur l'enseignement franco-arabe (Monsieur Mbow), ne voit que le franco-arabe. Il pense que le franco-arabe peut tout régler. [...] C'est possible mais on ne peut pas transformer toutes les écoles coraniques en écoles franco-arabe, d'autant plus que l'arabe est très difficile* » (M. Ndiaye, Enda Jeunesse Action Guediawaye, 17 octobre 2012). Ces propos confirment que le changement de personne à la tête d'une administration peut modifier les orientations et les valeurs de cette administration. En effet, K. Mbaye, dans un objectif de prise en charge des écoles coraniques et de leur intégration dans le système éducatif sénégalais souhaitait proposer un nouveau programme pédagogique adapté aux écoles coraniques. Il s'engageait, en effet, en tant que nouveau directeur de l'inspection, à mettre en œuvre le référentiel d'une « modernisation » des *daara* et de leur intégration dans le système éducatif, dans le but d'arriver à une scolarisation universelle. De son côté, en tant que directeur de la DEA et architecte du franco-arabe au cycle primaire, il souhaitait prendre comme modèle le franco-arabe comme solution de prise en charge des écoles coraniques. Le changement de personnels au sein d'une administration peut ainsi modifier les orientations et valeurs de l'institution. Elle peut aussi changer les rapports entre différents groupes d'acteurs avec lesquelles l'institution est en interaction de façon continue et permanente.

Après ces précisions concernant les changements de direction de l'Inspection des *daara*, il est désormais intéressant de s'intéresser aux administrateurs de l'Inspection qui, contrairement à ceux de la DEA, ont des parcours très diversifiés.

Contrairement à la DEA marquée par le bilinguisme de ses administrateurs et par la prégnance de la langue arabe, il existe une certaine division du travail linguistique au sein de l'Inspection des *daara* en fonction des responsabilités de chaque administrateur. *Babacar Samb*, inspecteur en langue arabe et arabophone, est en charge des programmes et de l'élaboration en langue arabe du curriculum des *daara* modernes⁴⁸⁸. C'est en tant qu'inspecteur en langue arabe qu'il occupe cette fonction au sein de l'Inspection. *Bakary Bodian*, après avoir obtenu une licence d'anglais et enseigné au cycle moyen et secondaire, devient inspecteur au niveau élémentaire pour être ensuite nommé en 2008 à l'Inspection des *daara* en tant que responsable de la planification⁴⁸⁹. Il a surtout été mobilisé lors de la phase d'élaboration de mesures administratives et notamment dans la formulation de l'organisation et du fonctionnement institutionnel de l'Inspection à sa création. *Mamadou Basse*, enseignant en langue arabe après avoir passé près de dix années à la DEA, puis à la Direction de l'alphabétisation et des langues nationales (DALN), a été nommé en 2012 à l'Inspection des *daara*. Mamadou Basse maîtrise les deux langues (français et arabe) et a une très bonne connaissance du projet de trilinguisme porté par l'Unicef entre 2002 et 2007⁴⁹⁰. Il était en effet le coordinateur de ce projet au sein de la DALN. Il a été en charge des partenariats jusqu'à sa retraite prise en janvier 2015. En fonction de la maîtrise d'une langue (français ou arabe), l'Inspection est marquée par une division du travail qui dépend des compétences et des réseaux que chacun a pu entretenir durant sa carrière professionnelle. Le tableau ci-dessous récapitule les administrateurs rencontrés entre 2012-2014 qui composent l'Inspection des *daara*.

⁴⁸⁸ Lors de notre dernier séjour à Dakar en décembre 2015, Babacar Samb était à la Direction par intérim de l'Inspection des *daara*. Il remplaçait C. Mbow qui en a été le directeur de 2012 à 2015. Moussa Niang, inspecteur en langue arabe, qui était auparavant à l'Institut d'académie de Dakar puis à la Direction des examens et concours, au niveau des curricula des *daara* modernes.

⁴⁸⁹ Nous tirons ces informations grâce à un premier entretien mené avec B. Bodian à l'Inspection des *daara* le 25 avril 2013.

⁴⁹⁰ Il était également en charge du projet de caractères coraniques harmonisés (CCH) qu'il a suivi depuis son instauration en 1986. Il était à la tête de la Cellule pour la promotion des CCH, au sein de la DALN. Revu récemment en décembre 2015, il est aujourd'hui à la retraite et consultant pour l'Unicef.

Tableau n° 13
Administrateurs rencontrés au sein de l'Inspection des *daara* (2013-2014⁴⁹¹)

Nom Prénom	Responsabilités	Langues de travail	Formation
Cheikh Mbow	Directeur de l'Inspection des <i>daara</i> (par intérim) et de la DEA	Arabe et Français	- Licence en langue arabe en 1988 à l'UCAD ; - ENS en 1989
Mamadou Bass		Arabe et Français	- Bac français à Saint Louis avec une spécialité en langue arabe - maîtrise en islamologie au département arabe à l'UCAD ; - Formation ENS en langue arabe - responsable de l'enseignement moyen et secondaire à la DEA (1986-1995) ; - Direction de l'alphabétisation (1995-2012 ⁴⁹²)
Bakary Bodian	Chargé de la Planification	Français	- Inspecteur de l'enseignement élémentaire ; - Professeur d'anglais dans le moyen et secondaire ; - Licence d'anglais
Abdourahmane Keinde	Chargé de la coopération et de la communication	Français Anglais	- Maîtrise d'anglais à l'UCAD ; - Professeur d'anglais dans le moyen et secondaire
Babacar Samb	Chargé des curriculas des <i>daara</i> modernes	Arabe	Inspecteur en langue arabe

⁴⁹¹ La date dans la lecture de ce tableau est importante, puisque certains administrateurs ont été transférés ou sont partis de la fonction publique, et de l'Inspection des *daara*. Ils ont donc été remplacés par de nouveaux administrateurs qui ne figurent pas dans ce tableau et que nous n'avons pu rencontrer lors de notre dernier terrain mené au printemps 2014.

⁴⁹² Mamadou Basse nous a dévoilé son parcours et itinéraire professionnel, lors d'un entretien mené à l'Inspection des *daara*, le 19 février 2014 à Dakar.

En somme, la présentation de ces trois institutions administratives rattachées au MEN (DEA, Inspection des *daara* et IID), montre tout d'abord qu'il y a un renforcement des administrations en charge des institutions d'éducation islamique et de langue arabe. Le renforcement de ces administrations s'explique tout d'abord par le recrutement au niveau central d'inspecteurs en langue arabe, notamment grâce à la création de l'Inspection des *daara*. D'autre part, ces administrations centralisées se sont vues octroyer davantage de responsabilités. Elles sortent ainsi de leur marginalisation au sein du secteur global de l'éducation et entrent en interaction avec d'autres groupes d'acteurs (acteurs internationaux, associations religieuses). C'est notamment le cas de la DEA, comme nous l'avons souligné, laquelle, suite au développement de l'école franco-arabe publique sur tout le territoire sénégalais, a obtenu depuis 2002 un appui financier et technique de la part de la Bid et de la Coopération française. L'Inspection des *daara* est aussi un très bon exemple. Dans la mise en œuvre des programmes d'intervention, cette administration joue un rôle d'intermédiaire entre les organisations internationales (Bid, Unicef et Banque mondiale).

La multiplication des administrations renvoie également à une nouvelle professionnalisation des administrateurs de la fonction publique. Qu'ils soient bilingues (français-arabes) ou arabophones, ils sont hébergés, voire absorbés, au sein d'un ministère fortement influencé par l'aide au développement et la culture française. Force est de constater que les administrations et les administrateurs cités ci-dessus (Inspection des *daara* et DEA) sont dans l'obligation de se réajuster face à ces contraintes de communication et d'écriture en langue française ou arabe. Ils sont obligés, en effet, de s'ajuster dans le but de capter et de diversifier les sources de financements. La DEA, par exemple peut se sentir exclue au sein du MEN. Par conséquent, grâce à ses administrateurs, elle tente par plusieurs canaux de réseaux et de financements de multiplier des stratégies et modalités d'interaction avec des types d'acteurs aux ambitions très différents (Coopération française pour un appui à la langue française, ONG islamiques internationales, ambassades des pays du Golfe, etc.). L'Inspection des *daara*, quant à elle, choisit de diversifier ses administrateurs. Chaque administrateur (francophone ou arabophone) sera en

charge d'un domaine d'activité spécifique : curriculum pour les inspecteurs en langue arabe et communication pour les francophones.

La particularité de ces administrations est qu'elles sont composées d'arabophones ou de bilingues longtemps considérés dans la fonction publique comme « marginalisés » ou instrumentalisés par le gouvernement sénégalais. Surtout sous L. S. Senghor et A. Diouf, les arabophones étaient perçus par ces deux gouvernements comme de véritables intermédiaires entre le Sénégal et le monde arabo-musulman (Coulon, 1988). La création de l'IID en 1974, par exemple, était stratégique. Elle permettait au chef de l'Etat de placer sa garde rapprochée de chercheurs bilingues (R. Mbaye, par exemple) à une position de direction au sein d'une institution administrative en pleine voie d'émergence. C'était un moyen de répondre à la demande d'une nouvelle élite d'intellectuels musulmans, tout en utilisant des stratégies de contrôle dans le processus de diversification de cette « *sphère islamique* », des années 1970-1980 (voir chapitre deux à ce sujet).

Les années 2000 marquent ainsi une rupture. Par la création de nouveaux projets (« modernisation » des *daara*) ou de nouvelles institutions publiques d'éducation (écoles franco-arabes publiques), les administrations centralisées arabo-islamiques relevant du MEN se voient attribuer davantage de responsabilités, ce qui suppose au sein du secteur de l'éducation un changement d'approche et de conception des *daara*. Ces administrations ne sont plus marginalisées ou exclues mais bien intégrées au sein du référentiel global de l'éducation. Le projet de « modernisation » pris en main par l'Inspection des *daara* confère notamment un élément de puissance significative. Aussi, le renforcement du franco-arabe au sein du secteur global de l'éducation au Sénégal (en termes d'emplois chez les enseignants et inspecteurs mais aussi en termes de représentation sociale changeante) a un effet significatif sur ces administrations. Le renforcement du personnel administratif a donc permis cette « démarginalisation ». Aussi, nous verrons également que les acteurs arabophones ou bilingues investissent désormais des domaines d'activités devenant plus visibles au sein de l'espace public sénégalais (médias, espaces religieux, écoles, débats politiques, etc.). Cette

visibilité a permis de déclencher une mutation dans la conception des projets au sein du secteur de l'éducation. La langue arabe n'est plus uniquement un moyen d'acquérir une meilleure connaissance de sa religion, il permet aussi d'accéder à des emplois au Sénégal. L'image des arabisants a donc été valorisée et continue d'évoluer dans ce sens.

Mais cette démarginalisation s'est également manifestée grâce à l'ouverture d'écoles franco-arabes publiques depuis la rentrée scolaire de 2002. Cela a, en effet, déclenché un recrutement massif d'enseignants en langue arabe dans le cycle primaire public.

2.2.2. L'École franco-arabe publique : un bassin de recrutement du personnel administratif

Le renforcement sectoriel de l'éducation arabo-islamique s'est fait en lien étroit avec la reconnaissance progressive de la profession d'enseignant en langue arabe (communément appelé *Ustadh*) au Sénégal. D'une profession clairement marginalisée sous L. S. Senghor et A. Diouf, le nombre d'enseignants en langue arabe augmentera considérablement durant la décennie 2000 avec l'arrivée au pouvoir d'A. Wade.

2.2.2.1. Aux origines de la profession des enseignants en langue arabe au Sénégal

Depuis 2002, l'administration centralisée en charge des *daara* ainsi que de l'enseignement religieux (islamique et chrétien) public s'est renforcée en termes de personnels administratifs. Mais avant de détailler la massification du personnel enseignant en langue arabe, il est nécessaire d'en comprendre les traces depuis la période coloniale.

La profession d'enseignant en langue arabe a d'abord émergé durant la période coloniale, au sein de la médersa de Saint-Louis (1908-1922) puis dans les écoles publiques françaises (exemple de l'enseignement en langue arabe à Ndem et de l'école régionale franco-mourite de Diourbel, 1932) (chapitre 1). L'affectation d'enseignants en langue arabe à l'époque visait à attirer les élèves musulmans à

l'école publique dominée par la langue française. Dans certaines localités, surtout en zones rurales, l'affectation d'enseignants (*ustadh*) était une demande des populations locales. A l'indépendance, de façon éparse et non-officielle, le gouvernement de Senghor a perpétué cet engagement⁴⁹³. Avant 1963, les enseignants en langue arabe étaient formés en Mauritanie ou dans les pays du Maghreb (Tunisie, Maroc, Algérie et Egypte notamment). En 1963, L. S. Senghor décide d'ouvrir à Dakar le premier collège de formation d'instituteurs en langue arabe, appelé à l'époque *Darul Mouhalimina*⁴⁹⁴. Cette nouvelle école a été créée à la suite d'un mouvement de révoltes survenues à l'ambassade du Sénégal au Maroc par des étudiants sénégalais se plaignant du non-paiement de leurs bourses d'études. A la suite de ce mouvement survenu au Maroc, que L. S. Senghor a décidé d'ouvrir une nouvelle institution de formation en langue arabe afin de « canaliser » et de « contrôler » de potentielles revendications pouvant survenir à l'étranger. A. D. Sall, inspecteur en langue arabe qui a étudié en Mauritanie, Tunisie et Algérie nous relate très clairement les évènements de 1963 :

« Comme le Sénégal, le Maroc est un pays francophone. On a des similitudes culturelles. Ce qui fait qu'entre 1959-1961, on a envoyé des étudiants au Maroc. Ces étudiants-là, en 1963, avec des problèmes de bourses ont occupé l'ambassade. Les étudiants ont été rapatriés et mis en prison ici à Reubeuss⁴⁹⁵. Moustapha Gueye⁴⁹⁶ faisait partie des étudiants là. Ils étaient quand même des dizaines. Les marabouts sont intervenus après pour les libérer. Cela pouvait être leur fils, leur disciple... Ils sont intervenus auprès de Senghor pour les libérer. Mais, ce mouvement-là, a poussé le gouvernement à créer une institution de formation. C'était la création du collège franco-arabe. C'était à partir de ce mouvement. Le gouvernement du Sénégal a vu la nécessité de créer une institution pour canaliser ce mouvement » (Entretien A. D. Sall, 16 décembre 2015, Dakar).

Encore aujourd'hui le collège, devenu par la suite le lycée Falilou Mbacké, est au Sénégal l'unique et principal centre de formation d'instituteurs en langue arabe. Tous les trois ans, une trentaine d'élèves-instituteurs étaient formés puis envoyés

⁴⁹³ En 1960, neuf enseignants ont été recrutés à l'issue d'un test organisé au building administratif. En 1961, à l'issue d'un test organisé à l'école Blébert, trois cents candidats ont passé un test et seulement trente ont été admis (Livre Blanc SNELAS, nd).

⁴⁹⁴ Aujourd'hui cet ancien collège est le lycée Falilou Mbacké, situé au Point E, quartier de Dakar.

⁴⁹⁵ Reubeuss est la maison d'incarcération principale, située à Dakar.

⁴⁹⁶ Moustapha Gueye est imam et ex-commissaire général au pèlerinage à la Mecque. Il est l'actuel président de l'Association des imams et oulémas du Sénégal. Il a soutenu A. Wade lors de la campagne présidentielle de 2012.

pour un stage pédagogique en Tunisie (Livre Blanc SNELAS, nd). En 1970, selon M. Dramé (2003), il y avait près de 243 instituteurs enseignants au cycle élémentaire au Sénégal. A l'exception des enseignants recrutés à la suite de leur formation au collège franco-arabe de Dakar et après un stage pédagogique en Tunisie, le recrutement du personnel enseignant en langue arabe se faisait, à partir de 1970, sur la simple base d'une demande présentée par le candidat. « *Avant 1972, l'enseignant arabe, aussi bien dans le cycle primaire que dans le secondaire, vivait une situation administrative déplorable puisque ne jouissant pas des mêmes avantages que ses autres collègues du français et autres langues étrangères. Sans statut juridique précis, il était révocable à tout moment. Cette précarité professionnelle se doublait d'une injustice sociale à son traitement salarial* » (Livre Blanc, SNELAS, nd). En tant que premier ministre de L. S. Senghor, A. Diouf proposa une mesure portant sur l'assimilation de tous les enseignants en langue arabe au sein de la fonction publique (deux arrêtés 3100 du 2 avril 1974 et 5209 du 4 juin 1974). Ceci permit aux enseignants en langue arabe de bénéficier de certains droits reconnus par le code du travail. Cette première initiative à l'encontre des enseignants en langue arabe fut, à notre sens, inévitable dans la reconnaissance juridique et sociale de ce statut professionnel. Cinq années plus tard (1977), le premier ministre promulgua un décret recommandant l'intégration de tous les enseignants en langue arabe dans les corps enseignants de la fonction publique. Ce décret coïncidait également avec l'ouverture de l'Ecole normale supérieure à la formation en langue arabe. Sous L. S Senghor, cette ouverture à l'arabe comme langue d'enseignement était orientée vers un objectif de formation d'enseignants et d'inspecteurs en langue arabe : « *La section arabe de l'ENS avait pour mission de former des diplômés sénégalais en langue arabe à devenir des enseignants éducateurs dans les lycées et écoles secondaires, primaires du Sénégal. Dès 1980, le statut de l'arabe a changé et est devenu langue de formation pédagogique des arabisants à côté de la langue française* » (Dramé, 2003 : 52). Au cours des années 1970-1980, le secteur de l'éducation devient une première source d'emploi pour de nombreux Sénégalais arabophones. En dehors de l'administration centralisée à Dakar, les postes d'enseignants de langue arabe sont, en effet, l'unique moyen d'assurer une sécurité d'emploi et financière pour les

arabophones sénégalais, qu'ils soient issus de familles religieuses, de retour après un séjour dans un pays arabophone, ou encore qu'ils aient reçu une formation dans un lycée secondaire ou un institut islamique de langue arabe⁴⁹⁷. A la suite de l'initiative d'ouvrir l'ENS aux arabophones, les enseignants en langue (du primaire et secondaire) ont créé le Syndicat national des enseignants en langue arabe au Sénégal (Snelas) en janvier 1984 (Dramé, 2003). C'est en accord avec le syndicat intégré dans le parti au pouvoir, la Confédération nationale des travailleurs du Sénégal (CNTS)⁴⁹⁸, que ce syndicat fut créé (Diop Buuba, 1992). En d'autres termes, sous L. S. Senghor puis sous A. Diouf, le Snelas était clairement affilié au parti au pouvoir, au même titre que le CNTS. Au cours des années 1980, leur principale revendication était l'intégration des arabophones enseignants dans le corps enseignant global.

Avec la première alternance en 2000, un nouveau syndicat d'enseignants en langue arabe émergea : le Syndicat démocratique des enseignants arabes (SDEA), présidé par A. Khan Samb : *« Au départ, il n'y avait que le Snelas qui existait depuis les indépendances. Tous les arabisants partaient là-bas. Le vieux était un dictateur et on ne pouvait pas dire ce qu'on voulait. J'ai donc quitté le Snelas. Quand j'ai vu qu'il y avait beaucoup de problèmes, j'ai décidé de créer le SDEA, parce que je peux parler français. Quand on parle français, au Sénégal, on te prend au sérieux. Même le Ministre Sourang⁴⁹⁹ m'a dit qu'il avait compris beaucoup de choses de la situation des arabisants grâce à notre syndicat »* (Entretien A. Khan Samb, Mbao, 13 mai 20113). Même si le SDEA, créé en 2001 avec l'alternance d'A. Wade, se revendique avant tout « apolitique », sa naissance marque une rupture avec l'ancien ordre syndical bien établi. Comme le soulignait déjà G. Martens (1983), *« Le syndicalisme apolitique est une formule qui cache souvent une idéologie qui a peur*

⁴⁹⁷ Il faut toutefois bien nuancer ces propos quant à l'équivalence et la reconnaissance des diplômes du secondaire en langue arabe au Sénégal. Les instituts islamiques reconnus au Sénégal, tels que l'Institut Manar al-Huda à Louga, ou l'Institut supérieur Islamique de Louga, gérés par une équipe saoudienne délivrent des diplômes étrangers d'Arabie Saoudite et du Koweït et qui sont reconnus au Sénégal, et notamment à l'Ecole Normale Supérieure, et au département de langue arabe de l'UCAD. En revanche, les autres diplômes des écoles privées et qui n'ont pas de partenariat avec des établissements étrangers ne sont pas reconnus au Sénégal. Toutefois, avec la mise en place depuis 2014 du baccalauréat arabo-islamique sénégalais, les futurs étudiants sénégalais pourront s'inscrire dans une formation de langue arabe.

⁴⁹⁸ La CNTS fut créée en 1969, lors du 7^{ème} Congrès de l'UPS et intégrée clairement dans l'organisation politique (Diop Buuba, 1992).

⁴⁹⁹ Moustapha Sourang a été Ministre de l'Education sous A. Wade entre avril 2000 et juin 2008.

de s'exprimer au niveau politique. C'est pourquoi, dans chaque pays, chaque organisation syndicale est le prolongement d'un parti politique déterminé » (1983 : 58). Mais la création de ce nouveau syndicat d'enseignants en langue arabe par son actuel secrétaire général peut être surtout lue comme une stratégie liée au renforcement du corps enseignant en langue arabe avec l'ouverture des écoles franco-arabe et l'augmentation du taux horaire d'enseignement au cycle primaire public (avec l'introduction de l'éducation religieuse).

2.2.2.2. Pour un renforcement du corps enseignant des *Ustadh*⁵⁰⁰ au Sénégal

Beaucoup de nos interlocuteurs nous ont affirmé que, dans certaines localités du Sénégal (exemples pris notamment dans la région de Kaffrine, de Louga ou encore de Kolda), l'affectation d'un enseignant en langue arabe était l'unique condition pour ouvrir une école publique. Avec l'introduction de l'éducation religieuse au cycle primaire, le taux horaire enseigné par les *Ustadh* a doublé, passant de deux heures d'enseignement (par niveau) à quatre heures (deux heures d'enseignement de la langue arabe et deux heures d'enseignement islamique)⁵⁰¹. La plupart des écoles publiques françaises ont un enseignant en langue arabe. Dans certaines écoles en revanche, et en fonction du nombre d'élèves, il peut y avoir deux enseignants en langue arabe⁵⁰².

D'après nos observations, le profil des enseignants en langue arabe est toutefois très hétérogène. De l'indépendance du pays en 1960 à la première élection d'A.Wade en 2000, la profession d'enseignant en langue arabe, était majoritairement constituée d'arabophones qui, à leur retour au Sénégal, entraient dans la fonction publique en tant qu'enseignant. C'était là leur seule possibilité d'accès à un emploi. Pour d'autres, maîtres des écoles coraniques (*sëriñ daara*) et enseignants en langue arabe dans les écoles privées, l'accès à la profession

⁵⁰⁰ *Ustadh* مدرس, en langue arabe signifie enseignant. Au Sénégal, *Ustadh* fait principalement référence aux enseignants en langue arabe. Dans les salles de classe (écoles arabes ou écoles franco-arabes, voire même écoles coraniques), pour les élèves, les *Ustadh* font référence aux enseignants qui maîtrisent la langue arabe, contrairement aux *Sëriñ daara* ou *Thierno* (en langue pulaar) qui font référence aux maîtres coraniques qui maîtrisent avant tout les sciences islamiques.

⁵⁰¹ Soit en moyenne un taux horaire de 24h/semaine par enseignant.

d'enseignant en langue arabe dans le public était un moyen de diversifier leurs sources de revenus et d'acquiescer une sécurité de l'emploi. Perçue comme une opportunité de sécurité professionnelle, la figure de l'enseignant en langue dans le cycle primaire public est donc marquée par une hétérogénéité de profils : responsables en parallèle d'une ou d'un réseau d'écoles coraniques, enseignant ou directeur dans une école privée, « arabisants » ayant fait des études à l'étranger et « arabophones » ayant étudiés au Sénégal dans une école arabe ou un institut islamique privé.

Depuis la création en 2002 des premières écoles franco-arabes publiques, dans plusieurs localités sénégalaises (Louga, Diourbel, Kaolack), le nombre d'enseignants en langue arabe a augmenté. Les responsabilités diffèrent selon les écoles. Dans les écoles primaires classiques, les enseignants gèrent plusieurs classes. Dans les écoles franco-arabes, les enseignants en langue arabe, tout comme les enseignants dont le médium d'enseignement est le français, doivent gérer trois niveaux d'enseignement (CI/CP ; CE1/CE2 ; CM1/CM2⁵⁰³). Leur temps est divisé en deux, par niveau. En revanche, depuis l'ouverture des écoles franco-arabes publiques, certaines localités font face à un déficit d'affectation d'enseignants en langue arabe. Nous avons notamment pu l'observer lors de nos terrains à Diourbel et de nos échanges avec différents inspecteurs départementaux et régionaux sur cette question. Le département de Diourbel fait face à un déficit d'enseignants en langue arabe dans les écoles primaires publiques (françaises). Selon l'inspecteur en langue arabe de l'IDEN de Diourbel, un enseignant est affecté dans une école primaire quand celle-ci a plus de six classes : *« il faut savoir que toutes les écoles n'ont pas d'enseignants en langue arabe parce que généralement on affecte les enseignants à partir de six classes. Il y a beaucoup d'écoles qui n'ont pas de maîtres d'arabe. Si, l'école n'a pas de maîtres d'arabe, on déroule seulement le programme français »* (Entretien inspecteur en langue arabe

⁵⁰² C'était notamment le cas pour l'école 23A située à Guediawaye, dans la banlieue de Dakar. Les deux enseignants en langue se partageaient les niveaux d'enseignement.

⁵⁰³ Cela correspond aux grades d'enseignement au cycle primaire : CI (cours d'initiation) ; CP (cours préparatoire) ; CE (cours élémentaire) ; CM (cours moyen).

Abdou Niang, IDEN Diourbel, 6 juin 2013). Dans le département de Mbacké⁵⁰⁴, par contre, le problème d'affectation et du nombre d'enseignants ne se pose pas. L'inspecteur départemental de Mbacké nous explique ce phénomène :

« Le problème se pose mais de manières différentes. Quantitativement, on ne peut pas dire qu'on est dans le déficit. C'est à dire que vous avez des enseignants dont le profil leur a permis de se faire recruter, de se faire affecter sur place et dans des écoles bien précises. La plupart sont des érudits religieux. Certains sont responsables d'écoles coraniques, des marabouts ou des responsables de familles religieuses. Ils sont recrutés par l'Etat et affectés ici sur place. Ce sont des gens dont la mobilité n'est pas grande. Heureusement qu'à Mbacké on a beaucoup d'écoles. Heureusement, que les écoles FA [franco-arabes] se développent parce que ça nous permet de les absorber. Mais avant, ils étaient très nombreux dans les écoles traditionnelles. Parce qu'ils étaient sur place et que le nombre de classes ne permettait de les affecter. Mais, avec le FA, ils sont très nombreux. Nous mettons donc les plus jeunes, avec plus de formation, dans les FA quitte à laisser les plus vieux dans les écoles traditionnelles, entre guillemet. Mais, on a stabilisé. Mais, ce qui nous a permis de stabiliser était la prolifération de nouvelles écoles et ces écoles se trouvent en périphérie. Cela nous a soulagé.» (Entretien Moustapha Gueye, IDEN de Mbacké, 10 juin 2013).

Avant l'ouverture des écoles franco-arabes, l'Etat était contraint d'attribuer des postes d'enseignants en langue arabe à des érudits religieux, maîtres coraniques, ou membres de familles religieuses. Dans une même école, plusieurs enseignants pouvaient être affectés alors qu'à quelques kilomètres de là, dans le département de Diourbel, l'Inspection départementale était en situation de déficit. L'ouverture des écoles franco-arabes en 2002 a constitué pour l'IDEN de Mbacké un appel d'air dans leurs stratégies d'affectation des enseignants en langue arabes. Cet exemple, certes très unique au cas de Mbacké de par sa situation géographique placée au cœur du fief du mouridisme, renvoie, en revanche, à la nécessité d'ouvrir et d'accroître le nombre d'enseignants, surtout depuis le développement des écoles franco-arabes publiques. La situation de Mbacké est assez révélatrice. Mbacké, ville voisine de Touba, permet à de nombreux enseignants en langue arabe, érudits religieux, disciples confrériques ou encore membres de familles confrériques de

⁵⁰⁴ La ville de Mbacké se situe à quelques kilomètres de Touba, ville sainte des mourides. Depuis 1996, le khalife général a décidé de fermer toutes les écoles primaires publiques de la capitale mouride C'est la raison pour laquelle le réseau

garder un pied dans la fonction publique au détriment d'autres localités pourtant proches de la capitale mouride (Gueye, 2002). Même si nous n'avons pu concrètement observer les formes de réseaux clientèles religieux-politiques pour ce qui concerne la politique d'affectation des enseignants en langue arabe, la faible « mobilité » de certains enseignants en langue arabe à Mbacké révèle bien les contraintes de l'Etat et notamment de l'Inspection départementale, face au pouvoir religieux confrérique de Touba.

2.2.2.3. La croissance des enseignants en langue arabe au Sénégal : une indication quantitative

Même si certaines localités (notamment le département de Diourbel par exemple), font face à des problèmes d'affectation d'enseignants en langue arabe, la création et l'extension de la nouvelle école franco-arabe bilingue publique a permis un recrutement exponentiel d'enseignants en langue arabe depuis l'année scolaire 2002-2003. Pour cela, il est nécessaire de comprendre l'évolution de ces écoles sur tout le territoire. Dans un premier temps, se sont ouvertes des classes franco-arabes au niveau du cours d'initiation (CI) qui sont finalement devenues des écoles franco-arabes primaires grâce à l'ouverture et à la formation des élèves jusqu'en classe de CM2 (soit six ans depuis le CI). Les premières données statistiques ont pu être récoltées en 2009-2010 par la DEA qui recensait 175 écoles franco-arabes sur le territoire avec 26 217 élèves et 476 enseignants⁵⁰⁵. Nous présentons ci-dessous quelques données scolaires dans le but de donner une idée plus claire de l'évolution de ces écoles dans chaque région du Sénégal. Nous pouvons constater, à première vue, que le nombre d'écoles a fortement augmenté dans des régions ciblées : Louga, Diourbel et Kaolack. Le développement d'écoles dans ces régions considérées comme particulièrement « réticentes » à l'école publique française est une stratégie affichée, depuis le séminaire de 2002 portant sur l'éducation arabo-islamique.

d'écoles publiques s'est largement étendu dans le département de Mbacké. Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur cet élément important.

⁵⁰⁵ Selon la Direction de l'Enseignement Privé (DEE), les écoles franco-arabes privées étaient au nombre de 235 pour la même année sur tout le territoire sénégalais.

Tableau n° 14
Nombre d'écoles franco-arabes publiques par région (2010-2013)

Régions	Nb écoles franco-arabes publiques Années 2010	Nb écoles franco-arabes publiques Année 2013
Louga	40	61
Saint Louis	5	7
Diourbel	60	89
Matam	3	5
Sédhiou	5	4
Kaolack	34	37
Thiès	7	13
Fatick	5	7
Kolda	3	1
Tambacounda	1	2
Ziguinchor	1	8
Kaffrine	11	32
Total	175	266

Sources : DEA

Tableau n° 15
Nombre d'écoles par type et région en 2003⁵⁰⁶

IA	Public	Public Franco-arabe	Privé catholique	Privé laïc	Privé musulman	Privé protestant	Total
Dakar	346	5	23	312	45	2	733
Diourbel	346		3	3	12	1	365
Kaolack	559	1	7	4	8		579
Kolda	716		4	1	1		722
Louga	591		1	2	13		607
Matam	175				3		178
Saint Louis	442	1	3	3			449
Tambacounda	594		3	2	7		606
Thiès	586		20	19	7		632
Ziguinchor	306	2	11	2	2	1	324
Total	4661	9	75	348	98	4	5195

⁵⁰⁶Les données de ces deux tableaux ont été extraites grâce à l'aide d'AbdouRahmane Mbaye, Bureau des statistiques scolaires de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE). Nous avons travaillé ensemble le 2 mars 2014 sur ces données au MEN, à Dakar. Merci beaucoup Abdou de m'avoir aidée dans le traitement de ces données !

Tableau n° 16
Nombre d'écoles par type et par région en 2013

IA	Public	Public Franco-arabe	Privé catholique	Privé laïque	Privé Franco-arabe	Privé protestant	Privé 3^{ème} type (communautaire & associatif)	Total
Dakar	414		30	584	153	5	29	1215
Diourbel	386	89	6	6	71			558
Fatick	612	7	23	5	4			651
Kaffrine	394	32	2			1		429
Kaolack	636	37	9	9	17		1	709
Kédougou	253		1				1	255
Kolda	627	1	4	1	2			635
Louga	780	61	2	3	19			865
Matam	383	5			8			396
Sédiou	435	4	7	2	1			449
Saint Louis	684	7	5	7	5			708
Tambacounda	668	2	3	2	18			693
Thiès	858	13	29	57	23	1		981
Ziguinchor	399	8	12	13	8			440
Total	7529	266	133	689	329	7	3	8984

Au regard de ces données, nous pouvons constater qu'il y a une nette progression du franco-arabe public passant de neuf salles de classe ouvertes en 2003 à 266 écoles franco-arabes publiques en 2013 (175 en 2010, voir tableau ci-dessus). La construction de ces écoles depuis 2010 a surtout été favorisée par *l'Initiative Fast Track* (IFT⁵⁰⁷) qui a appuyé la construction d'une centaine d'écoles franco-arabes publiques dans les régions de Diourbel, Kaffrine et Kaolack (DEA, 2011). Appuyée par l'organisation internationale de la Bid, la réforme internationale de l'appui d'un enseignement bilingue en Afrique s'impose comme une nouvelle vision, palliant aux carences de l'offre scolaire publique de langue française. Le bilinguisme devient graduellement une offre publique à part entière et en pleine voie de développement sur le territoire sénégalais.

Par ailleurs, en vue de favoriser les passerelles entre le cycle primaire, moyen et secondaire, la Bid a soutenu la construction d'un lycée franco-arabe et de trois collèges dans les régions de Louga et Diourbel (selon les données de 2010). Ousmane Bâ, agent de la DEA, revient sur ces évolutions : *« au cycle moyen, nous avons 33 salles de classe et un collège à Kaolack. Maintenant, on propose que les classes franco-arabes soient logées dans les collèges déjà existants. A Diourbel comme à Kaolack, nous rencontrons des problèmes d'espace. Au total, nous avons 17 écoles collèges franco-arabes. Au lycée, neuf classes franco-arabes et deux lycées spécifiques. Nous souhaitons que d'ici 2017, il y ait 19 collèges franco-arabes »* (Entretien Ousmane Bâ, DEA, 28 février 2014). En effet, dans plusieurs localités, telles qu'à Kaolack, Diourbel ou Louga, certaines écoles « classiques » (c'est à dire de langue française uniquement) sont contraints d'ouvrir une ou plusieurs classes franco-arabes. Cela est surtout le cas au niveau moyen (collège) et secondaire (lycée), dans le but d'arriver à une continuité entre les cycles du franco-arabe. Cette stratégie n'est toutefois pas encore harmonisée, dans certains cas, les élèves du franco-arabe entrant en 6^e sont contraints de poursuivre leur scolarité à l'école française publique. Le bilinguisme n'était pas suffisamment assuré et développé au niveau moyen et secondaire.

⁵⁰⁷ *L'Initiative Fast Track* ou « Initiative pour la mise en œuvre accélérée » est soutenue par l'Unesco et la Banque mondiale principalement pour réaliser l'EPT et les Objectifs du Millénaire d'ici 2015. Cette initiative a été lancée en 2002.

La nette progression de ces écoles qui restructure l'offre éducative publique sénégalaise s'accompagne en corollaire d'un accroissement du nombre d'enseignants en langue arabe au sein de ces écoles. Toujours selon les données extraites grâce à l'aide du Bureau des statistiques de la DPRE, il y avait 76 enseignants en langue arabe dans le franco-arabe en 2003 contre 605 enseignants en langue arabe dans le Franco-arabe en 2013 et 740 selon O. Bâ en 2014. Autrement dit, cette nouvelle offre éducative a permis un recrutement significatif d'enseignants en langue dans le franco-arabe public sénégalais. L'ouverture et le développement du franco-arabe sont des opportunités pour les arabophones d'accéder à des postes de la fonction publique. Nous pouvons même pousser la réflexion en affirmant que l'augmentation significative du nombre d'enseignants en langue arabe est une stratégie pour l'Etat sénégalais en vue d'atteindre de nouveaux électeurs et soutiens politiques. En effet, en favorisant le statut professionnel des enseignants en langue arabe et leur effectif au sein de l'école publique, l'Etat sénégalais (déjà sous A. Wade puis renforcé sous M. Sall) tente de se rapprocher d'une nouvelle frange de la population longtemps marginalisée par l'ancien régime socialiste. Pour une meilleure visualisation de l'augmentation et de la répartition du nombre d'enseignants par localités, sont présentés ci-dessous les données tirées des années 2003 et 2013. La comparaison permet de représenter cette augmentation significative du nombre d'enseignants en langue arabe depuis l'introduction des écoles franco-arabes.

Tableau n° 17

Nombre d'enseignants de langue arabe et français par Inspection d'académie en 2003

IA	Nb d'enseignants en langue arabe (écoles publiques et franco-arabes publiques)	Nb d'enseignants français (<i>idem</i>)	Total	% du nombre enseignants en langue arabe sur la totalité du nb enseignants
Dakar	226	3815	4041	5,6 %
Diourbel	174	1380	1154	12,6 %
Fatick	114	1930	2044	5,9 %
Kaolack	202	2365	2567	8,5 %
Kolda	112	2413	2525	4,4 %
Louga	168	1761	1929	8,7 %
Matam	12	836	848	1,4 %
Saint-Louis	82	2040	2122	3,8 %
Tambacounda	57	1557	1614	3,5 %
Thiès	154	3222	3376	4,5 %
Ziguinchor	45	1828	1873	2,4 %
Total	1172	23147	24319	5 %

Tableau n° 18

Nombre d'enseignants de langue arabe et français, par Inspection académique en 2013

IA	Nb d'enseignants en langue arabe (écoles franco-arabes publiques et écoles publiques)	Nb enseignants en langue française (<i>idem</i>)	Total	% du nombre enseignants en langue arabe sur la totalité du nb enseignants (%)
Dakar	453	4966	5419	8,3 %
Diourbel	339	2073	2412	14 %
Fatick	373	3100	3473	10,7 %
Kaffrine	235	1244	1479	15,9 %
Kaolack	575	3609	4184	13,7 %
Kédougou	75	803	878	8,5 %
Kolda	194	2327	2521	7,7 %
Louga	520	2658	3178	16,3 %
Matam	263	1881	2144	12,2 %
Sedhiou	175	1901	2076	8,4 %
Saint-Louis	290	3644	3934	7,3 %
Tambacounda	132	1936	2068	6,3 %
Thiès	679	5686	6365	10,6 %
Ziguinchor	175	2631	2806	6,2 %
Total	4478	38459	42937	10,4 %

En 2003, la proportion des enseignants en langue arabe sur l'ensemble du corps enseignant au sein des écoles publiques de « langue française » représentait 5%, contre 10,4 % en 2013. On remarque ainsi une nette progression depuis 2003 des enseignants en langue arabe à l'école publique de langue française. Cette augmentation depuis 2003 s'explique par l'augmentation des heures d'enseignement en langue arabe avec l'introduction de l'éducation islamique en 2008. Par ailleurs, dans certaines zones géographiques, la désignation d'un enseignant en langue arabe était la condition d'ouverture d'une école pour la communauté. Le nombre d'enseignants en langue arabe entre 2003 et 2013 a donc significativement augmenté. D'un point de vue politique, en dehors de l'administration scolaire centralisée à Dakar ou décentralisée au sein des inspections, l'ouverture au sein de l'offre publique sénégalaise représente une opportunité professionnelle pour de nombreux arabophones sénégalais ayant poursuivi leurs études au Sénégal ou à l'étranger (Bava & Pilez, 2009 ; Dia, 2015).

Par la professionnalisation de ces acteurs et l'augmentation du nombre d'acteurs, le secteur de l'éducation arabo-islamique inséré au sein du secteur global de l'éducation tend à se renforcer au cours de cette dernière décennie. La professionnalisation s'est manifestée à deux niveaux. D'une part, elle s'est produite au sein de l'administration centralisée (IID, DEA, Inspection des *daara*). Ces administrations continuent encore de prendre davantage d'ampleur au sein du MEN. Les acteurs-administrateurs qui les composent (arabophones ou bilingues) tentent de multiplier leurs stratégies d'action pour se rapprocher de plusieurs acteurs internationaux (coopération française, aide au développement des pays arabophones : ambassades et ONG). Ces nouveaux jeux d'alliances constituent le secteur à partir de ressources provenant de ressources multiples. D'autre part, le secteur s'est largement constitué grâce à l'introduction de l'école franco-arabe dans le système éducatif public sénégalais. L'introduction de cette nouvelle école a donc permis le renforcement en termes de ressources humaines du nombre d'enseignants en langue arabe. La représentation face à la langue arabe et à l'éducation islamique change également.

3. Rapports et représentations au pouvoir politique

Nous estimons que la notion de « secteur » est particulièrement heuristique pour notre objet de recherche car elle permet d'interroger le rapport dynamique entre l'autorité étatique et la société. La formation et le renforcement sectoriel de l'éducation arabo-islamique s'expliquent en partie par le changement de représentations et l'évolution de la place des arabophones au sein de la société sénégalaise. Il s'agit dans cette section de resituer ces évolutions dans la durée pour saisir les recompositions contemporaines des rapports entre une société musulmane plurielle et l'autorité publique (3.1). L'espace-école, comme nous le verrons, constitue un laboratoire d'observations très intéressant pour réinterroger le pacte social longtemps institué entre l'autorité religieuse et le pouvoir étatique. En effet, la réforme de 2002 est une entrée pertinente pour étudier le « contrat social » à l'œuvre dans les négociations de la fabrique d'une action publique d'éducation (3.2).

3.1. Changement et évolution des représentations

Avant de démontrer l'institutionnalisation d'une nouvelle filière d'éducation au sein du secteur dominant de l'éducation (3.1.2), il est nécessaire de revenir sur les évolutions et changements de représentations face aux « arabophones » dans la société sénégalaise (3.1.1). Pour ce faire, nous sommes contraints de parcourir les dynamiques historiques pouvant expliquer ces modalités de changements dans les systèmes de représentation.

3.1.1. Représentation(s) et évolution de la place des « arabophones » dans la société sénégalaise

Dans la littérature, les termes utilisés pour désigner les sénégalais maîtrisant la langue arabe sont « *arabisants* » (Bava & Sall, 2013), « *intellectuels non europhones* » (Kane, 2003), ou encore « *arabophones* » (Dia, 2015) ; autant de concepts employés sans être pour autant questionnés sur leur réelle signification et sur le système de représentation qu'ils peuvent véhiculer au sein de la société sénégalaise. L'identification de ces acteurs s'est principalement faite en rapport à

leur mobilité et au contact qu'ils ont pu avoir durant leur parcours étudiant avec le monde arabo-musulman comme le notait déjà M. Gomez-Perez : « *au-delà de leurs différentes nominations, ces nouveaux acteurs, par leurs itinéraires et leurs discours, ont marqué une continuité dans le processus historique de diffusion de l'islam. La plupart de ces représentants ont toujours tissé d'étroites relations avec les centres musulmans du Maghreb, d'Égypte, d'Arabie, du Moyen-Orient et d'Extrême-Orient* » (Gomez-Perez, 2005 : 8). Nous tenons, dans cette partie, à revenir sur les différentes significations que peuvent revêtir ces termes ainsi que sur les nouvelles configurations de la société musulmane sénégalaise.

Nous avons pris le parti dans ce travail de privilégier le terme « arabophone » à celui « d'arabisant » certes largement employé par les Sénégalais mais qui renvoie à un système de représentation voire à des « connotations stigmatisantes » (Dia, 2015 : 189)⁵⁰⁸. Cela demande donc une distinction sémantique. Pour les Sénégalais⁵⁰⁹, les *arabisants* représentent des personnes qui ont séjourné le plus souvent dans le cadre de leurs études dans un pays arabo-musulman⁵¹⁰ (Maghreb, Égypte, Libye et plus récemment les pays du Moyen-Orient). Ces individus, de retour au Sénégal, maîtrisant la langue arabe grâce à l'obtention de titres scolaires et/ou académiques, sont confinés, dans l'imaginaire social, à des carrières professionnelles liées à la religion musulmane (prédicateurs, imams, enseignants, exégètes de textes religieux, etc.). En effet, la langue arabe associée à l'islam véhicule « *un message de type divin et les règles qui lui sont connexes* » (Dia, 2015 : 190). Cette représentation n'est pas complètement invalide puisque si l'on prend l'exemple de la faculté d'Al Azhar au Caire, 66% des étudiants

⁵⁰⁸ De plus, selon le Petit Larousse (éd. 2015), « arabisant » signifie « *spécialiste de la langue et de la littérature arabe* ».

⁵⁰⁹ Dans ce cas, les « Sénégalais » représentent les personnes rencontrées lors de nos terrains. Ce terme est ainsi utilisé pour montrer que ces qualificatifs sont employés par l'ensemble de la population sénégalaise. Dans la même idée et toujours en rapport à la question musulmane, le qualificatif « Ibadou » est souvent employé dans le langage courant par les Sénégalais. Ce qualificatif stigmatisant renvoie dans ce cas précis aux choix et pratiques vestimentaires reflétant un islam réformiste. Ce terme a notamment été dérivé de l'association *Jaamatou Ibadou Rahman* (JIR), serviteurs de Dieu (Seck, 2010 ; Brossier, 2010).

⁵¹⁰ Les principales universités accueillant des étudiants sénégalais boursiers sont : l'Université Al Azhar au Caire (Égypte), l'Université Ez-Zitouna à Tunis (Tunisie), l'Université Qarawiyyine (Maroc) et l'Université de Médine (Arabie Saoudite). Ils poursuivent essentiellement des études en théologie et en littérature.

africains obtiennent une maîtrise en sciences islamiques entre 1961 et 2005⁵¹¹ (Sall, 2009 : 15). Pour beaucoup, la maîtrise de la langue arabe est donc synonyme d'une maîtrise et d'une bonne connaissance du message islamique, l'arabe étant le principal médium du message islamique (Gomez-Perrez, 2005 ; Dia, 2015). Toujours en prenant l'exemple d'étudiants ahzaris sénégalais, il est avéré que, selon une étude menée par S. Bava et M.T. Sall (2013), par des logiques de discriminations faites à l'Université, les étudiants sont obligés de choisir une formation religieuse car leurs diplômes des instituts et lycées sénégalais ne sont pour la plupart pas reconnus en Egypte. Seuls les étudiants provenant des établissements secondaires ayant des partenariats avec l'Université Al Azhar, tels que les établissements secondaires Al Azhar de Touba ou encore l'Institut Manar al-Huda de Louga, ont des équivalences (voir chapitre 2 ; Kane, 2003 ; Bava & Sall, 2013).

Les représentations relatives aux « arabisants » formés en sciences religieuses peuvent donc être valables et justifiées. En revanche, dans le Sénégal contemporain, ce terme nous apparaît de plus en plus obsolète puisqu'aujourd'hui une personne maîtrisant la langue arabe peut également être formée au Sénégal, notamment grâce à la diversification de l'offre de l'éducation arabo-islamique, du cycle primaire au secondaire, engagée et renforcée dans les années 1980-1990. Aussi, il apparaît que l'élite musulmane africaine « mobile », ne s'engage pas uniquement dans une formation religieuse pour devenir à son retour au pays imams ou prédicateurs. Comme le soulignait déjà S. Bava et M. Y. Sall, la figure de l'étudiant azharis s'est dans le temps complexifiée :

« En quelques décennies, la figure de l'étudiant dans le monde arabe s'est métamorphosée. Elle est en effet passée de celle traditionnelle du fils de *Cheikh* de lignée musulmane ou de grand commerçant africain partant vers la prestigieuse université d'Al-Azhar accomplir son destin de lettré musulman vers une figure plus complexe, plus composite de l'étudiant migrant qui, confronté à une réalité très éloignée de l'image qu'il se faisait de sa migration estudiantine, bouleverse ses projets de vie » (Bava & Sall, 2013 : 546).

⁵¹¹ Toujours à l'Université Al-Azhar, par exemple, seuls 3% des étudiants s'orientent dans les sciences appliquées et 18% d'entre eux sont inscrits en formations professionnelles comme les sciences de l'éducation, le commerce ou encore la traduction (Bava & Sall, 2013 : 551).

C'est d'ailleurs ce que revendique de plus en plus les arabophones sénégalais en mettant notamment en exergue les personnalités économiques et politiques sénégalaises qui, avec un diplôme en langue arabe dans une discipline scientifique (agronome, ingénieur, mathématicien), ont réussi à s'insérer dans le tissu économique sénégalais et représentent aujourd'hui les *success story* de cette frange de la population souvent représentée comme étant marginalisée. C'est d'ailleurs ce que souhaitait démontrer K. Mbaye lors de son intervention au séminaire organisé par le Groupe interdisciplinaire sur l'éducation et les savoirs (GIRES)⁵¹², du laboratoire de recherche ETHOS à la Fastef :

« Je me suis intéressé en tant que chercheur à cette question il y a quelques années. J'ai même fait un répertoire des arabisants au Sénégal. J'ai pu recenser près de 800 arabisants il y a une trentaine d'années. Je me suis intéressé aux établissements de formation, à la nature, au domaine de formation et à l'accueil au Sénégal. Les arabisants suivaient des formations très diverses. J'ai pu voir des ingénieurs du son, des agronomes ou encore des spécialistes du solaire. Quant au domaine de l'emploi, je me suis rendu compte... l'ingénieur du son, est enseignant dans une école primaire à Pal [...]. Les scientifiques sont formés en Egypte, en Irak et en Syrie pour la plupart. Pourquoi la plupart des arabisants sont formés très souvent dans des domaines littéraires et religieux ? Ils m'ont dit : "ce n'est pas parce que les portes scientifiques sont fermées aux arabisants africains, mais c'est parce que nos formations de base ne nous permettaient pas de suivre une formation scientifique d'enseignement supérieur". La plupart des arabisants sont issus de familles religieuses et quand ils vont dans le monde c'est pour apprendre la religion. C'est un problème. Il faut dire, le président Senghor, à son époque, il avait compris que les arabisants pouvaient jouer un rôle important. C'est pourquoi il leur avait ouvert à l'époque les portes de l'Ecole normale supérieure pour ceux qui voulaient enseigner et en même temps il aidait l'accès à d'autres domaines ou secteurs aux arabisants... » (Intervention/Question de K. Mbacké lors d'un séminaire organisé par le GIRES/FASTEF, Dakar, le 9 avril 2014).

Ces *success story* représentent donc une poignée de personnes dans le monde des arabophones au Sénégal. En somme, le choix de parcours éducatif des « arabisants », « arabophones » ou encore « intellectuels non europhones » sénégalais (qu'ils aient séjourné à un moment donné de leur parcours académique ou professionnel dans les pays de langue arabe ou qu'ils aient choisi le Sénégal

⁵¹² Le GIRES est un groupe de chercheurs, coordonné par Babacar Niane (Fastef). Ce séminaire était organisé par B. Niane et Hamidou Dia (IRD) à l'occasion de la tenue de prochaines assises sur l'éducation.

pour s'orienter vers une éducation où la langue arabe était le médium d'enseignement) rend ce groupe d'acteurs très hétérogène. Leur dénominateur commun est la maîtrise de la langue arabe (à l'écrit comme à l'oral). Ils s'opposent dans ce sens aux « francisants » pour le cas du Sénégal. Ainsi, c'est toute une orientation et des systèmes de valeurs instaurés par les langues d'enseignement et les formes d'éducation choisies qui opposent les « arabisants » ou « arabophones » aux « francisants » ou « francophones ».

Après avoir débattu de l'utilisation des différents termes et de leur portée relative aux représentations et aux valeurs véhiculées, nous remarquons que les « arabophones » sénégalais forment un groupe d'acteurs très hétérogènes et fortement présents dans le secteur de l'éducation, seule ressource d'emplois pour ces derniers. Or, les formes de marginalisation, voire d'exclusion, auxquelles ils ont pu être confrontés depuis les années 1960-1970 les ont amenés à se former en une « élite politique » de langue arabe. Nous exposons ces hypothèses dans la partie qui suit.

3.1.2. Institutionnalisation d'une nouvelle filière d'éducation

On perçoit, surtout au cours des années 2000, une nouvelle élite musulmane sénégalaise se positionner et revendiquer sa place longtemps marginalisée dans l'espace public de négociation au Sénégal. Ainsi, la « figure de l'intellectuel islamique » structure désormais le secteur de l'éducation arabo-islamique. Le renforcement sectoriel passe ainsi par ces acteurs en pleine recomposition (3.1.2.1). Cette élite musulmane sénégalaise lettrée en langue arabe s'infiltré dans plusieurs espaces sociaux et religieux et, ce faisant, prennent une plus grande part aux espaces politiques nationaux (3.1.2.2).

3.1.2.1. « La figure de l'intellectuel islamique⁵¹³ » et ses recompositions contemporaines

Depuis leur retour au Sénégal à partir des années 1940-1950, les arabophones ou « arabisants » ont souvent été labellisés comme non confrériques ou appartenant aux associations « réformistes ». Les passages par le monde arabo-musulman ont marqué les systèmes de représentations et de croyances envers les personnes « arabophones ». Or, il s'est avéré, et selon nos interlocuteurs rencontrés à Louga comme à Dakar, que les écoles fréquentées (*Al-Falah* de Colobane, institut islamique supérieur de Louga, écoles *Jamaa Ibadou Rahmane*), sont également des vecteurs supposant une appartenance à un courant réformiste. En effet, les écoles réputées appartenant au courant « réformiste » (*Al-Falah*, JIR) véhiculent une idéologie religieuse marquée. Toutefois, comme nous l'avons déjà soulevé, les frontières confrériques/non confrériques ne sont pas aussi clairement définies au regard des trajectoires des individus rencontrés. La figure de « l'intellectuel islamique », développée par M. Brossier (2010), correspond aujourd'hui à des trajectoires d'individus très floues, des allers-retours entre le milieu confrérique et le milieu non confrérique. Ces deux orientations ne sont plus opposées les unes des autres. Le témoignage de l'imam Aboubacar Dieng en est un bon exemple. Après avoir mémorisé le Coran dans plusieurs *daara* à Saint-Louis et Kaolack, il rejoint le mouvement *Al-Falah* de Colobane :

« Vers 1950, il y avait une vague de personnes qui étaient allées dans les pays arabes. Il y a des personnes qui étaient allées en Algérie, il y a des personnes qui étaient allées en Egypte, en Tunisie. Lorsque ces gens-là vivaient dans les pays arabes, ils voyaient les mouvements réformistes ; comme le mouvement FLN en Algérie, qui se battait contre les français pour libérer l'Algérie. Lorsque les Sénégalais voyaient ces gens-là et leur détermination pour libérer leur peuple, ils voulaient imiter ces gens-là et venaient avec ces idées-là. Il y a des personnes qui venaient d'Egypte lorsqu'ils voyaient les frères musulmans créés par Imam Assan Bana vers 1928 à Ismailiah. Lorsqu'ils voyaient le dynamisme de ce mouvement-là, qui était un mouvement globaliste, qui voulait avoir un islam global, un islam qui agit au niveau social, et qui agit au niveau de la femme, qui agissait au niveau de la politique et ne laissait aucune piste pour l'islam parce que

⁵¹³ Cette expression est tirée d'une expression employée par M. Brossier dans sa thèse (2010).

c'est l'islam global. C'est l'islam universel. Lorsque ces gens-là sont venus, ils ont informé les Sénégalais, ils ont informé les arabisants pour qu'ils puissent faire quelque chose de concret et ils ne sont pas mis dans une chambre fermée. Il faut une ouverture internationale. Avec ça, beaucoup d'associations sont nées. L'association la plus importante dans ce pays est l'association Al Falah et l'association Ibadou Rahmane. Lorsque l'association Ibadou Rahmane est venue avec une révolution, une révolution parce que c'est le mouvement qui a initié le voile islamique. Des universitaires s'y sont intéressés mais aussi des intellectuels parce que le message était clair. Les gens qui dirigeaient ce mouvement étaient des intellectuels. Ils parlaient le français et connaissaient ce qui se passait dans le monde. Avec la révolution iranienne, qui avait donné aux musulmans une source de révolution, ils savaient que l'islam peut changer la situation, peut changer les données, peut changer les politiques, économiques et sociales avec le mouvement des frères musulmans, avec les talibans, avec le mouvement islamique au Pakistan. Tous ces mouvements là nous viennent couramment, nous les traduisons sur le terrain. Il y avait une révolution. Beaucoup des hommes qui ont grandi dans la tariqa comme moi-même ; mon papa était un grand chef religieux, mais finalement j'ai laissé ce tariqa (*branche confrérique*) parce que je voyais que ce mouvement était plus vaste parce que c'est un mouvement globaliste. C'est un mouvement qui va vers la mondialisation de l'islam mais en gardant toujours le respect de nos ancêtres, et en gardant toujours l'amour de nos ancêtres parce qu'ils ont contribué et ont fait beaucoup de choses pour préserver l'islam, pour conserver l'islam et que l'islam ait ses racines dans ce pays là » (Entretien Imam Aboubacar Dieng, Zone industrielle, Senelec, 21 février 2014).

Le parcours de l'imam Aboubacar Dieng, est révélateur aujourd'hui des parcours très diversifiés des érudits religieux au Sénégal. Descendants de grandes familles religieuses confrériques, certains d'entre eux ont également fait un passage au sein d'associations « réformistes » (mouvement Al Falah ou JIR). L'élite arabophone contemporaine est aujourd'hui une catégorie d'individus très floue à cerner. La promotion d'un islam global et modèle de changement politique, social et religieux est le vecteur commun de leurs revendications. Opposée à la figure du *ku yang ekool*⁵¹⁴, du francophone lettré, la figure de « l'intellectuel islamique » tend à se recomposer et se diversifier.

⁵¹⁴ Le *ku yang ekool* représente l'individu qui a suivi les bancs de l'école française. Il est l'intellectuel francophone. Selon C. Coulon : « dans l'imaginaire des sénégalais, être intellectuel est un signe de distinction sociale dans l'ordre de

L'analyse du flou portant sur les identités musulmanes n'est pas nouvelle. Le « *brouillage des catégories* » d'acteurs, confrontant les associations de « réformistes » aux confréries (*dahira*) pour le cas sénégalais a été remis en cause : « *les passerelles deviennent de plus en plus fréquentes entre les acteurs de la réislamisation, ceux qui ont souvent été catégorisés comme "traditionnalistes", il arrive aussi que certains croyants passent d'un mouvement à l'autre, à la recherche du groupe qui réponde à leurs désirs de religion et de sociabilité* » (Brémond, 2012 : 472-473). L'important n'est donc pas de s'atteler à ces groupes catégoriels mais plutôt aux types d'acteurs rencontrés et pouvant se regrouper dans des associations musulmanes, ONG islamiques, travailler pour une presse musulmane ou devenir au cours de leur parcours des entrepreneurs-religieux. Leur point commun : ils agissent tous de façon plus ou moins directe dans la construction d'écoles (orphelinats, *daara* modernes) et constituent des acteurs religieux clés dans l'action publique de « modernisation » des *daara* au Sénégal. A titre d'exemple, l'imam Aboubacar Dieng, après avoir été membre du mouvement Al Falah, est aujourd'hui à la tête d'un projet de construction d'orphelinats et d'organisation « *de colonies de vacances islamiques* » (Entretien imam A. Dieng, Dakar, 21 février 2014). En « bricolant » leurs propres façons d'être musulman et pratiquant, en liant à la fois l'héritage d'un enseignement coranique traditionnel dans les *daara* auprès de leurs parents et leur nouvelle forme de modernité personnelle (Samson, 2012), ils deviennent promoteur de nouvelles institutions d'éducation. Les promoteurs de « *daara* modernes » ou du projet de « modernisation » des *daara* font partie de cette nouvelle « figure de l'intellectuel musulman » au Sénégal. En effet, ils arrivent à développer leur réflexion par la constitution de nouvelles écoles et de nouveaux modèles scolaires (arabophones et islamiques) de façon autonome et parallèle à l'appareil étatique et au pouvoir central confrérique. L'exemple d'A. Dieng en tant qu'imam et entrepreneur religieux n'est pas singulier.

la modernité, notamment de la modernité politique » (Coulon, 2000 : 70). Sur les nouvelles figures de la réussite, voir R. Banégas et J.-P. Warnier (2001), *Politique africaine*.

M. Brossier (2010) analyse très bien les transformations historiques de cette catégorie d'acteurs religieux : « *la figure de l'intellectuel islamique tend à pénétrer les espaces dominants de l'élite en se posant comme modèle alternatif qui refuse l'hégémonie senghorienne, mais également le "bricolage idéologique" de la période Diouf et de son idéologie de sursaut national, ainsi que la matrice confrérique comme vecteur d'accès au pouvoir, à travers le modèle du contrat social sénégalais* » (Brossier, 2010 : 481). En d'autres termes, la recomposition de cette élite islamique depuis l'ère senghorienne tend à s'insérer dans des espaces politiques, sociaux et religieux très hétérogènes. Cette dispersion en tant que groupe, certes due en partie aux parcours hétérogènes, amène cette élite à se positionner contre l'appareil étatique sénégalais et le milieu confrérique. L'élite musulmane sénégalaise devenue de plus en plus difficile à identifier au sein de l'espace public associatif, car de plus en plus multiple, a donc un rapport au politique très différent, selon les époques étudiées. La continuité du contrat social sénégalais depuis la période coloniale et renforcée sous L. S. Senghor a davantage privilégié le milieu confrérique au mouvement des réformistes des années 1960 puis 1970. L'école publique, comme espace d'échanges et de négociations était un moyen pour l'autorité publique dans les années 1960-1970 d'entrer dans une stratégie de négociations et de rapprochement avec les arabophones de retour au Sénégal (ouverture du collège Falilou Mbacké en 1963, ouverture de l'IID en 1974, formation en langue arabe à l'ENS en 1977). La fonction publique de l'éducation est ainsi devenue la seule ressource d'emplois pour les Sénégalais arabophones. Sous A. Diouf, l'ouverture du milieu associatif a été le résultat d'un redéploiement de l'élite sénégalaise musulmane du courant « réformiste » au sein de l'espace privé autonome (années 1980-1990). Cette « *contre-élite* » (Fall, 1993 ; Sambe, 2008) investira « *les milieux populaires et les médias pour engager un véritable travail d'éveil islamique des consciences* » (Bodian & Camara, 2015 : 114), et ceci effectué par le bas (via l'ouverture d'écoles, de mosquées, de radios locales, centres de santé, etc.)⁵¹⁵. Autant de symboles et de services déployés localement qui placent cette élite musulmane au cœur d'un nouveau processus de

⁵¹⁵ Au niveau national, on pense notamment à l'émergence du quotidien *Walfadjiri*, en 1984 qui marque la libéralisation de la presse écrite à identité musulmane, présidée par S. Lamine Niass.

négociation au sein de la société et dans les sphères de décisions. L'ouverture d'ONG musulmanes sénégalaises (ONG Jamra, créée en 1982) ou internationales (Zakat House, International Human Appeal) ; d'une presse spécifique (Assawah, le réveil ; Walfadjiri créé en 1984, dirigé par Lamine Niass) ; de cercles d'études (cercle d'études et de recherche « Islam et Développement » dirigé par K. Mbacké) ou de regroupements spontanés pendant le mois de Ramadan sont autant d'exemples d'une recomposition de cette élite dans différents espaces de production et de négociation.

L'ère wadienne (2000-2007 et 2007-2012) marque un tournant dans les rapports entretenus entre le pouvoir politique et les acteurs religieux. Cette période est en effet marquée par différentes stratégies de pouvoir et de rapports au pouvoir politique. Certains leaders confrériques soufis entrent dans des stratégies de conquête de pouvoir (Brossier, 2010 ; Audrain, 2013) et arrivent à se désaffilier des chaînes de transmission propres aux *turuq* (confréries ou tarîqa en arabe) tout en gardant certains signes ou rapports avec le soufisme par les liens de parenté et l'héritage culturel. L'émergence de groupes d'acteurs religieux qui se rassemblent de façon spontanée et éparse autour d'une association, d'une ONG, ou d'un quartier caractérisera la période Wade et aura tendance à se perpétuer encore aujourd'hui sous M. Sall. Imams de Guediawaye⁵¹⁶ (Harvard, 2013), « *marabouts-mondains* » (Diaw, Diop & Diouf, 2000), « *marabouts périphériques* », *sëriñ daara* (Hugon, 2015), ces regroupements d'acteurs religieux font partie de ces acteurs caractérisés par J. F. Harvard (2013) comme étant « hétéroclites » et ne rentrant pas systématiquement dans une grille de lecture confrérique ou réformiste mais relevant davantage d'une « *sphère islamique* » plus large (Launay & Soares, 1999). Les reconfigurations musulmanes contemporaines au Sénégal, au sein du milieu confrérique et non confrérique, mettent l'accent sur le fait que chaque type d'acteur et à chaque niveau (local, national) est à la quête d'une nouvelle reconnaissance dans l'espace public et politique. Pour ce qui nous concerne, le point commun avec tous ces acteurs musulmans est qu'ils ont, de près comme de

⁵¹⁶ Avant les élections présidentielles de 2012, un groupe d'Imams du département de Guédiawaye se sont mobilisés contre les coupures d'électricité fréquentes en banlieue de Dakar. Pour plus d'informations sur cette mobilisation, voir J.-F. Harvard (2013).

loin, une vision claire quant au projet de « modernisation » des *daara* au Sénégal. En tant qu'ONG islamique (sénégalaise et/ou sous financements étrangers), leur action sociale s'oriente sur la construction d'un *daara* moderne ou un orphelinat islamique. Ils contribuent, surtout en zones urbaines, à la structuration d'une offre éducative essentiellement privée. Ils peuvent également véhiculer des discours et des messages quant au projet de « modernisation » des *daara* que ce soit à titre individuel ou comme étant le porte-parole d'une association (association des imams et oulémas du Sénégal ou association des imams et prédicateurs). Ils ont tous un point commun : les *daara*.

3.1.2.2. La formation d'une élite politique arabophone

C'est plus récemment, et notamment lors du deuxième mandat électoral d'A.Wade, que la mobilisation des arabophones s'est renforcée. La nouvelle intelligentsia arabophone joue désormais un rôle de trait d'union entre le Sénégal et le « monde arabo-musulman » ainsi qu'une force politique et économique importante dans le pays. C'est notamment ce qu'a pu observer H. Dia qui souligne ce changement de positionnement au sein de cette frange de la population sénégalaise : les « *arabophones institutionnalisent leur quête de reconnaissance dans l'espace public en mettant en sourdine la question religieuse, pour donner un caractère technique à leur revendication* » (Dia, 2015 : 2000). Dans le courant des années 2000, plusieurs formes d'organisations et de mobilisations émergent : le Cercle des cadres arabophones (CCA) créé en 2006, l'Union des Sénégalais diplômés d'Egypte (USDE) en 2008 ou encore l'Alliance des arabophones du Sénégal (AAS) en 2013. Lorsque le chef de l'Etat sénégalais de la seconde alternance, M. Sall, arrive au pouvoir en 2012, il bénéficie de cette force mobilisatrice devenue récemment politique pour créer au sein de son parti le Mouvement national des arabophones républicains (Mnar). « *Ces organisations plaident pour la reconnaissance des compétences de leurs membres et exigent d'être insérées dans toutes les sphères de l'Etat, y compris au niveau des universités* » (Dia, 2015 : 200). Au niveau de l'enseignement supérieur, notamment, on voit apparaître une nouvelle génération d'arabophones/francisants qui revendiquent la place des

arabophones dans les sphères de pouvoir sénégalaises (ex : Mamadou Youri Sall, maître de conférences à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis ; Bakary Sambe, professeur dans la même université et coordinateur de l'Observatoire des radicalismes et conflits religieux au Centre d'études des religions ; Khouma Seydou, inspecteur de l'enseignement arabe et maître de conférence à la Fastef, etc.).

Cette nouvelle élite bilingue revendique la place des arabophones dans la société sénégalaise par l'intermédiaire des médias (sur internet, notamment via des sites d'information⁵¹⁷, et dans la presse sénégalaise). L'enseignement arabe n'est plus considéré comme un enseignement purement linguistique, comme il pouvait l'être sous la période socialiste, mais comme une forme de scolarisation et d'éducation particulière qui produit des élites dans tous les secteurs de la société et pas uniquement dans les secteurs linguistiques et religieux. Cette élite relativement récente et de plus en plus présente dans les sphères publiques arrive à normaliser ce type d'éducation tout en contribuant à son institutionnalisation en tant que nouvelle filière de scolarisation et d'éducation. En s'appuyant à la fois sur leur propre parcours de scolarisation, basé sur un enseignement bilingue ou arabophone, les membres de cette élite arrivent à faire accepter un nouveau discours basé sur la réussite du bilinguisme. Ainsi, le référentiel du bilinguisme est mobilisé comme ressource de pouvoir et de réussite, tant sur le plan professionnel que politique et religieux.

Le renforcement du secteur de l'éducation arabo-islamique est survenu relativement récemment. Il s'est effectué dans un premier temps grâce à l'élan donné par le gouvernement au début des années 2000 par l'introduction de nouvelles mesures significatives : renforcement du rôle joué par l'enseignant en langue arabe, renforcement des administrations responsables et professionnalisation de ses administrateurs. Ainsi, cet élan s'est également accompagné d'une professionnalisation croissante des acteurs composant le secteur

⁵¹⁷ Nous pensons notamment au site www.arabisants.org. Bakary Sambe publie régulièrement des articles sur son site personnel : bakarysambe.unblog.fr.

en construction. Et cette professionnalisation permet en effet aux acteurs administrateurs (bilingues ou arabophones) d'accepter ces nouveaux enjeux comme légitimes en créant des réseaux d'alliances et d'influences (acteurs internationaux, pays du monde arabe et musulman, promoteurs de la langue arabe, chercheurs arabophones, etc.). Le renforcement de ces acteurs s'accompagne aussi de nouveaux enjeux cognitifs où l'enseignement de la langue arabe et de l'éducation islamique à l'école sénégalaise publique devient une norme légitimée et acceptée non seulement de la part des acteurs de l'éducation arabo-islamique mais aussi de la part des acteurs francophones du secteur dominant de l'éducation. Ce processus légitime une nouvelle représentation de l'école et des acteurs pouvant intégrer le secteur (associations religieux, acteurs religieux dominants, arabophones) dans le processus de négociations et de mise en œuvre.

3.2. Le « contrat social sénégalais » à l'œuvre

La construction de l'Etat sénégalais, souvent qualifiée de « *success story* » depuis la période coloniale jusqu'à la décennie 2000 (Diop & M. Diouf, 2002 : 9) et identifiée autour de rapports d'ententes nouées entre autorités politiques et religieuses qualifiés de « contrat social sénégalais »⁵¹⁸, a façonné de manière originale les trajectoires de mobilisation et de participation politique des citoyens sénégalais. Cette relation clientéliste à trois pôles – personnel politique au pouvoir, chefs religieux des confréries (marabouts) et « *talibés* » (disciples) – construit un mode de régulation et de participation politique original offrant une légitimité sociale à l'Etat. Reposant sur l'allégeance du disciple à son chef religieux, le

⁵¹⁸ La relation tryptique qui se noue entre autorités politiques, religieuses et disciples a ainsi permis aux autorités coloniales puis à l'Etat sénégalais de disposer d'une certaine légitimité indirecte relayée par les structures confrériques. Pour D. B. Cruise O'Brien : « A l'origine de ce contrat est la confiance placée par le disciple soufi en son guide (homme ou femme) spirituel. Le "talibé" fait beaucoup plus confiance au marabout qu'au gouvernement et il est prêt à abandonner aux hommes de religion le soin de s'occuper des relations avec le gouvernement. En contrepartie, les marabouts font bénéficier le gouvernement de la loyauté de leurs disciples, ils lui promettent un minimum d'obéissance, le paiement des impôts, quelques prestations en travail ainsi que – point de plus en plus important depuis l'indépendance – leurs bulletins de votes aux élections nationales. Le gouvernement récompense alors les marabouts sous diverses formes de parrainage officiel, y compris en leur octroyant des ressources matérielles, dont une partie est répartie parmi les – ou quelques – disciples », dans Cruise O'Brien, « Le contrat social sénégalais à l'épreuve », *op. cit.*, p. 9. Sur son évolution voir Cruise O'Brien (2002), « Les négociations du Contrat Social Sénégalais », in Cruise O'Brien, D. B., Diop M.-C. et Diouf M. (dir.), *La construction de l'Etat au Sénégal*, Paris, Karthala, pp. 83-94. Voir également Audrain X. (2004), « Du « ndigël avorté » au Parti de la Vérité », *Politique africaine*, n° 96, pp. 99-118

contrat lie le personnel politique (les gouverneurs coloniaux puis les présidents après l'indépendance) aux chefs des confréries : en échange de biens et de services de l'Etat, les chefs religieux adressent des *ndigël* électoraux orientant le vote de leurs « *talibés* » qui, en échange, reçoivent des bienfaits spirituels et matériels de leur part. L'étude du *ndigël* électoral a par conséquent très fortement marqué le champ des recherches sur les relations entre religion et politique au Sénégal et constitue un objet central de l'étude de la participation politique des « *citoyens ordinaires* » depuis les années 1970 (Villalón, 1995).

Ce « contrat social » est en revanche remis en cause dans les années 1990, « *signe d'une extension du sens de l'Etat parmi l'électorat sénégalais* » (Cruise O'Brien, 2002 : 504). On voit apparaître alors un bouleversement des rapports entre confréries et Etat laissant place à de nouvelles configurations religieuses qui se retrouvent dans ce que J. Havard qualifie « *d'arène publique* » (2013), lieu de polémiques et de débats « *qui suppose l'existence d'un certain pluralisme, à la fois des valeurs et des acteurs, ainsi que d'un "public" qui assiste à ces combats et performances par l'intermédiaire de médias* » (*idem* : 176). L'enjeu de cette partie est donc de rediscuter les nouvelles modalités de ce contrat social sénégalais, à l'aune d'une politique publique d'éducation.

3.2.1. *L'école comme espace de mise en œuvre du contrat social sénégalais*

Le contrat social mis en pratique lors de périodes électorales sous la forme explicite d'un *ndigël*⁵¹⁹ est repris pour notre cas dans le cadre d'une réforme politique visant à renforcer les rapports entre politiques et religieux. Le changement de référentiel en direction de l'introduction de la langue arabe au cycle primaire, ainsi que la reconfiguration du secteur de l'éducation arabo-islamique au cours des années 2000, sont autant de signes témoignant d'une

⁵¹⁹ Termes wolof désignant les consignes données par un guide religieux à ses fidèles. Durant les campagnes électorales, surtout à l'époque de L. S. Senghor et A. Diouf, les confréries donnaient des consignes de vote aux talibés. Mais le *ndigël* commence à s'effriter après les élections violemment contestées en 1988 (Cruise O'Brien, 2002).

réponse de l'Etat sénégalais à une demande longtemps revendiquée par les leaders confrériques sénégalais.

Déjà, lors des premiers Etats généraux en janvier 1981, l'introduction d'une éducation religieuse à l'école publique avait été évoquée par les leaders confrériques sans pour autant être prise en compte. D'autre part, en 1997, sous l'ordre du Khalife Général des mourides, *Sëriñ* Saliou Mbacké, toutes les écoles publiques françaises ont été fermées dans la capitale mouride de Touba. Quatorze établissements scolaires ont ainsi été fermés depuis 1997⁵²⁰. Pour autant, c'est autour de la capitale mouride de Touba que les écoles se sont étendues. Cet événement est assez significatif pour illustrer le pouvoir de la confrérie mouride et de la ville de Touba. L'Etat sénégalais était contraint de se plier à cette nouvelle règle instaurée par le Khalife Général. Par cet acte, se manifeste le rejet de l'école publique laïque qui est à l'œuvre de la part des chefs religieux mourides. La confrérie-mouride se positionne ainsi contre l'image véhiculée par l'école de l'Etat, occidentalisée et héritée de la colonisation. Même si Kalidou Diallo, en tant que ministre de l'Education, a tenté à plusieurs reprises de négocier pour la réintroduction de l'école publique à Touba, les leaders confrériques mourides s'y sont toujours opposés depuis le milieu des années 1990. Face à son impuissance, l'Etat a tout de même étendu son réseau scolaire dans les villes à proximité de la capitale mouride (dans le département de Mbacké notamment). Le rejet de l'école de l'Etat par Touba est une position claire et annoncée de la part de la confrérie-mouride à l'encontre d'une offre éducative proposée. Par son insatisfaction, l'autorité religieuse de Touba rejette entièrement l'école de l'Etat pour y développer sa propre école en instaurant ses propres enseignements. Finalement, pour ce cas précis, tout comme C. Gueye et A. Seck (2010) l'observent, le « contrat social » est déséquilibré à la faveur du pouvoir religieux, remettant d'ailleurs en cause le poids de l'Etat face à l'autorité religieuse musulmane sénégalaise.

⁵²⁰ La fermeture d'établissements scolaires avait déjà débuté en 1994.

La réforme de 2002 marque un tournant dans les relations entre Etat et confréries avec l'accession à la présidence de A. Wade. Son appartenance affichée et déclarée à la confrérie des mourides est une nouvelle étape dans l'intensification et la personnalisation de la relation entre l'Etat et le mouridisme (Gervasoni & Gueye, 2005 ; Gueye & Seck, 2010). En revanche, il est intéressant de voir que cette figure du « président-talibé » incarnée par A. Wade utilisant la symbolique du mouridisme n'est pas pour autant justifiée pour le cas de l'école. Avec dans l'idée de « moderniser » les *daara* durant son mandat électoral, A. Wade (2000-2007 et 2007-2012) a pris personnellement l'initiative, en dehors de tout programme structuré, de construire dix-neuf *daara* modernes sur tout le territoire sénégalais sous le Budget consolidé d'investissement (BCI) de l'éducation⁵²¹. Selon nos interlocuteurs du MEN, l'investissement et la construction soudaine de ces *daara* modernes de la part de l'ancien président sénégalais était perçue sous forme de dons attribués aux plus grandes familles religieuses soufies⁵²².

Dans le département de Bambey, à quelques kilomètres de Touba, nous avons pu visiter un *daara* moderne financé par le BCI du secteur éducatif. En 2007, un don de construction a été attribué à la famille mouride de Touba dans le but de créer un « *daara* moderne » appelé aujourd'hui « centre d'excellence ». Selon le coordinateur du centre d'excellence de Bambey, et dans l'objectif de soutenir les initiatives privées de *Sëriñ* Mourtada Mbacké avec la création de l'Institut Al-Azhar en 1974, A. Wade « *a prolongé cette initiative en construisant un daara moderne. La subvention de l'Etat est une reconnaissance. A. Wade avait une vague idée. Il voulait intégrer la formation professionnelle dans les daara modernes. Nous lui avons donné du contenu* » (Entretien Alpha Touré, Coordinateur du centre d'excellence de Bambey, 18 mars 2014). Autre exemple : l'attribution de moyens

⁵²¹ Le Budget consolidé d'investissement (BCI) de l'éducation a été lancé en 2006. Il prévoit que 9% des investissements publics. Le BCI est un budget d'investissement de l'Etat. Durant la période du PDEF (2002-2013), le BCI a contribué à plus de 70% des réalisations des salles de classes dans le cycle élémentaire (AfriMap, 2009). Pour ce qui concerne les *daara*, selon Djibril Ndiaye Diouf, directeur de la DPRE, lors du forum national sur les résultats de recherche économique et social organisé par le MEN, « en 2013-2014, il faudra achever la construction et l'équipement de quatre *daara* pour un coût de 480 millions de FCFA sur le BCI » (MEN, 2013).

⁵²² Malheureusement, peu d'informations peuvent être trouvées à ce sujet. Certes, A. Wade, à l'époque, a fortement médiatisé ces actions mais depuis, peu de choses peuvent être trouvées sur le fonctionnement même de ces écoles. Beaucoup de rumeurs et de mécontentements circulent. Ces écoles peuvent être, en effet, critiquées car ne respectant pas les principes officiels de « modernisation » des écoles coraniques.

financiers à la famille Omarienne pour la construction d'un *daara* moderne en 2007, appelé « *daara* moderne Thierno Mountaga Tall », dans la commune de Ndioum, dans le département du Podor (région de Saint-Louis). Enfin, nous avons pu recenser une autre donation à une famille confrérique soufie : celle de la famille Sy de Tivaouane. En effet, en 2007, Wade a inauguré un « *daara* moderne », institut islamique. Toujours dans l'optique d'allier un enseignement religieux à une formation professionnelle, l'ancien chef d'Etat déclarait lors de l'inauguration de cette institution d'éducation islamique : « *C'est une innovation que d'enseigner aux élèves la religion en même tant qu'un métier* » (*L'Observateur*, 11 janvier 2007). Les exemples tirés d'attribution de « *daara* modernes » auprès de grandes familles religieuses confrériques illustrent bien que cette nouvelle priorité accordée à l'éducation arabo-islamique depuis 2002 et qui donne lieu à des conjonctions d'alliances entre l'Etat central et les différentes confréries sénégalaises.

La réforme de 2002, introduisant l'éducation islamique à l'école publique peut être perçue comme une forme de « main tendue » du gouvernement vers la communauté musulmane. En effet, en tant que réponse gouvernementale longuement revendiquée par la communauté de leaders confrériques musulmans, cette politique a pour objet, pour le gouvernement de la première alternance, de renforcer ses liens avec le pouvoir religieux confrérique. C'est une façon pour le gouvernement sénégalais de démystifier l'image de l'école française auprès de la communauté musulmane, considérée comme l'école « française » héritée du colonialisme et parfois rejetée par certaines « *poches de résistances* » au Sénégal (Expression tirée de l'entretien de C. Mbow, 19 octobre 2012). Par ailleurs, l'introduction de l'éducation islamique et la mise en place du franco-arabe, mesures à première vue relativement symboliques, est un moyen pour l'Etat sénégalais de rapprocher l'école sénégalaise de sa population musulmane. On observe bien, en effet, un enjeu de représentations légitimes de ce qu'est l'école désormais détachable du modèle français et de la « modernité » de type occidental.

Selon nos interlocuteurs du MEN, l'ouverture d'une école publique passe par l'affectation d'un maître en langue arabe. L'école sénégalaise, espace de négociations, est considérée aussi comme le lieu de « services d'échanges » et de rapprochement entre le gouvernement et les confréries. Longtemps mis en veille, le contrat social prend toute sa forme grâce à cette réforme (Cruise O'Brien, 2002). Les acteurs confrériques, notamment, sont ainsi intégrés dans les négociations d'une politique publique rééquilibrant les modalités du contrat social. Plusieurs chercheurs ont notamment observé leur implication plus directe dans les sphères politiques centralisées (Brossier, 2010 ; Audrain, 2013⁵²³). « *Ces acteurs religieux qui ont créé leurs propres partis dont les discours et idéologies invoquent des valeurs islamiques et rejettent certains éléments attribués à la culture occidentale, arrivent à se positionner comme de véritables acteurs publics à partir de thèmes porteurs et de conjonctures favorables* » (Gueye & Seck, 2010 : 31). Mais en dehors du champ politique à proprement parler, les acteurs religieux se situent également dans les négociations de la fabrique d'une action publique. Le cas de l'éducation en témoigne. Ainsi, la jauge du contrat social sénégalais, longtemps située au niveau de l'Etat central et des Khalifes Généraux des confréries se déplace désormais entre les administrateurs du MEN et les associations de maîtres coraniques. En effet, les maîtres coraniques jouent depuis leur création le rôle d'interlocuteurs nécessaires de l'action publique de modernisation des écoles coraniques⁵²⁴. Ils sont représentés (la Fédération nationale et d'autres associations importantes) dans les sphères de négociations regroupant l'ensemble des acteurs du secteur de l'éducation.

L'émergence d'associations religieuses dans la gestion éducative des écoles coraniques s'explique également du fait du « *désengagement khalifal* » sur ces questions. En effet, parmi toutes les confréries, très peu de leaders religieux se sont positionnés sur la question. Comme le soulignait déjà J. F. Harvard (2013) : « *On peut penser que la première raison pour laquelle les autorités confrériques apparaissent en retrait de ces controverses tient au fait qu'elles sont encore*

⁵²³ Nous faisons entre autres référence aux marabouts-députés installés à l'Assemblée nationale.

⁵²⁴ Nous verrons dans le chapitre six de la thèse qu'ils jouent également un rôle de blocage dans le processus de négociation et de mise en œuvre.

attachées à la grammaire du Contrat social sénégalais et aux relations d'autonomie fonctionnelle avec l'Etat qui le caractérise » (Harvard, 2013 : 177).

L'absence de positionnement des Khalifes Généraux sur la question des écoles coraniques peut s'expliquer de deux façons. D'une part, par crainte de se positionner contre les actions de l'Etat, le passage par des associations locales est un moyen d'éviter d'éventuelles tensions publiquement affichées et remettant en cause l'équilibre entre l'Etat et les confréries. D'autre part, cette question qui concerne l'ensemble des confréries mériterait une prise de position commune de la part de l'ensemble des confréries. Or, à notre connaissance, les Khalifes Généraux des différentes confréries ne se sont pas rassemblés pour discuter ensemble d'une position commune. Ainsi, nous estimons que le contrat social sénégalais s'est déplacé pour être à l'œuvre dans l'espace de production des politiques publiques, confrontant les acteurs religieux (association nationale de maîtres coraniques notamment) à d'autres acteurs du secteur de l'éducation (administrateurs scolaires, ONG islamiques et non confessionnelles, associations locales et organisations internationales). En effet, depuis 2010, la Fédération nationale de maîtres coraniques est progressivement intégrée dans les négociations portant sur le statut des *daara* modernes et son curriculum. On peut donc observer une transformation des conditions de la gestion du secteur qui s'orienterait vers une technicisation de la gestion scolaire par les différents acteurs impliqués. La gestion scolaire est donc ainsi gérée par cette diversité d'acteurs, incluant les associations de maîtres coraniques, sous l'arbitrage éventuel des leaders confrériques. Ainsi, les chefs religieux, *a priori* absents des décisions et de la mise en œuvre de cette politique publique, gardent tout de même un œil sur toutes questions touchant au fait religieux. Leur implication n'est donc plus aussi directe qu'elle pouvait l'être sous le régime socialiste.

3.2.2. Une remise en cause du référentiel laïc ?

Introduire Dieu à l'école au Sénégal peut, à première vue, surprendre dans un Etat dont la reconnaissance de la laïcité est inscrite dans le Constitution⁵²⁵ (Harvard, 2013 : 171). La laïcité, au Sénégal, à l'instar d'autres pays d'Afrique francophone (Holder & Sow, 2013) est le produit d'une importation juridique héritée de la colonisation française « *pour imposer un équilibre entre les religions, au moyen d'une série de directives réglementaires en matière de gestion des cultes, visant à canaliser les effervescences religieuses autant qu'identitaires* » (Holder & Sow, 2013 : 25). Au Sénégal, la laïcité n'a jamais été une « *laïcité de combat* » (Harvard, 2013) visant à rejeter la religion. Au contraire, les chercheurs spécialistes de l'islam en Afrique parleraient davantage d'une « *laïcité compréhensive* » ou encore d'une « *laïcité positive* » de l'Etat (Samson, 2013) qui garantirait un équilibre, une équidistance de traitement, entre les différentes pratiques religieuses. En d'autres termes, la laïcité s'est exprimée au Sénégal comme « *étant la manifestation d'un double souci d'affirmer le respect des libertés religieuses et d'assurer les conditions d'une équidistance de l'Etat dans ses rapports avec les différentes sensibilités religieuses* » (Harvard, 2013 : 173). La laïcité articulée avec le « *contrat social* » sénégalais sous L. S. Senghor et A. Diouf, avait pour ambition de ne pas désengager l'Etat de la religion mais au contraire d'aider toutes les religions de façon équilibrée (Samson, 2013). M. Brossier (2004) introduit l'expression de « *réappropriation affranchissante* », pour montrer que la laïcité doit être pensée comme un concept dynamique, « *un garde-fou* » qui mettrait en lien des dynamiques du dedans et du dehors, du national et de l'international, en dévoilant les principes identitaires au Sénégal basés sur « *l'affermissement d'un système de valeurs pluralistes* » (Brossier, 2004 : 96).

⁵²⁵ Art 1 de la Constitution du Sénégal : « La République du Sénégal est laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race, de sexe et de religion. Elle respecte toutes les croyances » ; Art 4. « Les partis politiques et coalitions de partis politiques concourent à l'expression du suffrage [...]. Il leur est interdit de s'identifier à une race, une ethnie, à un sexe, une religion, à une secte, à une langue ou une région » ; Art 5. « Tout acte de discrimination raciale, ethnique ou religieuse est puni par la loi » ; Art 8. « La République du Sénégal garantit à tous les citoyens les libertés individuelles fondamentales, les droits économiques et sociaux, ainsi que les droits collectifs. Ces libertés et droits sont notamment : les libertés culturelles, les libertés religieuses, les libertés philosophiques, les libertés syndicales » ; Art 24 : « La liberté de conscience, les libertés et pratiques religieuses ou culturelles, la profession d'éducateur religieux sont garanties à tous sous réserve de l'ordre public. Les institutions religieuses ont le droit de se développer sans entrave. Elles sont dégagées de la tutelle de l'Etat. Elles règlent et administrent leurs affaires d'une manière autonome ».

Toutefois, contrairement au code de la famille (Brossier, 2004 ; Ndiaye, 2012) qui interrogeait directement la notion de laïcité au Sénégal, la réforme de 2002 introduisant le religieux à l'École sénégalaise a, au contraire, très peu suscité de débats ou n'a fait l'objet, à notre connaissance, d'aucune discussion ou de négociations, comme peut l'indiquer cet extrait tiré du rapport du MEN de 2002 :

« Notre projet sur l'introduction de l'éducation religieuse dans le système éducatif suppose qu'on ait du concept de laïcité une approche positive. La laïcité ne saurait pour nous, être considérée comme un concept qui met la religion et l'Etat dans une ambivalence désuète. La séparation de la religion et de l'état doit être considérée comme une proclamation principielle, devant être adaptée à notre contexte socioculturel. Moins qu'une séparation (religion-Etat) péremptoire et *ex nihilo*, la religion doit se mouvoir dans l'Etat (compris au sens strict). L'Etat est et restera laïque, ce qui signifie que l'Etat affiche une neutralité positive vis à vis des religions, l'Etat reconnaît toutes les religions et garde par devers lui, la fonction régaliennne de gérer le développement des religions sans aucun parti pris. S'il est reconnu à chacun le droit de prêcher pour sa paroisse, l'Etat a le devoir de transcender les obédiences sectorielles pour la prise en charge effective des aspirations légitimes de tous, dans le respect des différences » (MEN, 2002).

L'implication de l'Etat sénégalais, depuis 2002, dans la gestion d'une éducation islamique à l'école publique remet *a priori* en cause le principe même de la laïcité « à la française », instituée dans les principes constitutionnels au Sénégal, d'une séparation claire entre l'Etat et la religion. L'absence de débat, ou du moins l'absence de confrontation autour de cette thématique auprès de différents types d'acteurs (défenseurs de la laïcité, religieux, etc.), s'expliquerait en partie selon les acteurs rencontrés comme un processus évident. En effet, l'introduction du religieux à l'école est une évidence car elle est un moyen permettant d'une part, d'ouvrir davantage l'école sénégalaise aux familles musulmanes considérées comme étant « réticentes » et, d'autre part, de respecter les objectifs internationaux d'une scolarisation universelle. Penser la question religieuse comme un enjeu scolaire participe à la construction du secteur de l'éducation arabo-islamique dont le référentiel repose à la fois sur la religion musulmane et la promotion de la

langue arabe. Ainsi, l'introduction de la religion musulmane à l'école primaire participe à la structuration et au renforcement du secteur⁵²⁶.

Surtout, ce tournant mis en place par la réforme de 2002 relative à l'éducation arabo-islamique introduit un double mécanisme quelque peu paradoxal. D'une part, l'offre de l'éducation arabo-islamique, prise dans sa diversité (publique comme privée), contribue d'une certaine manière à une forme de « sécularisation des esprits » (Adelkhah, 2015) ou « du religieux » qui place l'offre éducative privée, notamment, en situation de complémentarité ou de synergie avec l'enseignement public. Selon F. Adelkhah, pour le cas afghan, mais qui pourrait se référer tout autant à la situation sénégalaise : « *les madrasas se réfèrent de plus en plus à l'espace national qui les contraints par des politiques publiques ou son idéologie, mais aussi qu'elles renforcent en contribuant à l'affirmation d'un islam national* » (Adelkhah, 2015 : 47-48). La dialectique étroite entre l'Etat et les écoles coraniques ou encore les instituts islamiques privés, au Sénégal, contribuent à la structuration d'une offre éducative intégrant cette offre privée dans un jeu permanent – ou effet de miroir – avec l'enseignement public étatique⁵²⁷. Cet effet passe par le dynamisme d'une élite arabophone sénégalaise, installée dans différents espaces de négociations (médias, ONG islamiques, entrepreneurs privés, associations) qui ont réussi à s'immiscer dans les affaires de l'Etat autour de la question de la gestion de l'enseignement confessionnel islamique (Cissé, 2013). D'autre part, le processus de « nationalisation de l'islam » au Sénégal s'accompagne d'un autre mouvement : celui d'une présence plus forte de la

⁵²⁶ Lors de nos différents terrains, nous avons rencontré très peu d'acteurs réticents voire opposés à l'introduction de la religion musulmane à l'école primaire. La communauté chrétienne, alors présente lors du Séminaire portant sur l'introduction d'une religion à l'école sénégalaise, a vu son influence s'affaiblir. En effet, au départ, une « éducation religieuse optionnelle » devait être introduite. Or, avec le temps, dans les salles de classes, on observe que seule l'éducation islamique est proposée aux élèves. Selon les propos du secrétaire nationale de la catéchèse de Dakar, l'abbé Bernard Ndour, une nouvelle commission se structurerait pour proposer de nouvelles procédures. En 2003, à la suite du Séminaire de 2002, les responsables diocésains de la Catéchèse avaient déjà des craintes qu'une éducation islamique soit uniquement enseignée. Voici l'extrait du séminaire de 2003, portant sur « l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques » : « *L'Etat sénégalais a le devoir de garantir, d'assurer, et de promouvoir les droits des parents d'exercer leur liberté quant au choix de l'éducation à donner à leurs enfants, principalement dans le domaine religieux ; en ce qui concerne les musulmans, un problème se pose au niveau des enseignants d'arabe auxquels sont confiés aussi l'éducation religieuse islamique et qui sont régulièrement enrôlés par l'Education nationale. Il y a une tendance à confondre l'enseignement de l'arabe comme langue culturelle et comme support de la religion musulmane. Cet amalgame peut provoquer des difficultés et des tensions. Il faut considérer qu'ils sont salariés et que leur crédit horaire augmente maintenant avec l'introduction de l'éducation religieuse* » (Compte rendu du séminaire sur l'introduction de l'enseignement religieux, 2003).

religion au sein de l'autorité centrale, l'Etat. La (ré)-émergence⁵²⁸ d'une « *bureaucratization de l'Islam* » (Tozy, 2013 ; Adelkhah, 2015), marquée par la création et le renforcement de différentes administrations centralisées en charge des affaires musulmanes (Inspection des *daara*, DEA, IID, Division des affaires religieuses au Ministère de l'Intérieur, etc.) dévoile bien la fluidité des frontières entre ce qui peut être considéré comme public, telle que la gestion de l'école comme bien public, et le privé intégrant le religieux. Mais elle peut également s'expliquer, s'insérant dans le référentiel sécuritaire de lutte contre le terrorisme, comme une volonté accrue de l'Etat de contrôler les activités religieuses (chapitre 3).

Pour revenir au référentiel de la « laïcité », force est de constater que pour ce qui concerne l'introduction du religieux à l'école, la notion a très peu été débattue auprès des différents acteurs. Cela s'est mis en place finalement comme une évidence voire une solution pour arriver aux objectifs internationaux. Tout comme M. Brossier (2004) et M. Ndiaye (2012) pour le cas du code de la famille, l'introduction du religieux à l'école est le résultat d'un compromis dialectique entre les dynamiques du dehors et celles du dedans, redéfinissant les principes fondateurs du référentiel laïc à la sénégalaise (Brossier, 2004 ; Ndiaye, 2012). Cette évidence est tout à fait flagrante lorsque l'on entend un témoignage d'une membre de l'association des femmes universitaires, au séminaire du GIRES, se plaindre du non-réaménagement des horaires de l'école les vendredis :

« Quand je vois dans mon entourage, le vendredi je vois un parent d'élève qui va prier à la mosquée et à 15h envoie son enfant à l'école. La directrice d'école lui dit : "Monsieur votre enfant est arrivé en retard". Comment peut-on, dans un pays où il n'y pas d'athées, me blâmer parce que je suis arrivé en retard alors qu'il n'y pas d'heures aménagées le vendredi qui font que l'enfant peut recevoir son éducation et en même temps savoir qu'il y a des périodes sacrées dans un pays et qui n'est pas reconnu et pris en compte par l'Etat ? » (Propos tenus par Madame Thiam, séminaire GIRES, 9 avril 2014).

⁵²⁷ Sur la capacité de l'Etat à se diffuser et s'imposer avant tout par son idée bien plus que par ses capacités matérielles, voir les travaux de J. Migdal (1998) qui distinguait le *state image* aux pratiques même de l'Etat.

⁵²⁸ On parle ici d'une réémergence faisant référence au temps colonial marqué par la création du Bureau des Affaires Musulmanes en 1906 (voir chapitre un à ce sujet).

Cette revendication est assez symptomatique d'une adaptation religion/laïcité au quotidien. Mais cela montre que le référentiel laïc, dans la structuration du secteur de l'éducation islamique, suit un processus dynamique en se réajustant en fonction des réalités contemporaines afin de laisser place à une certaine « *authenticité sénégalaise* » (Harvard, 2013 : 178). En tant que « *concept dynamique à la fois dans ses pratiques et dans sa signification* » (Brossier, 2004 : 98), même si le pacte social s'est transformé depuis l'arrivée au pouvoir d'A. Wade en 2000, l'introduction du religieux à l'école est symptomatique dans la redéfinition de ce contrat social à l'œuvre dans la fabrique d'une politique publique d'éducation. Nous affirmons les propos tenus par M. Bodian et L. Villalón (2015) : « *Ce qui est vraiment frappant c'est qu'il n'y a quasiment pas de résistance à cette réforme au nom de la laïcité au Sénégal. Il nous semble que ce fait marque une profonde évolution de la sociologie politique du Sénégal par rapport aux premières décennies des Indépendances. Le Sénégal sous Macky Sall semblerait beaucoup plus ancré dans sa réalité socioreligieuse que l'Etat hérité à l'indépendance* » (Bodian & Villalón, 2015 : 91-92). Les réajustements de l'Etat face à la laïcité, et par conséquent à la religion, se font sentir au Sénégal. L'école en est un exemple concret. Toutefois, il est important de noter que les acteurs sénégalais restent attachés à cette notion de « laïcité » marqueur de la nation sénégalaise. C'est d'ailleurs ce que défend M. Ndiaye (2012) dans sa thèse en parlant de « résilience de la laïcité » incarnée par le « talibé-citoyen » (voir aussi Audrain, 2004 ; Brossier, 2004)

3.2.3. Une école en situation de « confrontation » : propos de chercheurs

La « *mise en cohérence de plusieurs offres de l'éducation et de formation* » survient à la suite de craintes évoquées par plusieurs interlocuteurs et chercheurs sénégalais d'une situation de « *confrontation* », voire d'un « *choc d'éducatifs* » (*clash of education* selon R. Launay, 2016), entre deux systèmes éducatifs distincts, parallèles, voire opposés. Cette crainte est notamment évoquée par B. Samb, enseignant-chercheur de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis :

« Si l'on n'y prend pas garde, on s'achemine, inéluctablement, vers une

société de confrontation, de plus en plus éclatée – comme l’est déjà notre système éducatif – voire conflictuelle avec des composantes qui s’ignorent, issues de différentes formes de socialisation traversées par des idéologies conquérantes de toutes parts (d’Orient comme d’Occident) et ce, au grand détriment de notre cohésion nationale »⁵²⁹.

La vision d’une société sénégalaise à deux vitesses est partagée par d’autres chercheurs. C’est ce qu’évoquait notamment le chercheur-géographe, C. Gueye (Enda Tiers-Monde), lors d’un séminaire tenu à la Fastef et mettant en avant le manque d’unité que connaissait l’école sénégalaise actuelle :

« L’éducation est en crise de modèle, de contenu et de finalités. L’école sénégalaise ne se donne pas d’orientations stratégiques répondant à un modèle partagé par tous. Depuis plus de trente ans après les Etats généraux, il n’en reste pas grand chose en termes de choix réalisés, tenus et évalués. On est passé à une éducation de masse pour atteindre les Objectifs du Millénaire du développement mais aujourd’hui on ne sait plus quel est le modèle d’éducation et son fil conducteur. On ne sait plus quels sont ses objectifs. On a du mal à en définir les continuités et à analyser les ruptures à faire. Est ce qu’il faut former une élite ? Est ce qu’il faut former la masse ? Est ce qu’il faut un système commun à tous ? Est-ce que l’Etat doit reconnaître tous les systèmes ? On a aujourd’hui un ensemble d’écoles. Ecole française, écoles coraniques, écoles communautaires de base, instituts islamiques, écoles iraniennes, enseignement technique et professionnel. On peut les multiplier. Il y a aussi l’image de l’école publique et de sa qualité. L’école doit être porteuse de qualité devant l’école privée. Les deux systèmes d’éducation laïque et d’éducation religieuse se tendent les bras. Chacun fait l’effort vers l’autre. Ce n’est pas un effort qui part d’une décision stratégique et appliquée de manière prospective » (Propos tenus par C. Gueye, Séminaire GIRES, le 9 avril 2014).

C. Gueye pose non seulement la question de l’avenir de l’école sénégalaise et de son contenu mais aussi de son rapport à l’enseignement public laïc. L’idée de « confrontation » est survenue plus loin dans son discours :

« Cette pluralité des systèmes d’éducation fabrique une société de confrontation avec d’un côté les écoles de l’éducation nationale proposée par l’Etat et de l’autre les écoles non organisées par l’Etat, ou les écoles privées qui entrent dans la catégorie des écoles dites informelles, ... même la catégorisation est quelque chose de significatif. Il y a plusieurs types de Sénégalais qui se font face dans le futur ayant

⁵²⁹ Tiré de l’article de B. Samb, 2013, intitulé, « Question “arabisante”, cohésion nationale et projet d’université “arabo-islamique” : vers un acte 3 de la marginalisation ? » Consulté le 11 janvier 2015, sur : http://www.dakaractu.com/Question-arabisante--cohesion-nationale-et-Projet-d-universite-arabo-islamique-Vers-un-acte-3-de-la-marginalisation_a54125.html

fréquentés des écoles complètement différentes voire antagoniques. Et, pour moi, si on débat sur la démocratie, droit de la famille, ces différentes catégories ont des discours antagoniques et c'est une menace pour la nation. Il faut une éducation vraiment sénégalaise dans un projet de société d'enracinement mais aussi d'ouverture [...]. Ce projet de société doit être articulé à nos systèmes de pensée et de valeurs. Il doit être conçu et défini par rapport à nos sociétés endogènes et des influences arabes et françaises et doit faire l'objet de consensus national. Il faut une refondation du système d'éducation nationale. L'offre d'éducation peut être multiple en répondant aux profils destinés. Il faut un tronc commun et ajouter des branches » (*ibid*).

Toujours dans le cadre d'un même séminaire organisé par le GIRES à la Fastef, les débats portaient sur le manque de vision unifiée de l'école sénégalaise, au profit d'une multiplicité d'institutions d'enseignement qui se développent de manière éparse et sans contrôle étatique. Professeur Tidiane Diallo, arabophone et enseignant au département d'arabe de l'UCAD, fait référence à l'introduction du nouveau baccalauréat arabo-islamique introduit en 2013. Il parle d'une nouvelle forme « assainie » du système qui était confronté jusqu'à 2013 à une multiplicité d'examens arabo-islamiques organisés sur le territoire de façon autonome :

« Heureusement que l'Etat, sous la pression des arabisants et arabophones qui revendiquaient l'organisation d'un baccalauréat[, a cédé]. L'Etat était obligé d'accepter cette proposition et l'Etat a organisé la première édition de ce baccalauréat en 2013. C'est une bonne chose dans ce sens que le système peut être assaini. Mais, il faut voir que cela ne peut être le début de cet affrontement dont on parle. Si les arabisants ont le bac arabe. Si on regarde ceux qui sont scolarisés dans les *daara*, dans les écoles arabes privées, ils sont presque aussi nombreux que ceux qui sont scolarisés dans l'école publique française. Ce sont des citoyens et l'Etat doit assurer l'enseignement de ces citoyens-là. Il faut s'attendre à un début d'affrontement. L'Etat doit gérer tout ça » (Propos tenus par T. Diallo, Séminaire GIRES, Fastef, le 9 avril 2014).

Par la prise en compte de cette offre éducative par l'Etat sénégalais, l'intégrant pleinement au sein de son secteur global de l'éducation, une nouvelle forme de contrôle par le secteur se mettrait en place. En s'intégrant dans le référentiel global de lutte contre le terrorisme, le contrôle des écoles musulmanes (par le renforcement administratif et bureaucratique, par les programmes, etc.) s'impose

graduellement. Ce référentiel moins prononcé que les autres⁵³⁰ structure le secteur de l'éducation arabo-islamique. En intégrant et renforçant l'offre (privée comme publique) au sein du secteur dominant de l'éducation, c'est un système de contrôle et de surveillance qui progressivement s'installe. Le référentiel de contrôle est par ailleurs, depuis récemment, soutenu par les organisations internationales, essentiellement de types occidentales (Usaid, Coopération française, Banque mondiale), qui voient un intérêt tout particulier de s'investir sur la question.

Comme le soulignait déjà F. Adelhah pour le cas des madrasas chiites en Afghanistan, ces écoles ne cessent de se « *référer à la dimension transnationale de l'umma et de prendre modèle à l'étranger* » (Adelhah, 2015 : 48). Ainsi, une prise en charge et un contrôle sectoriel permettrait de limiter l'expansion de ces écoles et des nouvelles institutions d'éducation en pleine voie d'émergence, dont les contenus restent encore à la marge d'un contrôle étatique. Cela est notamment valable pour les écoles coraniques classiques mais aussi pour les instituts islamiques privés, qui ont tendance, surtout en zones urbaines, à se développer grâce à des soutiens financiers multiples et épars en provenance de pays du Golf (Koweït, Emirats Arabe, Arabie Saoudite, etc.), de la Turquie et de l'Iran. Les financements peuvent circuler, en passant par le Ministère des Affaires étrangères sénégalais, par les ambassades ou plus directement par des ONG sénégalaises ou internationales⁵³¹. L'origine et la circulation des financements sont donc éparses et multiples. Le tableau ci-dessous représente une liste (non exhaustive) des ONG sénégalaises et internationales.

⁵³⁰ Celui de l'accès à l'éducation revient régulièrement dans les discours des acteurs de l'éducation. Il est d'ailleurs communément partagé par ces-derniers.

⁵³¹ Dans le cadre de ses recherches intégrées dans le programme ANR franco-allemand sur l'éducation, M. Brossier a tenté d'identifier la circulation des financements (bourses et autres) et la présence d'ONG islamiques (transnationales et nationales) jouant un rôle important dans la structuration de l'offre arabo-islamique au Sénégal.

Tableau n° 19
ONG islamiques sénégalaises et internationales

ONG sénégalaises	ONG internationales
Organisation humanitaire pour le développement et l'action sociale (OHDAS)	International Human Appeal
Association islamique pour l'éducation, la mémorisation du Saint Coran et la protection des Enfants (à Diaga)	Association mondiale de l'appel islamique (AMAI)
Association de prédication islamique pour la jeunesse (APIJ) (à Dakar, Point E)	Zakat House (Koweït)
Organisation islamique pour l'éducation et l'enseignement coranique (à Pikine)	Fondation internationale islamique pour l'amitié, l'entraide et la paix envers Dieu

Professeur Tidiane Diallo met d'ailleurs l'accent sur ce point lors de son intervention :

« Un autre élément, c'est de voir que la formation des imams et des prêcheurs est totalement assurés par les pays étrangers. Ceux qui dépensent leur argent pour former des imams, ce n'est pas seulement pour les beaux yeux des sénégalais mais ce sont des gens qui ont des objectifs. Tout cela doit être négocié. Je pense que le Sénégal doit inévitablement réformer, négocier et maîtriser son système éducatif en général et l'enseignement arabo-islamique en particulier, sinon on va affronter deux domaines » (Propos tenus par T. Diallo, Séminaire GIRES, Fastef, le 9 avril 2014).

Mais pour ces intellectuels sénégalais, l'unique fautif dans cette situation actuelle de « confrontation » et « d'affrontement » de deux systèmes d'éducation, mais aussi de deux types de citoyens sénégalais, est l'Etat. Ces chercheurs, en effet, accusent l'Etat en tant que gestionnaire de son système éducatif.

« Paradoxalement, ici, on voit au Sénégal n'importe quelle association, n'importe quel pays étranger peut ouvrir ici un établissement de souveraineté. N'importe qui peut ouvrir une école arabo-islamique ou une université, ou une ONG, ou une mosquée et y dispenser ses propres idéologies. L'Etat n'est même pas au courant de ce qui se passe dans ces écoles-là. L'Etat n'exerce aucune autorité, et n'exerce pas sa mission régaliennne de contrôler les programmes. Cela constitue un problème. L'Etat n'est même pas au courant de ce qui se passe dans ces écoles-là. Quand on crée un établissement éducatif, on conçoit à la fois les programmes, les objectifs et on a des méthodes d'enseignement, on délivre des diplômes [...]. Si le Sénégal ne gère pas son système

éducatif, il n'arrivera pas à construire une nation paisible avec tout ce que cela implique comme notion. La nature a horreur du vide. Un autre type d'islam en gestation, importé et mal dissimulé est en train de prendre sur les valeurs traditionnelles africaines par des programmes et méthodes d'enseignement plus idéologiques que scientifiques conçus et élaborés en dehors du Sénégal. Chaque personne a son université ou a son école. L'Etat doit gérer ces écoles-là de telle sorte que ça ne pose pas de problèmes dans l'avenir. Maîtriser l'éducation arabo-islamique au Sénégal, c'est harmoniser son système éducatif en général en mettant un lien entre le système éducatif public français et le système éducatif arabo-islamique, en enlevant toutes les frontières » (*ibid*).

Toujours dans une vision purement utopiste mais qui en dit toutefois long sur les recompositions sociétales sénégalaises, C. Gueye, par crainte d'une déstabilisation du secteur global de l'éducation, revient sur la nécessité d'une renégociation du pacte social sénégalais, et ce par le biais de l'éducation comme entrée principale :

« Il y a un fossé entre les réformes et les débats. Il faut une renégociation d'un débat national et d'un contenu auxquels les porteurs d'enjeux se reconnaissent et se réfèrent aujourd'hui. L'image d'une société stable nous colle encore à la peau. Mais la confrontation doit être évitée dans un contexte de revendication forte pour une révolution culturelle décolonisante et une remise en cause de la laïcité à la française énoncée dans nos textes et qui a aussi ses défenseurs intégristes. Il est donc impératif de renouveler ce contrat social qui fait face au vieillissement des confréries, au renouveau et à l'affirmation accélérée des idées, discours, pratiques des "réformistes", à l'exposition aux idéologies extérieures diverses qui mettent au défi les stratégies d'une stabilisation. Mais l'éducation sera l'entrée principale car elle est la révélatrice la plus grave du projet de société et des contradictions qui l'affectent, tout en étant l'instrument qui nous permette de les dépasser » (C. Gueye, Séminaire GIRES, Fastef, le 9 avril 2014).

En somme, les discours tenus par ces trois chercheurs (B. Samb, C. Gueye et Pr. Tidiane Diallo) mettent l'accent sur la nécessité d'un véritable débat portant sur l'avenir de l'école sénégalaise (publique comme privée). Les inactions de l'Etat à l'encontre du développement en parallèle de deux systèmes éducatifs distincts sont clairement dénoncées par ces derniers. L'Etat en tant que « gestionnaire » de l'Ecole doit à leurs yeux pouvoir porter ce débat auprès des divers acteurs impliqués dans le secteur de l'éducation.

« Quand on a un Etat, on a le devoir de dire vers où on doit développer notre société. On ne doit pas laisser tout se développer n'importe comment. Cela pose problème. On fuit alors nos responsabilités. La responsabilité première induit où est-ce qu'on veut aller, où est-ce

qu'on pense qu'on doit aller » (Propos tenus par l'ancien ministre du Travail et de la Fonction publique, Yoro Deh, Séminaire GIRES, le 9 avril 2014).

Le rôle de l'Etat dans la définition du projet d'école(s) est au cœur du débat de ce séminaire. S. Gomis, sociologue de l'Université de Dakar, revient sur les fonctions que devraient adopter l'Etat sénégalais quant à la gestion de son système éducatif :

« Il ne s'agit pas de réduire l'Etat à son rôle régalien mais l'Etat détient le monopole de la violence. Ce n'est pas moi qui le dis, c'est Weber. Il faut que certaines communautés soient violentées et qu'elles acceptent d'être violentées. Cela c'est la réalité. L'école ne discrimine pas mais entretient déjà les discriminations existantes dans la société et l'Etat doit faire en sorte qu'il existe une école de la nation et non des écoles par-ci, par-là. La violence doit être faite et certaines écoles doivent disparaître de la carte scolaire pour y arriver. On est éduqué pour devenir des citoyens. Il faut quitter cette école multi-troncs pour créer une école uni-tronc en vue d'une unique citoyenneté » (Souleymane Gomis, Sociologue UCAD, Séminaire GIRES, le 9 avril 2014).

L'idée d'une situation de « confrontation » ou d'opposition entre deux systèmes d'éducation est au cœur des débats entre les intellectuels et chercheurs sénégalais arabophones et francophones. Nous avons souhaité les mettre en lumière car ils nous ont souvent été rapportés, de façon informelle, par des acteurs sénégalais impliqués dans l'action publique de l'éducation arabo-islamique (par S. Khouma, inspecteur en langue arabe ou encore par C. Touré, consultant). Ces débats remettent finalement en perspective la vision du projet d'école(s) au Sénégal et l'implication de l'Etat sénégalais dans sa définition. Aussi, de ce fait, les discours mettent en évidence l'image de l'Etat et son incapacité actuelle à faire face à cette éventuelle possibilité de situation de « confrontation », voire « d'affrontement » entre deux systèmes et visions éducatifs.

L'école au Sénégal est un espace privilégié d'observations pour revisiter le concept de « *contrat social sénégalais* ». L'école en tant qu'espace d'interaction et de négociations a fait l'objet, nous avons vu, de débats et de tensions entre le politique et le religieux (exemple particulier de Touba). L'espace-école est également le lieu où l'on peut interroger des notions clés, telles que la laïcité. Nous avons pu voir qu'à priori, en introduisant l'éducation religieuse à l'école publique, cela serait un frein, voire une entrave au principe fondamental de la

laïcité. Encore une fois, l'Etat est parvenu à sa manière de renégocier ce principe au sein même de l'école sénégalaise. Enfin, l'espace-école est également le lieu où l'on peut interroger les grandes visions de l'avenir de l'école au Sénégal. C'est ce que nous avons souhaité démontrer dans cette section, à partir d'un débat entre chercheurs et intellectuels, inquiets de l'avenir de cette future école sénégalaise projetée.

Conclusion Chapitre 5

L'enjeu de ce chapitre était de démontrer que la notion de « secteur » dans l'analyse d'une politique publique en Afrique, souvent mise de côté dans les recherches scientifiques, est un concept pertinent dans l'étude de notre objet de recherche. Sur le continent, cette notion a souvent été identifiée comme une « coquille vide » car non pensée (Darbon 2004), confrontant le secteur « formel » au secteur « réel ». Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existait pas. Au cours des années 1990, puis 2000, la notion de « secteur » est réinvestie par les acteurs des organisations internationales (Unesco notamment pour le cas de l'éducation) qui y voit un outil de gestion managériale. Nous avons pris le parti dans ce chapitre de prendre au sérieux la notion de secteur et de montrer comment ils se composent et ne cessent de se restructurer au fur et à mesure que les acteurs se repositionnent en fonction de leurs intérêts, perceptions et des enjeux qui se construisent. Ces différents aspects nous ont permis de montrer comment les secteurs de l'éducation arabo-islamique se sont renforcés et intégrés, dans la durée, au sein du secteur global de l'éducation. Ce processus a suivi un long parcours marqué par la professionnalisation de son tissu administratif (Division de l'enseignement arabe, institut islamique, Inspection des *daara*), le renforcement de son corps enseignant par la figure de l'*Ustadh* et l'évolution des représentations des lettrés arabophones au Sénégal. En d'autres termes, l'éducation arabo-islamique, au Sénégal, s'est véritablement institutionnalisée en tant que filière d'éducation et de scolarisation. Ce processus s'est produit grâce aux acteurs religieux qui la composent et à ses transformations contemporaines. Plus globalement, cette notion de secteur réinterroge la dialectique Etat/société et les soubassements du contrat social longtemps monopolisé par les chefs religieux confrériques et l'Etat. Or, il s'est avéré que les modalités du contrat social sénégalais se sont transformées. Elles ne se situent plus à un niveau central. Les modalités de négociation d'une politique publique d'éducation se sont déplacées. Désormais, différents acteurs religieux (associations de maîtres coraniques, réformistes, ONG islamiques, médias, associations, imams) sont en étroite négociation avec le Ministère de l'Education nationale. La mutation de ces acteurs s'appuie sur de nouveaux enjeux cognitifs où les normes des acteurs internationaux

et celles de l'islam deviennent convergentes pour légitimer une nouvelle représentation de l'école. Ce processus s'accompagne en même temps de l'ouverture d'autres acteurs au sein du secteur de l'éducation arabo-islamique (notamment religieux) qui trouvent toute leur place dans les négociations et prises de décision. Ils sont désormais tolérés et saisissent cette opportunité d'ouverture pour s'imposer graduellement.

CHAPITRE 6

CONFLITS SOCIAUX ET POLITIQUES

Introduction Chapitre 6

Avec l'intégration de l'éducation arabo-islamique au sein du secteur global de l'éducation (chapitre 5), les divers acteurs impliqués dans l'action publique des *daara* se sont accumulés et multipliés au cours des années 2000. Différents référentiels seront ainsi mobilisés (chapitre 4) et mis en concurrence les uns par rapport aux autres, car promus par différents types d'acteurs (religieux, organisations internationales, acteurs du domaine de l'enfance). Par ailleurs, le changement sectoriel et le renforcement de l'éducation arabo-islamique ont permis l'émergence de nouveaux types d'acteurs du secteur éducatif, sans que des acteurs tels que ceux du secteur de l'action sociale ne disparaissent pour autant. Au contraire, les acteurs de ces deux secteurs globaux bien distincts (éducation d'une part, droit et protection de l'enfance d'autre part) auront tendance à intervenir dans les secteurs d'intervention, ce qui complexifiera les termes et les modalités de cette action publique. Nous analyserons dans ce chapitre les conditions de l'accumulation du nombre d'acteurs, aux identités très diverses, et les situations de tensions, de rapports de force, de conflits ou de dysfonctionnements au sein de cette action publique sénégalaise.

Une action publique se structure à travers les conflits construits autour d'enjeux spécifiques. Les débats portant sur la question des écoles coraniques seront de plus en plus vifs et houleux au cours des années 2000, notamment avec l'organisation et l'implication graduelle des maîtres coraniques (*sëriñ daara*) dans l'action publique de modernisation des *daara*. D'autres acteurs, de façon parallèle, auront aussi tendance à se positionner afin de faire prévaloir leurs intérêts et la défense de leurs causes (acteurs associatifs et ONG). Pour les acteurs politiques (représentés ici par A. Wade et M. Sall, mais aussi plus tard par des députés de l'Assemblée nationale), la stratégie consistera à personnaliser la question des *daara*. Nous verrons aussi qu'ils auront tendance à bousculer les jeux d'alliance entre les différents types d'acteurs en place. Enfin, à un niveau interne administratif, nous verrons que l'ouverture sectorielle au sein du secteur éducatif a pu occasionner des

moments de dysfonctionnements, de tensions, voire de conflits⁵³², notamment dans la gestion du programme international de la Banque islamique de développement (Bid), le Projet d'appui à la modernisation des *daara* (PAMOD). En focalisant notre attention sur l'Inspection des *daara*, il s'agira de voir comment cette administration scolaire centralisée a fait l'objet depuis sa création de tensions internes. Les dysfonctionnements internes ont ralenti et alourdi le processus de mise en œuvre du programme international lancé par la Bid, surtout depuis le lancement en 2011 du programme PAMOD.

Ce chapitre aura pour ambition d'identifier les « *situations conflictuelles* » (Melé, 2007) relatives à la question des *daara* au Sénégal. Chercher à déconstruire les formes de tensions permet de comprendre les ressorts des conflits dans l'action publique et ses évolutions. En effet, l'hétérogénéité du sens et des acteurs impliqués rend plus difficile la réalisation de compromis, pourtant nécessaires à l'action publique. Ainsi, rendre compte des représentations des acteurs ainsi que des situations de tensions ou de « saturation de sens » (Demange, 2011 : 93) entre eux permet de rendre intelligible l'action publique et ses conflits. En d'autres termes, nous souhaitons dans ce chapitre ouvrir la « boîte noire » du *policy making process*. Ce chapitre traitera essentiellement de la question *daara* qui, comme nous avons déjà pu l'évoquer dans cette thèse, a fait l'objet de plusieurs polémiques et débats. Ce sujet, au Sénégal, est en effet très actuel, et peut être à certains moments pris d'assaut par les médias sénégalais (presse écrite papier, internet, radio, etc.). Nous tenterons donc de retranscrire au mieux ces épisodes houleux portés par les acteurs de cette action publique sénégalaise.

Ce chapitre sera divisé en trois grandes parties. Il s'agira dans la première d'identifier les jeux d'interactions, d'alliances et d'opportunités entre les divers acteurs en montrant que le nombre croissant d'acteurs peut être à l'origine de nouvelles formes de tensions et de situations conflictuelles, générant une fluidité

⁵³² Par conflit, nous désignons ce qui fait l'objet de luttes entre différentes parties. Le conflit peut porter sur les valeurs, les idées, les intérêts, les usages, etc. Le conflit peut aussi se régler de diverses manières. La controverse ou une discussion argumentée est un type de conflit. Pour notre objet de recherche, nous ferons davantage référence aux moments de tension et de conflit où divers types d'acteurs se retrouvent en lutte les uns contre les autres.

des accords politiques et des perceptions, règles et alliances dominantes qui assurent la régulation du secteur. La coexistence d'acteurs extrêmement hétérogènes fait de la fabrique de l'action publique un espace majeur de lutte et de conflits. La deuxième partie présentera plus concrètement les situations de conflits apparues surtout au milieu des années 2000. En présentant plusieurs types d'acteurs (maîtres coraniques, acteurs associatifs, acteurs politiques), nous identifierons différentes situations de conflits et de lutte au sein de l'action publique des *daara* au Sénégal. Nous verrons également que les situations de conflits peuvent être à l'origine de nouvelles alliances d'acteurs. Enfin, il s'agira dans la troisième partie de revenir sur le rôle de l'Etat sénégalais dans la gestion et la régulation de ces conflits et dans celles de l'action publique.

1. Aux origines des conflits sociaux et politiques de l'action publique de « modernisation » des *daara*

Après une analyse centrée sur les acteurs (chapitre 3), sur les référentiels (chapitre 4) et sur la construction et le renforcement sectoriel de l'éducation arabo-islamique au Sénégal (chapitre 5), il s'agit dans ce dernier chapitre de se concentrer sur les situations conflictuelles et de tensions. Avant d'étudier et d'identifier plus précisément les situations conflictuelles à l'œuvre dans cette action publique, nous traiterons des origines des conflits, oppositions et tensions entre plusieurs groupes d'acteurs. Nous verrons en effet que l'action publique de « modernisation » des *daara* s'est grandement complexifiée au cours des années 2000 du fait d'une forte hétérogénéité d'acteurs, d'alliances, et d'oppositions (1.1). Nous pouvons même affirmer que, de par ces appartenances sectorielles diverses (éducation, justice, migration, santé, action sociale), l'action publique des *daara* est « éclatée » (1.2).

1.1. Une action publique devenue complexe

L'ouverture de l'action publique, au cours des années 2000, aux acteurs et aux référentiels a fortement complexifié l'action publique des *daara* au Sénégal, provoquant, en conséquence, des situations conflictuelles. Cette complexification a deux origines : d'une part, l'émergence de nouveaux acteurs, avec leurs visions du monde particulières (administrations scolaires, organisation des maîtres coraniques, politiques, etc.), apparus suite à l'ouverture sectorielle à l'éducation (1.1.1) ; d'autre part, la superposition de plusieurs secteurs d'intervention et des référentiels qui s'y rattachent respectivement (1.1.2).

1.1.1. Interactions, jeux d'alliances et opportunités

On voit apparaître au cours des années 2000, marquées par l'introduction du projet de « modernisation » des *daara*, divers types d'acteurs. Mais ce sera surtout à partir de l'année 2010, avec la création de l'Inspection des *daara*, qu'un jeu

d'alliances et d'interactions se mettra en place parmi les acteurs identifiés. Dans un premier temps, l'Inspection des *daara*, en collaboration avec les maîtres coraniques (représentés à l'époque par Moustapha Lô), a mis en place le Collectif des associations de maîtres coraniques (cf. Accord-Cadre signé entre le MEN et le Collectif des maîtres coraniques, annexe 11). Cette première coopération entre l'Inspection et les maîtres coraniques, dans le cadre de ce Collectif, avait pour objectif de rassembler les associations de *sëriñ daara* déjà existantes et fonctionnant de façon autonome. K. Mbaye, alors premier Directeur de l'Inspection, revient sur la volonté pour cette administration d'impliquer dans le processus, les maîtres coraniques :

« Les acteurs religieux étaient organisés en deux collectifs. Dans l'accord-cadre on a ciblé les deux collectifs. Il y a peut être des indépendants mais ils ne se sont pas prononcés. Il y avait le Collectif National des maîtres coraniques du Sénégal et il y avait le Collectif du trilinguisme, ceux qui avaient expérimenté le trilinguisme, je crois que ça a évolué en collectif de *daara* modernes, quelque chose comme ça. Et, on a signé avec eux. Parce que vous ne pouvez pas négocier avec chacun. Donc on a négocié avec ceux qui se sont constitués en collectif. D'ailleurs même pour les revues du PDEF on les invitait » (Entretien K. Mbaye, FASTEF, Dakar, le 4 janvier 2013).

On voit bien à travers cet extrait d'entretien que l'Inspection, à l'époque, souhaitait privilégier une bonne entente avec les principaux interlocuteurs et acteurs des *daara*⁵³³. L'Inspection des *daara* était de ce fait contrainte de négocier avec les deux associations de maîtres coraniques les plus importantes. Dans ce processus, l'Inspection a permis de renforcer ces deux organisations et favoriser leur fusion au sein d'une même Fédération nationale des associations de maîtres coraniques (chapitre trois). L'ambition pour l'inspection, en 2010, était de rassembler les maîtres coraniques en une seule et même structure afin que l'administration puisse avoir un seul et unique interlocuteur auprès des acteurs religieux.

Les maîtres coraniques, essentiellement ceux installés dans la région de Dakar, ont également tissé des liens étroits avec les acteurs locaux mobilisés au sein

⁵³³ Pour davantage de détails sur la formation du Collectif national des maîtres coraniques, puis de la Fédération nationale des associations de maîtres coraniques, se référer au chapitre trois.

d'associations locales (Suer pour Servir, COMOD, ADER : catégorie trois, chapitre trois) ou ONG nationales (Enda Jeunesse Action de Guédiawaye, Intermondes, Tostan : catégorie deux) dans le cadre de la mise en œuvre de projets de prise en charge (sur le plan sanitaire, éducatif, social) des écoles coraniques. Ces prises de contact que nous pourrions resituer au milieu des années 1990 se sont accentuées au cours des années 2000. Il est à noter, toutefois, que Dakar et sa banlieue représente un cas d'étude unique dans l'analyse des interactions entre acteurs associatifs et maîtres coraniques. Dans les autres régions du Sénégal, nous estimons que les interactions des *sëriñ daara* avec le milieu associatif étaient moindres, voire inexistantes⁵³⁴.

C'est uniquement à partir de 2002, lors du développement du projet Unicef, intitulé « Trilinguisme et Formation professionnelle »⁵³⁵ que les maîtres coraniques de l'intérieur du pays (Thiès, Kaolack, Diourbel et Tivaouane), sont entrés en interaction avec les administrations scolaires décentralisées (Inspections régionales et départementales), responsables de la mise en œuvre du projet. La mise en place de ce projet international a, en effet, si l'on prend uniquement le cas d'étude de Diourbel, permis une certaine entente voire une collaboration entre les maîtres coraniques bénéficiaires et l'Inspecteur en langue arabe de la région de Diourbel, S. Khouma. Dans le département de Diourbel, il est devenu l'interlocuteur et représentant de l'administration scolaire auprès des *sëriñ daara* impliqués dans le projet international de l'Unicef⁵³⁶. Entre 2002 et 2007, il était l'acteur de la mise en œuvre du projet Unicef dans la région de Diourbel. En tant qu'arabophone et intellectuel, il a réussi à obtenir la confiance des maîtres coraniques locaux. Les interactions entre maîtres coraniques et les administrations scolaires décentralisées

⁵³⁴ Cette affirmation se fonde sur la base d'observations de terrain et d'échanges informels avec mes interlocuteurs. Dans les régions plus reculées du Sénégal, les interactions étaient moindres car il ne s'y développait pas de programmes internationaux (Unicef, Usaid, Unesco, Childfund) mis en œuvre pas les ONG nationales et/ou internationales.

⁵³⁵ Pour un rappel sur le programme développé par Unicef (2002-2008) se référer au chapitre quatre qui porte notamment sur les différents référentiels promus par les organisations internationales impliquées dans l'action publique de « modernisation » des *daara* au Sénégal.

⁵³⁶ Nous pensons notamment à *sëriñ* Tandjan, Thierno Bâ, Cheikhouna Lô de Ngabou, bénéficiaires à la fois du programme international de l'Unicef et de la formation financés par l'Isesco portant sur les CCH. Seydou Khouma, en tant qu'Inspecteur en langue arabe de la région de Diourbel, a entretenu tout au long du déroulement de ces deux projets de très bonnes relations avec l'ensemble des maîtres coraniques de la commune de Diourbel et du Département. Lors d'un échange avec Thierno Bâ, dans son *daara*, il nous faisait part qu'il allait régulièrement de lui-même lui rendre visite à l'Inspection d'Académie pour lui demander conseil sur son *daara*, la prise en charge de ses talibés, etc.

ont également pu être observées dans le département de Louga. Encore une fois, c'est à l'occasion de la mise en œuvre d'un programme international (Usaid/EDB, 2008-2013), que les Inspecteurs responsables de sa mise en œuvre sont entrés en interaction et négociation avec les *sëriñ daara* bénéficiaires du projet. Mais contrairement au cas d'étude de Diourbel marqué par la personnalité de S. Khouma, nous ne pensons pas que ces interactions aient pu aboutir à des formes d'alliances et d'échanges entre l'Inspection départementale et les maîtres coraniques concernés. Cela s'expliquerait par la langue parlée de l'Inspecteur et tout ce que celle-ci peut véhiculer en termes d'image et de référentiel occidental francophone. En d'autres termes, les *sëriñ daara* auront plus tendance à se référer à un Inspecteur en langue arabe qu'à un Inspecteur en langue française⁵³⁷.

Les situations d'alliances entre deux types d'acteurs (administrations scolaires/maîtres coraniques ; acteurs associatifs/maîtres coraniques) se sont le plus souvent manifestées grâce au développement de divers programmes d'actions mis en place par les organisations internationales ou ONG (nationales ou internationales). Le développement de ces programmes d'action, dans la région de Dakar surtout, a obligé ces deux types d'acteurs à entrer en interaction. A titre d'exemple, certains maîtres coraniques intégrés dans le programme Usaid/EDB dans le département de Louga ont pris pleinement part aux négociations de départ, notamment dans la prise de décision du recrutement de l'Éducateur Volontaire (EV⁵³⁸). Certains *sëriñ daara* en relation avec les interlocuteurs locaux (un inspecteur de l'Inspection de l'Académie, un inspecteur de l'Inspection Départementale et un acteur de l'ONG Plan Sénégal) ont non seulement participé au recrutement de l'éducateur volontaire en langue française⁵³⁹ mais ils ont également choisi les enfants qui pouvaient avoir accès à l'enseignement en langue

⁵³⁷ C'est d'ailleurs ce que nous avons pu observer à Louga. Lors d'un rendez-vous pour un entretien avec l'Inspecteur en langue arabe de l'Inspection d'Académie de Louga, un maître coranique-bénéficiaires du programme Usaid/EDB s'est ensuite installé dans son bureau pour échanger avec lui. Il souhaitait bénéficier d'un autre programme pour la prise en charge de son *daara* et de ses talibés. Pour faire cette demande, il s'est donc référé à l'Inspecteur en langue arabe.

⁵³⁸ Pour rappel, l'éducateur volontaire du projet Usaid/EDB est recruté par le projet. Il enseigne dans les *daara* ciblés la langue française à quarante talibés, pendant 16h par semaine.

⁵³⁹ Certains maîtres coraniques faisant partie de ce programme ont négocié pour que l'éducateur volontaire en langue française soit un membre de leur famille.

française⁵⁴⁰. L'implication des *sëriñ daara* dans les négociations et prises de décision du projet devait s'effectuer avec des interlocuteurs localement situés (inspecteurs, ONG locales, etc.). Pour la mise en place de projets dans certaines écoles coraniques, la prise en compte des maîtres coraniques dans les négociations était la condition nécessaire pour introduire la langue française au sein de leur *daara*.

Les *sëriñ daara* ont également saisi cette opportunité d'ouverture aux programmes d'action pour bénéficier de formations et acquérir une meilleure connaissance du milieu du développement auquel ils étaient confrontés. Le parcours de C. Lô, *sëriñ daara* du village de Ngabou, situé à sept kilomètres de Touba, illustre bien l'idée d'une ascension professionnelle grâce à un programme international. En effet, titulaire du baccalauréat arabe de l'Institut Al-Azhar de Touba, il décide de reprendre à Ngabou le *daara* de son père. Grâce à un projet financé par l'Unesco (Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture), en parallèle à celui de l'Unicef intitulé « Trilinguisme et formation professionnelle », il reçoit avec une vingtaine d'autres maîtres coraniques une série de formations sur les Caractères Coraniques Harmonisés⁵⁴¹ (CCH). Les formations lui ont permis de devenir un véritable spécialiste de ces caractères puisqu'il parvient à publier plusieurs petits ouvrages destinés à être diffusés auprès de la communauté des maîtres coraniques/talibés mais aussi auprès de la communauté agricole de la région. Il est d'ailleurs, le premier à avoir traduit le Coran en ces caractères⁵⁴². C. Lô n'est en rien une exception. Dans la région de Louga, durant la dernière phase du programme Usaid/EDB, une mutuelle de santé a été mise sur pied en direction des *sëriñ daara* et des talibés (Hugon, 2015). La réussite de cette expérience locale, à la fin du programme, a été reprise par la Fédération régionale

⁵⁴⁰ Selon nos observations, lors de visite de *daara* bénéficiaires de ce projet, les enfants qui assistaient aux cours de français étaient ceux qui étaient le moins avancés dans la mémorisation du Coran.

⁵⁴¹ Plusieurs entretiens ont été conduits auprès de maîtres coraniques, uniquement dans la région de Diourbel. Sur vingt *sëriñ daara* des régions de Diourbel, Kaolack, Dakar et Tivaouane, nous avons pu nous entretenir avec cinq maîtres coraniques. Nous avons également collecté auprès d'un « médiateur » de Pikine, plusieurs photos de l'époque retraçant les différentes formations de *sëriñ daara* et d'inspecteurs en langue arabe en CCH.

⁵⁴² Le résumé du parcours de C. Lô a pu se faire grâce à plusieurs entretiens menés à Touba et Dakar, le 19 mars et le 17 avril 2014.

de maîtres coraniques, permettant à plusieurs *sëriñ daara* de devenir de véritables gestionnaires de cette mutuelle.

« Avant 2012 quand on leur [maîtres coraniques] avait parlé de ce programme, nous avons décidé, avec les *sëriñ daara* de discuter avec Plan pour leur faire comprendre qu'il serait plus facile s'ils mettaient en place une mutuelle de santé pour les *daara*. Nous nous sommes concertés avec le gouverneur de la région, l'IA et le président du Conseil régional, Usaid, Plan. On a nommé un coordinateur et l'IA (Inspection d'Académie) lui a donné un véhicule et du carburant pour faire le tour de la région pour faire part de son plan. On a nommé un coordinateur dans chaque département » (Entretien S. G, Président de la Mutuelle de Santé des *daara* de la Région de Louga, commune de Louga, le 11 avril 2014).

Par ce biais, ces *sëriñ daara* ont réussi à se démarquer pour devenir de réels acteurs dans cette action publique. D'acteurs bénéficiaires de programmes internationaux, ils deviennent pour ainsi dire de véritables acteurs de l'action publique des *daara* au Sénégal. En revendiquant leur identité religieuse, leur statut, mais aussi le rôle et la place du *daara* au sein du système éducatif sénégalais, ils ont réussi à prendre pleinement part aux négociations de la fabrique de cette politique publique d'éducation. Mais en dehors du fait de ce jeu d'alliances entre acteurs, l'intégration sectorielle des écoles coraniques au sein du secteur-référentiel de l'éducation a laissé place à une multiplication et accumulation d'acteurs ayant chacun pour ambition de dominer l'action publique en question et, pour ce faire, défendre sa vision. Selon nous, cette multiplication d'acteurs serait la source de situations conflictuelles.

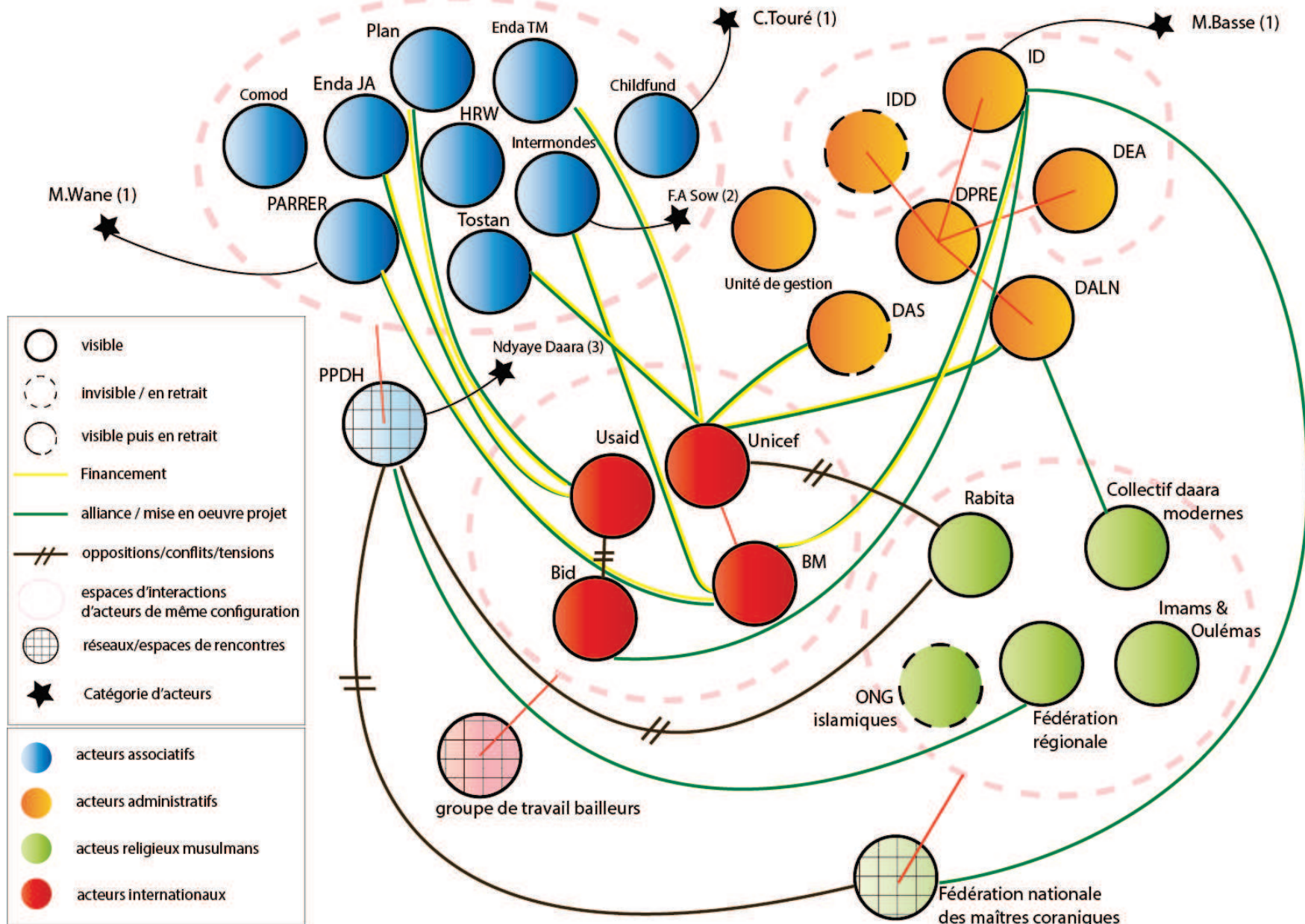
1.1.2. Oppositions et confrontations entre acteurs hétérogènes : quelques exemples

Il est certes banal dans une étude en sociologie de l'action publique d'affirmer qu'une action publique est composée d'une multiplicité d'acteurs. Or, pour notre objet d'étude, cette affirmation ne cesse de se confirmer. L'approche en termes d'historicité de l'action publique a permis d'identifier depuis la période coloniale l'organisation de plusieurs groupes d'acteurs. Certains acteurs ont disparu (administration coloniale, acteurs politiques des indépendances, mouvement réformiste des années 1950), d'autres en revanche ont émergé ou se sont renforcés

au fil du temps (acteurs « réformistes », maîtres coraniques). Cette approche permet aussi de saisir dans le temps les rapports de force entre les différents types d'acteurs identifiés. « *Le recul historique fait apparaître des tendances durables dans les configurations d'acteurs, les rapports de force, les positions respectives de chacun par rapport aux autres, etc.* » (Vlassopoulo, 2003 : 104). L'étude des politiques publiques, aussi diverses soient-elles depuis la période coloniale, permet de montrer la reproduction et le renforcement de certains groupes d'acteurs insérés dans l'action publique contemporaine (exemple des acteurs religieux : réformistes, maîtres coraniques, etc.). D'autres, par contre, se sont davantage impliqués au cours des décennies 1990-2000 (organisations internationales, acteurs associatifs et administrations scolaires). Mais le projet de « modernisation » des *daara*, introduit en 2000, puis formalisé en 2010 avec la création de l'Inspection des *daara*, a permis l'ouverture de l'action publique, tel un appel d'air à de nouveaux acteurs rassemblés et organisés (Fédération Nationale des associations de maîtres coraniques ; Associations des imams et oulémas, organisation de réseaux d'acteurs associatifs tels que la PPDH (Plateforme pour la protection et la promotion des droits de l'homme) ou le CAIN (Cadre d'appui à l'initiative nationale en faveur des talibés), renforcement des administrations responsables de l'éducation arabo-islamique). Le graphique ci-dessous présente les différents groupes d'acteurs intervenant dans l'action publique (acteurs associatifs, acteurs internationaux, acteurs administratifs et acteurs musulmans), leurs alliances et leurs oppositions. Ce graphique permet de mieux visualiser la nature des interactions (soutiens financiers, mise en œuvre de projet), les espaces qui regroupent ces divers acteurs, mais aussi les formes d'opposition qui peuvent survenir au sein de l'action publique sénégalaise⁵⁴³.

⁵⁴³ Ce graphique a été conçu par nous et réalisé par V. Alfaut (LAM). Nous la remercions pour son aide et sa disponibilité mais aussi d'avoir réussi à retranscrire au plus près mes idées de départ.

Grappe n° 20
Jeux d'alliances, de conflits et d'interactions entre acteurs



L'intégration des *daara* au sein du secteur de l'éducation s'est donc accompagnée d'un regain d'intérêt à leur sujet de la part de plusieurs groupes d'acteurs. Ce regain d'intérêt pour les *daara* de différents acteurs se traduit par une intégration sectorielle croissante. Chaque groupe d'acteurs se positionne dans l'arène de l'action publique dans le but de revendiquer et d'exposer ses intérêts et valeurs. Même si des jeux d'alliances se mettent en place entre différents types d'acteurs, la multiplication du nombre d'acteurs dans l'espace de négociation de l'action publique peut être à l'origine d'oppositions et de situations conflictuelles. Chaque groupe d'acteurs aura tendance à se positionner au sein de cet espace de négociation, tentant de se placer dans une situation de domination. Dans cette dynamique, chaque groupe d'acteurs tente par tous les moyens de faire basculer le pouvoir à son avantage.

Prenons l'exemple du rapport entre les acteurs associatifs, essentiellement situés à Dakar, et les maîtres coraniques rassemblés autour de la Ligue des écoles coraniques de Touba (Rabita) et de la Fédération nationale des associations de maîtres coraniques. Lors d'une rencontre organisée dans la commune de Diourbel par la Fédération nationale des associations de maîtres coraniques en avril 2014, nous avons eu l'occasion d'échanger en aparté avec plusieurs membres de la Fédération, chez *Sëriñ* Dieng, dans le quartier de Keur Goumack. Après avoir échangé ensemble sur les différentes actions entreprises par la Fédération, notre discussion s'oriente sur celles menées par les ONG et associations locales. Très critiques à leur égard, les maîtres coraniques présents affirment que les actions des ONG ne peuvent être efficaces puisqu'elles ne connaissent pas les *daara*. Selon les maîtres coraniques présents, seuls ceux qui connaissent le *daara*, qui y enseignent, qui y ont grandi, peuvent apporter une solution à la question des *daara* (Notes carnet d'observations, avril 2014, Diourbel). A l'inverse, les échanges que nous avons pu avoir, notamment avec le coordinateur de la PPDH, M. Wane, nous ont fait réaliser à plusieurs reprises l'existence d'une véritable tension entre ce réseau et la Fédération des maîtres coraniques autour de la question de la mendicité des enfants-talibés (Notes carnet d'observation, Dakar, mars 2014). Le terrain d'entente entre ces deux groupes d'acteurs est difficilement atteignable.

Cela s'explique par le fait que ces deux configurations d'acteurs ne partagent pas la même vision quant à la conception de la « modernisation » des *daara*. Pour les acteurs associatifs, celle-ci doit absolument passer par l'éradication de la mendicité et de l'exploitation infantile ; pour les maîtres coraniques, la « modernisation » des écoles coraniques passe par une prise en charge des écoles, tout en maintenant un enseignement par la mémorisation du Coran. La Fédération nationale des associations de maîtres coraniques défend la cause du *daara* et des maîtres coraniques membres de la structure, même si certains d'entre eux font pratiquer la mendicité à leurs talibés. Ces deux perceptions se confrontent et peuvent être, en conséquence, à l'origine de situations de tensions, voire de conflits. En d'autres termes, les moments de conflits peuvent être aussi étudiés à travers l'émergence de plusieurs référentiels mis en concurrence les uns par rapport aux autres (chapitre 4).

1.2. Une « action publique éclatée ⁵⁴⁴ » ?

Mais l'accroissement du nombre d'acteurs au sein de cette action publique n'est pas l'unique source pouvant amener à des situations conflictuelles ou à des rapports de force entre acteurs. La conception de « modernisation » des écoles coraniques introduite en 2002 peut aussi être à l'origine de tensions quant aux termes de sa définition (1.2.1). Enfin, cette action publique devenue de plus en plus complexe, car éclatée entre différents secteurs d'interventions, dans le courant des années 2000, peut également être considérée comme étant à l'origine de rapports de force entre acteurs défendant leurs propres visions du monde (1.2.2).

1.2.1. Une « modernisation » sous tensions

Le projet de « modernisation » des *daara*, affirmé surtout depuis 2010 avec la création de l'Inspection des, apparaît *a priori* comme une mesure prise de façon consensuelle. Or, dans le chapitre quatre, cette mesure aux apparences consensuelles (un accord sur les désaccords) ne se justifie plus lorsque l'on s'intéresse tout particulièrement aux intérêts, représentations et visions que les

⁵⁴⁴ Cette expression est tirée d'un projet de recherche coordonné par H. Valette, C. Baron, F. Enten P. Lavigne-Delville et A. Tsitsikalis (décembre 2014) intitulé « *Une action publique éclatée ? Production et institutionnalisation de l'action publique dans le secteur de l'eau potable et du foncier (APPI), au Burkina Faso, Bénin et Niger* ».

différents acteurs projettent autour de cette conception. Aussi, les divergences d'interprétations construites dans la durée auront tendance à creuser les frontières identitaires entre acteurs (par exemple, réformistes/confréries dans les années 1970-1980 et ONG nationales et associations locales/maîtres coraniques durant la décennie de 2000) pour être à l'origine de certaines tensions et frustrations. La « *modernisation* » en tant que référentiel dominant du secteur de l'éducation intègre une diversité des catégories d'interventions (le modèle de « trilinguisme », « *daara* communautaire », « *daara* moderne »), toutes construites par les acteurs internationaux (Bid, Usaid, Unicef, Banque mondiale)⁵⁴⁵. Les acteurs internationaux, forces de proposition auprès de l'Etat sénégalais, offrent à ce dernier un éventail de solutions et d'instruments de façon à resserrer la définition globale que l'on donnerait à ce projet de « modernisation » (chapitre 4).

Même si, selon les différents acteurs des organisations internationales, ces modèles représentent uniquement des « tests » ou « modèles » proposés au MEN, leurs différences en termes de moyens, d'instruments mis en place, de modalités d'intervention et de rapports avec les acteurs auront tendance à les mettre en situation de concurrence. Par exemple, la construction du curriculum des *daara* modernes⁵⁴⁶ illustre bien ces divergences. Il a été formulé une première fois en 2010 par l'ONG PARRER (Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants des rues⁵⁴⁷) et soutenu financièrement par la Banque mondiale. En 2010-2011, le PARRER avait proposé le curriculum des écoles coraniques à l'Inspection des *daara* qui l'a très vite intégré dans le projet de « modernisation » des *daara* du PAMOD, financé par la Bid. Actuellement, le curriculum est toujours en phase de test auprès des acteurs locaux⁵⁴⁸ (*sëriñ daara*). Parallèlement, en 2008, l'Usaid

⁵⁴⁵ Pour rappel, les acteurs internationaux sont eux-mêmes en situation de concurrence dans la production de normes dominantes. Les modèles et propositions qu'ils mettent en place sont en effet en concurrence les uns par rapport aux autres (voir chapitre 4).

⁵⁴⁶ Le curriculum des écoles coraniques est basé sur l'approche par compétences (APC). « *Le curriculum des daara modernes s'inscrit dans cette approche qui permet ainsi à l'apprenant, par une pédagogie de l'intégration, de mobiliser de façon pertinente et coordonnée ses acquis pour résoudre une situation problème complexe* » (PARRER, 2010 : 4).

⁵⁴⁷ Le PARRER est né à la suite du conseil ministériel organisé sous A. Wade en 2010 portant sur la question des enfants des rues. Cette ONG réalise surtout sur des mesures de prévention et de sensibilisation de lutte contre la question des enfants des rues et de mendicité infantile. En 2012, C. A. Bamba Dao était le coordinateur de la structure. Actuellement, Mamadou Wane (alias Mao) en est le coordinateur. Les actions se situent, encore une fois, sur les mesures de sensibilisation auprès des acteurs religieux (imams, maîtres coraniques) et familles.

⁵⁴⁸ Nous avons pu avoir, lors de notre rencontre avec B. Ndao, quelques exemplaires de ce curriculum. Malheureusement, nous n'avons pas eu la version réactualisée par l'Inspection des *daara*. L'inspecteur en langue arabe, responsable des

avait conçu son propre curriculum, appelé « *référentiel de compétences* », qui se concentrait uniquement sur une éducation de base en langue française (lecture, écriture, mathématiques), puis introduit dans des *daara* ciblés (dans les régions de Dakar, Louga, Matam et Saint-Louis). Tout comme les deux projets (Usaid/EDB et PAMOD de la Bid), les deux propositions de « curriculum » ou de « *référentiels de compétences* » ont ainsi été mis en concurrence par les différents acteurs porteurs de chaque projet. Une analyse par les instruments est un excellent moyen, aussi, d'identifier les situations de tensions dans le développement de deux projets bien distincts. Surtout, cela nous informe également sur les outils et moyens en place, contribuant à la définition d'une catégorie d'intervention spécifique. Le « *référentiel des compétences* » sera mis en place au sein des « *daara communautaires* », tandis que le « *curriculum des daara modernes* » sera introduit dans les *daara* modernes ou en voie de « modernisation⁵⁴⁹ » (chapitre 4). Les frontières sont ainsi bien marquées. Ces divergences sont également révélatrices de moments de « tensions » entre les deux parties concernées.

En somme, la notion de modernisation n'est pas lue et définie de la même manière, alors qu'il existe bel et bien un accord unanime et une volonté de changement. On a vu que les acteurs réformistes, sous la coupole de l'Institut Islamique de Dakar, souhaitaient déjà en 1978 « *réformer l'enseignement du Coran* » des écoles coraniques (chapitre 2). Cette conception des acteurs associatifs « réformistes » s'est surtout formalisée dès l'apparition des écoles arabes et franco-arabes privées, introduisant de nouveaux modèles d'enseignement basés sur le renforcement de l'enseignement de la langue arabe. Avec le développement d'un nouveau modèle d'école, ces acteurs se sont progressivement positionnés contre le référentiel confrérique de l'enseignement des écoles coraniques classiques, où la mémorisation du Coran demeure encore le vecteur commun d'enseignement. Face à cette confrontation de référentiels, ce sont les instruments mis en place dans les

enseignements à l'Inspection n'a pas souhaité me les communiquer car ils étaient toujours en phase de test auprès des acteurs locaux.

⁵⁴⁹ La « modernisation » désigne uniquement le processus de prise en charge des écoles coraniques, tandis que la création de *daara* modernes consiste à mettre sur pied de toute pièce une nouvelle institution d'éducation intégrée au sein du MEN. Les *daara* modernes sont subventionnés et pris en charge par l'Etat. Le programme PAMOD de la Bid a pour ambition de créer 32 *daara* modernes publics.

salles de classes qui diffèrent (table-banc versus natte, tableau noir versus tablette en bois, *sëriñ daara* versus Ustadh) (Launay, 2016). Même si cette confrontation de représentation aurait tendance à s'amoinrir entre les acteurs relevant du milieu réformiste et du milieu confrérique (chapitre 5), d'autres systèmes de confrontation tendent à se déplacer et à se déclarer entre d'autres configurations d'acteurs. C'est notamment le cas entre les *sëriñ daara* et les « acteurs associatifs ».

Human Rights Watch, lance en mars 2014 son nouveau rapport, accompagné d'un film de plaidoyer, traitant de la mendicité des enfants-talibés et de l'exploitation des enfants-talibés par les maîtres coraniques⁵⁵⁰. Plusieurs membres de la PPDH y ont contribué et certains d'entre eux sont même intervenus dans ce film pour dénoncer ces pratiques (A. Fodé Sow d'Intermondes, par exemple). A la suite de la diffusion de ce film par l'ONG internationale HRW, la Fédération des associations de maîtres coraniques, représentée par son secrétaire général, Ousmane Ndiaye, s'est clairement défendue contre les propos tenus par l'ONG. Ces diverses situations de tensions entre deux blocs d'acteurs témoignent d'un débat vif et houleux qui rend cette action publique de plus en plus complexe.

1.2.2. *Une action publique complexifiée par ses appartenances sectorielles diverses*

L'intégration sectorielle de l'éducation arabo-islamique s'est faite de façon progressive et graduelle. Depuis 2000, la question des *daara* est désormais prise sous une dimension éducative, conçue comme étant le référentiel dominant de l'action publique des *daara*. Toutefois, la thématique des écoles coraniques peut être saisie et intégrée par différents secteurs d'interventions, autres que celui de l'éducation (action sociale, justice, lutte contre la traite des personnes, migration, travail, etc.). Même si nous avons pris le parti dans ce travail de nous intéresser uniquement au passage sectoriel d'une question relevant de l'action sociale (années 1990) à une dimension éducative (années 2000), il s'avère que la question

⁵⁵⁰ En mars 2014, HRW a publié un deuxième rapport sur le sujet intitulé : « Exploitation sous prétexte d'éducation. Progrès mitigés dans la lutte contre la mendicité forcée des enfants au Sénégal », disponible en ligne : <https://www.hrw.org/fr/report/2014/03/19/exploitation-sous-pretexte-deducation/progres-mitiges-dans-la-lutte-contre-la>.

des *daara* est abordée sur le plan institutionnel par différentes administrations sénégalaises (centralisées essentiellement). Si l'on regarde les ministères impliqués (Ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfance, Ministère de la Justice, Ministère du Travail ou encore Ministère de la santé et de l'action sociale), une voire plusieurs administrations peuvent avoir un lien, de près comme de loin, avec la thématique des *daara*. Chaque administration peut héberger un programme d'action (EVF *Daara*, Cartographie des *daara*, Etude sur le Travail des enfants) et ainsi intervenir dans la régulation de cet enjeu (chapitre 4). Parallèlement, la diversification, au cours des années 2000, des catégories d'interventions (droits des talibés, travail des enfants, lutte contre la traite, etc.) conduit au développement de plusieurs programmes d'actions financés par les organisations internationales (Unicef, ONUDC, Banque mondiale).

Nous sommes en présence d'une action publique à la croisée de différents secteurs qui regroupent des acteurs aux visions divergentes, voire antinomiques, de l'action qu'il convient d'entreprendre. Ils peuvent en effet intervenir sur un seul ou plusieurs espaces ministériels et secteurs, de manière alternative ou cumulative. La circulation sectorielle concerne en grande partie les acteurs associatifs (étudiés dans le chapitre trois) qui peuvent être interpellés sur les questions en fonction d'un programme : migration des enfants, la lutte contre la traite et des droits de l'enfant, etc. Ces acteurs, souvent les mêmes d'ailleurs, participent quand même à la formulation d'une même action publique globale des écoles coraniques. Ce sont les référentiels-sectoriels donnant sens à différentes catégories d'actions qui diffèrent (chapitre 4). La multiplicité des acteurs intervenant dans les négociations de l'action publique, ainsi que la pluri-sectorialité des domaines d'interventions relatifs à la question des écoles coraniques, traduit le manque de coordination des formes d'actions. Déjà défini par le projet APPI⁵⁵¹ dans les secteurs de l'eau et du foncier (Valette et al, décembre 2014), nous pourrions qualifier cette action publique d'« éclatée », c'est-à-dire marquée par une diversification de sources de

HRW a également produit un film de plaidoyer : <https://www.hrw.org/fr/video-photos/video/2014/03/19/senegal-exploitation-sous-pretexte-de-education>.

⁵⁵¹ Une action publique éclatée : Production et Institutionnalisation de l'action publique dans les secteurs de l'eau et du foncier : <http://www.anr-appi.fr>.

financements, d'acteurs et de référentiels-sectoriels. La question qui se pose alors est celle de l'absence de constitution en un ensemble cohérent. Chaque groupe d'acteurs répond à des *shareholders*⁵⁵² différents et est soumis à des injonctions d'action propres qui ne les amènent pas à une obligation de convergence. Les organisations internationales, quant à elles, ont également leurs propres *shareholders* à l'extérieur et répondent à des normes d'action très différentes de celles des acteurs locaux. En d'autres termes, l'éclatement provient non seulement du pluralisme normatif présent mais aussi du fait que ce pluralisme ne s'exprime pas sur le même marché ou espace de référence. Les dispositions démontrées ci-dessus sont susceptibles, par conséquent, de donner lieu à un enchaînement de contestations, de dysfonctionnements, de tensions et de malaises mettant en présence des acteurs hétérogènes et le plus souvent à l'origine de persistants conflits d'interprétations et de pratiques (Le Naour, 2010).

Après avoir identifié, à partir de nos données empiriques, de potentielles sources de conflits au sein de cette action publique sénégalaise, il s'agit désormais, dans la seconde partie, de saisir les situations conflictuelles quant au projet de modernisation des *daara*. Il s'agira dans un premier temps de saisir les différents rapports de force entre plusieurs acteurs (2.1) qui donnent progressivement naissance à la mobilisation des acteurs en question. Dans un deuxième temps, notre étude portera sur les formes politisées de cette action publique, personnalisée par les hauts dirigeants sénégalais, au cours des années 2000 (présidents, première dame, députés) (2.2). La personnalisation des *daara* par les hommes politiques aura tendance à redéfinir les jeux d'alliances entre acteurs, voire les stratégies de l'Etat sénégalais (2.3).

⁵⁵² Le terme de *shareholders* en langue anglais fait référence ici aux bailleurs internationaux. Dans le langage économique un *shareholder* correspond aux actionnaires. Nous avons pris le parti d'utiliser le même terme s'apparentant à la loi du marché, comme cela peut être le cas au Sénégal.

2. L'identification de « situations conflictuelles »

Avoir un regard tout particulier sur les conflits de l'action publique permet de mettre au jour les dysfonctionnements de l'action publique (Mélé, 2003). Dans une vision plus optimiste, aussi, les conflits ne sont pas automatiquement perçus comme des freins, mais plutôt comme des moteurs ou des moments de changements, de revirements de situation. Ils peuvent être, en effet, étudiés comme des éléments nécessaires au dépassement de blocages. Nous parlons ici de « moments » ou de « situations » conflictuels mettant en avant les situations très diverses et hétérogènes que nous avons pu détecter grâce aux échanges (plutôt informels) avec nos principaux interlocuteurs, mais aussi grâce à une veille des médias menée depuis le début de notre recherche. *« Les situations de conflits peuvent être considérées comme des moments de controverses se traduisant par une production d'actes, de discours, de figurations, permettant de révéler les identités, qualités et compétences des acteurs »* (Mélé, 2003 : 17). Les conflits permettent de dévoiler les positions, les situations, les enjeux afin de mieux comprendre le déroulement de l'action publique. Nous avons caractérisé, en fonction de nos « propres situations » de terrain, différentes facettes conflictuelles. Les conflits qui font l'action publique peuvent avoir trois niveaux :

- Il peut s'agir d'une opposition sur une cause (conflits évoqués plus haut entre les maîtres coraniques et les acteurs associatifs sur la cause des enfants-talibés, par exemple) ;
- Il peut s'agir d'une opposition face aux actions entreprises par un ou plusieurs groupes d'acteurs (voir analyse ci-dessous).
- Enfin, la montée en puissance d'une politisation du débat peut déclencher auprès de plusieurs groupes d'acteurs des formes de tensions⁵⁵³.

⁵⁵³ Nous sommes consciente que ces trois niveaux de conflits ne sont pas les seuls. Il peut s'agir également d'une opposition sur la légitimité de la prise de parole ou une opposition d'intérêts (craintes relatives à la perte de ressources, concurrence). Nous avons élaboré ces différents niveaux à partir de nos données de terrain et de ce qui sera discuté ci-dessous dans le chapitre.

2.1. Les moments de rapports de force

Cette partie consiste à étudier plusieurs moments significatifs pouvant éventuellement donner lieu à des situations conflictuelles. Finalement, les temps de conflits ou de tensions se déroulent le plus souvent entre un acteur se positionnant contre l'Etat. Pour notre étude c'est notamment le cas parmi deux types d'acteurs : les maîtres coraniques et les acteurs associatifs. Ces deux types d'acteurs se sont mobilisés « contre » les actions ou les non-actions prises par l'État à plusieurs moments donnant lieu à des tensions, voire des conflits. Nous commencerons par évoquer le positionnement des *sëriñ daara* (2.1.1) pour aborder dans un second temps la mobilisation face à l'Etat des acteurs associatifs (2.1.2).

2.1.1. *Les sëriñ daara « contre » les actions émises par l'Etat*

Les tensions entre les maîtres coraniques et l'Etat se sont manifestées tout particulièrement à la suite de deux décisions prises par l'Etat sénégalais, et ce à deux moments bien distincts (2010 et 2013). Nous nous focaliserons tout particulièrement sur deux aspects qui ont provoqué de vives réactions de la part des acteurs religieux⁵⁵⁴ : l'interdiction de la mendicité infantile annoncée à deux périodes et par deux présidents distincts (2.2.2.1) et le projet de loi portant sur le statut des *daara* élaboré depuis 2014 qui devait être soumis au vote de l'Assemblée nationale en janvier 2015 (2.2.2.2). Nous verrons que la question des chiffres et de la détention de ces chiffres sur les écoles coraniques peut également être l'objet de situations conflictuelles et de rapports de force (2.2.2.3).

2.1.1.1. Fermeture d'écoles coraniques : deux moments, deux présidents

Le 4 mars 2013, l'incendie dans une école coranique du quartier populaire de Dakar (Médina) fait la une de tous les médias sénégalais. Des formules chocs, telles que « *crime contre l'innocence* », selon le quotidien *Libération*, « *Nuit d'Horreur* » selon le *Quotidien*, font la une de l'ensemble de la presse sénégalaise.

⁵⁵⁴ Ces deux moments bien distincts ont surtout fait lever les boucliers de diverses associations de maîtres coraniques.

La nuit du dimanche trois au lundi quatre mars 2013 a remis la question des conditions de vie et d'enseignement des enfants talibés dans les écoles coraniques au cœur des débats politiques et de l'opinion publique. Au lendemain de cet événement tragique, M. Sall s'est engagé à « *traquer les bourreaux des enfants* » en annonçant lors de sa visite sur les lieux « *que les daara qui ne répondent pas aux normes seront fermées* » (Thiam, 5 mars 2013). Le mercredi suivant le biais Premier Ministre, Abdoul Mbaye, annonce « *l'interdiction totale de la mendicité des enfants des rues* » (Cf. annexe 14, revue de presse). Et pourtant, ce n'est pas la première fois qu'un président de la République au Sénégal souhaite interdire la mendicité infantile dans les lieux publics. En octobre 2010, suite à la diffusion du rapport de Human Rights Watch intitulé *Sur le dos des enfants*, A. Wade avait également annoncé l'interdiction de la mendicité sur la voie publique à l'exception des abords des lieux de culte⁵⁵⁵.

Les deux déclarations par deux présidents distincts et à trois années d'intervalle (2010-2013) ont suscité auprès des maîtres coraniques et imams de vives réactions de défense de leurs intérêts. Par exemple, le 8 mars 2013, à la suite de l'incendie à Dakar, les représentants de Touba, Mbacké, Darou Moukhty et Fass Touré qui regroupent près de 300 maîtres coraniques, refusent la fermeture de *daara* en déclarant : « *qu'aucun daara ne sera fermé... Nous refusons le diktat de l'Etat... L'Etat est dans une logique de règlements de compte. Le talibé est un petit mendiant et l'Etat est un grand mendiant. Nous sommes prêts à regrouper 6666 daara pour des prières destructrices* » (www.leral.net, 8 Mars 2013). Face à cette « *fatwa* »⁵⁵⁶ qui planait au dessus de M. Sall et de son premier ministre, le gouvernement a été contraint de reculer. Ce recul s'est fait à la suite d'une rencontre entre M. Sall et la Fédération nationale des associations de maîtres

⁵⁵⁵ Pour rappel l'article 3 de la loi 02/2005 stipule que : « Quiconque organise la mendicité d'autrui en vue d'en tirer profit, embauche, entraîne ou détourne une personne en vue de la livrer à la mendicité ou exerce sur elle une pression pour qu'elle mendie ou continue à le faire est punie d'un emprisonnement de 2 à 5 ans et d'une amende de 500 000 à 2 000 000 de francs. Il n'y aura pas de sursis à l'exécution de la peine lorsque le délit est commis à l'égard d'un mineur, d'une personne particulièrement vulnérable en raison de son âge ou de son état de santé ayant entraîné une déficience physique ou psychique, de plusieurs personnes, de recours ou d'emploi de la contrainte, de violence ou manœuvres dolosives sur la personne se livrant à la mendicité ». Cependant, un article du code pénal de 1965 interdisait déjà la mendicité dans les rues.

⁵⁵⁶ En langue arabe, une fatwa est un avis juridique. Mais, en règle générale, une fatwa peut être émise à la demande d'un individu ou d'un juge pour régler un problème. Nous avons emprunté cette expression à un article paru sur internet (http://www.seneweb.com/news/Education/dossier-reforme-des-daaras-fatwa-contre- n_146416.html).

coraniques lors de laquelle M. Sall leur promettait « *qu'aucun daara ne sera plus fermé* » ainsi que la libération de maîtres coraniques enfermés pour maltraitance (seneweb, 14 mars 2013). Son prédécesseur, A. Wade avait également été contraint de reculer face aux pressions de la part des acteurs religieux⁵⁵⁷. Le 7 octobre 2010, un mois après sa déclaration sur l'interdiction de la mendicité infantile, A. Wade décide au cours d'un conseil interministériel de revenir sur cette déclaration, considérant que « *l'aumône est une pratique recommandée par la religion* ».

Que nous révèlent ces deux épisodes ? Nous estimons que ces deux moments déclenchés par la déclaration de deux présidents distincts ont remis en cause les rapports entre l'Etat et les acteurs religieux (représentés ici par la Fédération des maîtres coraniques et imams). Pour chacun de ces moments, les présidents visaient l'interdiction de la mendicité des enfants-talibés, voire la fermeture des *daara* (par M. Sall) qui pratiquaient la mendicité. En 2013, le secrétaire général de la Fédération déclarait : « *Nous ne sommes pas d'accord sur cette décision d'interdiction de la mendicité. Car avant de le faire, on devrait nous contacter car la majorité des enfants qui mendient ne sont pas issus des daara. L'Etat ne dispose pas de statistiques sur cette question* » (Africatime, 8 mars 2013). Même si leur position sur la question reste très ambiguë, les principaux interlocuteurs de la Fédération (président, secrétaire générale et membres) jouaient toutefois le rôle de défense des intérêts de l'ensemble des maîtres coraniques membres lors de nos échanges. Du fait de l'adoption de cette posture, ils subissent également une forme de pression à leur niveau. Mais le fossé s'est également creusé entre l'Etat et les associations de maîtres coraniques lors de diverses arrestations de maîtres coraniques. C'est d'ailleurs ce qui a amené certains *sëriñ daara*, essentiellement de confrérie mouride, à se rassembler en 2000 en une ligue. Adama Seck, secrétaire général de la Fédération ajoute en ce sens : « *les maîtres coraniques sont victimes d'emprisonnement sans fondements* » (*ibid*). C'est donc en tant que véritables défenseurs des maîtres coraniques qu'ils se positionnent graduellement face aux actions prises par l'Etat. Même si l'Inspection des *daara* a

⁵⁵⁷ Voir par exemple : « Les Imams Ratib du Fouta Publient une "Fatwa" contre L'Interdiction de la mendicité: C'est un complot par des ONG occidentaux contre les traditions islamiques », *Le Populaire*, 4 septembre 2010. *Seneweb*, 7 septembre 2010, « Touba-Marabouts et maitres coraniques font bloc contre la Loi 06-2005. Wade est averti pour 2012 ».

joué un rôle important dans l'officialisation de la Fédération en 2010, depuis lors les rapports entre l'Etat et les représentants de maîtres coraniques se sont peu à peu détériorés. Mais les distances prises par la Fédération envers l'Etat ont surtout permis à la structure de s'autonomiser dans la défense des intérêts des maîtres coraniques et de la promotion des *daara* classiques. Cela s'est d'autant plus manifesté lors des débats portant sur le statut des *daara*.

2.1.1.2. Les *sëriñ daara* face au projet de loi portant sur le statut des *daara*

Depuis la création de l'Inspection des *daara* en 2010, ses administrateurs ont pour objectif de palier « *le vide juridique* » relatif à la question des écoles coraniques au Sénégal (Entretien O. Mbaye, Service Juridique du MEN, le 17 mai 2013). L'Inspection des *daara* a donc proposé un projet structurel, institutionnel et réglementaire qui vise à « *verser les daara dans le système classique. Mais les écoles coraniques doivent ainsi être conformes à une réglementation de l'Etat* » (*ibid*). A cet effet, une délégation sous la direction de l'Inspection des *daara* a été mise en place composée de techniciens du MEN, de députés de l'Assemblée nationale (des régions de Diourbel, Tivaouane, Kaolack), de la Fédération des maîtres coraniques et de l'Association des imams et oulémas du Sénégal. Selon O. Mbaye du Service Juridique et en charge de la rédaction et de l'évolution de ce projet de loi, l'Inspection avait adopté une démarche « *inclusive pour faciliter l'adoption de ce projet de loi au niveau de l'assemblée nationale* » (*ibid*). Dans cette même perspective, A. D. Sall ajoute qu'il « *fallait moderniser les daara en vue de l'insérer dans le système formel, c'est-à-dire insérer le non-formel dans le formel* » (Entretien A. D. Sall, Institut Islamique, le 2 mai 2013). A Dakar, donc, l'ensemble des représentants d'acteurs (politiques, religieux, administratifs) était présent dans les négociations et l'élaboration de ce projet de loi⁵⁵⁸. Les motifs exposés dans un des premiers *draft* du projet de loi, obtenu en mai 2013, l'attestent :

« Cette loi prévoit le concours de l'initiative privée à l'œuvre d'éducation et de formation. Toutefois l'initiative privée se trouvait jusqu'à présent limitée par des formalités administratives rigoureuses.

⁵⁵⁸ Malheureusement, nous avons eu très peu d'informations concrètes sur les négociations et les débats lors des différentes rencontres dans l'élaboration de ce projet de loi.

Celles-ci ne suffisaient pourtant pas à assurer le respect des règles par les établissements. Aussi, le présent projet de loi vise-t-il à faciliter la création d'établissements et le recrutement d'enseignants tout en concentrant l'activité de l'administration sur l'Inspection des établissements et la sanction éventuelle de leur dysfonctionnement. C'est ainsi que l'ouverture des établissements d'enseignement privés est désormais soumise à la simple obligation d'une déclaration préalable. Il a en effet été observé que des établissements s'ouvraient jusqu'à présent sur le fondement d'un récépissé de demande d'autorisation préalable, celle-ci n'intervenant en réalité que beaucoup plus tard. Il a été décidé de mettre le droit en accord avec le fait. Les établissements devront toutefois respecter les règles rigoureuses relatives à la sécurité, aux caractéristiques des enseignants et aux programmes. L'administration pourra procéder à des inspections pour vérifier le respect de ces règles. En cas de non-respect, elle exigera une régularisation dans un délai fixé. En cas de non-respect, de cette mise en demeure, la fermeture de l'établissement sera prononcée par la voie administrative. Si les établissements d'enseignement privés sont tenus de suivre les programmes officiels lorsqu'ils existent, ils pourront élaborer leur propre programme dans le cas contraire. Ils pourront également délivrer des diplômes particuliers, l'Etat conservant le monopole de la délivrance des diplômes d'Etat. Toutefois, dans les circonstances exceptionnelles, la délivrance de diplômes d'Etat pourrait être déléguée à un établissement privé par décret » (République du Sénégal, *Draft* du projet de loi portant sur le statut des *daara*, obtenu en mai 2013⁵⁵⁹).

L'extrait tiré d'un *draft* de projet de loi concerne uniquement la future réglementation d'Inspection et de contrôle des écoles coraniques de types privées qui devront, dans le cadre de cette future loi, respecter des mesures administratives mises en place par l'Inspection des *daara* du MEN. Mais ce projet de loi d'un ton ferme peut être considéré comme une menace directe par les maîtres coraniques ne souhaitant pas s'y contraindre.

Ce projet de loi, définissant les *daara* (*daara* traditionnels versus *daara* modernes), est divisé en six titres : dispositions générales, ouverture du personnel et des programmes des *daara* ; appuis, subventions et primes aux *daara*⁵⁶⁰ ; délivrance des diplômes et certificats ; conseil consultatif des *daara*⁵⁶¹ ; sanctions

⁵⁵⁹ Cf. Projet de loi relatif au statut des *daara*, annexe 12.

⁵⁶⁰ Ce titre a été ajouté car le projet obtenu en 2013 ne mentionnait pas ce titre.

⁵⁶¹ Nous avons très peu d'informations sur ce sujet. Toutefois, nous savons que cette demande a été formulée par l'ancien président de la Fédération, T. Fall, qui a défendu publiquement et à plusieurs reprises la création d'un conseil composé d'administrateurs et de maîtres coraniques dans la gestion et la régulation des *daara*.

et pénalités ; dispositions transitoires et finales⁵⁶². Le projet prévoit une scolarisation des élèves-talibés selon trois étapes (indiquées dans le curriculum des « *daara* modernes ») :

- une première étape de trois ans consacrée à la mémorisation du Coran ;
- une deuxième étape de deux ans alliant la mémorisation du Coran au programme de classe du niveau de CI, de CP et de CE1 ;
- une troisième étape de trois ans réservée aux programmes des classes de CE2, de CM1 et de CM2.

Il est également prévu une certification de l'apprentissage du Coran par un Inspecteur d'Académie. Finalement, si l'on regarde de plus près ce projet de loi, il s'assimile sensiblement aux textes réglementaires relatifs à l'enseignement privé comme l'a souligné l'inspecteur en langue arabe de l'Académie de Thiès, S. B. Abdourahman : « *Concernant le contenu du projet lui-même, on peut constater aisément qu'il est inspiré pour ne pas dire copié des textes règlementaires qui régissent l'enseignement privé. Les termes utilisés et le format de la structuration ne diffèrent pas de manière sensible alors que les réalités sont fondamentalement différentes* » (Same Bousso, 3 janvier 2015⁵⁶³).

A la suite de l'élaboration de ce projet de loi, le MEN, Serigne Mbaye Thiam, a lancé, en novembre 2014, une série de rencontres auprès des familles religieuses pour présenter le projet de loi sur le statut des *daara* (Khalife Général de Thiénaba, Cheikh Ahmed Tidiane Seck, porte-parole et représentant du Khalife Général des Tidianes ; Serigne Abdoul Aziz Sy Al Amine, à Tivaouane et le Khalife Général de Ndiassane, Cheikh Bou Mouhamed Kouta)⁵⁶⁴. Le projet de loi présenté officiellement lors de ces visites de courtoisie, auprès majoritairement de guides

⁵⁶² Quatre projets de décret d'application suivent ce projet de loi : le projet de décret fixant les conditions d'ouverture et de contrôle des *daara* ; le projet de décret relatif aux conditions et titres exigibles des directeurs et du personnel enseignant des *daara* ; le projet de décret relatif aux conditions de la reconnaissance et aux modalités d'attribution des subventions, primes et appuis aux *daara* ; le projet de décret relatif à l'organisation et au fonctionnement du conseil consultatif des *daara*.

⁵⁶³ Same Bousso Abdourahman, janvier 2015, « Projet de loi portant sur le statut du *daara*. Les sources d'une polémique », consulté en février 2015, http://www.leral.net/Projet-de-loi-portant-statut-du-daara-Les-sources-d-une-polemique_a134018.html.

⁵⁶⁴ Voir le site internet du ministre de l'Education nationale : <http://serignembayethiam.org/contenu/visites-aux-chefs-religieux-a-propos-des-textes-sur-les-daara>.

religieux de la confrérie Tidiane, a été accueilli à bras ouverts par l'ensemble de ces acteurs religieux. Ils estiment d'ailleurs que ce projet de loi et la prise en charge des écoles coraniques par l'Etat sont nécessaires. En revanche, auprès des associations de maîtres coraniques, l'accueil fut tout autre.

L'introduction et la diffusion de ce projet de loi sont révélatrices des relations tendues entre l'Etat et les maîtres coraniques. Le 26 décembre 2014, la Ligue des écoles coraniques de Touba⁵⁶⁵ s'oppose par le biais de la presse au projet de loi portant sur le statut des *daara* (écoles coraniques) au Sénégal. L'un de ses porte-paroles déclarait : « *Nous ne voulons pas de ce décret qui vise à tuer les daara*⁵⁶⁶ ». L'Inspection des *daara* du MEN en collaboration avec la Fédération nationale des associations des maîtres coraniques avait conçu depuis 2011 ce projet de loi qui visait à mettre en place « *un système plus engagé dans la prise en charge des exclus* »⁵⁶⁷. Ce projet de loi faisait suite à un programme global du MEN dont l'ambition était de « *poursuivre le programme de modernisation des daara à travers les infrastructures, les équipements, les programmes d'enseignement, la formation des enseignants, et la protection nutritionnelle et sanitaire des enfants-talibés* » (Cf. Projet de loi, annexe 12). Les réactions vives de la part de la Ligue des écoles coraniques contre cette réglementation ont freiné l'élan impulsé et la stratégie affichée du gouvernement d'inclure et d'intégrer les écoles coraniques dans son système éducatif. Elles ont également remis en cause la légitimité de la Fédération nationale des maîtres coraniques au regard de sa volonté d'arriver à une association nationale à caractère unie. Par conséquent, elle s'est vue désavouée de ses fonctions par ses propres membres⁵⁶⁸.

Les autres organisations de maîtres coraniques, tel que le Collectif des *daara*

⁵⁶⁵ La Ligue des écoles coraniques, dont le siège se situe à Touba, a été créée en 2000. Elle fait partie de la Fédération nationale des associations de maîtres coraniques qui rassemble plus de 700 associations de maîtres coraniques du Sénégal.

⁵⁶⁶ El Modou Gueye, le 26 décembre 2016, « La ligue des écoles coraniques de Touba jette le décret à la poubelle », <http://www.seneplus.com/article/la-ligue-des-ecoles-coraniques-de-touba-jette-le-decret-la-poubelle>, consulté le 26 décembre 2014.

⁵⁶⁷ Projet de loi portant sur le statut des *daara*, 2014.

⁵⁶⁸ Pour rappel, la Rabita (Ligue des écoles coraniques) et l'une des associations membres de la Fédération nationale des maîtres coraniques. Elle est d'ailleurs l'une des principales associations de la Fédération (en termes de nombre de maîtres coraniques et d'écoles).

modernes de Diourbel⁵⁶⁹ n'ont pas tardé, elles non plus, à se positionner sur la question en dénonçant, entre autres, les dysfonctionnements de l'Etat dans l'élaboration de ce projet de loi. C'est notamment le cas du président du Collectif des *daara* modernes, O. Tandjan, qui déclarait :

« Nous avons signé au tout début un document appelé accord-cadre qui stipule que l'État allait appuyer les *daara* à condition qu'il les réorganise et qu'il les régleme. Lorsqu'on le faisait, l'État nous avait impliqués. Nous avons participé à des séries de rencontres, au niveau de Mbour et de Dakar. Mais vers la fin, l'État nous a exclus du processus. [...]. Nous voulons ce projet de loi. Mais avant de le voter, nous voulons être impliqués. [...] L'enseignement religieux occupe une place de choix au Sénégal. Ce sont les musulmans qui veulent cette offre éducative » (Déclaration O. Tandjan, cité dans Adama Ndiaye, 20 janvier 2015).

Selon les échanges informels avec les représentants de la Fédération nationale ainsi qu'avec le président du Collectif des *daara* modernes de Diourbel, les associations de maîtres coraniques ont, depuis la signature de l'accord-cadre, été impliquées dans le processus de négociation de ce projet de loi. Pour quelles raisons plusieurs associations de maîtres coraniques se sont-elles alors opposées à ce projet de loi ? Selon nos interlocuteurs, certaines associations estiment qu'elles n'ont pas suffisamment, surtout vers la fin du processus, été impliquées. Elles n'ont pas tardé à se rendre compte de l'ampleur que pouvait prendre ce projet de loi.

Le rejet du projet de loi sur le statut des *daara*, qui devait être présenté devant l'Assemblée nationale en janvier 2015, est révélateur de la volonté des maîtres coraniques d'affirmer leur autorité et leur contrôle sur ce secteur face aux initiatives gouvernementales et, pour certains, d'être plus encore parties prenantes dans les négociations et décisions relatifs à ce projet de loi. Le reproche principal qui été énoncé, toujours en mobilisant la presse sénégalaise, était celui de la non-prise en compte des acteurs qui « *connaissent vraiment le daara* ». La Fédération qui, même si elle a été impliquée dans les négociations au sommet de ce projet de réforme, a été forcée elle aussi à se positionner, contre ce projet de loi suite à la levée de boucliers. En effet, elle

⁵⁶⁹ Le Collectif des *daara* modernes, présidé par O. Tandjan est une association créée à Diourbel qui regroupe les maîtres coraniques ayant bénéficié du programme Unicef « Trilinguisme et Formation professionnelle » entre 2002 et 2007. Le Collectif est intégré dans la Fédération.

était obligée de se rallier au positionnement des autres associations (et surtout de la Ligue des écoles coraniques de Touba) dans le but de ne pas nuire à sa crédibilité auprès de l'ensemble des associations de maîtres coraniques du territoire sénégalais. La Ligue des écoles coraniques de Touba, principale association au sein de la Fédération, a joué un rôle considérable de lobby pour le rejet de cette loi⁵⁷⁰. Graduellement, donc, les *sëriñ daara* se sont opposés à ce projet de loi, jouant ainsi un rôle de blocage dans la procédure de ratification de la loi. En réponse, la Fédération nationale de maîtres coraniques a conçu son propre document de référence⁵⁷¹, mettant l'accent sur les origines et les principes généraux de l'enseignement inculqué au sein des *daara* :

« Le Daara étant une école religieuse mais calée sur nos valeurs socioculturelles, le maintien de cette ligne doit être érigé en principe pour toutes réformes. Ainsi l'école coranique doit garder sa vocation de formatrice d'hommes et de femmes toujours aptes et prêts à entreprendre, et non des porteurs de compétences qui attendent toujours l'Etat pour obtenir un emploi » (Document de référence, juillet 2015, non publié).

T. Fall, résident de la Fédération (2011-2015), positionnait la Fédération en tant que gardienne de la tradition coranique et de la promotion des *daara*, en déclarant (Hugon, 2015) :

« L'école coranique a une mission claire et précise : c'est d'inculquer aux enfants un enseignement religieux basé sur nos valeurs et nos réalités sociales. C'est ça l'essence. On ne peut pas y toucher. Mais quant aux formes et aux autres aspects, on peut en discuter. La Fédération est dans une dynamique d'amélioration mais pas n'importe comment. Le *daara* peut être modernisé mais qu'il garde sa mission. [...] Les écoles coraniques sont légales et légitimes parce qu'étant une norme sociale en face d'une autre, celle officielle. Donc, faire une loi ne va pas régler le problème, c'est pourquoi nous proposons un document de référence » (Propos tenus par T. Fall, cité par Niang, 2015).

Dès la diffusion publique de ce projet de loi, les maîtres coraniques s'y sont radicalement opposés. De façon éparse, dans un premier temps, puis de façon unanime et consensuelle dans un second temps, le projet de loi relatif au statut des *daara* a

⁵⁷⁰ Nous reviendrons, plus tard dans ce chapitre, sur les formes de rivalité et d'opposition au sein de la Fédération nationale des associations de maîtres coraniques.

⁵⁷¹ Le document de référence nous a été envoyé par O. Ndiaye, de Diourbel, membre de la Fédération nationale des maîtres coraniques. Il est en charge des relations publiques de la Fédération du fait de sa maîtrise de la langue française. Il est généralement présent dans les conférences, la revue annuelle et les séminaires organisés à Dakar où la langue de

marqué un point tournant dans les rapports entre l'Etat et les associations de maîtres coraniques. Longtemps instrumentalisée par les pouvoirs étatiques dès sa création en 2010, la Fédération s'est peu à peu autonomisée pour devenir, plus récemment, un groupe défendant les intérêts d'une catégorie d'acteurs, les *sëriñ daara*, et des traditions de l'école coranique basées essentiellement sur la mémorisation du Coran. C'est ainsi, en une force de mobilisation que les *sëriñ daara* revendiquent leur place dans cette action publique. La mobilisation s'incarne en une forme récente de contestation face à la politique gouvernementale soutenue par M. Sall. Ils se placent ainsi en acteurs contestataires bloquant *de facto* le processus de mise en œuvre de la réforme de modernisation des *daara*. La protection des valeurs du *daara* traditionnel et l'implication des acteurs qui agissent pour le maintien du *daara* sont, en effet, au cœur de leurs revendications. Le discours présenté lors du congrès de la Ligue en 2013 du président de la célèbre école coranique, le *daara* de Fass Touré, en est un témoignage clair :

« Le colon était contre l'école coranique. Et pour duper les autorités religieuses, il installait des médersas (d'ailleurs, on ne sait d'où vient ce terme, si c'est de l'arabe ou du français), pour disait-il enseigner le Coran et les sciences religieuses. Ce n'était pas vrai. En réalité, c'était pour l'extinction de la voix de l'islam et du Coran. Et, cela continue, car la prolifération médiatique, la présence des organismes comme l'Unicef et autres qui disent "travailler avec les *daara*" et mettent en place des programmes avec l'autorisation de l'Etat, qui en réalité sont des prétextes pour éliminer les *daara* et lutter contre l'islam. Ce sont les Occidentaux qui imposent ces programmes. Ils doivent se confier à Allah et se détourner du gouvernement qui est manipulé. L'Etat, c'est nous, les citoyens [...]. Il faut reconnaître que le Coran appartient à Dieu, c'est sa richesse. Il le protège et c'est lui qui nous a choisis en tant que maîtres coraniques. Unissons-nous davantage, ne nous abaissons pas devant le gouvernement, les bailleurs ou qui que ce soit qui œuvrent contre l'avancée du *daara*. Notre richesse est le Coran et nous devons le défendre » (Discours de Sëriñ A. Aziz. Touré, du *daara* de Fass Touré, Congrès de la Rabita, à Touba, 6 juin 2013).

La position des *sëriñ daara* en tant qu'acteurs contestataires de l'action publique devient de plus en plus claire. En protestant contre les diverses actions de l'Etat, la mobilisation des maîtres coraniques concourt à une redéfinition et à une réorientation des contours de cette action publique de « modernisation » des *daara*.

travail est le français. Nous le remercions sincèrement pour sa disponibilité, à Dakar, comme à Diourbel dès que nous en

Ils mettent ainsi en avant leur propre définition de « modernisation » où l'enseignement religieux, qui place la mémorisation du Coran au cœur de l'enseignement, reste intouchable : « *le Coran étant le soubassement de tout autre enseignement dans les daara, son apprentissage se fait à part, sans l'interférence d'une autre discipline, toutefois après sa mémorisation le talibé peut prétendre à l'apprentissage de toute autre science compatible avec sa vocation* » (Fédération nationale des écoles coraniques, Document de référence, juillet 2015, non publié).

2.1.1.3. Les chiffres à l'origine de rapports de force conflictuels

Le nombre d'écoles coraniques sur l'ensemble du territoire sénégalais est également sujet à controverse. Chaque type d'acteur, selon nos observations de terrain, aura tendance à avancer ses propres effectifs relatifs aux enfants-talibés pratiquant la mendicité ou au nombre d'écoles coraniques. Chaque type d'acteur, dans la diffusion de ses propres chiffres, défendra sa cause, son intérêt. Les chiffres sont en ce sens un outil pour appuyer un argument. Nous ne pouvons justifier de la véracité de ces chiffres défendus. Nous pouvons, en revanche, relater les différents moments où des chiffres ont pu être mobilisés. Il est à noter que, au Sénégal, il est très difficile d'obtenir des chiffres globaux sur le nombre d'écoles coraniques et d'effectifs d'élèves coraniques. À ce jour, peu d'études d'envergure ont été effectuées. La difficulté, à notre sens, repose sur la diversité des types d'écoles coraniques qui existent et les frontières très perméables entre certaines écoles arabes, franco-arabes et écoles coraniques (Cf. Typologie des types d'écoles coraniques, annexe 13).

L'étude qui a diffusé les premiers chiffres portait sur la question des « *enfants mendiants dans la région de Dakar* » et était intégrée dans une recherche plus générale sur la thématique du travail des enfants au Sénégal (UCW⁵⁷², 2007). Cette étude dévoilait qu'il y avait près de 7600 enfants-mendiants dans la région de

avons besoin.

⁵⁷² Pour rappel, Understanding Children Work (UCW) est notamment formé de l'Unicef.

Dakar, dont 90% étaient des talibés. Ces chiffres sont régulièrement cités par les nombreuses autres études menées ensuite par diverses organisations internationales souhaitant s'impliquer dans la thématique (Unicef, ONUDC, OIT, etc.). Cette recherche menée uniquement sur la région de Dakar répondait à celle produite en 2006 par l'Unicef qui annonçait que les 100 000 enfants vivant et travaillant dans les rues au Sénégal étaient en très grande majorité des talibés.

En avril 2010, Human Rights Watch, publie son étude-plaidoyer, intitulée *Sur le dos des enfants* qui fait encore aujourd'hui beaucoup parler d'elle. L'ONG internationale de défense des droits de l'homme annonce dès son introduction qu'« au moins 50 000 enfants⁵⁷³ fréquentant des centaines d'internat coraniques au Sénégal sont soumis à des conditions qui s'apparentent à de l'esclavage » (HRW, 2010 : 2). L'objectif de cette étude menée par HRW était de dénoncer les formes d'exploitation et « d'esclavage » subies par les enfants-talibés au sein de certaines écoles coraniques au Sénégal. A notre sens, tout comme l'UCW en 2007, l'ONG internationale HRW a pour objectif de « gonfler » les chiffres pour sensibiliser les autorités publiques sénégalaises sur l'enjeu du problème⁵⁷⁴. Aussi, en tant qu'ONG internationalement reconnue et mobilisant très bien les médias internationaux, elle est réputée pour être une véritable vitrine de condamnation des abus aux droits de l'homme. La question de la mendicité forcée est devenue pour HRW, au Sénégal, une lutte de plaidoyer.

En mars 2014, la Cellule nationale de lutte contre la traite des personnes en particulier des femmes et des enfants (CNLTP, Ministère de la Justice), soutenue sur le plan financier par le *Millenium Challenge Account*⁵⁷⁵ (MCA), publie une « cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar ». Cette étude, quant à

⁵⁷³ Dans l'étude il n'est pas renseigné comment ce chiffre de 50 000 enfants a été construit. La méthodologie de l'étude n'est pas explicitée.

⁵⁷⁴ Nous tirons ces affirmations depuis nos propres observations et échanges avec plusieurs acteurs. La diffusion de ces rapports en 2006, puis en 2010 n'est pas fondée, selon notre connaissance, sur des études approfondies de terrain (sur le plan qualitatif et quantitatif). Concernant l'étude de l'ONG HRW, elle reposait essentiellement sur la connaissance d'une seule personne responsable du pôle Afrique de l'Ouest. Une équipe de terrain n'a pas été recrutée pour mener à bien cette étude.

⁵⁷⁵ Le *Millenium Challenge Account*, signé au Sénégal par A. Wade en 2009, est un fonds américain destiné à « accélérer la croissance et à réduire la pauvreté ». Ce fonds est principalement dédié au secteur de la gestion de l'eau et de la construction de route.

elle, avait pour ambition de cartographier, de façon exhaustive, l'ensemble des écoles « arabo-islamiques » (*daara*, écoles franco-arabes privés, écoles privés), ainsi que le nombre d'enfants-talibés de la région de Dakar fréquentant ces écoles. Selon cette étude, coordonnée par le consultant M. Wane, il y aurait 1006 écoles coraniques avec 54 837 enfants-talibés dans la région de Dakar (dont 38 079 garçons et 16 758 filles) (CNLTP, 2014). Pour la première fois, et contrairement aux autres, l'étude expose clairement sa méthodologie d'enquête. Nous pourrions, cependant, lui reprocher d'avoir intégré divers types d'institutions d'éducation islamique (franco-arabes, *daara* et écoles arabes). Elle s'appuie en grande partie sur des études précédentes menées par d'autres structures (notamment le *PARRER* et *Enda Jeunesse Action* à Guédiawaye) qui avaient pu elles aussi mener des enquêtes sur le nombre d'écoles coraniques dans la région de Dakar⁵⁷⁶. Ce sont donc des études menées essentiellement dans la région de Dakar. Aucune enquête d'envergure, à ce jour, n'a été menée pour l'ensemble du territoire sénégalais.

Ce manque de connaissance par les chiffres permet, en revanche, à d'autres acteurs (notamment religieux), de revendiquer leurs propres données. C'est notamment le cas pour la Fédération nationale des associations de maîtres coraniques qui revendique, régulièrement, son monopole sur la connaissance du nombre d'écoles coraniques au Sénégal. Par le biais de la presse, mais aussi lors d'échanges informels que nous avons pu avoir avec T. Fall, ancien président de la Fédération, il nous annonçait souvent qu'en 2006, « rien qu'à Touba, la Ligue des écoles coraniques de Touba avait recensé 1400 écoles coraniques ». Lors d'un entretien dans son *daara* à Pir, nous lui exposons le problème du manque de données des écoles coraniques au Sénégal. Sa réponse fut assez emblématique du positionnement de la Fédération face à l'autorité publique :

« Nous on n'a pas le courage de publier ces données là. C'est l'Etat qui a la responsabilité de faire des statistiques fiables. Nous, on a besoin de statistiques pour travailler et pour avoir une idée. Nous avons nos 16 800 *daara*⁵⁷⁷. C'est clair. Si tu vas à la Rabita (Ligue des écoles

⁵⁷⁶ Concernant l'étude du *PARRER* menée en 2009, 223 *daara* avaient pu être recensés dans 106 quartiers de Guédiawaye, Mbour, Pikine, Rufisque et Thiès.

⁵⁷⁷ Les 16 800 *daara* correspondent au nombre de maîtres coraniques membres de la Fédération. La Fédération est composée de près de 700 associations de maîtres coraniques sur l'ensemble du territoire sénégalais.

coraniques) tu vas voir la Khaly Diakathé⁵⁷⁸ qui va te dire que nous avons 1 400 daara à Touba. Donc, il a fait le recensement. D'autres l'ont fait. On a tout ramassé. Mais ce n'est pas ce que nous voulons. Nous voulons que l'Etat regroupe ses IA (Inspections d'Académie) et IDEN (Inspections départementales), des groupes de consultants pour les initier à faire des recensements. Il faut qu'ils descendent sur le terrain. On pourrait avoir des données fiables des *daara* » (Entretien T. Fall, Pir, le 29 mars 2014).

D'un côté la Fédération revendique être en possession de données grâce à son réseau d'associations de maîtres coraniques et, de l'autre, elle défend que le recensement effectif doit passer par les autorités étatiques. Il l'affirme à nouveau dans la suite de l'entretien :

« Il faut une fiche de recensement unique élaborée par des techniciens avec les inspecteurs qui vont élaborer le programme. Le travail commence par un bon recensement. Si l'Etat a la volonté de le faire, nous on va l'aider mais on ne peut pas le faire en tant que privé. On ne peut pas l'officialiser. Je n'ai pas les moyens d'être partout dans le Sénégal pour avoir des données fiables. Il faut aussi que l'Etat le reconnaisse. Il faut que l'Etat soit l'initiateur de ce programme ou qu'il laisse faire les autres » (*ibid*).

La question du monopole des recensions fait donc l'objet de tensions entre les maîtres coraniques et les autorités publiques sénégalaises. Selon le représentant de la Fédération, le fait qu'il n'existe pas de chiffres officiellement publiés des *daara* est la preuve d'un manque de volonté de la part de l'Etat. Or, paradoxalement, dans chaque département visité, nous nous sommes aperçus que les recensements des *daara* existaient. Dans le département de Guédiawaye, par exemple, le recensement avait été mené en 2008 par l'Inspecteur en langue arabe. Certes ces données ne s'inscrivent pas dans une étude rigoureusement menée avec les moyens adéquats mais elles permettent, toutefois, d'avoir un premier aperçu.

Tableau n°20
Exemple du nombre de *Daara* par département (2013)

Département de Louga	36 (374 dans la région)
Département de Guédiawaye	107
Département de Diourbel	85
Département de Kébemer	70

⁵⁷⁸ K. Diakaté est le représentant de la Ligue des écoles coraniques (la Rabita) de Touba au sein de la Fédération.

En d'autres termes, cela témoigne bien du fait que chaque type d'acteurs (religieux et administratifs en l'occurrence) possède des informations mais ne souhaite pas pour autant les diffuser⁵⁷⁹. Ce jeu constant qui contribue à maintenir l'ambiguïté sur le nombre d'écoles coraniques, et par conséquent sur le nombre d'élèves allant dans les écoles coraniques, s'avère être une pratique généralisée. Pour les acteurs non-étatiques (associations de maîtres coraniques et acteurs associatifs), le fait de ne pas avoir de recensements officiels effectués par les autorités publiques fait souvent l'objet de critiques sévères à l'encontre de l'Etat. Pour ces acteurs, l'Etat ne remplit pas sa mission. Ce jeu de batailles des chiffres, de non-dits, renforce aussi les rapports de pouvoir entre les différents acteurs. D'un côté, l'autorité publique en obtenant certaines informations à l'échelle locale (notamment au niveau des Inspections régionales et départementales) détient un certain pouvoir. De l'autre, la Fédération, en diffusant très clairement le chiffre de 1400 écoles coraniques rien qu'à Touba, souhaite également montrer sa force d'intervention dans le secteur.

2.1.2. La mobilisation accrue des acteurs associatifs

Les acteurs associatifs, constitués en réseaux d'action publique (voir chapitre trois) se sont positionnés graduellement face à l'Etat. Leur mobilisation, depuis 2010, s'est largement accrue. Ils se caractérisent d'ailleurs eux-mêmes en véritables « militants » de la cause des talibés (voir chapitre trois). Face aux « inactions » de l'Etat dans la lutte contre la mendicité des enfants-talibés, les acteurs associatifs se sont fortement mobilisés tout en adoptant divers instruments de plaidoyer.

⁵⁷⁹ Même auprès des chercheurs, la connaissance du nombre de *daara* et d'enfants fréquentant ces écoles reste encore une énigme. J-E. Charlie (2002) donne le chiffre de 600 000 enfants fréquentant les écoles coraniques au Sénégal. « *Il ne s'agit là que d'une approximation, essentiellement parce que les daara ne sont pas recensés et ne sont tenus de fournir aucune donnée à une quelconque autorité, ce qui interdit notamment de faire la distinction entre ceux qui assurent une prise en charge totale des enfants et ceux qui ne sont actifs qu'en dehors des temps scolaires. Le chiffre souvent cité de 800 000 enfants pourrait n'être que le résultat de la soustraction des 1 100 000 enfants scolarisés entre 1998-1999 dans les écoles formelles des 1 900 000 enfants scolarisables de la même année* » (Charlier, 20002 : 100).

2.1.2.1. « L'Etat recule sans cesse⁵⁸⁰ »

Trois moments-clés ont été perçus par les acteurs associatifs comme significatifs dans la lutte contre la mendicité forcée des enfants-talibés : l'organisation d'un conseil interministériel en 2007 sous A. Wade, l'interdiction de la mendicité en 2010 et l'incendie du *daara* de Médina en mars 2013 sous M. Sall. Les déclarations des deux chefs d'Etat (A. Wade et M. Sall) sur l'interdiction de la mendicité infantile étaient, pour les acteurs associatifs, une lueur d'espoir dans leur lutte engagée depuis déjà une décennie. Mais elle fut vite anéantie par le recul des deux chefs d'Etat. Mamadou Wane, coordinateur du PARRER et militant de la cause depuis son passage au *Daara* de Malika, accuse l'Etat de ce pas en arrière. Les propos ci-dessous dévoilent l'image que l'Etat peut véhiculer au sein de ce groupe d'acteurs. Ces discours dynamiques et déterminés montrent également le militantisme potentiel de ces acteurs associatifs, comme en témoignent les deux extraits d'entretien suivants :

« Il y a eu des tentatives, deux fois par exemple. Il y a eu un conseil interministériel en 2007, quelque chose comme ça...où ils ont commencé à appliquer la loi pendant une semaine mais les groupes de marabouts traditionnels ont commencé à s'unir. L'Etat a reculé à l'approche des élections... Alors qu'ils ne représentent plus grand chose. Quand on voit les enquêtes, la majorité des Sénégalais ne veulent plus voir ça. La majorité des imams aussi te dit que c'est à l'Etat de régler, même s'ils te disent que l'Etat a marginalisé les *daara* depuis l'époque coloniale. Mais ils te disent que c'est à l'Etat de trouver une solution, en faisant une offre où les droits de l'enfant sont garantis. Ils proposent aussi les *daara modernes*. Moi aussi, il y avait beaucoup d'idées. Comment récupérer l'aumône sous forme de *zakat* pour empêcher la mendicité. Comment mieux l'organiser... » (M. Wane, entretien Dakar, 24 avril 2014).

« CH : Selon vous, qu'est ce qui bloque ?

MW : Parce que l'Etat n'est pas courageux, c'est tout ! De l'autre côté, il y a des marabouts qui sont contre ça aussi. Nous on n'accepte plus que les gens se servent des enfants pour se remplir les poches. Ce n'est pas possible qu'on demande aux enfants de rapporter ça et si ils ne rapportent pas ça ils peuvent être battus. Ca c'est inacceptable. C'est même pas à négocier, c'est clair. L'Etat pour nous a failli. On ne peut pas accepter ça. Nous sommes des jusqu'au-boutistes (rire) par rapport

⁵⁸⁰ Cette expression est tirée d'un entretien avec M. Wane le 17 décembre 2015, à Dakar.

à cette question. Tu vois ? L'Etat avance un peu et ensuite recule... Sous le régime Wade, ils avaient commencé pendant une semaine. C'était ça. Les enfants étaient protégés. La Gambie à côté, ce n'est pas pareil ! On a beau dire, n'importe quoi sur ce régime mais au moins là-bas il n'y a pas ça ! Tu ne peux pas utiliser un enfant pour le faire mendier. Ce n'est pas possible ! Bon maintenant, avec le nouveau régime là, ils avaient commencé avec l'incendie de la Médina, c'est moi-même qui ai fait le plan stratégique de l'application de la loi contre la mendicité. Il n'y a pas eu d'application » (M. Wane, entretien SeaPlaza, Dakar, 17 décembre 2015).

A. Fodé Sow de l'ONG *Enda Intermondes* située à Guédiawaye parle lui aussi du manque de courage de l'Etat face à cette question :

« A. F. S : Les militants de la protection de l'enfant nous jugeons que nous sommes en rouge. Je me rends compte qu'il y a de plus en plus d'enfants et de plus en plus je me rends compte que les formes de maltraitance se sont diversifiées. Les véreux se multiplient dans le secteur de la protection en montant des associations et l'Etat recule devant ses engagements. Ca, je le sais et ça pose problème.

CH : C'est vrai qu'il y a un gain d'intérêt...

A. F. S : Souvent même ici lors de réunion je leur dis : si jamais tous les enfants étaient protégés, je perds mon boulot. Et, ils rient, je ris. Non, je veux vous mettre devant vos responsabilités. Parce que moi, je suis payé par l'Etat⁵⁸¹ mais tous les autres, tu t'imagines les autres qui sont coordinateurs, directeurs de projet ? Ca me permet de tenir ce discours. Je m'en balance de l'argent de la protection parce que mon ambition est de faire sortir les enfants de la rue. Je peux tenir ce discours parce que je ne dépends pas de cet argent-là. Quand on est allé au Ministère de la Justice, de la Famille, quand on est sorti Matt [HRW]⁵⁸², m'a dit : "*toi tu tiens un discours très sévère*". Non je détiens la réalité. Je dis ce qui se passe. Je n'ai pas intérêt à ce que ça continue. Si on me dit demain les écoles françaises vont être fermées, alors là j'aurai peur. Mais quand on me dit que les enfants talibés ne sont plus dans la rue. Je dis Alléluia. On a mis trop d'argent dans la protection des enfants talibés et on a eu que dalle comme résultat ! Rien n'a été fait. Dans notre entretien, il est arrivé à un moment où je disais que depuis presque deux ans le Sénégal avait mis tous les outils, les réformes... Mais, il n'y a aucune application. Ca été validé techniquement, politiquement de tous les outils en place. Mais il n'y a eu aucune action concrète. Il faut qu'on arrête pour que l'Etat prenne sa

⁵⁸¹ A. Fodé Sow est un enseignant de profession. Il est en situation de détachement auprès d'*Enda Intermondes*. Son salaire est donc versé par l'Etat et il reçoit en parallèle des indemnités de la part d'*Enda Intermondes* (A. Fodé Sow, Entretien Guédiawaye, 3 avril 2014).

⁵⁸² Matt Wells est à l'origine de la rédaction des deux rapports publiés par HRW en 2010 et 2014. Il est également celui qui a mis en place la PPDH en 2010, dans le but de fédérer l'ensemble des acteurs associatifs de la région de Dakar au sein d'une même structure.

part de responsabilité, pour que l'Etat sache que tout dépend de lui. Ils vont toujours aller un pas en avant, deux pas en arrière. C'est ça qui pose problème. Si l'Etat avait le courage... C'est simple, hein ? » (Entretien A. Fodé Sow, Guédiawaye, 3 avril 2014).

Le manque de courage, le recul de l'Etat⁵⁸³ face à ses obligations, tels sont les ressentis des acteurs associatifs militants de la cause des talibés. Cette image quelque peu négative des actions, voire des inactions entreprises par l'État, a amené ces acteurs à se mobiliser davantage sur la scène publique. Ils font usage de formes innovantes d'instruments de mobilisation et de sensibilisation. Nous en exposons ci-dessous quelques exemples.

2.1.2.2. Une mobilisation redéfinie : de marches citoyennes à l'usage du web social

Les situations conflictuelles entre différents acteurs ont des effets sur la mobilisation des acteurs impliqués. Les tensions installées entre deux parties amènent à des situations de-ras-le bol et à des formes de contestations (Siméant, 2014) visibles dans la sphère publique. Nous avons pu observer ce phénomène auprès des acteurs associatifs. En tant que militants de la « *cause des talibés* » structurés depuis le milieu des années 1990 (*chapitre trois*), ces acteurs ont dans le temps réussi à se mobiliser. On peut observer que cette mobilisation s'est quelque peu modifiée dans les formes qu'elle peut prendre encore aujourd'hui. De marches citoyennes organisées autour de la journée du talibé, à l'usage d'internet via les réseaux sociaux (facebook, twitter, sites internet, blogs), la « *cause des talibés* » tend même à se diffuser en dehors des frontières sénégalaises. Nous avons tenté d'étudier ces formes de mobilisations, au Sénégal et sur le web, qui sont les réponses aux actions et inactions de l'Etat du Sénégal.

⁵⁸³ Selon un autre type d'acteur, inspecteur en langue arabe et ayant fait une majeure partie de son parcours professionnel au sein de l'administration centralisée, A. D. Sall, l'Etat aurait des craintes face à ce secteur : « *L'Etat n'est pas prêt. Je vous dis clairement. L'Etat, il a des craintes. Il a des craintes que si je favorise ce système là, on risque de perdre l'autre système. On a déjà une école bâtie sur un système classique du préscolaire à l'université qui a produit l'ensemble des fonctionnaires et des techniciens de l'Etat. Aujourd'hui, est ce qu'il faut mettre en cause cela avec l'option populaire. L'Etat est trop prudent, pour ne pas aller directement dans les réformes. Il allait avec des craintes. Comment faire pour assurer le TBS mais comment ne pas créer des mécanismes qui vont bouleverser le système. Moi, c'est comme ça que je vois les choses* » (Entretien A. D. Sall, Dakar, 16 décembre 2015)

20 avril : la Journée du Talibé

Depuis 1994, on célèbre le 20 avril de chaque année au Sénégal la journée nationale du talibé. Cette journée a été initialement lancée par l'Unicef, porteuse d'un programme dans les années 1990 intitulé « Réhabilitation des droits des talibés ». Chaque année, cette journée rassemble des ONG (internationales et nationales), associations locales sénégalaises, écoles coraniques, municipalités, qui se mobilisent afin de célébrer l'enfant-talibé au Sénégal. Cela peut prendre la forme d'un tournoi de football organisé dans un quartier, le partage d'un repas cuisiné par les *ndeyou daara* (marraine de talibés), ou encore l'organisation de récitals coraniques entre différentes écoles coraniques. C'est surtout à Dakar et dans sa banlieue (Pikine, Guédiawaye ou Rufisque) que les actions et les différentes formes de mobilisations sont les plus visibles. Mais depuis une vingtaine d'années, les formes de ces mobilisations ont évolué.

Au cours des années 1980, la journée du talibé était essentiellement célébrée au *Daara* de Malika, sous la responsabilité de Mamadou Wane. Cette journée, à l'époque, était donc l'occasion de faire la promotion d'un nouveau type d'enseignement basé sur la mémorisation du Coran, l'enseignement des langues nationales et l'apprentissage d'un métier. En 1994, toujours grâce à M. Wane coordinateur du programme de l'Unicef, la journée du talibé est officialisée et devient une journée de mobilisation auprès des premières ONG investies sur la thématique (Enda Tiers-Monde et Tostan). Au milieu des années 1990 jusqu'en 2000, cette journée a été principalement portée par des ONG internationales au cœur de la défense de la « cause » des talibés. L'ONG internationale *Tostan* a contribué au cours des années 2000 au financement de nombreuses célébrations de la Journée du talibé, comme en témoigne la photo ci-dessous.

Photo n° 9
Marche Organisée en 2007 entre Thiès et Dakar. Photo Récoltée grâce à
Ndiaye Daara, Jaxxay.



Photo n° 8
Marche Journée Nationale du Talibé, 20 avril 2006. Photo de Ndiaye Daara.



En 2007, une marche citoyenne de sensibilisation est organisée entre Thiès et Dakar (voir photo ci-dessus). Puis, à partir de 2010-2011, la communication dans l'espace public est relayée par d'autres structures et réseaux d'action publique tels que la PPDH, le CAINTE ou encore le PARRER, qui, grâce au soutien de la Banque mondiale, lancent une grande campagne d'affichage à Dakar de lutte contre la mendicité forcée.

« Nous [le PARRER] avons pu faire une campagne l'année dernière très forte avec de grandes affiches. D'habitude à Dakar les grandes affiches sont consacrées à la dépigmentation des peaux, mais nous avons fait une campagne en mettant les talibés en exergue. Nous disions tout simplement et nous leur rappelions qu'il existait une loi contre la mendicité. Derrière ce rappel, il faut que l'Etat fasse respecter les lois qui sont votées, sinon ça ne sert à rien de voter une loi. Nous pensons qu'il faut continuer le plaidoyer sous d'autres formes pour que l'Etat applique les lois. Je pense que quelque part nous sommes bien entendus, parce que vous avez vu que le premier ministre (dans sa déclaration de politique générale) insiste que les lois soient appliquées dans tous les domaines. C'est tout un plaidoyer » (C. A. B. Diao, siège du PARRER, Dakar, le 8 novembre 2012).

C'est l'occasion pour différentes associations, ONG nationales ou internationales de se mobiliser, se regrouper et d'attirer l'attention sur la question de la mendicité forcée des talibés. C'est l'occasion aussi de ré-impliquer la sphère médiatique, nationale et internationale. En 2015, par exemple, à l'occasion de la sortie du second rapport ainsi que du film de HRW, une conférence de presse était organisée par la PPDH en partenariat avec l'ONG internationale de plaidoyer. L'ensemble des organisations de protection de l'enfance rassemblées autour de la PPDH, s'est mobilisé dans la diffusion médiatique de cet outil de communication.

En 2016, nous avons pu observer cette journée de mobilisation à travers le web. Grâce notamment à Facebook, nous avons pu suivre différents acteurs et structures (notamment Ndiaye Daara, COMOD, Tostan, Save the Children) qui se sont organisés dans la mobilisation de la journée de la « *cause des talibés* ». Le suivi des « likes » et des « commentaires » nous ont amenée à découvrir cette même année un nouveau hashtag sur Twitter : « #IamTalibe ». Dans la même mouvance du « je suis... » diffusé depuis les attentats de Charly Hebdo à Paris en janvier 2015, les « #Iam » sont devenus de vrais produits marketing et de contribution à de

véritables plaidoyers internationaux. « #Iamtalibé » est donc entré dans cette mouvance internationale de plaidoyer et de communication engagé par des citoyens internationaux de la diaspora sénégalaise et mis en réseau grâce aux nouveaux moyens de communication (Facebook, Twitter, Instagram).



La « cause » du talibé n'est toutefois pas nouvelle sur internet. Elle mobilise via des blogs d'anciens volontaires d'ONG, d'associations locales ou internationales. Mais c'est toutefois à notre grande surprise que nous avons découvert ce hashtag. C'est la structure nommée « Voices of the talibés » qui a initié cette campagne de plaidoyer international appelée « #IamTalibe advocacy campaign ». L'organisation est composée d'une équipe sénégalaise installée aux États-Unis et au Sénégal. Le site, en langue anglaise, a pour objet d'informer et de sensibiliser sur le phénomène des enfants-talibés confrontés aux pratiques de mendicité.

« The goal of this campaign is to educate the online community about the severity of this issue. We want to make sure that the #IamTalibe hashtag trends on Twitter, Facebook and Instagram under pictures of Talibes and various individuals around the world supporting #IamTalibe signs. Together, we achieve our goals of giving Talibes a voice on the international stage. Photos were received from here to Dakar to Germany to China, of people of various background advocating for thousands of voiceless children and it proved more

successful than we ever anticipated »⁵⁸⁴ (Voices of Talibé Foundation, nd).

La langue utilisée sur ce site internet montre que le public ciblé est d'abord celui de l'international pour qu'il fasse pression à son tour sur le local. Les acteurs contre la mendicité des enfants talibés pensent que le conflit interne est pour le moment sans espoir et sont contraints de ce fait de se tourner vers d'autres acteurs et moyens de communication. Le conflit local est donc contourné par la mobilisation de ressources externes. L'usage du web comme outil de mobilisation et de sensibilisation est utilisé à la fois par les acteurs associatifs sénégalais de Dakar, mais aussi par la diaspora sénégalaise ou individus sensibles à la cause. Grâce à leurs réseaux et à la diffusion d'informations sur internet, ils arrivent à internationaliser fortement la question de la mendicité des enfants talibés au Sénégal. La campagne lancée en 2015 par *The voices of Talibés* est le résultat d'une mobilisation à l'échelle internationale de la diaspora sénégalaise vivant au Canada ou aux Etats-Unis. D'autres individus, sensibles à la question, car ayant séjourné pendant un temps au Sénégal, ont lancé différents types d'instruments de mobilisation, qui se répandent très rapidement sur internet. Des pétitions et cagnottes⁵⁸⁵ en ligne sont aujourd'hui fréquemment utilisées pour sensibiliser ou capter des financements pour la réhabilitation d'une école coranique ou la construction d'un foyer de jeunes.

Une mobilisation occupant la sphère publique sénégalaise

En dehors de la journée nationale du talibé les acteurs associatifs ainsi que d'autres types d'acteurs se rattachant au mouvement (journalistes, artistes, etc.) multiplient leurs apparitions au sein de la sphère publique sénégalaise. Nous avons pu

⁵⁸⁴ Citation tirée du site internet : <http://voicesoftalibesfoundation.org/iamtalibe-campaign/>.

⁵⁸⁵ Par exemple, une pétition en ligne a été lancée, intitulée : « Interdire la mendicité et l'exploitation des enfants talibés au Sénégal et créer des *daara* modernes où l'enfant pourra apprendre dans des conditions normales et dignes », <https://www.change.org/p/gouvernement-du-senegal-ministre-de-l-interieur-senegalais-interdire-la-mendicite-et-l-exploitation-des-enfants-talibe-au-senegal-de-creeer-des-daara-modernes-ou-l-enfant-pourra-apprendre-dans-des-conditions-normales-et-dignes>. Autre exemple, l'association allemande *Yaakar* a lancé de son côté une cagnotte pour la construction d'un foyer de jeunes à Pikine : https://www.betterplace.org/de/projects/22123-auf-und-ausbau-eines-kinderzentrums-im-senegal-fur-talibe-strassenkinder?utm_campaign=widget&utm_content=Auf-+und+Ausbau+eines+Kinderzentrums+im+Senegal+für+Talibé+%28Straßenkinder%29&utm_medium=iframe_widget&utm_source=project_widget.

l'observer en mars 2014, lors de la première organisation d'une marche commémorative de l'incendie du *daara* du quartier de la Médina en mars 2013. En partant de la commune d'arrondissement de la Médina jusqu'au *daara* en question, les panneaux d'affichage tenus par des enfants, journalistes et militants scandaient : « *Incendie de la Médina, An 1. Plus jamais ça !!!* » (Cf. photo ci-dessous et plaquette photos de la marche du 3 mars 2014, annexe 6).

Photo n° 10
Marche organisée le 3 mars 2014, Dakar
Photo prise par C. Hugon



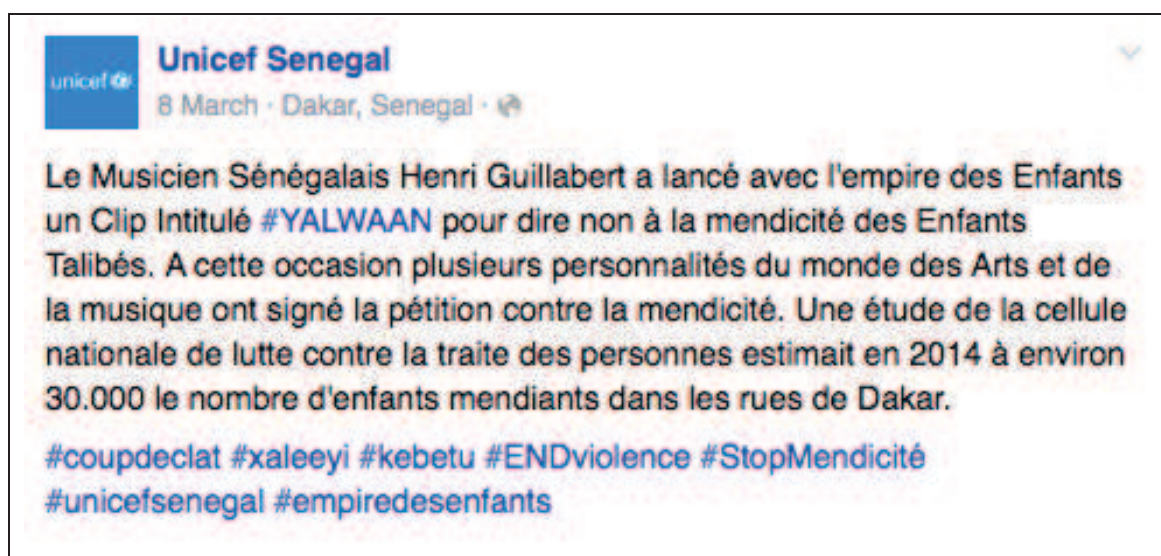
Photo, C. Hugon, mars 2014

Cette marche a été organisée par un réseau de jeunes journalistes rassemblés autour du Réseau de journalistes et d'animateurs pour la protection de l'enfant (REJAPE)⁵⁸⁶. En sus de la participation du maire de la commune d'arrondissement, elle a été l'occasion de plusieurs discours tenus par différentes personnalités politiques et religieuses du quartier qui se sont réappropriées l'événement. Chaque année la mort de ces neuf talibés du *daara* de Médina est rappelée. L'organisation de cette marche commémorative a ouvert la voie à une mobilisation plus large et à d'autres acteurs qui n'étaient pas jusque là impliqués (les journalistes notamment).

⁵⁸⁶ Pour mieux mobiliser différents types d'acteurs, notamment les acteurs associatifs, le REJAPE avait également organisé en amont une conférence de presse, en février 2014, dans le but de préparer cette marche du 3 mars.

Les marches sont également un outil que les acteurs mobilisés emploient fréquemment depuis le milieu des années 2000. Plus récemment, par contre, on voit apparaître d'autres formes innovantes de mobilisation.

En février 2016, par exemple, l'ONG sénégalaise Empire des Enfants a lancé une pétition en collaboration avec la PPDH. L'objectif de cette pétition est de recueillir près de 5 000 signatures en « *imposant au gouvernement l'application de la loi qui réprime la mendicité forcée des enfants* » (Dieng, 6 février 2016). Cette pétition est l'occasion à nouveau pour l'ensemble des acteurs associatifs de Dakar de se mobiliser contre l'Etat. La Présidente de cette ONG déclarait lors d'un entretien avec la presse : « *L'Empire des enfants invite les acteurs de la Société civile, les artistes, les religieux, les chefs coutumiers... à faire de cette cause un M23 bis pour montrer à l'Etat que nous sommes capables de mourir comme nous l'avons fait un certain 23 juin 2012 devant l'Assemblée nationale pour dire non au tripatouillage constitutionnel* » (*ibid*). Dans cette même mouvance, *Empire des Enfants* s'est rapproché du chanteur Henri Guillabert du groupe *Xalam II* pour lancer un nouveau clip de plaidoyer, avec le soutien de l'Unicef⁵⁸⁷.



⁵⁸⁷ Le clip a été diffusé sur la page Facebook d'Unicef Sénégal : <https://www.facebook.com/Unicef-Senegal-187171071405084/?fref=ts>.

2.2. Conflits, rapports de force et politisation du débat

Depuis les indépendances, la question de l'éducation arabo-islamique a été reprise en main par les autorités publiques et ce au plus haut niveau. Le duel sur la question entre L. S. Senghor et M. Dia témoigne bien d'une première forme de politisation du débat par deux dirigeants politiques sénégalais (chapitre 2). Cette politisation du débat résulte de l'intervention (directe ou indirecte) des dirigeants engagés dans le métier politique (chefs d'Etat, ministres, députés) qui accordent une signification politique à un problème ou enjeu de société⁵⁸⁸ (Lagroye, François & Sawicki, 2006 ; Braud, 2008). Dès l'indépendance, les débats portant sur l'éducation arabo-islamique au Sénégal ont été récupérés par la haute classe politique dirigeante. En effet, le duel entre L. S. Senghor et M. Dia (entre 1960 et 1962) sur la question a laissé entrevoir deux conceptions sociétales complètement divergentes. D'un côté L. S. Senghor, incarnait une figure emblématique promouvant l'enseignement de la langue française. De l'autre, M. Dia, proche de l'Union Culturelle Musulmane (UCM) des années 1950, faisait la promotion d'une « culture arabo-islamique » (Brenner, 1993) basée sur le renforcement de l'enseignement de la langue arabe à l'école publique et dans les institutions d'éducation privées. Deux dirigeants et deux conceptions différentes. La personnification politique des débats s'est maintenue avec l'arrivée au pouvoir en 2000 d'A. Wade, puis renouvelée plus récemment sous M. Sall. En identifiant les différentes formes de politisation de la question par les hauts dirigeants sénégalais, nous poserons la question de savoir si celle-ci est vectrice de tensions, voire de situations de conflits dans la fabrique de l'action publique sénégalaise, ou pas. Encore une fois, nous nous concentrerons principalement sur la question des *daara* prise en main par la haute classe dirigeante sénégalaise.

⁵⁸⁸ Cette affirmation est valable sur le plan historique mais ne se justifie plus aujourd'hui avec l'émergence et l'influence dès les années 1980 des organisations et ONG internationales.

2.2.1. *Personnalisation présidentielle de l'action publique*

« Je me suis toujours préoccupé des conditions et de l'avenir des enfants sénégalais qui ont pris le chemin des *daara* et des écoles coraniques, de même que la situation des diplômés universitaires en langue arabe qui ne jouissent pas du même traitement que leurs concitoyens qui ont choisi l'école française » (Discours A. Wade, Ouverture du 3^e Congrès des imams et oulémas du Sénégal, Info7, 31 juillet 2002. Cf. matériaux de terrain, annexe 14).

Ce discours solennel prononcé par A. Wade en 2002 certifie la prise en compte des « marginalisés » des écoles coraniques. Il se tourne ainsi vers une autre frange de la population, longtemps marginalisée, voire ignorée par les régimes socialistes précédents de la période post-indépendance (L. S. Senghor et A. Diouf). Même si certaines mesures furent introduites sous L.S. Senghor puis A. Diouf en direction d'une ouverture à l'enseignement de la langue arabe à l'école publique, elles ne pesaient pas autant que l'introduction politique de la réforme de 2002 relative à l'éducation arabo-islamique. Par cette réforme, en effet, A. Wade s'engage à investir un champ d'action encore méconnu de la classe politique francisante sénégalaise. C'est également un moment singulier qui introduit un nouveau vocabulaire qui restera dominant dans le langage courant du secteur avec les notions de *daara* moderne et de processus de « modernisation » des *daara*. A. Wade affiche clairement sa vision politique :

- se tourner vers un nouvel électorat arabophone, ou futurs citoyens fréquentant l'école coranique ou l'école arabe ;
- se rapprocher des confréries soufies en les dotant de nouveaux *daara* modernes (chapitre 5) ;
- se conformer aux exigences internationales des années 2000 de lutte contre la pauvreté par l'accès à une scolarisation pour tous et diversifiée.

Les « *daara* modernes » peuvent être ainsi considérés comme l'un des « grands projets » qu'A. Wade souhaitait mettre en place durant son mandat électoral (Diop, 2013 ; De Jong & Foucher, 2010). Il personnalise ce projet en tentant de le promouvoir à différentes échelles (nationales et internationales) par l'intermédiaire

une forte communication politique. Par exemple, avant la tenue de l'Organisation de la conférence islamique (OCI) présidée par A. Wade, le Ministre de l'Education, Moustapha Sourang, avait annoncé que près de deux cents *daara* modernes verraient le jour d'ici 2008. En 2010, lors de la 65^e session ordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies, A. Wade annonce dans son allocution l'introduction de « *l'initiative daara modernes* » « *qui introduit l'école coranique, l'enseignement de l'arabe, du français et de l'anglais et l'apprentissage d'un métier pour allier la formation spirituelle des enfants à leur promotion sociale* » (présidence de la République, 2010 : 12).

A l'échelle nationale, dans le cadre de son « opération ma carte, ma caution » en tant que président mouride, A. Wade rend hommage à la notion de « *daara moderne* » qui, selon lui, viendrait de Serigne Mourtada Mbacké : « *La notion de daara modernes que j'ai lancée où on apprend l'anglais, l'arabe et le métier, est un concept venant de Serigne Mourtada Mbacké. C'est la raison pour laquelle j'ai soutenu son programme en lui offrant la caution qui fait une quarantaine de millions de Fcfa* » (LeCongolais, 22 février 2012⁵⁸⁹). L'introduction de la notion de « *daara moderne* » dévoile bien l'enjeu politique important de la question. Elle renforce également l'idée d'un rapprochement entre le régime présidentiel d'A. Wade et la confrérie mouride. Même si plusieurs familles confrériques se sont vues dotées de « *daara modernes* », le référentiel mis en avant par le président à l'époque est celui tiré des expériences de Serigne Mourtada Mbacké.

L'action publique est ainsi « personnalisée » (Demange, 2011⁵⁹⁰) dans le courant des années 2000 par Wade qui, en s'investissant sur la question de l'enseignement de la langue arabe et de l'éducation islamique, se la réapproprie en une ressource à la fois politique, religieuse et symbolique. Nous émettons également l'hypothèse que, dans le cadre d'un contexte fortement internationalisé dans le secteur éducatif avec les objectifs affichés de l'atteinte d'une scolarisation universelle,

⁵⁸⁹ Disponible en ligne : Sénégal-Wade, « Je n'ai de leçons à recevoir de personne », <http://www.lecongolais.cd/senegal-wade-je-nai-de-lecons-a-recevoir-de-personne/>.

⁵⁹⁰ Dans sa thèse, E. Demange parle d'une personnalisation de l'action de lutte contre le VIH/Sida en Ouganda. Nous lui empruntons cette notion pour notre cas d'étude au Sénégal.

l'international (notamment à travers l'Organisation de la conférence islamique, OCI)⁵⁹¹, constitue également une opportunité de ressources financières permettant à Wade de valoriser ses engagements auprès des familles religieuses confrériques et de la société musulmane sénégalaise. La personnalisation du processus de « modernisation » des *daara* s'est surtout renforcée avec la création en 2010 d'une nouvelle administration scolaire, rattachée au MEN : l'Inspection des *daara*.

M. Sall, dès son accès à la présidence en 2012) n'a pas tardé à reprendre la main sur le dossier des « *daara* modernes ». Il a notamment saisi le projet de la Bid (PAMOD), introduit en 2011, pour lancer une nouvelle campagne de communication politique. En novembre 2013, le PAMOD est officiellement lancé. M. Sall prononce au Théâtre de Sorano (Dakar) sa stratégie concernant le processus de « modernisation » des *daara* :

« Ainsi que vous le savez, les sociétés humaines font de l'éducation le moyen privilégié de transmission de la culture et des valeurs, notamment à travers la famille et l'école qui sont, par excellence, les premières institutions de socialisation. Instruction et Education, n'est-ce pas aussi la fonction essentielle du *daara* ou école coranique traditionnelle ? Patrimoine islamique du Sénégal, dont l'ancrage culturel est très profond, le *daara* répond à un besoin toujours croissant des populations. Sous ce rapport, il est illusoire de dissocier la problématique de l'éducation en général de celle de l'éducation coranique. En outre, la mission de développer et d'intégrer les *daara* dans le système éducatif, pour une meilleure prise en charge, trouve ici toute son actualité et sa pertinence (Discours M. Sall, Lancement du PAMOD, Théâtre de Sorano, 30 novembre 2013).

Le renforcement de la politique de « modernisation » des *daara*, soutenu par le programme international du PAMOD de la Bid, cristallise l'intervention politique autour d'un discours communément partagé de « modernisation » des écoles coraniques.

« Le concept de *daara* moderne est à appréhender donc au sens d'un renforcement des acquis en mémorisation du Saint Coran et en maîtrise des sciences islamiques chez l'enfant en lui offrant des opportunités d'accès aux autres savoirs scientifiques et compétences de base développés dans les programmes scolaires. A ce titre, l'Etat renforcera les

⁵⁹¹ Il faut rappeler qu'A. Wade en 2008 a présidé pendant trois années l'OCI, nommé depuis son 11^e Sommet tenu à Dakar.

moyens des *daara* en termes de ressources humaines, matérielles et financières, en vue d'atteindre nos objectifs pour une éducation de meilleure qualité » (*ibid*).

Le projet du PAMOD est donc très clairement repris en main par M. Sall. Selon lui, « le gouvernement accorde un grand intérêt au succès du projet précurseur d'appui à la modernisation des *daara* [...]. L'innovation pédagogique de taille que représente l'organisation, pour la première fois au Sénégal, d'un baccalauréat arabe ainsi que la réalisation prochaine du projet d'Université arabo-islamique, s'inscrivent dans la perspective de modernisation de notre système d'éducation, d'apprentissage et de formation professionnelle » (Faye, janvier 2015). Mais la personnalisation de l'action politique et de la politique ne se limite pas au pouvoir du président. La première dame, Marième Faye, a joué plus récemment un rôle dans l'action publique de modernisation des *daara* en proposant la construction d'un *daara* moderne (*daara Rama*) à Diamniado d'un montant d'environ 450 millions de Fcfa financée par la BMCE Bank (Banque marocaine pour le commerce extérieur) (Diatta, novembre 2014). Très vite, la première dame a été accusée de détournement de fonds grâce à l'existence de sa Fondation, *Servir Sénégal*. Le banquier marocain, Othman Benjelloun, président-directeur général de la *BMCE Bank*, tout comme la première dame ont démenti ces propos. Pour la diffusion de cette information, M. Sall s'est abstenu de faire la promotion de son projet de loi relatif au *Waqf*⁵⁹² en lien direct avec le développement et la modernisation des *daara*. Il a laissé place à sa femme pour faire la promotion de son propre *daara* moderne soutenu par sa Fondation *Servir le Sénégal*. Avec la communication sur la construction de son *daara* moderne, la première dame s'investit personnellement dans l'action publique en participant notamment à trouver différentes sources de financements privés et étrangers (Demange, 2010).

⁵⁹² Le Sénégal dispose, depuis avril 2015, d'une loi portant sur le *waqf*. Le *waqf* est selon le droit islamique une donation faite par un particulier à une œuvre d'utilité publique, pieuse ou charitable caritative. Le *waqf* est facultatif (contrairement à la *zakat*, l'aumône), dont la possibilité est uniquement offerte aux possédants. Il s'agit donc d'une obligation charitable.

2.2.2. *La reprise en main du projet par plusieurs acteurs politiques sénégalais*

D'autres acteurs politiques ont également saisi la question épineuse des *daara* pour se la réapproprier. Nous estimons que les diverses actions énumérées ci-dessous ont clairement un enjeu clientéliste et électoral. Nous nous focaliserons tout particulièrement sur quatre acteurs clés qui ont marqué tout récemment cette action publique : deux ministres de l'Éducation (2.2.2.1) et deux députés (2.2.2.2).

2.2.2.1. Le ministre de l'Éducation au *daara* de Coki Kalidou Diallo, en tant que ministre de l'Éducation, est celui qui a introduit en 2009-2010 les nouvelles mesures relatives aux *daara* et mis sur pied la création de l'Inspection des *daara*. A. D. Sall, inspecteur en langue arabe et proche de K. Diallo depuis son investissement au Syndicat unique des enseignants du Sénégal (SUDES)⁵⁹³ dans les années 1980, était un très proche collaborateur du Ministre de l'Éducation Kalidou Diallo entre 2008 et 2010. Membre de son cabinet ministériel, il conseillait le Ministre sur les questions relatives à l'éducation islamique. En 2010, avec la création de l'Inspection des *daara*, A. D. Sall fut affecté au sein de cette administration pour mettre en place toutes les mesures nécessaires à son développement :

« Vous savez A. Wade il fait ses choix. Les *daara* [modernes], on a dit qu'il fallait les créer comme réforme mais sans nommer personne. Pendant 6 ans, il n'y avait personne. Quand Kalidou est venu, je lui ai dit qu'il fallait marquer quelque chose. Kalidou, comme M. Sourang, il a créé les écoles franco-arabes et lui aussi lors de son passage au MEN, il a décidé de créer la modernisation des *daara*. Ce n'était pas encore envisagé. Il a voulu matérialiser cette idée » (Entretien A. D. Sall, Dakar, 17 décembre 2015).

K. Diallo, avec l'appui au sein de son cabinet ministériel d'A. D. Sall, a donc concrétisé l'idée de la réforme lancée en 2002 lors du séminaire introduisant la réforme de l'éducation « arabo-islamique » (chapitre 3 et 4). En 2010, il décide alors de créer l'Inspection des *daara* et de promouvoir la notion de « *daara* moderne » :

⁵⁹³ Ils se sont connus lors de leur passage au SUDES. Kalidou Diallo a été le secrétaire général du SUDES et A. D. Sall était membre exécutif du bureau (Entretien A. D. Sall, Dakar, 17 décembre 2015).

« Nous avons l'ambition de mieux rééquilibrer la carte scolaire. Nous avons déjà réussi la parité entre filles et garçons. Pour la carte scolaire, il existe encore des régions qui ont des résistances par rapport à l'école. Il s'agit de l'académie de Diourbel qui a un taux de scolarisation de 55,56 %, des académies de Kaolack (73 %), de Matam (75 %) et de Louga (69 %) au moment où toutes les autres académies sont presque à 100 %. Ces académies sont des régions où l'enseignement arabo-islamique et le nombre de *daara* sont très importants. Pour rééquilibrer, le chef de l'Etat a initié le système des "*daara* modernes" qui aura pour vocation de faire en sorte que les chefs religieux acceptent de bénéficier de salles de classe construites gratuitement par l'Etat, de la gratuité de la nourriture avec les cantines, des équipements et mettent à leur disposition des enseignants qui seront payés par l'Etat, aussi bien arabisants que francophones. L'Etat promet aussi de créer un environnement professionnel afin de permettre aux jeunes d'avoir un métier. Avec cette direction des "*daara* modernes", on procédera à un recensement de tous les *daara*, une feuille de route sera déclinée. Ainsi, elles pourront bénéficier de subventions. Pour cela, il faut également harmoniser le curriculum. Tout ce processus est en cours. On a anticipé pour que les enfants ne soient plus dans la rue. Les autorités iraniennes ont décidé de créer plus de 2000 "*daara* modernes" au Sénégal et le président de la République a pris l'initiative de convoquer l'ensemble des pays de l'Oci (Organisation de la conférence islamique) pour favoriser la création des "*daara* modernes". Cet appel a été entendu et l'Arabie saoudite s'est signalée pour convoquer une deuxième rencontre des oulémas » (Entretien de K. Diallo, *L'Observateur*, 8 octobre 2010⁵⁹⁴).

La création de l'Inspection des *daara* était considérée pour le Ministre de l'Education comme un point de départ essentiel dans le lancement de cette politique éducative. Lors d'un séminaire organisé à l'Institut Islamique les 15 et 16 décembre 2009, différents acteurs du secteur de l'éducation se sont réunis pour réfléchir sur le contenu du programme pédagogique des « *daara* modernes » et du lancement d'un nouveau plan stratégique sur une durée de trois ans. Tout comme la personnalisation présidentielle, sous A. Wade, le ministre de l'Education n'a pas tardé de son côté à s'emparer de la question pour, comme le disait A. D. Sall « *marquer quelque chose* » (Entretien A. D. Sall, Dakar, 17 décembre 2015). K. Diallo est donc le premier ministre à avoir introduit les mesures relatives au lancement du projet de « modernisation » des *daara*.

Sous M. Sall, à l'issue du remaniement du 29 octobre 2012, Serigne Mbaye Thiam est transféré du Ministère de l'Enseignement supérieur à celui de l'Education

⁵⁹⁴ Disponible en ligne sur le lien suivant : http://www.seneweb.com/news/Societe/kalidou-diallo-le-s-n-gal-atteindra-100-de-taux-de-scolarisation-d-ici-2015_n_36139.html.

nationale. Au cours de son mandat ministériel, il décide de s'emparer, tout comme son président, du dossier du projet soutenu par la Bid (PAMOD). En parallèle au programme international de la Bid, il fait également en novembre 2014 la promotion auprès de chefs religieux du projet portant sur le statut des *daara*. Mais avant cela, l'ancien député socialiste, a également saisi cette opportunité politique de réforme des écoles coraniques pour se rapprocher de familles religieuses confrériques. Cela a notamment été le cas lors de sa visite au *daara* de Coki qui a été fortement critiquée, notamment par la Fédération nationale des maîtres coraniques. Le 21 janvier 2014, en effet, Serigne Mbaye Thiam se déplace au *daara* de Coki pour annoncer qu'une subvention de l'Etat de 130 millions de Fcfa sera attribuée au *daara*. Selon le ministre, « *cet argent provient des ressources additionnelles obtenues en 2013 d'où le chef de l'Etat a dégagé un milliard de Fcfa pour financer le projet d'amélioration de l'environnement physique des écoles coraniques. Le droit à l'éducation est un droit constitutionnel qui incombe à l'Etat du Sénégal. Toute institution, toute communauté et toute personne qui éduque des enfants le fait pour le compte de l'Etat du Sénégal et mérite son soutien* » (Enquête+, 22 janvier 2014⁵⁹⁵). Ce déplacement fut très critiqué par le président de la Fédération qui nous faisait part de sa déception face cette action du ministre.

« Les *daara* sont des espaces privés. Ce sont des initiatives privées. Ce n'est pas créé par l'Etat, ni aidé par l'Etat. Quand l'Etat veut organiser un domaine privé, il faut avoir une politique de négociation parce que celui qui a créé son *daara* depuis son grand-père ou son arrière grand-père, dit que c'est mon *daara* à moi et pas une école publique. Il faut donc une négociation. Si l'Etat veut que ce *daara* se modernise, d'accord. L'Etat a la responsabilité de tout, a le pouvoir de tout, mais il faut qu'il négocie pour que le maître coranique accepte la politique de l'Etat. C'est donc la Fédération qui va porter cette négociation. Regrouper les *sëriñ daara* et leur parler de leur exigence [...]. Tout ça pour vous dire que les gens aiment les *daara* s'ils s'organisent bien. Aussi, on parle à l'Etat. Parce que l'Etat a l'habitude. Nous sommes déjà indépendants. Il faut parler aux gens de ce qu'ils veulent et de ce qu'ils croient. Nous ne sommes pas des Français, des Anglais ou des Arabes. Nous sommes des Sénégalais, il faut revenir aux bases et pour revenir il faut que l'Etat parle avec les *sëriñ daara* pour qu'ils puissent avoir une conviction. On pousse l'Etat pour qu'il adopte des approches

⁵⁹⁵ <http://www.enquetepius.com/content/coulisse-une-subvention-de-130-millions-de-francs-allouée-au-daara-de-coki-par-l-etat>.

plus participatives. On pousse aussi pour que les *sëriñ daara* acceptent la modernité et équilibrer. On ne peut pas dire que nous avons réussi. On a beaucoup de problèmes là-dessus, parce que c'est l'Etat toujours qui fausse sa politique. Par exemple, un jour j'ai entendu le ministre de l'Education, aller à Coki, soutenir Coki avec 130 millions de Fcfa. J'ai appelé le ministre de l'Education pour le remercier mais je lui ai dit qu'il devait nous [la Fédération] consulter. Il n'y a pas eu de consultation. Ca c'est grave ! Si on a une Fédération qui regroupe toutes les associations... Coki fait partie de la Rabita (La ligue des écoles coraniques de Touba). La Rabita fait partie de la Fédération. Donc, le ministre doit être avec moi à Coki remettre le chèque pour que Coki sache que c'est la Fédération qui négocie tout. Sinon, Coki pensera que c'est inutile de passer par la Fédération en se disant qu'ils ont tout ce qu'on veut. C'est donc inutile de fédérer. C'est l'Etat qui va disperser. Nous, on ne veut pas qu'on nous donne de l'argent. J'ai dit au président de la République, lors de la Cérémonie du lancement du PAMOD, j'ai dit au président de la République que nous sommes les responsables de la Fédération, on ne veut pas un seul sous du PAMOD, des milliards. Ce qu'on veut c'est une distribution équitable et démocratique. On donne aux *sëriñ daara* qui souhaitent se moderniser. Coki est pris en charge par leur association, une grande association. Coki n'a pas besoin d'une aide de l'Etat. Ils ont besoin d'un accompagnement technique, affecter des enseignants et les former mais aussi des gestionnaires. Mais, dans les autres *daara*, ils n'ont pas de quoi manger. L'Etat doit aider ces *daara* là. Moi j'ai dit au président, je n'ai pas besoin qu'on m'aide à Pir⁵⁹⁶. Ce qu'on a besoin c'est votre accompagnement. Ce sont des faux pas faits par l'Etat qui expliquent nos difficultés. La source c'est la politique parce que les gens ce sont des clientélistes. Coki est influent dans le secteur des *daara*, alors ils politisent la chose des *daara*. On veut donner aux *daara* nécessaires (Entretien T. Fall, 29 mars 2014, *daara* de Pir).

Ce long extrait dévoile plusieurs éléments sur le rapport souhaité entre l'Etat et la Fédération nationale des associations de maîtres coraniques. Aux yeux de T. Fall, la négociation avec la Fédération ainsi que son implication dans le processus de mise en œuvre de la politique de « modernisation » des *daara* est nécessaire pour le maintien de bonnes relations entre ces deux groupes d'acteurs. Or l'enjeu politique de la question, selon cet interlocuteur, a tendance à fausser l'image de l'Etat et de sa politique auprès des maîtres coraniques. Le *daara* de Coki est un *daara* historiquement connu et de très bonne réputation auprès de l'ensemble des Sénégalais. Selon nos interlocuteurs, près de 3000 talibés y mémorisent le Coran.

⁵⁹⁶ T. Fall, président de la Fédération jusqu'en octobre 2015 est également directeur d'un *daara* à Pir, situé dans le

Un Institut islamique a également été construit à Coki pour poursuivre les enseignements en langue arabe et en sciences islamiques. Dans la région de Louga, le *daara* de Coki est une véritable référence d'enseignement islamique. Ce *daara* a d'ailleurs été soutenu par différents bailleurs internationaux (Arabie Saoudite, Programme d'appui alimentaire, Usaid, etc.). L'appui de l'Etat, par le biais de son ministre de l'Éducation, est donc un symbole fort de rapprochement de l'homme politique envers les représentants religieux de l'école coranique de Coki. Le ministre décide également de subventionner le *daara* de Coki, sans pour autant prendre en compte l'avis de la Fédération nationale. La Fédération est ainsi contournée, décrédibilisant sa notoriété.

En tant que ministre de l'éducation, représentant du gouvernement M. Sall ministre d'ouverture et ancien député socialiste, cette action, tout comme le pense T. Fall est éminemment politique. S. M. Thiam s'est emparé du *daara* de Coki pour formuler un appui politique. Ce « *faux pas* », comme le souligne T. Fall crée des situations de tension et de conflit dans les rapports entre les représentants de la Fédération des maîtres coraniques et l'Etat. La politisation de la question, selon l'ancien président de la Fédération, complique davantage le bon développement de la mise en œuvre de cette politique publique. Le déplacement du ministre de l'Éducation, fortement médiatisé, fausse les actions de sensibilisation préalablement menées auprès de l'ensemble des familles religieuses confrériques. Le soutien financier du ministre au *daara* de Coki, de confrérie mouride, peut être lu comme un acte symbolique fort de l'intrication du religieux et du politique. Après une situation de blocage du projet de loi portant sur le statut des *daara*, nous pouvons également lire cette action comme une stratégie politique du ministre pour se rapprocher de la Rabita dont le *daara* de Coki est membre. La Rabita, association de maîtres coraniques de la région wolof-mouride, est la plus large association membre de la Fédération. L'action du Ministre de l'Education « pro école coranique » peut être lue comme étant favorable au bloc mouride, permettant par la même occasion d'affaiblir la Fédération et sa notoriété dans l'espace public sénégalais.

En d'autres termes, le projet de « *daara moderne* » a également été saisi par les ministres de l'Education, qui ont fortement médiatisé cette politique éducative durant leur mandat ministériel (K. Diallo & S. M. Thiam). La personnalisation du projet se fait, ainsi, à un niveau ministériel. Comme le soulignait déjà T. Fall et d'autres interlocuteurs, les « *daara sont politiques* » et la négociation auprès de maîtres coraniques mais aussi de familles religieuses confrériques est au cœur de la fabrique de cette politique publique d'éducation. D'autres personnages politiques, tels que les députés se sont plus tard saisis de cette question des *daara*. Nous prendrons l'exemple de l'imam Mbaye Niang et d'Amadou Tidiane Talla, jeune député de Kolda.

2.2.2.2. Réappropriation et opportunité politique par deux Députés de l'Assemblée Nationale

La personnalisation politique de la question des *daara* a également été le fait de deux députés de l'Assemblée nationale : le célèbre imam Mbaye Niang et le député-*sëriñ daara* A. T. Talla. Ce sont les deux seuls députés, à notre connaissance, qui ont repris la question des *daara* pour en faire une campagne politique. Ces deux personnalités politiques ne se sont pas approprié la question de façon similaire. Pour l'imam Mbaye Niang, l'intégration des écoles coraniques et leur prise en charge par l'Etat est une condition nécessaire. Le député A. T. Talla, pour sa part, reprend à son compte la cause des maîtres coraniques qui ne se retrouvent pas dans la Fédération nationale des maîtres coraniques. L'appropriation de la question par ces deux députés marque surtout le début d'un renouvellement d'alliances auxquelles ces acteurs politiques s'intègrent totalement.

La mobilisation de l'imam Mbaye Niang

Plusieurs députés (régions de Touba, Kaolack, Tivaouane, Medina Gounass) ont pris part aux négociations du projet de loi des *daara*. Dans le processus de production de projet de loi, il est très commun que des porteurs de projet de loi fassent participer une délégation de députés avant que le projet ne soit déposé pour un vote à l'Assemblée nationale. L'imam Mbaye Niang, député et dirigeant du

Mouvement pour la réforme et le développement social (MRDS) est une figure emblématique à la fois sur le plan religieux et politique. Il était l'un des députés membres de la commission de l'élaboration du projet de loi sur les *daara*⁵⁹⁷. En tant qu'arabophone, ayant poursuivi ses études universitaires au Maroc puis en Tunisie, le député et imam Mbaye Niang est en faveur d'une valorisation de l'enseignement de la langue arabe et des sciences islamiques au Sénégal. Après avoir évoqué mon sujet de recherche, l'imam Mbaye Niang nous dévoile son parcours universitaire et professionnel, qu'il qualifie comme étant de « *très daara* » :

« Tout mon cursus de début, j'ai passé mon enfance dans *les daara* à Diourbel. Je suis de Diourbel. J'ai fait mes études coraniques à Diourbel. Après, j'ai eu mon certificat d'études de l'Institut Islamique. Ma langue principale était l'arabe. Après cela, je suis parti au Maroc. J'ai eu mon bac au Maroc, série D, en sciences expérimentales. Après j'ai fait des études universitaires au Maroc. Ensuite, je suis parti en Tunisie où j'ai fait une spécialité là-bas en aviation civile. Donc, c'est quelqu'un qui a commencé par les *daara* et qui a terminé dans une école professionnelle. Je suis en train de tout faire pour permettre à tous ceux qui sont dans les *daara* de pouvoir emprunter le même cursus que moi. Et, je ne suis pas le seul. Il y en a d'autres et beaucoup d'autres. Même le chef du Département en Mathématiques et en Informatique de l'UCAD. On a fait le même cursus. On a eu le Bac dans le même lycée au Maroc. Il est aujourd'hui le Chef du Département de mathématiques et d'informatique et il est aussi le Directeur de l'Institut africain de Mathématiques qui est à Mbour. Et, c'est un produit des *daara*. Je connais aussi un docteur en Chimie qui enseigne à l'Université ici. Je suis son aîné de deux ans. Je connais aussi un Ingénieur en topographie qui enseigne à l'école polytechnique de Thiès et lui aussi c'est un produit des *daara*. Il est possible de faire en sorte que ceux qui sortent des *daara* aient les mêmes chances que ceux qui empruntent l'école classique; Ça c'est possible. Moi j'y crois » (Entretien l'Imam Mbaye Niang, Assemblée nationale, Dakar, le 13 mai 2013).

Cet extrait d'entretien illustre les revendications du député dans la promotion de l'école coranique au Sénégal. Une éducation religieuse est certes indispensable dans le comportement de tout bon musulman, mais celle-ci doit également être complétée par une formation professionnelle, et ce en langue arabe. Il a pris part

⁵⁹⁷ L'imam Mbaye Niang et député à l'Assemblée Nationale et l'Imam de la Mosquée inachevée de l'aéroport de Dakar. Il est également à la tête du parti qu'il a créé, le MRDS. Il a surtout été actif sur les débats portant sur le droit de la famille avec la création en 1996 du Circofs (Collectif des associations islamiques du Sénégal et d'individus divers). Sur cet objet de recherche, voir l'article de M. Brossier (2004), et la thèse de M. Ndiaye (2012).

aux discussions de ce projet de loi en tant que député, arabophone et imam : « *En tant que député, je suis intéressé. En plus, en tant que quelqu'un qui a une certaine légitimité par rapport à cette question. Parce que le problème que l'Etat a avec la réforme de l'arabe c'est qu'à chaque fois qu'une initiative était prise quelque part, il y a une levée de boucliers. Parce que tout simplement ceux qui sont à l'origine de l'initiative sont perçus par les daara comme étant des personnes qui ne font pas le daara* » (*ibid*). En prenant l'exemple du cas marocain, l'Imam Mbaye Niang souhaite la poursuite et le renforcement de l'intégration de l'éducation arabo-islamique dans le système éducatif sénégalais.

« Là où j'ai étudié au Maroc, c'était un *daara*, mais qui a été modernisé. Il y avait même un ministère spécial au Maroc pour ce type d'enseignement. On l'appelait le ministère de l'Enseignement originel. Dans chaque région, il y avait un lycée d'enseignement originaire où on apprend la religion à côté des matières classiques enseignées dans le cycle moderne. Par exemple, nous on avait tout. On avait histoire, géographie, mathématiques, physiques, chimie, toutes les matières enseignées mais en plus on avait les matières religieuses que eux n'avaient pas. C'est ça la différence entre nous » (*ibid*).

En rapport à la question de la pratique de la mendicité parmi certaines écoles coraniques, le député est très clair quant à son interdiction au Sénégal :

Je suis contre la mendicité. Ce n'est pas seulement les talibés. Je suis contre la mendicité parce que l'islam est aussi contre la mendicité. Il y a beaucoup de hadiths ou de versets coraniques sur lesquels on peut se fonder pour interdire la mendicité. Vous allez en Arabie Saoudite, la mendicité est interdite. Pour mendier en Arabie Saoudite, il faut avoir une autorisation. L'Etat ne peut pas prendre tout le monde en charge, mais ceux là qui échappent au contrôle de l'Etat peuvent bénéficier de l'assistance sociale des populations. Mais, ce n'est pas une situation générale. L'enfant ne doit pas se prendre en charge en ce qui concerne son éducation. Ce n'est pas normal qu'on envoie un enfant dans la rue mendier pour nourrir celui qui l'enseigne (téléphone sonne). Donc, la mendicité c'est ça. On ne peut pas envoyer un enfant dans la rue mendier pour payer sa nourriture et celui qui l'enseigne. Ca c'est contradictoire. Ca n'a jamais été comme ça dans notre système d'éducation traditionnelle. La mendicité n'était pas pour nourrir les personnes mais c'était un exercice qui permettait à l'enfant de s'habituer à l'ouverture, à l'endurance, à l'humilité. Beaucoup de personnes ont mendié même chez eux. Vous êtes d'une grande famille, mais là bas si vous êtes dans un *daara*, on vous donne le pot pour aller mendier. Et, ce qu'on donnait était symbolique. Ce n'était pas pour prendre en charge les gens. Mais, maintenant ça a été détourné. Maintenant, avec la

mendicité on peut effectivement prendre en charge le maître coranique et le talibé lui même. Vous voyez ? » (*Ibid*).

Suite au rejet du projet de loi portant sur le statut des *daara*, l'imam Mbaye Niang a tenté d'en faire la promotion en s'affiliant aux acteurs internationaux et associatifs (Unicef, Raddho, PPDH) mobilisés dans la lutte contre la mendicité des enfants talibés. Récemment, c'est un nouveau combat que s'approprie le député de l'Assemblée nationale. En février 2016, par exemple, lors de l'inauguration d'un complexe islamique de Tivaouane, le thème de son intervention portait sur « les *daara* face aux défis de la modernisation » (Gaye, février 2016⁵⁹⁸).

«Il s'agit de les loger dans des infrastructures modernes, équipées de toilettes, tables-bancs, tableaux, etc. Il s'y ajoute un poste de santé avec un infirmier et toutes les commodités existant dans les écoles publiques. Un programme d'enseignement unique en bonne et due forme sera déroulé et appliqué dans tous les *daara* modernes. En ce qui concerne les maîtres coraniques, ils seront diplômés d'écoles de formation où ils entreront par voie de concours, comme c'est le cas pour les écoles formelles. Dans les *daara* modernes, l'enfant sera pris en charge dès l'âge de 5 ans pour un cursus de 8 ans. Durant les trois premières années, l'enfant n'apprendra que le Coran, avec un objectif de mémorisation de la moitié du Livre Saint. Pour les deux années suivantes, il doit mémoriser l'autre moitié. Le temps où les talibés devaient souffrir dans les *daara* est révolu. Ils doivent maintenant bénéficier de toutes les commodités, même avoir des bus de transport et sortir avec des diplômes qui puissent leur permettre d'occuper de hautes fonctions administratives, économiques, etc. En définitive, avec la loi de modernisation des *daara*, il ne s'agit point de combattre les écoles coraniques mais au contraire de réparer des injustices. C'est étonnant de constater que ceux qui pensent le contraire aujourd'hui ont participé à la réflexion initiale du temps de l'ancien régime et ils étaient d'accord. Et puis, quand le ministère de l'Education a émis le vœu de faire signer un accord aux écoles coraniques qui aimeraient bénéficier d'une subvention, la cible était à 100, mais aujourd'hui pas moins de 1 000 demandes ont été déposées » (*ibid*).

L'imam Mbaye Niang, représentant d'une élite arabophone islamique a donc repris la question des *daara* en défendant un référentiel religieux au ton modernisateur influencé par son expérience éducative au Maroc. Il souhaite rompre avec les formes d'injustice auxquelles les *daara* sont confrontés tout en défendant l'implication de l'Etat dans leur

⁵⁹⁸ <http://assavoir.sn/index.php/societe/4669-imam-mbaye-niang-fait-l-apologie-de-la-modernisation-des-daaras-et-annonce-10-milliards-pour-construire-64-daaras>.

prise en charge en termes d'équipement, de formation des enseignants, de suivi des enseignements et de subventions.

Le député-sëriñ daara Amadou Tidiane Talla

Nous avons rencontré pour la première fois Amadou Tidiane Talla⁵⁹⁹, jeune député de Medina Gounass en juin 2013. Nous avons souhaité le rencontrer car nous savions qu'il était membre de la Fédération des associations de maîtres coraniques en tant qu'ancien promoteur et directeur d'écoles coraniques de son département. Depuis 1995, il est également à la tête d'une association, devenue ONG en 2005, nommée « Actions pour le Secours, l'éducation et le développement ». Le volet « éducation » de son ONG consiste à lutter contre la déscolarisation des enfants à Médina Gounass⁶⁰⁰. A. T. Talla est à la fois un acteur de développement au niveau local tout en étant un homme politique. Il se considère également comme le « député des maîtres coraniques parce que je suis passé par cette école coranique et que je connais bien les conditions » (Entretien Député A. T. Talla, Dakar, 11 juin 2013). Tout comme l'imam Mbaye Niang, il a fait partie de la commission de députés consultés sur le projet de loi pour la régularisation des écoles coraniques. Selon A. T. Talla, il est le seul à pouvoir parler au nom des maîtres coraniques. « Les députés ont des complexes de parler des maîtres coraniques. La majorité des familles religieuses [Mbacké Mbacké de Touba, Médina Gounass, Tivaouane] ont leur représentant dans cet hémicycle. Mais ce n'est pas la même chose. Ils ont du mal à parler au nom des maîtres coraniques » (*ibid*). En tant que membre de la Fédération, il a donc à cœur de représenter au sein de l'Assemblée nationale les maîtres coraniques.

A la suite du rejet du projet de loi, certaines tensions internes à la Fédération ont émergé. Selon nos informations, plusieurs membres de la Fédération, dont le député A. T. Talla, étaient en désaccords « avec la vision de l'actuel comité directeur [et] avec le mode de gouvernance de cette fédération » (cité par Mane,

⁵⁹⁹ Amadou Tidiane Talla a été élu à Médina Gounass en 2012. Il est du même parti que M. Sall. Selon lui, il a été élu avec plus de 81% des votes (Entretien A. T. Talla, Dakar, 11 juin 2013).

⁶⁰⁰ Voir le lien de l'ONG : <http://www.ongased.org/index.php/fr/nos-activites-realizations.html>

19 février 2016). Le mandat de T. Fall, élu président de la Fédération en 2012 lors du premier congrès de la Fédération tenu à Dakar, n'a pas été renouvelé lors du second Congrès, tenu à Louga du 29 au 31 octobre 2015⁶⁰¹ alors que Moustapha Lô, premier président de la Fédération, a été réélu⁶⁰². Le changement de présidence au sein de la Fédération a surtout affaibli, d'une certaine façon, la crédibilité et l'homogénéité de la Fédération qui souhaitait depuis sa création parler d'une seule et même voix et au nom de l'ensemble des maîtres coraniques du Sénégal. Cet épisode a surtout fait ressortir les identités propres à chaque association membre de la Fédération (Collectif des *daara* modernes de Diourbel, la Rabita, etc.). Le rejet du projet de loi, par exemple, n'a pas été mené de façon consensuelle par la Fédération. Plusieurs associations, telles que la Rabita, puis d'autres par la suite, se sont soulevées contre cette nouvelle proposition appuyée par l'Etat.

De son côté, A. T. Talla a saisi la situation de faiblesse de la Fédération pour se retirer et créer « *une nouvelle organisation regroupant tous les maîtres coraniques qui ne se retrouvent plus dans cette fédération. Cette nouvelle plateforme va appuyer ses membres dans le cadre de l'organisation et de recherche des partenaires techniques et financiers, en complément de ce que fera l'Etat du Sénégal. Elle se positionnera comme un interlocuteur des pouvoirs publics et aura donc son mot à dire sur les questions relevant des écoles coraniques, sur leur normalisation effective, sur les politiques éducatives, etc. C'est-à-dire qu'elle va accompagner les initiatives de réformes en cours dans le sous-secteur de l'éducation coranique au Sénégal et en Afrique tout en sauvegardant le respect des principes fondamentaux qui régissent l'école coranique et les valeurs islamiques qu'elles véhiculent* » (Mane, 19 février 2016). Nous n'avons encore que très peu d'informations sur l'organisation de cette nouvelle structure et sur son rapport actuel avec la Fédération. En revanche, nous pouvons affirmer que le retrait d'A. T. Talla a renforcé les conflits identitaires et religieux entre les wolof-mouride et les pulaar-tidiane (Entretien M. Lô, président de la Fédération,

⁶⁰¹ Ousmane Ndiaye de Diourbel nous a informée et invitée à ce Congrès. Malheureusement, en phase de rédaction de notre thèse, nous n'avons pu y assister.

⁶⁰² Moustapha Lô est le premier président de la Fédération à avoir signé l'accord-cadre entre le ministère de l'Education Nationale et le Collectif des associations de maîtres coraniques (cf. Accord-cadre, annexe 11).

décembre 2015). La Fédération, de son côté, tente de représenter l'ensemble des maîtres coraniques de toutes confréries religieuses au sein de son comité de direction. Par ailleurs, en tant qu'homme politique, A. T. Talla a tenté de politiser la question en mettant en avant les dysfonctionnements internes à la Fédération. Désormais, en tant qu'électron libre et en faveur du projet de loi proposé par le gouvernement, il réemploie dans ses discours les registres sécuritaires de lutte contre le terrorisme « *au sein de notre jeunesse* », une stratégie politique et volontariste de se rapprocher d'autres acteurs-clés (ceux internationaux notamment) de l'action publique de modernisation des *daara*.

2.2.3. *Nouvelles alliances : les cartes redistribuées*

Les situations de blocage et de conflit survenues ces dernières années ont amené les acteurs à modifier leurs jeux d'alliances et système d'interactions. En d'autres termes, les conflits ont restructuré l'action publique. Porteurs de sens et de controverse, les conflits peuvent exprimer et redéfinir les jeux d'alliances entre acteurs. Nous avons pu observer cette situation à la suite du rejet du projet de loi portant sur le statut des *daara* par diverses associations de maîtres coraniques. Certaines alliances ne changent pas tandis que d'autres, par contre, émergent. En ce sens, le rejet du projet de loi marque une rupture dans l'action publique sénégalaise de modernisation des *daara*. Cette situation que nous avons pu uniquement observer à distance, essentiellement à travers la presse sénégalaise, pourrait être qualifiée au Sénégal comme un moment de flottement dans le développement de l'action publique. Ce moment de flottement en apparence a finalement contribué à un changement de jeux d'alliances entre acteurs. Les cartes ont été redistribuées. Même si certaines alliances se maintiennent, d'autres se sont en revanche rompues. Les acteurs politiques sont intégrés dans ce jeu d'alliances. Ils nouent des liens avec les acteurs associatifs (exemple du député imam Mbaye Niang) ou décident de créer de nouvelles alliances avec les acteurs religieux (député A. T. Talla).

Les situations de blocage ou encore les moments de conflits peuvent permettre le repositionnement des acteurs et la construction ou le renforcement, par conséquent, d'un référentiel. Même si l'ensemble des situations évoquées ci-dessus pourrait faire penser à une forme de démantèlement de cette action publique, elles peuvent, au contraire, être à l'origine de l'intégration de nouvelles pratiques, de nouvelles alliances et de nouvelles relations négociées entre acteurs (Melé, 2003 : 22). C'est ce que nous avons, tout récemment, pu observer lors de la mise en œuvre de la nouvelle alliance établie entre l'imam Mbaye Niang, les acteurs associatifs et les réseaux d'action publique de défense et de protection des droits de l'enfant (PPDH, Rencontre africaine pour la défense des droits de l'homme, (RADDHO)). Le 9 février 2016, l'imam Mbaye Niang participait en tant que représentant de l'Assemblée nationale à un atelier portant spécifiquement sur l'application du décret de modernisation des *daara*. Selon l'homme politique, « *la Banque Islamique de développement est prête à apporter une subvention de 10 milliards de FCfa pour la construction de 64 daara modernes. Mais cela ne peut être fait sans l'application de cette loi. Nous allons faire de notre mieux pour que les statuts des daara soient améliorés* » (propos tenus par l'imam Mbaye Niang, 9 février 2016). L'imam Mbaye Niang, défendant la réhabilitation des écoles coraniques et la lutte contre la mendicité des enfants, s'est donc rapproché de réseaux de protection de l'enfance pour faire entendre sa voix auprès de ces types d'acteurs mais aussi parmi les députés. Ci-dessous est présenté un tableau résumant les jeux d'acteurs (jeux d'alliances et de conflits) entre les différents types d'acteurs impliqués dans l'action publique de modernisation des *daara*.

Tableau n° 21
Résumé des jeux d'acteurs (jeux d'alliances et de situations conflictuelles⁶⁰³)

Types d'acteurs	Alliances	Conflits
<i>Acteurs associatifs (bleu)</i>	Organisations internationales (Unicef, Usaid : financements et mise en œuvre de projets) ; maîtres coraniques (région de Dakar) ; Député imam Mbaye Niang (acteur politique)	Fédération nationale des associations de maîtres coraniques ; Rabita (membre de la Fédération)
<i>Acteurs internationaux (rouge)</i>	Acteurs associatifs (ONG nationales et internationales, plateformes, associations locales) ; Fédération nationale des maîtres coraniques ; Collectif des <i>daara</i> modernes de Diourbel	Tensions et mise en concurrence interne entre les programmes d'action proposés ; Ligue des écoles coraniques (Rabita)
<i>Acteurs administratifs (orange)</i>	Organisations internationales (financement et mise en œuvre de programmes internationaux) ; Fédération nationale des maîtres coraniques ; Collectif des <i>daara</i> modernes (accord-cadre de 2010) ; acteurs associatifs	Tensions internes et dysfonctionnements internes dans la mise en œuvre de programmes d'actions (exemple de l'Inspection des <i>daara</i>)
<i>Acteurs religieux (vert)</i>	Acteurs administratifs ; acteurs associatifs (Fédération régionale de Dakar) ; organisations internationales (indirectement via acteurs associatifs ou acteurs administratifs décentralisés)	Acteurs associatifs (tension entre la Fédération et le PPDH notamment) ; acteurs internationaux (entre Rabita et l'Unicef)
<i>Acteurs politiques</i>	Nouvelles alliances entre imam Mbaye Niang et acteurs associatifs (PPDH et Raddho) ; acteurs internationaux (Unicef) ;	Tensions internes au sein de la Fédération et avec le député Talla

⁶⁰³ Ce tableau se lit avec le schéma présenté ci-dessus dans le chapitre. Ce tableau a été inspiré par le travail de thèse d'Angéline Chartier, portant sur la décentralisation en Haïti et Madagascar (Chartier, 2016 : 355).

3. La place de l'Etat dans l'action publique sénégalaise de « modernisation » des *daara*

Dans cette étude, même si nous ne l'avons pas encore affirmé, l'Etat est bel et bien présent. La sectorisation de l'éducation arabo-islamique (chapitre 5), illustre le renforcement administratif et les diverses interactions que les administrations scolaires centralisées (Division de l'enseignement arabe, Inspection des *daara* et Institut Islamique de Dakar) peuvent avoir avec différents types d'acteurs (acteurs internationaux, religieux, associatifs). L'Etat et l'image qu'il peut véhiculer ont été régulièrement critiqués par les acteurs non-étatiques. Les critiques en lien avec la forte médiatisation du projet de la Bid (PAMOD) ajoutent une pression supplémentaire à l'aboutissement des réformes et à leur concrétisation au niveau local. Par ailleurs, les dysfonctionnements identifiés dans la mise en œuvre du projet PAMOD sont en partie liés aux situations de tensions pouvant survenir en interne au sein de l'Inspection des *daara* (2.3.1). Les aléas de gestion affaiblissent finalement l'administration scolaire responsable des *daara* à un niveau centralisé. Plus globalement, nous verrons que l'Etat au Sénégal, concernant la question des *daara* est pris entre les actions diversifiées et éparses des acteurs non-étatiques (acteurs internationaux et acteurs religieux notamment) (2.3.2). Il se retrouve au milieu de ce jeu concurrentiel et tente de s'ajuster dans ce jeu de négociation et de décision par différentes stratégies d'action qui l'amènent à se redéfinir et à se recomposer (2.3.3).

3.1. Les dysfonctionnements internes à l'Inspection des *daara*

L'Inspection des *daara* (ID) ne se situe pas dans les locaux du MEN⁶⁰⁴. Cette information est factuelle mais elle est peut-être aussi symptomatique d'une marginalisation à laquelle elle serait éventuellement confrontée. Depuis sa création

⁶⁰⁴ Même si d'autres administrations scolaires centralisées ne se situent pas dans les locaux du MEN, il nous a semblé que cela pouvait également être révélateur de son exclusion. Il est également intéressant de noter que durant le projet Usaid/EDB (2008-2013), les coordinateurs du programme logeaient dans les mêmes bâtiments que l'Inspection des *daara*. Cela n'a pourtant pas favorisé le dialogue entre le projet et l'administration scolaire publique.

en 2010, cette administration a été marquée par de nombreux départs d'administrateurs au sein d'autres administrations ou à la retraite. Plus récemment, avec le retour à temps plein de C. Mbow à la Division de l'Enseignement Arabe (DEA), l'Inspection des *daara* est dirigée par l'arabophone et ancien chargé des enseignements et curricula, Babacar Samb. Ces changements, en très peu de temps, ont eu tendance à affaiblir le fonctionnement interne de cette administration. Par ailleurs, avec nos allers-retours au sein de cette administration, nous avons pu remarquer une certaine baisse de motivation parmi les administrateurs toujours en place, voire ceux qui viennent d'arriver. Durant nos différents terrains à Dakar, nous avons essayé de prendre le temps pour échanger avec l'ensemble des administrateurs sur place. Bakary Bodian, responsable de la Division de la planification et de la réforme et unique administrateur toujours présent depuis la création de l'inspection, s'est longuement confié à nous sur le fonctionnement et les différents problèmes que rencontraient l'ID. Nos échanges avec les autres administrateurs de l'ID (B. Samb, M. Basse, C. Mbow, A. Keinde ou plus récemment M. Niang) portaient essentiellement sur le déroulement des différents projets (Paqeeb de la Banque mondiale et PAMOD de la Bid). Les échanges avec B. Bodian portaient essentiellement sur les dysfonctionnements de l'ID. Ce-dernier semblait nostalgique de la période du début de l'ID marquée par l'ambition et la mise en place de nouveaux projets portés par son premier directeur, K. Mbaye.

B. Bodian est, au sein de l'ID, à l'origine de l'architecture globale du PAMOD, soutenu par la Bid. Depuis notre première rencontre en avril 2013, son discours a évolué. En 2013, il avait un grand espoir dans le développement de ce projet :

« Nous avons eu quand même une grosse contribution de la Banque islamique de développement avec laquelle nous avons travaillé pour mettre en place un gros projet d'appui au développement des *daara*, qui va peut être fonctionné dans quelques mois. Il a démarré mais timidement et je pense que ça va être un projet pilote. Tous les espoirs sont portés sur ce projet là. C'est un projet intéressant qu'il faudra réussir si on veut l'étendre plus tard sur l'ensemble du pays » (Entretien B. Bodian, ID, Dakar, le 25 avril 2013).

Mais depuis les premières négociations avec la Bid autour de la structuration du PAMOD, peu de choses concrètes ont pu être menées. De plus, ce qui a fortement

déstabilisé le déroulement dans la gestion de ce projet, selon nos observations, est la décision de la Bid de mettre en place, en janvier 2014, une Unité de gestion avec à la tête un coordinateur de projet extérieur à l'ID⁶⁰⁵. La décision de recruter une personne extérieure aux origines du projet a particulièrement affecté le travail de l'ID et sa crédibilité en tant qu'administration scolaire en charge de la question. « *La commission de recrutement a jugé que l'Inspection n'était pas suffisamment outillée pour gérer le projet [...]. Pour 10 milliards de Fcfa, l'Inspection des daara est trop petite* » (Entretien B. Bodian, ID, Dakar, le 20 février 2014). L'Unité de Gestion est donc une équipe autonome construite en parallèle à l'ID. Cette dernière s'est donc vu dessaisir de ce projet, alors qu'elle était aux origines de son élaboration. Cette déception se manifeste, d'ailleurs, dans les propos de B. Bodian : « *quand vous mettez quelque chose en forme et que dès qu'elle prend forme, c'est quelqu'un d'autre qui en devient le propriétaire...* » (*ibid*). Plus récemment, en janvier 2015, il était question de remplacer C. Mbow par K. Mbaye, ancien directeur de l'Inspection entre 2010 et 2012. La condition pour K. Mbaye était d'être à la tête de la gestion du projet PAMOD puisque selon lui c'était le projet qui marquait l'identité de l'Inspection. L'Unité de gestion toujours en place, K. Mbaye a décidé de ne pas prendre la tête de l'ID. Ces épisodes illustrent bien les luttes internes dans le monopole de la gestion de ce projet (Unité de gestion versus Inspection des *daara*).

Les luttes identifiées peuvent être une explication du dysfonctionnement du projet PAMOD. Même si ce projet a pu être fortement médiatisé et pris en main par différentes personnalités politiques (le président M. Sall et le ministre de l'Education, Serigne Mbaye Thiam), les dysfonctionnements de gestion ont ralenti le processus de mise en œuvre de ce programme d'action. On parle de « *daara moderne* » en tant que conception et non en tant qu'action concrète de terrain. Les dysfonctionnements dans la gestion de ce projet mettent également à mal la réputation de l'Inspection auprès des différents acteurs impliqués dans l'action publique. Le changement de direction, la lenteur du projet, les départs à la retraite

⁶⁰⁵ Chaque organisation Internationale est maîtresse de son projet et peut décider du mode de gestion de son projet (mise en place d'une unité de gestion comme la Bid, décentralisation des actions par l'Usaid ou mise en place de contrats de performances gérés au niveau local par la Banque mondiale).

de « personnes-ressources », affaiblissent progressivement cette administration scolaire. Même si celle-ci est systématiquement représentée au sein de sphères de négociation en tant qu'institution représentante des *daara*, elle se situe, en revanche, de moins en moins au cœur de l'élaboration de différents programmes d'action. L'exemple pris de l'affaiblissement graduel de l'ID illustre uniquement le fonctionnement interne d'une institution scolaire. L'ID, fortement critiquée dans la mise en œuvre du programme PAMOD, n'est pas révélatrice de l'image et du rôle global joué par l'Etat sénégalais dans les formes négociées de cette action publique.

3.2. Un Etat sous contraintes

L'Etat, en tant qu'acteur de cette action publique parmi tant d'autres, est confronté à des formes de contrainte imposées par différents groupes d'acteurs (acteurs religieux, acteurs internationaux). Il est en quelque sorte tiraillé entre deux visions contradictoires situées à deux échelles différentes : internationale et nationale. Dans un premier temps, nous verrons que la mobilisation accrue et récente des acteurs nationaux fait pression sur l'Etat (3.2.1). Parallèlement aussi, l'influence extérieure joue un rôle de pression sur lui (3.2.2).

3.2.1. Par la mobilisation récente des acteurs sénégalais

Certaines associations de maîtres coraniques (Rabita, Collectif des *daara* modernes, etc.) ainsi que leur récente forme de mobilisation ont contribué à fortement bloquer le projet de loi portant sur le statut des *daara*⁶⁰⁶. Elles regrettent de ne pas avoir été suffisamment intégrées dans le processus de négociation de ce projet de loi⁶⁰⁷. Ce moment de blocage peut être lu comme une forme de contrainte imposée par les acteurs religieux musulmans à l'Etat sénégalais. Longtemps

⁶⁰⁶ Il est à noter qu'au sein de la Fédération, les positions des maîtres coraniques face au projet de loi ont pu diverger. Certains pouvaient se positionner en situation de blocage tandis que d'autres pouvaient être impliqués dans les négociations de ce projet de loi. En somme, les positionnements face à ce projet de loi et au sein d'un même groupe d'acteurs divergeaient.

marginalisés, ils revendiquent désormais leur place d'acteurs « *insiders* » dans l'action publique de modernisation des *daara*. Même si l'Etat a toujours été attentif aux demandes et attentes des leaders confrériques, il doit désormais conjuguer et prendre en compte la diversité des intérêts des acteurs musulmans et notamment des maîtres coraniques. C'est ce qui s'est d'ailleurs produit, et ce à deux reprises, lorsque l'Etat a annoncé la fin de la mendicité infantile et la fermeture des *daara*. Les associations de maîtres coraniques (Rabita, Fédération), n'ont pas tardé à se saisir de cette occasion pour lancer des menaces religieuses, sous forme de prières, envers l'Etat et les gouvernements responsables (A. Wade et M. Sall). L'Etat est donc contraint par cette catégorie d'acteurs nouvellement renforcée et par les débats portant sur les termes et les définitions du projet de « modernisation » des écoles coraniques.

La mobilisation ne concerne pas uniquement les *sëriñ daara*. Elle s'est fortement renforcée auprès des acteurs associatifs de la « défense de la cause des talibés », installés à Dakar. L'utilisation de nouveaux instruments de mobilisation (marches, pétitions, lettres au gouvernement, soutien d'artistes, cagnottes sur internet, communication sur les réseaux sociaux) les rend davantage visibles dans l'espace public sénégalais et à l'échelle internationale. Tout comme les maîtres coraniques, ils se positionnent contre l'Etat ou du moins contre les inactions de l'Etat. Les acteurs associatifs grâce à leur mobilisation (dans la rue et sur internet) ont réussi à exercer des contraintes sur l'Etat.

3.2.2. *Par l'international*

Les acteurs internationaux peuvent également contraindre l'Etat. Tout d'abord, il est à noter que le projet de modernisation des *daara* s'est essentiellement matérialisé par le développement des programmes d'action internationaux (Usaid, Unicef, Banque mondiale, Bid). La réforme des écoles coraniques, au Sénégal comme dans la sous-région est avant tout une réforme impulsée à l'échelle

⁶⁰⁷ Ces propos restent toutefois à nuancer puisque, selon nos informations, l'ensemble des associations (Fédération de maîtres coraniques, collectif des *daara* modernes) étaient intégrés dans le processus de négociations et présents aux divers ateliers organisés par l'Inspection des *daara* et la DPRE.

internationale. Avec le développement de divers programmes-tests, au cours des années 2000, les acteurs internationaux se placent eux aussi en position de force face à l'Etat sénégalais. L'Etat, en tant que bénéficiaire, est contraint au bon déroulement de cette réforme. La mise en œuvre de cette réforme relève aussi d'une stratégie pour attirer davantage de soutiens et de financements extérieurs. Un membre de la Coopération française et le responsable du pôle Education au sein de l'Unicef, m'ont affirmée lors d'échanges informels que, sans une législation claire portant sur le statut des *daara* ainsi que sur la question de la mendicité infantile, ils seraient forcés de bloquer toute définition et négociation des programmes à venir. Le rejet du projet de loi sur les *daara* par les acteurs religieux n'a pas seulement installé une situation de tension entre l'Etat et les maîtres coraniques, il a également imposé une situation de flottement dans les intentions portées par les acteurs internationaux. Cet épisode a gelé le processus de décision, de réflexion et d'action parmi l'ensemble des acteurs investis dans cette action publique du courant des années 2000. L'État, en jouant son rôle de négociateur et d'intermédiaire entre ces divers types d'acteurs, se retrouve dans une situation de blocage et est contraint d'employer de nouvelles stratégies d'actions face à l'éclatement des acteurs non-étatiques aux intérêts tranchés. A travers ces activités, ces actions ou inactions, il se recompose en mobilisant de nouvelles stratégies et de nouveaux rapports avec les « autres » acteurs de l'action publique. Les situations de conflits, les dysfonctionnements administratifs, les tensions et les autres rapports de force ne font pas disparaître l'Etat, bien au contraire (Massardier, 2003).

3.3. Un Etat en recomposition

A travers une approche de politique publique, une étude de l'Etat en rapport à sa société doit être menée en fonction de sa recomposition, de son évolution et de ses changements dans le déroulement de ses activités (Lund, 2006 ; Darbon, 2009 ; Massardier, 2003 ; King & Le Galès, 2011 : 467). L'Etat en recomposition est alors saisi à travers ses (non) actions, interactions et rapports à d'autres acteurs non-étatiques, ainsi qu'à travers ses activités. Nous défendons l'idée selon laquelle

l'Etat au Sénégal, dans le contexte de l'éducation arabo-islamique, a une capacité à mettre en œuvre des décisions politiques sur son territoire. Les décisions s'inscrivant dans le temps relèvent de diverses politiques publiques (politique de lutte contre les « encombrements humains », politique étrangère des années 1970-1980, politique de l'action sociale, politique éducative). L'ensemble de ces politiques, prises à leur époque, a contribué à un changement de la société. Et, ces changements sont plus visibles depuis l'intégration et le renforcement sectoriel de l'éducation arabo-islamique au sein du secteur-global de l'éducation (*chapitre cinq*).

Mais, il va de soi qu'en fonction des décisions prises par l'Etat, les acteurs non-étatiques peuvent se positionner en faveur ou contre les activités engagées par ce dernier : « *lorsque ces facteurs jouent contre la capacité à gouverner, ce n'est pas sans effet sur l'Etat et sur sa légitimité* » (King & Le Galès, 2011 : 469 ; voir aussi Duran, 2009). L'introduction d'une politique, d'une action, ou d'un discours prononcé par un dirigeant a des effets sur la légitimité de l'Etat, sa capacité à gouverner et son pouvoir de domination sur la société (Weber, 1971). Le blocage de la loi et les allers-retours dans la lutte contre la mendicité sont autant d'exemples mettant en péril auprès des différents acteurs de l'action publique l'image ainsi que la légitimité de l'Etat dans la mise en œuvre d'une politique et la résolution de conflits. Inversement, ce sont autant de moments qui montrent à quel point les structures sociales de la société sénégalaise jouent leur jeu d'animation de l'espace public en lien avec un Etat considéré comme un véritable interlocuteur doté de capacités d'action. Cela signifie que la conquête de la légitimité et de la domination de l'Etat est en constante évolution et transformations selon des « *moments d'historicité* » (Bayart, 2016) qui (re)définissent les actions, variables et intentions de l'Etat. Il est au cœur, finalement, des débats sur le rôle et la place qu'il devrait jouer dans la gestion et la mise en œuvre de cette action publique. Certes son autorité publique reste encore faible face à la gestion des acteurs non-étatiques et aux changements de la société contemporaine sénégalaise ; mais il tente, toutefois, de se réajuster tout en redéfinissant ses instruments d'action publique, ses stratégies d'action et ses rapports au sein de la constellation d'acteurs

à différents niveaux de la chaîne de production (Lund, 2006 ; Hagmann & Péclard, 2010). Si l'on reprend les débats portant sur le rejet du projet de loi du statut des *daara*, l'Etat a pris le soin de se retirer graduellement de la sphère médiatique pour redéfinir ses stratégies d'action à venir. Suite au soulèvement des diverses associations de maîtres coraniques contre le projet de loi, l'Etat s'était quelque peu retiré de la sphère médiatique autour de cette thématique. En mai 2015, Serigne Mbaye Thiam, ministre de l'Education aborde pour la première fois le sujet en affirmant que le « *projet de modernisation des daara n'est pas mis en veilleuse* » (Fama, 5 mai 2015). La stratégie du gouvernement, selon le ministre, était de suspendre le vote du projet de loi en attendant que la Fédération des associations de maîtres coraniques ait le temps de sensibiliser les *sëriñ daara* de l'ensemble du territoire sénégalais : « *ce n'est pas un recul mais juste une attente du gouvernement pour que les maîtres coraniques puissent finir le processus de consultations et de concertations* » (*ibid*). En septembre 2015, Serigne Mbaye Thiam confirme à nouveau lors d'une visite à Kaffrine que « *le gouvernement construira ses daara modernes* » : « *Nous réaffirmons notre volonté de conduire ce grand projet qui encore une fois n'a aucunement l'intention de moderniser l'enseignement du Coran, mais plutôt d'améliorer leurs conditions matérielles* » (Dakaractu, 3 septembre 2015⁶⁰⁸). L'Etat tente de se repositionner en jouant sur les lignes de rupture au sein de la Fédération nationale des maîtres coraniques en reconstituant ses alliances et ses futures stratégies d'action. En tant que véritable « *Etat stratège* » (Chevallier, 2007), l'Etat sénégalais décide de privilégier une approche stratégique auprès des différents acteurs-clés de l'action publique. Le ministre de l'Education informe, par le biais de la presse, que la voix des maîtres coraniques s'est bien fait entendre. Pris certes dans des liens d'interdépendances, les actions des autres acteurs non-étatiques ne peuvent exister sans la présence de l'Etat. La réaction de la part de l'Etat, par le biais de son ministre de l'Education, permet d'affirmer l'empreinte de l'Etat dans le processus de décisions et de négociation du projet de « modernisation » des *daara*. Il réaffirme ainsi ses intentions et activités dans le processus. L'Etat sénégalais sature le politique au

⁶⁰⁸ Information disponible sur le site médiatique Dakaractu : http://www.dakaractu.com/Serigne-Mbaye-THIAM-Le-gouvernement-construira-ses-Daara-modernes_a96723.html.

point que personne n'envisage de le contourner. On peut l'affronter, s'y opposer, mais on subit quand même ses catégories, ses règles de fonctionnements, ses normes et ses principes d'action. L'Etat agit sur les acteurs (Bayart, 1989). « *C'est en agissant que l'on inscrit dans des réseaux d'actions sur les actions des autres, qui prennent forme de "gouvernementalités" historiquement construites, socialement instituées, et qui assujettissent les individus* » (Warnier, 2004 : 10). L'Etat représente certes un acteur parmi tant d'autres, mais il est le référent. Point de référence pour les acteurs non-étatiques (acteurs religieux, associatifs et internationaux), ces- erniers tentent tout de même de le contourner en imposant un discours de développement souvent perçu comme une machine à dépolitiser (Ferguson, 1998 ; Bayart, 2005),

En confrontation directe avec la société et les acteurs non-étatiques (acteurs associatifs, acteurs religieux, acteurs internationaux), l'Etat sénégalais est contraint en tant qu'autorité légitime de trouver des solutions de gestion et de résolution de conflits. Or, en fonction de la défense d'intérêts et du type d'acteurs auxquels il est directement confronté, il arrive à se réajuster en maintenant sa position et ses actions antérieures ou en proposant de nouvelles stratégies d'action et d'intervention. L'Etat sénégalais repose sur la légitimité⁶⁰⁹, selon Weber, et sa capacité en tant qu'Etat-idée à saturer le politique. On ne peut plus penser le politique en dehors des catégories de l'Etat. En s'y opposant, on ne fait que le confirmer⁶¹⁰. Les acteurs non-étatiques sont, de par l'historicité de la formation de l'Etat au Sénégal (Cruise O'Brien, 2003), contraint de négocier avec celui-ci. « *Collaborer avec l'autre, c'est ainsi bénéficier de la puissance symbolique qu'il exerce dans son champ d'action en lui concédant en échange la possibilité d'accéder au sien propre* » (Darbon, 2004 : 206). Ici, le contrat social sénégalais

⁶⁰⁹ Selon Weber, toute socialisation passe par une forme de domination, d'adhésion proche de la soumission volontaire, qui dépend des qualités que le dominé prête à celui qui commande. L'Etat, en tant qu'organisation sociale, n'échappe pas à cette règle (Weber, 1995).

⁶¹⁰ Dans cette démonstration, nous pouvons faire référence à la notion développée par D. Cruise O'Brien (2003), « *supping with the devil* ». En prenant le cas de la confrérie mouride, l'auteur démontre qu'à l'époque postcoloniale (1960-1970) la confrérie mouride parle de l'Etat comme du diable (Satan). Discuter avec le Diable, selon l'auteur, valide déjà son existence, en fait une réalité qui vous dépasse et vous contraint (Cruise O'Brien, 2003). Selon D. Darbon résumant l'ouvrage : « l'Etat ne doit sa survie qu'à la contestation qu'il subit : loin de l'affaiblir, les dévoiements de l'ordre étatique via les détournements et la réappropriation des systèmes normatifs le rendent socialement plus puissant » (Darbon, 2004 : 205).

ne cesse de se reconstruire au gré de l'environnement socio-économique du pays. Ce contrat se réajuste aussi en fonction des acteurs qui le saisissent. Il ne s'agit plus d'une négociation unique entre deux groupes d'individus (Etat/religieux), mais bien entre plusieurs groupes d'acteurs. L'ensemble des négociations évolue en fonction des réseaux et des types d'acteurs mobilisés dans l'action publique en question.

Le cas des écoles coraniques est très significatif à ce sujet. Même s'il parle moins fort par rapport à d'autres types d'acteurs, l'Etat au Sénégal est présent. Sans lui, l'action publique ne se maintiendrait pas. Les acteurs non-étatiques ont besoin de l'autorité publique pour que chacun puisse définir ses propres référentiels (chapitre quatre). Les acteurs internationaux tentent d'imposer leur référentiel (sécuritaire ; éducatif), pour que l'Etat puisse atteindre les objectifs pensés à l'échelle internationale ; les acteurs religieux définissent graduellement leur registre religieux contre une volonté de contrôle de la part de l'Etat ; les acteurs associatifs, quant à eux, se mobilisent face aux inactions de l'Etat dans la défense de la « cause des talibés » et de la lutte contre l'exploitation et la pratique de la mendicité des enfants. Tous se positionnent face à l'Etat, ses activités, ses positions et stratégies. En disposant de ses propres ressources et capacités, l'Etat ne cesse d'être constamment affecté et influencé par les acteurs non-étatiques mais n'en reste pas moins présent pour autant. Tous ne cessent de se référer à l'Etat et donc de le réinstaller comme acteur essentiel dans la négociation. Les acteurs internationaux ne peuvent rien accomplir si l'Etat ne valide pas leurs programmes ; les acteurs associatifs ne peuvent agir si l'Etat ne les autorise pas à le critiquer ; les acteurs musulmans ne peuvent agir s'ils n'y s'opposent pas. En somme, chaque groupe d'acteurs en tant que contradicteur est un partenaire qui a besoin de l'Etat et, *in fine*, tous ont besoin de l'Etat. C'est le seul et l'unique acteur dans cette position parce qu'il crée lui-même ses propres normes, structure ses secteurs d'intervention et catégories d'action qui caractérisent la totalité du jeu de l'action publique. Nous avons, tenté à travers cette étude – modestement et au regard de notre objet de recherche – de dévoiler le rôle de l'Etat face aux transformations et

revendications de la société, s'inscrivant dans la trajectoire historique du rapport Etat/société au Sénégal.

Conclusion Chapitre 6

Ce chapitre avait pour ambition de traiter l'ensemble des situations de tensions et de conflits ainsi que des dysfonctionnements de l'action publique des *daara* au Sénégal. Ne pas traiter des situations conflictuelles sociales et politiques aurait été omettre la nature même d'une action publique. En effet, les conflits structurent l'action publique, voire en redéfinissent la fabrique. Nous avons, ainsi, dans ce chapitre cherché à identifier les sources et origines de situations conflictuelles, régulièrement survenues au Sénégal depuis le milieu de la décennie 2000. L'identification de conflits et de tensions a surtout permis de redéfinir les jeux d'alliances et d'opposition entre plusieurs groupes d'acteurs. Certains moments de conflits ont laissé place à la création de nouvelles alliances et de nouvelles oppositions (à l'intérieur d'un même groupe d'acteur ou entre plusieurs types d'acteurs). L'enjeu aussi a été de saisir la politisation et la personnification politique de la question des *daara* par plusieurs personnalités politiques (présidents de la République, ministre, première dame, députés de l'Assemblée nationale). La politisation du débat peut également déclencher, auprès d'autres types d'acteurs, des formes de tensions.

Surtout, chercher à étudier les conflits politiques et sociaux au sein de cette action publique a permis de redéfinir la nature même de l'Etat au Sénégal et ses capacités à réguler et gérer ces conflits. L'action publique des *daara* « en dents de scie » permet de saisir les transformations et changement de l'Etat et du rapport qu'il peut entretenir avec la société sénégalaise (religieuse, associative, etc.). Même s'il est contraint par l'hétérogénéité des types d'acteurs impliqués dans cette action publique et leurs représentations, les acteurs non-étatiques ne peuvent conjuguer sans sa présence. Il est sans cesse évoqué par les autres acteurs par des critiques sur ses non-actions, ses manquements, ses lenteurs, etc. En ce sens, l'image de l'Etat est donc sans cesse renouvelée par les acteurs non-étatiques et ainsi renforcée. En contrepartie, l'Etat n'est pas inactif. Il tente de se réajuster et d'innover en proposant de nouvelles stratégies d'action vis-à-vis des autres groupes d'acteurs intégrés dans l'action publique.

Notre méthode de recherche, centrée essentiellement sur les mécanismes de l'action en train de se faire a permis de saisir les modalités de gestion de la société sénégalaise (Latourès, 2008). Il est important d'ajouter que cette action publique est toujours en train de se faire. Les différents acteurs en place sont toujours en situation de négociation et intégrés dans plusieurs dynamiques de mise en œuvre de programmes d'action. Le rejet de la loi portant sur le statut des *daara* par les acteurs religieux peut être considéré comme un tournant dans l'orientation de l'action publique des *daara* au Sénégal. En effet, ce moment a cristallisé les différents groupes d'acteurs en place qui, chacun de leur côté mais en situation d'interactions avec les autres, définissent leurs stratégies d'action à venir.

Conclusion générale

L'analyse de la production et de la mise en œuvre de la politique éducative de l'éducation arabo-islamique est une entrée heuristique pour discuter les trajectoires complexes de formation de l'Etat, des secteurs de l'action publique et des acteurs et groupes d'acteurs pouvant intervenir dans la gouvernance du pays. Nous avons analysé dans ce travail les rapports entretenus entre l'Etat et plusieurs groupes d'acteurs (religieux, internationaux, associatif), grâce à l'étude sur les procédures de négociation et de gestion des conflits qu'ils mettent en œuvre pour produire les politiques publiques, mais aussi les manières dont ils se coproduisent mutuellement. Notre problématique générale était la suivante : en quoi l'action publique liée à l'éducation islamique au Sénégal est-elle révélatrice des transformations de la société sénégalaise ? Par quels moyens et ressources cette dernière arrive-t-elle [la société musulmane] à exprimer ses intérêts au sommet de l'Etat ? Inversement, comment l'Etat sénégalais répond-il à ses demandes et revendications ? L'étude de cet objet de recherche a notamment permis de s'intéresser tout particulièrement aux acteurs religieux musulmans et à leur investissement graduel dans les négociations et prises de décision de cette politique publique. La première partie de cette conclusion consistera à répondre aux hypothèses évoquées dans l'introduction tout en rappelant les prémices de notre analyse. Enfin, nous évoquerons dans une seconde partie, les perspectives de recherche pouvant éventuellement s'ouvrir à nous à l'avenir.

1. Principales conclusions

1.1. Retour sur la démarche et posture de recherche

Nous avons choisi dans ce travail d'opter pour une démarche historique, présentée de façon chronologique. Cette perspective de recherche nous a permis de reconstruire les trajectoires de mise en forme de la question de « l'éducation arabo-islamique » au Sénégal depuis 1857 jusqu'à 2015. En faisant la généalogie de la construction d'une politique éducative de l'éducation arabo-islamique au Sénégal, cette recherche suit la trajectoire de la construction de cette politique en scrutant ses premières formulations dès l'époque coloniale (1857-1940), ses ambivalences au cours de la formation de l'Etat sénégalais postcolonial (1950-1980) et en décrivant au cours des années 1990 le passage d'une politique de l'action sociale à son institutionnalisation dans le secteur éducatif au début des années 2000. Cela nous a également permis d'identifier dans le temps les différents acteurs, leur émergence, disparition et reconfiguration, alliances et conflits, leurs stratégies et les ressources mobilisées.

Nous avons pris le parti dans ce travail d'étudier plusieurs groupes d'acteurs impliqués dans l'action publique de l'éducation arabo-islamique (cf. La cartographie d'acteurs, chapitre 3). L'objectif était de retranscrire au plus près la construction d'une politique publique de l'éducation sur la longue durée. Pour ce faire, nous avons tenté d'identifier les acteurs appartenant à plusieurs groupes visibles (ou non) de l'action publique sénégalaise (acteurs associatifs, religieux, administratifs, internationaux). Ceux-ci ont été identifiés à trois niveaux d'échelles : locale, nationale et internationale. C'est la raison pour laquelle notre démarche s'est appuyée sur deux échelles d'étude que nous pouvons modéliser de la manière suivante : celle de Dakar où se négocient les modalités des politiques publiques et celle de trois localités ciblées (Guédiawaye, Diourbel et Louga) où se déclinent les programmes d'action (internationaux), négociés et pensés au niveau de Dakar. Sortir de la capitale sénégalaise nous a permis de suivre d'autres acteurs

(surtout religieux) moins visibles dans les sphères de négociations mais tout aussi importants dans le processus de mise en œuvre. Même pour des Etats et des secteurs qui dépendent fortement de l'aide internationale, la fabrique de l'action publique et sa mise en œuvre sont le produit de jeux d'alliances et d'oppositions entre une variété d'acteurs multisitués aux intérêts et orientations divergents.

Les années 2000, avec le passage d'une politique de l'action sociale à une politique publique de l'éducation, ont marqué l'action publique qui s'est progressivement ouverte à d'autres groupes d'acteurs (religieux, internationaux du secteur de l'éducation, nouvelles administrations). L'ouverture de l'action publique et l'introduction de la catégorie d'intervention de « modernisation » des *daara* au Sénégal a permis à plusieurs groupes d'acteurs de prendre de plus en plus part aux modalités de la négociation de l'action publique. Cela a été notamment le cas des *sëriñ daara* qui se sont intégrés aux processus de négociations depuis la création en 2010 de la Fédération nationale des associations des écoles coraniques. Même s'ils ne représentent qu'une poignée d'acteurs investis maîtrisant le langage et le vocabulaire de la négociation, ils sont parvenus à se positionner grâce aux ressources cumulées et mobilisées (chapitre 6). Cela met en évidence comment un processus de réforme contribue à renforcer l'identité et la mobilisation d'un groupe d'acteurs religieux, *a priori* hétérogène, en lui donnant les moyens d'infléchir et de s'opposer à d'éventuels changements émis par l'Etat sénégalais (chapitre 6). Ces résultats de terrain illustrent bien encore une fois l'indissociabilité de l'Etat et des acteurs non-étatiques dans la fabrique d'une politique publique.

Toujours dans une perspective historique, nous nous sommes également intéressée à la reproduction ainsi qu'à l'émergence et aux mutations des référentiels et catégories d'intervention (chapitre 4 : partie 1). Il s'agissait, en effet, de voir comment certains systèmes de représentations tendent à se renouveler puis à se renforcer ou à s'affaiblir dans l'action publique contemporaine des *daara*. On voit ainsi que le référentiel du contrôle des écoles coraniques par l'introduction de mesures administratives à l'époque coloniale (1857-1906) se redéfinit sous M. Sall, avec la création en 2010 de l'Inspection des *daara*. Les *daara* souhaitant

intégrer le système éducatif sénégalais sont contraints de se plier aux mesures administratives étatiques (cf. Les mesures administratives en annexe 9). Le référentiel de contrôle des années 2000 est soutenu par le référentiel sécuritaire de lutte contre le terrorisme, impulsé et appuyé par les acteurs internationaux (chapitre 4 : partie 3).

Par ailleurs, la lutte contre la mendicité des enfants-talibés a depuis longtemps été un sujet de préoccupations de la part de l'autorité étatique sénégalaise. Aux indépendances, la catégorie d'intervention « *d'encombres humains* » est née du référentiel-dominant du développement économique du pays, soutenu par L. S. Senghor. Elle disparaît progressivement mais laisse place à l'émergence bien plus tard (au cours des années 1990) au référentiel de lutte contre la mendicité des enfants-talibés. Autour de ce référentiel, appartenant au référentiel dominant des droits et protection de l'enfance, circule une diversité d'acteurs associatifs qui ont construit leur carrière professionnelle pour devenir aujourd'hui de véritables militants de « la cause des talibés » au Sénégal (chapitre 3). Enfin, le référentiel islamique de « modernisation » des écoles coraniques est apparu depuis l'émergence et la réorganisation des associations islamiques (années 1950-1970) qui, en ouvrant de nouvelles écoles arabes ou franco-arabes privées, proposent une nouvelle façon d'enseigner et de transmettre les valeurs islamiques par le renforcement de l'enseignement de la langue arabe (chapitre 2 et chapitre 4 : partie 1). Ce référentiel est devenu au cours des années 2000 le cadre de définition et d'interprétation des possibles auprès des différents groupes d'acteurs. Sans pour autant bien définir les modalités du processus de « modernisation » des *daara*, chaque groupe d'acteurs s'est rattaché à ce référentiel pour en définir ses propres catégories d'interventions et visions (chapitre 4 : partie 2).

1.2. La construction sectorielle de l'éducation arabo-islamique au Sénégal

Pour rappel, la seconde hypothèse de départ était la suivante : l'éducation arabo-islamique au Sénégal est désormais intégrée au sein du secteur global de l'éducation. Longtemps marginalisée, l'offre de l'éducation arabo-islamique s'est

structurée et renforcée pour devenir désormais un secteur d'intervention autonome et organisé. Nous avons rendu compte du renforcement et de la construction sectorielle de l'éducation arabo-islamique par ses acteurs, ses pratiques et représentations (chapitre 5).

La notion de secteur en Afrique a très peu été discutée dans la littérature scientifique⁶¹¹. Pour notre étude de cas au Sénégal, la discussion et le défrichage théoriques ont permis de définir les caractéristiques et les composantes du secteur pouvant être discutées sur le continent africain (chapitre 5 : partie 1). En reprenant la définition classique de P. Muller (2014) du concept de secteur dans l'analyse des politiques publiques, nous proposons dans cette étude trois composantes dans l'identification d'un secteur d'intervention⁶¹². Il est à noter que la définition donnée par P. Muller (2010) est une entrée heuristique permettant de réfléchir et d'approfondir la réflexion sur ce concept dynamique : « *La notion de secteur doit davantage servir à poser des questions par rapport à l'objet étudié qu'à apporter des réponses toutes faites : le véritable enjeu scientifique consiste à identifier les modalités de constitution de la relation entre la politique et le milieu social concerné* » (Muller, 2014 : 595).

La première modalité repose sur une administration bureaucratique où l'on retrouve en son sein une division du travail hiérarchique (des acteurs administratifs mais aussi des acteurs internationaux) (Muller, 2014). On a vu qu'au Sénégal les administrations responsables de l'éducation arabo-islamiques (Institut Islamique de Dakar, Division de l'Enseignement Arabe et Inspection des *daara*) au sein du Ministère de l'Education Nationale se sont largement renforcées (en termes de personnels administratifs, d'effectifs d'enseignants en langue arabe et de sources de financements) et ce surtout au cours de la décennie 2000 (chapitre 5 : partie 2). L'historicité du renforcement administratif a été marquée par ses acteurs

⁶¹¹ Nous avons pu voir que c'est uniquement depuis peu que les politistes de l'analyse des politiques publiques réinterroge la notion (Halpern & Jacquot, 2015).

⁶¹² Pour rappel, P. Muller (2010) identifie trois composantes du secteur, dont l'objectif scientifique est « d'identifier les modalités de constitution de la relation entre la politique et le milieu social concerné » (Muller, 2010 : 595). Les trois composantes sont : un ensemble d'acteurs exprimant des intérêts spécifiques, une dimension institutionnelle de la division du travail administratif et enfin la dimension cognitive exprimant la vision du problème et les solutions élaborées par les acteurs dominants (Muller, 2010 : 595-596).

administratifs, composés essentiellement d'arabophones qui ont joué un rôle considérable dans la démarginalisation de ce secteur d'intervention.

La deuxième composante se caractérise par le développement d'une pluralité de programmes internationaux (cf. la carte n° 3 des programmes par régions). Ces programmes se sont essentiellement mis en place depuis le début des années 2000 en ciblant spécifiquement les *daara*. Chaque acteur international, en fonction d'une catégorie d'intervention qu'il défend (*daara* moderne, *daara* communautaire et trilinguisme) (chapitre 4 : partie 2), mettra en place son domaine d'expertise dans le but de proposer auprès de l'Etat sénégalais un programme modèle à diffuser sur l'ensemble du territoire. En ce sens, les acteurs internationaux sont en lutte pour imposer leur modèle d'intervention qu'ils considèrent comme « un succès » et qu'ils souhaitent étendre pour prendre en charge et intégrer les *daara* dans le système éducatif sénégalais.

Enfin, la troisième composante s'intéresse tout particulièrement à l'espace relationnel de domination que constitue le secteur. En regardant les positionnements des acteurs au sein de cet espace, leurs relations et leurs pratiques, nous avons mis en évidence leur poids actuel dans la construction sectorielle de l'éducation arabo-islamique (chapitre 5 : partie 3). Les acteurs du secteur, composés essentiellement d'arabophones, sont arrivés ces dernières années à s'organiser (au sein de l'administration scolaire centralisée et décentralisée), renforçant et structurant le secteur d'intervention de l'éducation arabo-islamique. Les systèmes de représentation et l'image de cette élite intellectuelle musulmane ont également évolué. Au fil des années, les arabophones sont parvenus à s'insérer dans plusieurs domaines d'activités : économiques, religieux et intellectuels (sphère politique, entreprises, ONG islamiques, universités, médias, etc.). Ils revendiquent désormais l'enseignement de la langue arabe non pas uniquement comme langue de transmission du message islamique, mais bien comme langue de scolarisation. On voit donc naître un nouveau référentiel où les écoles arabes, franco-arabes ou les instituts islamiques deviennent une voie de scolarisation et non plus uniquement des espaces de transmissions du savoir islamique. C'est dans

cette mouvance que le secteur de l'éducation arabo-islamique s'est progressivement intégré au référentiel dominant de l'Education Pour Tous (chapitre 5 : partie 3).

La posture de recherche constructiviste dans la discussion traitant de la notion de secteur montre bien ce double mécanisme : le changement de représentation vis-à-vis des acteurs arabophones (extérieurs et/ou intérieurs) du secteur d'intervention a permis un changement dans l'image portée à l'offre de l'éducation arabo-islamique. Inversement, cette transformation renforce par la même occasion les acteurs composant le secteur en question qui arrivent à revendiquer leur propre référentiel, intégré dans le référentiel dominant de l'éducation, et développent des pratiques informées par ces cadres, participant ainsi à leur structuration. Longtemps marginalisés ou instrumentalisés sous L. S. Senghor et A. Diouf (chapitre 2) les acteurs arabophones (administratifs, religieux, intellectuels) trouvent une toute autre place dans la société sénégalaise depuis A. Wade. M. Sall a repris la même dynamique d'intégration afin de se rapprocher sur le plan politique de cette nouvelle élite (chapitre 5 : partie 3).

A travers l'étude de la construction d'une politique de l'éducation « arabo-islamique » et de son intégration sectorielle au sein du secteur-dominant de l'éducation, nous avons montré la trajectoire complexe de la formation de l'Etat au Sénégal. A chaque séquence historique étudiée (1857-1940 1950-1980 et 1990-2000), il s'agissait de mettre en exergue la structuration du pouvoir en place (*politics*). On a pu voir que l'Etat sénégalais s'est retrouvé constamment interpellé par le renforcement et par les acteurs faisant la promotion d'une offre d'éducation arabo-islamique. A chaque gouvernement en place, les réponses pouvaient diverger. Une entrée par l'analyse de la mise en œuvre d'une politique publique (*policies*) est donc un moyen tout à fait intéressant de faire ressortir les orientations, la nature, les capacités et ressources que l'Etat a à disposition, et ce pour chaque période étudiée. Nous avons dans cette perspective tenter de toujours garder à l'esprit l'articulation entre le « *politics makes policy* » et le « *policy makes politics* » à travers l'étude de la construction du processus de production de

la politique éducative relative à l'éducation « arabo-islamique » au Sénégal. Même si notre loupe s'est focalisée sur l'objet de recherche en question, nous avons sans cesse informé le lecteur sur les orientations prises par l'Etat au Sénégal et les réponses données par les acteurs non-étatiques. On a d'ailleurs pu voir que l'Etat colonial face aux « écoles musulmanes » sénégalaises s'est attaché à un système de contrôle et de surveillance. L'Etat postcolonial (années 1960-1980) socialiste sous L.S. Senghor puis A. Diouf a laissé se développer une offre d'éducation arabo-islamique privée en pleine émergence. En situation de « décharge », A. Diouf s'est reposé sur les acteurs religieux musulmans et l'opportunité financière des pays arabo-musulmans pour laisser se développer une offre éducative privée et autonome. Enfin, l'arrivée au pouvoir d'A. Wade marque une rupture. Président du concept de « *daara* moderne », il est à l'origine de la réforme de 2002 introduisant l'éducation islamique à l'école primaire au Sénégal. M. Sall a repris cette orientation en sa faveur en se réappropriant sur le plan politique le projet de « modernisation des *daara* » pour en faire une véritable campagne de communication (cf. le discours de lancement du PAMOD par M. Sall en annexe 5). Cela nous a aidé à saisir la trajectoire historique de l'Etat au Sénégal au prisme de l'étude de l'éducation arabo-islamique. Nous avons, en effet, pu identifier les prises de position de l'Etat, ses pratiques et contraintes, et ce à différentes époques de sa construction, tout en prenant en compte la diversité des porte-paroles de l'Etat.

1.3. Pour une redéfinition du « contrat social sénégalais »

Nous avons souhaité dans ce travail revisiter le concept de « *contrat social sénégalais* » à l'aune d'une analyse d'action publique. Cette démarche nous a permis de questionner les rapports entre l'Etat et la société sénégalaise. Il s'agissait de saisir la nature et les recompositions dans le temps des acteurs non-étatiques (acteurs confrériques, réformistes, arabophones, associatifs) (chapitres 2, 3, 4 et 5). Même si chaque aspect pourrait être étudié de façon indépendante, nous avons choisi de saisir les évolutions et transformations dans les rapports et l'articulation entre deux entités : l'Etat et la société. Analyser les rapports

entretenus entre les acteurs administratifs (administrations scolaires centralisées et décentralisées) et les acteurs non-étatiques de cette action publique nous a permis d'élargir notre champ de vision pour extraire les recompositions de la société sénégalaise de façon plus globale. Notre attention a porté tout particulièrement sur les reconfigurations passées et contemporaines des acteurs musulmans. L'éducation islamique au Sénégal s'avère être un objet de recherche utile pour penser « l'imbrication » entre l'Etat et la société, entre le politique, le social et le religieux. Dans cette optique, nous nous sommes efforcée de cartographier cet « espace d'intervention » de politique publique en montrant qu'il est internationalisé, structuré par des règles qui lui sont propres et marqué par de fortes mobilisations de réseaux d'acteurs (religieux et associatifs) dévoilant des enjeux politiques et sociaux spécifiques (chapitre 3). On voit ainsi dans la construction de cette politique publique de l'éducation qu'une diversité de types d'acteurs est impliquée et ce à tout moment de la chaîne de production d'une politique publique : conception, fabrication matérielle des hypothèses et des solutions, espaces de négociations portant sur les représentations acceptables et officialisation de la mise en œuvre de ces politiques.

Nous avons pris comme point de départ la discussion sur le « *contrat social sénégalais* » pour redéfinir ses modalités au prisme d'une analyse de l'action publique de l'éducation arabo-islamique. Le « *contrat social sénégalais* » tel qu'il était exposé par D. Cruise O'Brien & M. Diouf (1992, 2002) et C. Coulon (1981), a fait l'objet de transformations. Hérité de l'époque coloniale, ce contrat consistait en un échange de services entre l'autorité administrative coloniale et l'autorité religieuse. Il s'est perpétué à l'époque de L. S. Senghor. Les confréries musulmanes tidjanes et mourides sont devenues les partenaires indispensables de l'Etat colonial et postcolonial (Villalón, 1995). « *L'Etat sénégalais détenait une certaine légitimité sociologique, même si elle était indirecte, relayée par les structures des confréries soufies* » (Cruise O'Brien, 2002 : 84). Au cours des années 1980, sous les mandats présidentiels d'A. Diouf (1981-2000), D. Cruise O'Brien (2002) relève que ce contrat social sénégalais commençait déjà à s'effriter : « *la logique clientéliste de la "réussite exemplaire" du Sénégal aurait*

*cédé peut être la place à de nouvelles données politiques depuis l'accession d'A. Diouf à la présidence du pays » (ibid : 87). Sur le plan démocratique, M. Diouf, M-C. Diop et A. Diaw rappellent que « la tendance à l'affaiblissement du ndigël est une des données de structure du Sénégal sous A. Diouf » (Diaw, Diop & Diouf, 2000 : 168). Cela marque le début d'une forme d'effritement du « contrat social sénégalais » reposant essentiellement sur les consignes électorales de grandes familles religieuses confrériques (Audrain, 2004). L'autorité des marabouts commence peu à peu à se démarquer de l'Etat sénégalais: « *the marabouts' authority is restricted to issues of religion and social mores, leaving their disciples at liberty to make their own political choices* » (Beck, 2001 : 613). Avec l'arrivée au pouvoir d'A. Wade en 2000, le contrat « *vit toujours mais dans sa version démocratique* » (Cruise O'Brien, 2002 : 93).*

Les débats portant sur le contrat social, via une lecture de la vie électorale sénégalaise, peuvent être transposés aux discussions traitant des systèmes de négociation dans la construction d'une politique publique aussi emblématique des enjeux culturels et idéologiques que celles de l'éducation. C'est ce que nous avons tenté de démontrer dans ce travail à travers l'analyse de la politique de l'éducation arabo-islamique. Même si certaines informations restent encore floues⁶¹³, nous avons essayé de dévoiler l'investissement de tous les acteurs et ici en particulier des acteurs religieux musulmans (élites intellectuelles islamiques, arabophones, entrepreneurs religieux, *sëriñ daara*) impliqués dans cette action publique (chapitres 3, 5 et 6). Les acteurs religieux musulmans ne constituent pas un bloc unique et homogène. Bien au contraire, « le paysage islamique » contemporain sénégalais tend à se diversifier. Les acteurs religieux musulmans n'appartiennent plus à des groupes associatifs bien déterminés mais ont tendance à circuler entre plusieurs mouvances (confrériques et réformistes). L'important est non pas de s'attarder au milieu d'appartenance mais de saisir leurs parcours individuels. C'est ce que nous avons effectué dans l'analyse de la mobilisation des associations de *sëriñ daara* (autour de la Fédération nationale de maîtres coraniques, Collectif des

⁶¹³ Par exemple, sous A. Diouf nous avons très peu d'informations sur le rôle et le poids des leaders confrériques dans les négociations portant sur l'école au Sénégal.

daara modernes de Diourbel, Rabita de Touba par exemple⁶¹⁴), d'imams ou de directeurs d'ONG islamiques (chapitres 3 et 5).

Cette posture permet surtout de redéfinir les liens des acteurs religieux musulmans étudiés avec l'autorité étatique sous ses différentes formes organisationnelles (et *vice-versa*). On voit ainsi la disparition progressive des leaders confrériques dans les espaces de négociations avec l'Etat qui laissent place aux acteurs religieux localement situés revendiquant de nouveaux intérêts et souhaitant s'imposer dans les négociations de mise en œuvre des politiques publiques. Le cas des *daara* est un exemple très intéressant pour démontrer cela⁶¹⁵. Pour reprendre l'exemple des *sëriñ daara* que nous avons le plus étudiés lors de nos enquêtes de terrain, on peut remarquer que depuis 2010, grâce à leur structuration et organisation autour de diverses associations nationales, ils sont parvenus à revendiquer leur place dans les négociations et prises de décisions. Ils sont en interactions avec différents groupes d'acteurs (internationaux, administratifs et associatifs) et parviennent à défendre leur propre référentiel faisant la promotion du *daara* et de la mémorisation du Coran (chapitre 6). Le contrat social sénégalais s'érigeait, depuis la période coloniale jusque dans les années 1980, entre les gouvernements et les Khalifes Généraux des confréries (« l'Etat à deux têtes »). Désormais, ce contrat social se redéfinit en se situant à une autre échelle de négociations (*sëriñ daara* versus acteurs administratifs). Même si ces échanges et relations demeurent toujours (exemple du Ministre de l'Education au *daara* de Coki, chapitre 6), les négociations de ce contrat peuvent se faire à plusieurs niveaux. La question des *daara* est un exemple très concret de la nouvelle nature du contrat social sénégalais.

S'intéresser au contrat social sénégalais contemporain permet par la même occasion de redéfinir la nature de l'Etat au Sénégal. En reprenant les définitions

⁶¹⁴ Nous sommes bien consciente qu'en ayant travaillé sur la région de Diourbel, notre lecture a principalement été orientée vers le milieu wolof-mouride. Il serait intéressant de voir quelles formes de mobilisations existent auprès des maîtres coraniques d'autres régions du Sénégal (région de Kaolack, de Matam, Kaffrine ou Médina Gounass).

⁶¹⁵ J. F. Havard (2013) prend l'exemple des imams de Guédiawaye. Lors de nos terrains en banlieue de Dakar, nous avons pu également observer l'implication des maîtres coraniques de la région dans les politiques de la famille et de la reproduction. Ils représentent un relais de négociations avec les familles ciblées.

classiques de l'Etat tirées de la sociologie politique (Weber, 1971), on peut remarquer que l'Etat sénégalais rentre pleinement dans un débat conceptuel plutôt classique portant sur la nature de l'Etat, ses ressources et formes légitimées d'actions (chapitre 6 : partie 3). La trajectoire de la formation de l'Etat au Sénégal montre bien que celui-ci s'est renforcé dans la gestion et la régulation de politiques publiques. Le secteur de l'éducation en témoigne. Aussi, nous avons pu voir que l'Etat, dans les débats portant sur la question des *daara*, reste contraint par l'hétérogénéité d'acteurs impliqués dans l'action publique. Ces acteurs sont en effet promoteurs de leur propre vision du monde, générant un fort pluralisme culturel et juridique. Parmi ces acteurs, l'Etat doit trouver sa place et imposer sa légitimité et sa capacité à convaincre. C'est bien l'acceptabilité (et donc la légitimité) de la domination (Weber, 1971) que l'Etat doit justifier auprès de ces divers acteurs en place. L'Etat est sans cesse décrit auprès des acteurs non-étatiques comme « absent » ou bien ne remplissant pas ses prérogatives. Des discours de plaintes face aux actions ou inactions de l'Etat ont régulièrement fait surface au cours de nos enquêtes de terrain. « *L'Etat doit prendre ses responsabilités !* » (M. Wane, décembre 2015). Les acteurs non-étatiques font donc sans cesse référence à l'Etat, alors même qu'ils dénoncent son inaction. Ils soulignent par là un « besoin d'Etat », une référence constante à un cadre et à un espace de régulation qu'ils ne cessent de vilipender mais dont ils ne peuvent se passer. Pour avancer, ils sont dans l'obligation de s'y référer, de l'impliquer et ce à chaque niveau de la production d'une politique publique. Dans le cas d'une situation de blocage tel qu'il a été décrit par le projet de loi portant sur le statut du *daara*⁶¹⁶, l'Etat utilise différentes stratégies d'actions (stratégies du silence, repositionnement des acteurs religieux) pour arriver à ses fins (chapitre 6). Mais ce qui reste assez significatif en prenant le cas des *daara* est que l'Etat existe par rapport aux acteurs non-étatiques qui le mobilisent. Tous ont besoin de se positionner face à l'Etat (en tant qu'administration et gouvernement central), mais aussi face à ses actions ou inactions. C'est l'image de l'Etat constamment présent dans les discours des acteurs non-étatiques qui renforce sa capacité et sa légitimité

⁶¹⁶ Il est à noter qu'à notre sens l'adoption de cette loi représente essentiellement un symbole pour les acteurs internationaux qui depuis longtemps pousse l'Etat à prendre des mesures pour contrôler et gérer ce système éducatif.

d'action (ou d'inaction). Négociier (ou « souper » selon D. Cruise O'Brien (2003) avec le « démon » (*devil*) est indispensable pour que chaque groupe d'acteurs tente d'arriver à ses fins. Mais des blocages, des situations de tensions ou de conflits surgissent (chapitre 6) contribuant à la construction de l'action publique sénégalaise et redéfinissant les prises de position et systèmes d'alliances parmi les différents acteurs impliqués.

Cette action publique est en mouvement continu, telle des plaques sismiques qui se réajustent et se repositionnent. Elle s'ouvre à une hétérogénéité d'acteurs qui, en voyant l'attractivité des débats et la possibilité de captation de ressources, y définit ses intérêts propres et motivations. L'action publique est également l'objet de situations conflictuelles et de rapports de force (chapitre 6). Ces situations de flottements ou de blocages peuvent déclencher de nouvelles alliances et systèmes d'opposition entre acteurs déjà en place et/ou de nouveaux acteurs qui décident de s'infiltrer dans le processus de négociation. Toutefois, c'est à travers une série d'ajustements mutuels réciproques que la question de l'éducation islamique au Sénégal est rendue gouvernable et que l'action publique arrive à tenir (Latourès, 2008). L'action publique en question est donc sujette à la nature non statique de l'Etat marqué par ses interactions multiples et continues avec les acteurs non-étatiques. Nous pouvons reprendre à juste titre une citation quelque peu ancienne de J. G. Padioleau qui résume très bien notre approche : « *l'Etat n'existe jamais en soi mais bien toujours sous l'angle de rapports avec d'autres acteurs* » (Padioleau, 1982 : 16). Nous pouvons seulement y ajouter, à l'inverse : les acteurs-étatiques existent uniquement lorsqu'ils sont confrontés à l'autorité étatique.

2. Perspectives de recherche

Après cinq années de recherche sur un même objet, d'autres thématiques de recherche peuvent sans conteste émerger. Elles ont pu faire surface au cours de différentes enquêtes de terrain ou lors de discussions, d'échanges avec des collègues, amis et doctorants. Nous les avons, surtout durant la phase d'écriture de la thèse, enfouies dans un tiroir de bureau, pour pouvoir éventuellement les ressortir lors d'une occasion donnée. Une conclusion de thèse en est une belle ! A ce stade de notre réflexion, nous avons pu identifier deux grandes thématiques de recherche. La première repose sur la méthode comparative. Après avoir bien étudié cette thématique dans un contexte national donné, nous sommes désormais intéressée par la comparaison de la situation sénégalaise à d'autres contextes nationaux africains, voire même en dehors des frontières africaines. Deuxièmement, en étudiant plusieurs groupes d'acteurs, nous nous sommes aperçue qu'il serait très pertinent de se concentrer uniquement sur un groupe d'acteurs impliqués dans l'action publique de « modernisation » des *daara* au Sénégal.

2.1. La comparaison comme nouvelle porte d'entrée

L'écriture de l'état de la littérature dans l'introduction de cette thèse nous a montré que l'étude de l'éducation islamique est un objet global. La comparaison est certes une affaire ambitieuse. Mais en accordant une attention toute particulière à notre objet de recherche, en dehors des frontières sénégalaises, nous nous sommes aperçue que la méthode comparative pouvait être un angle d'approche très pertinent. Tout d'abord en Afrique de l'Ouest il serait intéressant d'étudier le processus de réforme à l'œuvre dans les pays de la sous-région (exemples du Mali, Gambie, Tchad, Burkina Faso). Cela permettrait d'identifier quels types d'acteurs peuvent revenir ou circuler dans le processus de réformes. Deuxièmement, il serait intéressant de comparer un pays africain francophone à un autre anglophone ou lusophone, dont les historicités peuvent différer. Il s'agirait ainsi, comme nous avons pu le faire pour le cas sénégalais, de cartographier les divers groupes

d'acteurs engagés dans le processus de réforme des écoles coraniques/médersas dans les pays concernés.

Il serait également intéressant de comparer le Sénégal à d'autres contextes extra-africains (Indonésie, Pakistan, Inde). En Inde, par exemple, la question des madrasas a récemment fait l'objet de débats importants. Depuis 1993, les « azad madrasas »⁶¹⁷ (médersas gratuites) ont été intégrées dans une politique de modernisation. L'idée était de convaincre les acteurs religieux d'enseigner les matières scientifiques et disciplines séculaires. Depuis, des oppositions parmi les acteurs religieux musulmans sont survenues. Selon un rapport rédigé par la Commission nationale « *for Minority Educational Institution* », publié en 2013, près de 10% d'enfants étaient scolarisés dans ces institutions. Comparer deux pays, aux historicités et contextes très différents peut être une porte d'entrée intéressante. Cela permettrait d'identifier certaines similitudes ou différences et surtout de voir à une échelle plus haute quelles forces extérieures donnent cet élan de réforme au niveau international.

Enfin, il serait également très intéressant d'analyser comment se négocient ces réformes globales au sein de chaque organisation internationale (la Bid à Djeddah, la Banque mondiale à Washington, l'Usaid à Washington ou encore au niveau de l'Unesco à Paris). A une échelle internationale, cela permettrait d'identifier les différentes représentations de chaque organisation internationale qui *a priori* ont le même objectif à atteindre : la scolarisation universelle. L'entrée par l'éducation islamique au sein de ces organisations internationales permettrait de comprendre certaines dynamiques internes à chaque institution, mais aussi d'étudier les rapports qu'elles peuvent entretenir (ou non) entre elles. Dans cette perspective, il s'agirait d'identifier les acteurs-pilotes de ces réformes et circulant dans différents pays ou régions du monde pour diffuser et appuyer des programmes internationaux en direction des médersas et/ou écoles coraniques.

⁶¹⁷ Les « azad madrasas » ne sont pas intégrés dans le système éducatif indien, contrairement aux madrasas qui reçoivent des financements publics.

2.2. Une analyse plus approfondie par type d'acteurs

Nous avons dans ce travail étudié la construction de la politique de l'éducation arabo-islamique au Sénégal. Pour ce faire, nous avons cartographié l'ensemble des acteurs engagés dans l'action publique sénégalaise. Tout en étant une force parce que nous avons tenté de retranscrire au mieux les dynamiques de cette action publique, cela s'est également avéré être une faiblesse. En effet, par manque de temps sur le terrain d'enquête, certaines « frustrations » ont pu resurgir dans l'étude des pratiques et parcours de certains acteurs individuels ou groupes d'acteurs.

Après ce travail de recherche, il nous semble désormais intéressant de focaliser notre attention sur un groupe d'acteurs en particulier. Tout un ensemble d'acteurs sont vaguement évoqués dans cette thèse sans pour autant être étudiés de façon plus approfondie : directeurs ou animateurs d'ONG islamiques, ambassades du monde arabo-musulman, syndicats d'enseignants en langue arabe, associations réformistes, mouvements d'instituts Al-Azhar, etc. C'est la raison pour laquelle une recherche future pourrait s'intéresser tout particulièrement à un groupe d'acteurs et à son implication dans le processus de réforme de modernisation des *daara* au Sénégal. Dans ce travail, les ONG islamiques sont très peu évoquées (chapitre 3 sur les entrepreneurs religieux ou encore le chapitre 5). Nous nous sommes aperçue sur le terrain qu'elles constituent un groupe d'acteurs de plus en plus visibles dans l'espace publique sénégalais urbain.

L'émergence d'ONG islamiques s'inscrit dans une tendance générale à la privatisation des services publics dans le contexte plus large de la mondialisation néolibérale que connaît le continent depuis la fin des années 1980 (Triaud & Villalón, 2009). Les ONG islamiques au Sénégal, à l'instar d'autres pays africains (Kaag, 2009 ; Sadouni, 2009 ; Touati, 2011 ; LeBlanc et Koenig, 2014), s'investissent dans une « *économie de la solidarité et de la charité* » (Triaud & Villalón, 2009 : 34) en orientant leurs domaines d'interventions vers l'éducation et l'action sociale. Ces organisations s'occupent essentiellement d'aides concrètes :

construction de puits, de forages et de mosquées, soutien aux orphelins et dons de fournitures médicales et scolaires (Kaag, 2009). Dans le domaine de l'éducation, les ONG islamiques construisent des écoles sous forme de « *daara* moderne » ou d'orphelinats, structurant l'offre d'éducation arabo-islamique fortement privatisée, surtout en zone urbaine. Ces écoles se développent de façon autonome et parallèle, sans l'appui de l'Etat sénégalais. Elles peuvent être autorisées (ou non) et développent au sein de leur structure leur propre programme d'enseignement, basé essentiellement sur la mémorisation du Coran, l'enseignement des sciences islamiques et le renforcement de l'enseignement en langue arabe (Gomez-Perez, 2005). Elles se construisent autour d'un modèle d'éducation « hybride » (Bodian & Villalón, 2015), alliant un enseignement « arabo-islamique » (Brenner, 1993) à des disciplines dites « profanes ». La langue vernaculaire (wolof notamment) est de plus en plus employée au sein de ces écoles (Gomez-Perez, 2005)⁶¹⁸. Deux types d'ONG, dans la région de Dakar, peuvent être identifiées : les ONG islamiques internationales (dont la gestion est assurée par des acteurs étrangers) et les ONG islamiques locales de financements internationaux (en provenance en grande partie d'Arabie Saoudite, du Koweït ou des Emirats Arabes). La gestion de ces ONG peut être assurée par des acteurs non-sénégalais ou des acteurs arabophones-musulmans dont la mission est de répandre le message islamique grâce au développement d'un réseau d'écoles et d'instituts islamiques (LeBlanc & Koenig, 2014 : 226). Il s'agira dans une prochaine étude de mesurer le rôle et la place de ces ONG islamiques dans la production et la réflexion de politiques relatives à la « modernisation des *daara* ». Les ONG islamiques, en se positionnant au sein du champ scolaire, arrivent à structurer l'offre de l'éducation arabo-islamique privée en la transformant et en produisant un nouveau type de modèle scolaire véhiculant leurs intérêts et stratégies politiques, religieux et économiques. L'idée serait ainsi de dresser une sociographie de ces acteurs (arabophones-musulmans) à partir de l'analyse de leurs profils, de leurs parcours, de leurs carrières et de leurs stratégies professionnelles et religieuses⁶¹⁹.

⁶¹⁸ A notre connaissance, très peu de recherches empiriques ont été menées sur le type d'enseignement véhiculé au sein des écoles financées et appuyées par les ONG islamiques.

⁶¹⁹ Ce projet de recherche a déjà pu être proposé pour un postdoc financé par le Fonds Croix-Rouge française.

Cette recherche qui vise à travailler sur un groupe d'acteurs en particulier est un bon moyen de montrer l'indissociabilité entre l'interne et l'externe dans la construction de l'action publique des *daara* modernes au Sénégal. Perçus comme étant invisibles des sphères de négociation, les acteurs des ONG islamiques contribuent tout de même aux modalités et transformations de l'action publique. En effet, grâce à leurs réseaux qui s'étendent notamment aux pays « arabo-musulmans » (Afrique du Nord et Moyen-Orient), ils réussissent à diversifier les sources de financement. L'étude d'un groupe d'acteur en particulier permettrait d'étudier de nouvelles visions et représentations que nous avons pu omettre dans ce travail de thèse.

Bibliographie

La bibliographie est présentée par ordre alphabétique des auteurs, et divisée en six parties : littérature scientifique, rapports/études périodes coloniales ; Archives Nationales du Sénégal (ANS) ; revue de presse ; romans et rapports (ministériels, organisations internationales et ONG).

Dans la partie sur la littérature scientifique, nous avons précisé la thématique principale :

[**AP**] : Action Publique

[**Educ**] : Education

[**Isl**] : Islam

[**EI**] : Education Islamique

[**Sn**] : Sénégal

[**SSP**] : Sociologie, Science politique

LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

A

Adelkhah, F. (2015). « Les madrasas chiites d'Afghanistan. Anthropologie d'une situation de dépendance religieuse », in Bayart, J-F & Zambiras, A. *La cité culturelle. Rendre à Dieu ce qui revient à César*, Paris, Karthala, pp. 43-73. [EI]

Adelkhah, F & Sakurai, K. (2011). « Introduction. The moral economy of the madrasa », In *The moral Economy of the Madrasa*, Sakurai, K & Adelkhah, F, London : Routledge, pp. 1-10. [EI]

Al-Ahnaf, M ; Botiveau, B & Frégosi, F. (1991). *L'Algérie par ses islamistes*. Paris : Karthala, 328p. [Isl]

Al-Attas, S.M.N. (1980). *The concept of Islamic Education*. Tiré de la Conférence sur l'éducation musulmane de 1977 à Makkah. Disponible en ligne : <http://www.mef-ca.org/files/attas-text.final.pdf>. [EI]

Amselle, J. L. (1977). *Les négociants de la savane*. Paris : Anthropos, 290p. [SSP]

Anderson, J. (1975). *Public Policy-Making*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 200p. [AP]

Anderson-Levitt, K. M. (2003). *Local Meanings, global schooling : anthropology and world culture theory*. New York : Palgrave Macmillan, 263p. [Educ]

Ashraf, S. A. (1985). « New Horizons in Muslim education », in *Introductory monographs on Islamic education*. London : Stoughton, pp. 5-27. [EI]

Audrain, X. (2013). *Des « punks de Dieu » aux « taalibe-citoyen ». Jeunesse, citoyenneté, et mobilisation religieuse au Sénégal. Le mouvement mouride de Cheikh Modou Kara (1980-2007)*. Thèse pour le doctorat, Université Paris-Sorbonne. [Isl]

Audrain, X. (2004). « Du « ndigël avorté » au parti de la vérité. Evolution du rapport religion/politique à travers le parcours de Cheikh Modou Kara (1999-2004) », *Politique Africaine*, n°96, pp. 99-118. [Isl]

B

Ba, M-P. (2007). *L'Islamisme au Sénégal (1978-2007)*. Thèse de doctorat, Université Rennes 1, 639p. [Isl]

Babou, C-A. (2011). *Le Jihad de l'âme : Ahmadou Bamba et la fondation Mouridiyya au Sénégal, 1853-1913*. Paris : Karthala, 344p.

Baraize, F. (1996). « La notion de secteur est-elle encore centrale ? La négociation du sens dans l'enseignement supérieur », *Pôle sud*, 4, pp. 104-122. [AP]

Barthélémy, P. (2010a). *Africaines et diplômées à l'époque coloniale, 1918-1957*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 344p. [Educ]

Barthélémy, P. (2010b). « L'enseignement dans l'empire colonial français : une vieille histoire ? », introduction dans l'enseignement dans l'empire colonial français, dans *histoire de l'éducation*, n°128, p. 5-27. [Educ]

Bayart, J-F. (2016). « Notes de lecture. Moment d'historicité et situation », Communication à propos de l'ouvrage de F. Eboko, CEPED, février 2016. [SSP]

Bayart, J.F. (2015). « Religion et politique en Afrique : le paradigme de la cité culturelle », *Etudes africaines comparées*, pp 1-21. [SSP]

Bayart, J-F. (2005). « Foucault au Congo », In Granjon, M-C (dir), *Penser avec Michel Foucault. Théorie critique et pratiques politiques*, pp. 183-222, Paris : Karthala. [SSP]

Bayart, J-F ; Mbembe, A & Toulabor, C. (1992). *Le politique par le bas en Afrique noire. Contributions à une problématique de la démocratie*. Paris : Karthala, 265p. [SSP]

Bayart, J-F. (1989). *L'Etat en Afrique. La politique du ventre*. Paris : Fayard, 439p. [SSP]

Bayet, M.L. (1972). « L'enseignement primaire au Sénégal de 1903 à 1920 », dans *Revue française de Pédagogie*, volume 20, pp. 33-40. [Educ]

Bava, S & Sall, M, Y. (2013). « Quête de savoir, quête d'espoir ? L'étrange destin des étudiants ar-ahris sénégalais en Egypte », In Diop, M-C, *Sénégal 2000-2012. Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*. Paris : Karthala, pp. 541-562. [Sn]

Bava, S & Pliez, O, (2009). « Itinéraires d'élites musulmanes africaines au Caire. D'Al Azhar à l'économie de bazar », *Afrique contemporaine*, n°231, pp. 187-207. [Sn]

Beck, L. J. (2001). « Reining in the marabout? Democratization and local governance in Senegal », *African Affairs*, vol 100, n°41, pp. 601-621. [Sn]

Behrman, L. (1970). *Muslim Bortherehoods and Politics in Senegal*. London: Oxford University Press, 224 p. [Sn]

Bergamaschi, I. (2011). « « Appropriation » et « lutte contre la pauvreté » au Mali. Interprétations, pratiques et discours concurrents », *Tiers Monde*, Vol 205, n°1, pp. 135-150. [SSP]

Bergamaschi, I. (2007). « L'agenda de Paris pour l'efficacité de l'aide. Défis de « l'appropriation » et nouvelles modalités de l'aide au Mali », *Afrique contemporaine*, n°223-224, pp. 219-249. [SSP]

Berman, B & Lonsdale, J. (1992). *Unhappy Valley: Conflict in Kenya and Africa*. James Currey Publishers, 504p. [SSP]

Bianchini, P. (2004). *Ecole et Politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*. Paris: Karthala, 286p. [Educ]

Bierschenk, T & Olivier de Sardan, J.-P. (2014), « Studying the Dynamics of an African Bureaucracies. An Introduction to States at Work », In Bierschenk, T., Olivier de Sardan, J. P. (ed.), *States at Work*. Leiden/Boston: Brill, pp. 3-34. [SSP]

Bierschenk, T. (2014). « Sedimentation, Fragmentation and Normative Double Binds in (West) African Public Services », In Bierschenk, T & Olivier de Sardan, J-P. *States at work*. Leiden/Boston : Brill, pp. 221- 2245. [AP]

Bierschenk, T. (2007). *L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global*. Texte d'une Conférence tenue à Niamey lors de l'ouverture de l'école doctorale du LASDEL sur « espaces publics, services publics, et bien publics ». [Educ]

Blancaneaux, R. 2013. « Grand angle : une conceptualisation interactionniste du champ ». *Gouvernement et action publique* 2 (2) : 341–348. [SSP]

Blundo, G. (2001), « Négociant l'Etat au quotidien. Agents d'affaires, courtiers et rabatteurs dans les interstices de l'administration sénégalaise », *Autrepart*, 20, p. 75-90. [SSP]

Blundo, G. (2011), « Une administration à deux vitesses. Projets de développement et construction de l'Etat au Sahel », *Cahiers d'études africaines*, 2-3 (202-203), p. 427-452. [SSP]

Bodian, M & Villalón, L. A. (2015). « Islam et réforme éducative au Sénégal : tensions et négociations vers un modèle hybride », In Seck, A ; Kaag, M ; Gueye, C & Fall, A.S (eds), *Etat, Sociétés et Islam au Sénégal. Un air de nouveau temps ?* Paris : Karthala, pp. 73-93. [Isl]

Bodian, M. & Camara, M. S. (2015). « Les religieux musulmans dans l'amélioration du débat public sur la bonne gouvernance au Sénégal », In Seck, A ; Kaag, M ; Gueye, C & Fall, A.S (eds), *Etat, Sociétés et Islam au Sénégal. Un air de nouveau temps ?* Paris : Karthala, pp. 113- 139. [Isl]

Boltanski, L. (1973). « L'espace positionnel : multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe », *Revue française de sociologie*, volume 14, n°1, pp. 3-26. [SSP]

Bonnet, M & Schlemmer, B. (2009). « Aperçus sur le travail des enfants », *Monde en développement*, n°146, pp. 11 à 25. [Educ]

Bonini, N. (2003). « Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie », *Cahier d'Etudes africaines*, Vol 1, n°169/170, pp. 40-62. [Educ]

Bonvalet, P. (2014). *De l'urgence politique à la gestion de l'action publique : construire et institutionnaliser l'accès aux traitements du VIH/Sida au Bénin*. Thèse pour le Doctorat, Sciences Po Bordeaux/ Les Afriques dans le Monde (LAM), 520p. [AP]

Bouche, D. (1974b). « L'école française et les Musulmans au Sénégal de 1850 à 1920 », dans *Revue Française d'Histoire d'Outre-mer*, vol 61, numéro 223, pp. 218-235. [Educ]

Bouche, D. (1974a). *L'enseignement dans les territoires français d'Afrique Occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation des élites ?* Thèse d'Etat, volume 2, 947p. [Educ]

Bouche, D. (1968). « Autrefois notre pays s'appelait la Gaule...Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », dans *Cahiers d'études africaines*, vol 8, n°29, pp. 110-122. [Educ]

Boulehl Hardy, F. (2010). « Les Médersas du Mali : réforme, insertion et transnationalisation du savoir islamique », *Politique étrangère*, volume 4, pp. 819-830. [EI]

Bourdieu, P. (2000). L'État et la construction du marché et le champ des pouvoirs locaux. Dans Pierre Bourdieu, *Les structures sociales de l'économie*. Paris : Seuil, pp. 113-180. [SSP]

Bourdieu, P. (1984). Quelques propriétés des champs. Dans Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, pp. 113-120. [SSP]

- Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil, collection « Point-Essais ». [SSP]
- Bourdieu, P. (1999). « Une révolution conservatrice dans l'édition », In Bourdieu, P (dir), *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris : Seuil, pp. 3-26. [SSP]
- Boyle, H. (2004). *Quranic Schools : Agents of Preservation and Change*. Routledge Farmer, 156p. [EI]
- Boyle, H. (2006). « Memorizing and Learning in Islamic Schools », *Comparative Education Review*, Volume 50, n°3, p. 478-495. [EI]
- Braud, P. (2008). *Sociologie Politique (9^{ème} édition)*. Paris : L.G.D.J, 824p. [SSP]
- Brégand, D. (2012). « Circulation dans les « communautés » musulmanes plurielles du Bénin », *Cahier d'Etudes africaines*, n°206-207, pp. 471-491.
- Brenner, L. (1991). « Médresas au Mali : Transformations d'une institution islamique » In *L'Enseignement islamique au Mali*, ed. Sanankoua, B & Brenner, L. Bamako: Editions Jamana. [EI]
- Brenner, L. (1993). « La culture arabo-islamique au Mali », in Otayek, R. (éd), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara. Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*, Paris : Karthala, pp. 161-187. [Isl]
- Brenner, L. (2001). *Controlling Knowledge. Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*. London : Hurst & Company, p. 343. [EI]
- Brossier, M & Hugon, C. (2014). « Une politique arabisante au Sénégal pour solder l'héritage colonial ? Socio-histoire de l'Etat sénégalais à travers les trajectoires de ses politiques linguistiques et éducatives depuis 1960 ». *Communication Colloque MOPRACS*, février 2015, Bordeaux. [Sn]
- Brossier, M. (2010). *Quand la mobilisation produit de l'institution. Pratiques de la famille et organisations religieuses au Sénégal*. Thèse en Science Politique, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 659p. [Isl]
- Brossier, M. (2004). « Les débats sur le code de la famille au Sénégal. Une mise en question des fondements de l'autorité légitime ». *Politique Africaine*, vol 4, n°96, pp. 78-98. [Isl]
- Brossier M. (2002). *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal : de la nécessité de repenser le concept de laïcité*, Mémoire de fin de Diplôme, Institut d'Etudes Politiques de Paris, 90p. [Sn]

Brunet La Ruche, B. (2012). « Discipliner les villes coloniales : la police et l'ordre urbain au Dahomey pendant l'entre deux guerres », *Criminocorpus*, pp.2-23. [SSP]

C

Cantone, C. (2012). *Making and remaking mosques in Senegal*. Leiden: Brill, 408p. [Isl]

Chabbott, C. (2003). *Constructing Education for Development. International Organisation and Education for All*. Psychology Press, 196p. [Educ]

Cham, M.B. (1985). « Islam in Senegalese literature and film », *Africa*, Volum 55, Issue 04, pp. 447-464. [Sn]

Charlier, J-E. (2002). « Le retour de Dieu: l'introduction religieuse dans l'école de la République laïque du Sénégal », *Education et Sociétés* n°10, pp. 95-111. [Educ]

Charlier, J.E & Faye, W. (2005). « La politique du "faire-faire" au Sénégal. Les enjeux de dupes des bailleurs internationaux, de l'état et de la société civile ». *Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB*, no. 1-2, p. 93-114. [Sn]

Chartier, A. (2016). *Transferts et appropriation des modèles de développement dans les pays du sud. Pour une analyse du (dys) fonctionnement de l'aide. L'exemple de la décentralisation en Haïti et Madagascar*. Thèse de Doctorat en Géographie, Université Bordeaux Montaigne, 545p. [AP]

Charton, H. (2014). « The Politics of Reform : A Case Study at the Ministry of Basic Education in Cameroun », In Bierschenk, T & Olivier de Sardan, J-P. (2014). *States at work*, Leiden : Brill, pp. 249-269. [Educ]

Charton, H. (2015a). « Penser la fabrique de l'école comme un objet politique », *Politique africaine*, n°139, pp. 7-21. [Educ]

Charton, H. (2015b). « Gouvernement de l'École et communautés épistémiques au Sénégal. Trajectoires d'acteurs et circulation des normes et des modèles d'éducation en contexte international », *Revue Tiers Monde*, n°223. [Educ]

Chauveau, J.-P., Le Pape, M., Olivier de Sardan, J.-P. (2001), « La pluralité des normes et leurs dynamiques en Afrique. Implications pour les politiques publiques », dans WINTER, G. (coord.), *Inégalités et politiques publiques en Afrique. Pluralité des normes et jeux d'acteurs*, Paris, Karthala, p.145-162. [SSP]

Chevallier, S & Chauviré, C. (2010). *Dictionnaire Bourdieu*. Paris : Ed Ellipses, 175p [SSP]

Chevallier, J. (2007). « L'Etat stratège », in Badie, B & Déloye, Y, *Le temps de l'Etat. Mélanges en l'honneur de P. Birnbaum*, Paris : Fayard, pp. 372-385. [SSP]

Cissé, I. (2013). « Enseignement confessionnel musulman et laïcité au Burkina Faso », In *les Afriques des laïcités. Etat, Religion et pouvoirs au Sud du Sahara*, sous la direction de G. Hölder et M. Sow, pp. 125-137. [Isl]

Cissé, I. (2012). « Enseignement confessionnel et laïcité au Burkina Faso », In *Islam et sociétés en Afrique Subsaharienne à l'épreuve de l'histoire*, sous la direction d'O. Goerg & A. Pondopoulo, Paris : Karthala, pp. 337-354. [Isl]

Cohen, M-D; March, J-G. & Olsen, P. (1972). « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, pp.1-25. [AP]

Cockroft & al, (2008). « Challenging the myths about madaris in Pakistan : a National Households survey of enrolment and reason for choosing religious schooling », *International Journal of Educational Development*, 29, pp. 342-349. [EI]

Colonna, F. (1984). « Le Kuttàb (école coranique) : prisme éducation islamique et diversification du champ éducatif », Paris : rapport séminaire IPE, pp. 17-80. [EI]

Cooper, F. (1996). *Decolonization and African Society: The Labor Question in French and British Africa*. Cambridge University Press, 677p. [SSP]

Cooper, F. (2005). *Colonialisme in Question: Theory, Knowledge, History*. Berkeley : University of California Press, 327p. [SSP]

Collignon, R. (1984). « La lutte des pouvoirs publics contre les « encombrements humains à Dakar », *Canadian Journal of African Studies*, Vol 18, n°3, pp. 573-582. [Sn]

Colin, R. (2010). « « Alors tu m'embrasses plus Léopold ? » Mamadou Dia et Leopold S. Senghor », *Afrique contemporaine*, 2010, n°233, pp. 111-122. [Sn]

Coulon, C. (2000). « La tradition démocratique au Sénégal. Histoires d'un mythe », in Jaffrelot, C, *Démocraties et démocratisations hors d'Occident*, Paris, Karthala, pp. 67-92. [Sn]

Coulon, C. (1988). *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire*. Paris : Karthala, 182p. [Isl]

Coulon, C. (1981). *Le Prince et le Marabout. Islam et pouvoir au Sénégal*. Pendone, 317p. [Isl]

Copans, J. (1988). *Les marabouts de l'arachide : la confrérie mouride et les paysans du Sénégal*. L'Harmattan, 280p. [Isl]

Courade, G & de Suremain, C-E. (2001). « Inégalités, vulnérabilités et résilience : les voies étroites d'un nouveau contrat social en Afrique subsaharienne » [SSP]

Cruise O'Brien, D. (2003). *Symbolic Confrontations. Muslim Imagining the State in Africa*. London : Hurst & Company, 243p. [Isl]

Cruise O'Brien, D. (2002). « Les négociations du contrat social sénégalais » In Cruise O'Brien ; Diop M-C & Diouf, M. (eds), *La construction de l'Etat au Sénégal*. Paris : Karthala, pp. 83-93. [Sn]

Cruise O'Brien, D. (1967). « Towards an 'Islamic Policy' in French West Africa », *The Journal of African History*, Vol 8, n°2, pp. 303-316. [Isl]

Cruise O'Brien, D. (1992). « Le contrat social sénégalais à l'épreuve », *Politique africaine*, n°45, pp. 9-20. [Sn]

Cruise O'Brien, D & Diouf, M (2002). *La construction de l'Etat au Sénégal*. Paris : Karthala, 231p. [Sn]

D

Darbon, D. (2015). « Des administrations africaines paradoxales : entre pratiques locales plurales et régime d'aide incertain », *Quaderni*, n°87, pp. 1-13. [AP]

Darbon, D. (2014). « Bureaucratisation des réformes administratives et action publique en Afrique : l'enjeu de la repolitisation du projet administratif », In Melin-Soucramanien, F. (ed), *Espaces du service public. Mélanges en l'honneur de Jean du Bois de Gaudusson*, Tome 1, Université Bordeaux IV : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 111- 149. [AP]

Darbon, D. (2009), « Modèles et transferts institutionnels vus des Afriques : Les nouveaux villages Potemkine de la modernité ? », dans Darbon, Dominique (Dir.), *La politique des modèles en Afrique. Simulation, dépolitisation et appropriation*, Paris, Karthala-MSHA, pp. 245-283. [AP]

Darbon, D. (2004), « Peut-on relire le politique en Afriques via les politiques publiques ? », dans TRIULZI, A., ERCOLESSI, C. (éd.), *State, Power, and New Political Actors in Postcolonial Africa*, Milan, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli Milano, p. 175-199. [AP]

Darbon, D. (2001), « De l'introuvable à l'innommable : fonctionnaires et professionnels de l'action publique dans les Afriques », *Autrepart*, 20, p. 27-42. [AP]

Darbon, D. (2003), « Réformer ou reformer les administrations projetées des Afriques ? », *Revue française d'administration publique*, 105-106, p. 135-152. [AP]

Darbon, D. (1994), « L'aventure ambiguë des administrations africaines de succession française dites francophones », *Revue internationale de politique comparée*, 1 (2), p. 201-222. [AP]

De Jong, F & Foucher, V. (2010). « *La tragédie du Roi Abdoulaye ? Néomodernisme et renaissance africaine dans le Sénégal contemporain* », *Politique africaine*, n°118, pp. 187-204. [Sn]

Demange, E. (2010). *La controverse « Abstain, Be Faithful, Use a Condom. Transnationalisation de la politique de prévention du VIH/Sida en Ouganda*. Thèse Université Bordeaux IV/ Sciences Po Bordeaux, 791p. [AP]

Delmott, F. (2010). « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », *Vingtième siècle, revue d'Histoire*, n°106, pp. 29-36. [SSP]

Déloye, Y. (1994). *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. [SSP]

Delpuech, T. (2009). « Comprendre la circulation internationale des solutions d'action publique : panorama des policy transfer studies », *Critique internationale*, vol. 2, n° 43, p. 153- 165. [AP]

Depaigne, A & Lascoumes, P. (1997). « Catégoriser l'ordre public : la réforme d'un code pénal français de 1992 », *Genèses*, pp. 5-29. [SSP]

Dia, H. (2015). « Les diplômés en langue arabe au sein de l'élite sénégalaise : du symbolique à l'académique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs (CRES)*, n°14, pp. 187-206. [Sn]

Diagne, S.B. (2013). « « Islam's new visibility in and the secular public », In M. Difou (ed), *Tolerance, Democracy and Sufis in Senegal*, New York : Columbia University Press, pp. 36-50. [Sn]

Diakité, D. (1991). « Les fondements historiques de l'enseignement islamique au Mali », In Sanankoua, B & Brenner, L. *L'enseignement islamique au Mali*. Bamako : Editions JAMANA. [EI]

Diaw, A ; Diop, M-C & Diouf, M. (2002). « Le baobab a été déraciné. L'alternance au Sénégal », *Politique africaine*, n°78, pp. 157-179. [Sn]

Diaw, A. (1992). « La démocratie des lettrés », in Diop M-C (dir), *Sénégal. Trajectoires d'un Etat*. Dakar /Paris, Codesria, Karthala, pp. 299-329. [Sn]

Dilger, H & Schulz, D. (2013). « Politics of Religious Schooling : Christian and Muslim Engagements with Education in Africa. Introduction », *Journal of Religion in Africa*, 43, pp. 365-378. [EI]

Dilger, H. (2013). « Religion and the Formation of an Urban Educational Market: Transnational Reform Processes and Social Inequalities in Christian and Muslim Schooling in Dar es Salaam, Tanzania », In Schulz, D. Dilger, H, *Politics of Religious Schooling: Christian and Muslims Engagements with Education in Africa*, Journal of Religion in Africa, 43, pp. 451-479. [EI]

Diop, M-C. (2013). « Etat, pouvoirs et société. Essai sur les trajectoires du Sénégal contemporain », In Diop, M-C (dir), *Le Sénégal sous Abdoulaye Wade. Le sopi à l'épreuve du pouvoir*. Paris : Karthala, pp. 41-95. [Sn]

Diop, M-C & Diouf, M. (1990). *Le Sénégal sous Abdou Diouf*. Paris: Karthala, 436p. [Sn]

Diop, T.M. (2002). « L'islam noir n'est pas violent. Entretien avec Mahama Johson Traoré », *Africultures*, n°47 : http://www.revues-plurielles.org/php/index.php?nav=revue&no=1&sr=2&no_article=8931. [Sn]

Diop Buuba, B. (1992). « Les syndicats, l'Etat et les partis politiques », In Diop, M-C, *Sénégal. Trajectoire d'un Etat*. Dakar : CODESRIA, pp. 479-500. [Sn]

Diouf, M. (2013). « Introduction. The Public Role of « Good Islam »: Sufi, Islam and the Administration of Pluralism », in Diouf, M (ed). *Tolerance, Democracy and Sufis in Senegal*, New York: Columbia University Press, pp. 1-35. [Isl]

Dobry, M. (1987). *Sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 319p. [SSP]

Dramé, M. (2003). *Les arabisants au Sénégal (Dans l'action sociale, culturelle, économique et politique – De 1973 à 1998)*. Thèse de doctorat de Sociologie, Université de Paris VIII- Vincennes à Saint Denis, 424p. [Sn]

Dubois, V. (2010). « Les champs de l'action publique », à paraître, pp.1-27. [AP]

Dubois V. (2009). « Action publique », in Cohen A., Lacroix B., Riutort Ph., dir., *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, pp. 311-325. [AP]

Dubois, V. (2007). *Action publique et processus d'institutionnalisation : sociologie des politiques culturelles et linguistique et du traitement bureaucratique de la misère*. HDR, Université Paris-Sorbonne, 267p. [AP]

Dubois, V. (2003), « La sociologie de l'action publique. De la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa) », In Laborier, P & Trom, D (Dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, pp. 347-364. [AP]

Dubois, V. (1999). *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*. Paris : Bellin, Collection « socio-histoires », 383p. [AP]

Duke Byrant, K. M. (2015). *Education as Politics. Colonial Schooling and Political Debate in Senegal, 1850s-1914*. US : The University of Wisconsin Press, 237p. [Sn]

Duran, P. (2009). « Légitimité, droit et action publique », *L'année sociologique*, Vol 59, n°2, pp. 303-344. [AP]

Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. France : Collection le Sociologue, 158p. [SSP]

Dupuy, F & Thoenig, J. C. (1985). *L'administration en miettes*. Paris : Edition Fayart, 316p. [AP]

E

Eboko, F. (2015a). « Vers une matrice de l'action publique en Afrique ? Approche trans-sectorielle de l'action publique en Afrique contemporaine », *Questions de recherche CERI*, n°45. [AP]

Eboko, F. (2015b). *Repenser l'action publique en Afrique : du sida à la globalisation des politiques publiques*. Paris : Karthala, 262p. [AP]

Eboko F. (2005), « Le sida en Afrique : de l'anthropologie à la science politique », *Cahiers d'Etudes Africaines*, vol. XLV (2), 178, pp. 351-387. [AP]

Eickelman, D. F. (2011). « Epilogue : Madrasas-vitality and diversity », In *The Moral Economy of the Madrasa. Islam and Education today*, Sakurai, K & Adelhah, F (eds), London : Routledge, pp. 130-137. [EI]

Eickelman, D. F & Anderson, J.W. (2004). *New Media in the Muslim World*. Indiana University Press, 213p. [Isl]

Eickelman, D F. (1984). « Rapport de séminaire de l'IPE », Paris : Rapport séminaire de l'IPE, pp. 81-114. [EI]

Eickelman, D.F. (1978). « The Art of Memory: Islamic Education and its social Reproduction ». *Comparative Study in Society and History*, Vol 20, n°4, pp. 485-516. [EI]

Eickelman, D. (1976). *Moroccan Islam : tradition and society in a pilgrimage center*. Austin : University of Texas Press, 303p. [Isl]

Eizlini, C. (2013). « Georges Hardy pédagogue et idéologue en Afrique Occidentale Française », In Boyer, G, Clerc, P & Zancarini-Fournel, M. (dirs) *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon: ENS Editions, pp. 39-55. [EduC]

Eizlini, C. (2012). *Le Bulletin de l'Enseignement en AOF, une fenêtre sur le personnel d'enseignement public, expatrié en Afrique Occidentale Française (1913-1930)*. Thèse de doctorat Université René Descartes, Paris V, 378p. [EduC]

Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?*, trad. de l'all. par Yasmin Hoffman, Aix-en-Provence, Pandora, p. 156-158. [SSP]

F

Falaize, B. (2009). « Religion et colonies à l'école de la République (1881-1914) », In Borne D & Falaize, B. *Religion et colonisation, XVIème-XXème siècle : Afrique, Amériques, Asie, Océanie*, Ivry sur Seine : Les Editions de l'Atelier, pp. 84-92. [EduC]

Falk Moore, S, (1978). « Law and social change: the semi-autonomous social field as an appropriate subject of study ». In *Law as Process: An Anthropological Approach*. London: Routledge, pp. 719-746. [SSP]

Fall, M. (1993). « Les arabisants au Sénégal. Contre-élite ou courtiers ? », in Otayek, R. (éd), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara. Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*, Paris : Karthala, pp. 197-212. [Sn]

Faure, G. Pollet, P. Warin. (1995). *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 191p. [AP]

Faye, O & Thioub, I (2003). « Les marginaux et l'Etat à Dakar », *Le mouvement social*, Vol 3, n°204, pp. 93-108. [Sn]

Faye, W (2007), « Le rôle du financement dans la politique de « faire-faire » en alphabétisation au Sénégal », in Vinokur, A. *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?* Paris : L'Harmattan, pp. 89-111. [Sn]

Ferguson, J (1990). *The anti-politics machine : « development », depoliticization and bureaucratic power in Lesotho*. Cambridge : Cambridge University Press, 320p. [AP]

Fligstein, D & McAdam, D. (2012). *A theory of fields*. Oxford : Oxford University Press, 256p. [SSP]

Fontaine, J. & Hassenteufel, J. (2002). « Introduction. Quelle sociologie du changement dans l'action publique ? Retour au terrain et « refroidissement » théorique » in Fontaine, J & Hassenteufel, P (dir.), *To Change or not to Change ? Les changements de l'action publique à l'épreuve du terrain*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002, p. 9- 29. [AP]

Fortier, C. (2003). « « Une pédagogie coranique ». Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie) ». *Cahiers d'Etudes Africaines*, n°169-170, pp. 253-260. [EI]

Fortier, C. (1998). « Le corps comme mémoire : du giron maternel à la fêrule du maître coranique », *Journal des africanistes*, 68 (1-2), pp. 199-223. [EI]

Foster, P. (1965). *Education and social change in Ghana*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 322p. [Educ]

Foucher, V. (2002). *Cheated pilgrims: education, migration and the birth of Casamançais nationalism (Senegal)*. Unpublished PhD thesis. School of Oriental and African Studies, University of London, London. [Sn]

Fouilleux, E. (2003). *La politique agricole commune et ses réformes: une politique européenne à l'épreuve de la globalisation*. Paris: L'Harmattan, 403p. [AP]

Fouquet, T. (2011). *Filles de nuit, aventurières de la cité. Arts de la citoyenneté et désirs de l'ailleurs à Dakar*. Thèses de doctorat EHESS, 683p. [Sn]

Fourchard, L; Mary, A & Otayek R. (2005). *Entreprises religieuses transnationales en Afrique de l'Ouest*, IFRA-Ibadan: Karthala, 537p. [Isl]

G

Gamble, H. (2010). « La crise de l'enseignement en Afrique Occidentale Française (1944-1950) », In dossier intitulé l'Enseignement dans l'Empire colonial français, *Histoire de l'Education*, pp. 129-162. [Educ]

Gandolfi, S. (2003). « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, 169-170. [EI]

Gardinier, D-E. (1980). « The Impact of French Education on Africa, 1817-1960 », *Proceedings of the Meeting of the French Colonial Historical Society*, Vol 5, pp.70-82. [Educ]

Garrigou, A. (1989). « Le politologue aux archives », dans *Politix*, volume 2, n°6, pp. 41-46. [SSP]

Geertz, C. (1983). *Islam observed: Religious Development in Morocco and Indonesia*. USA: University of Chicago Press, 168p. [Isl]

Gellar, S. (1982). *Senegal: An African Nation between Islam and the West*. Boulder Colo : Lyne Rienner, 145p. [Isl]

Gendre, C. (2012-2013). *La participation de la société civile aux politiques publiques de l'éducation au Sénégal : le cas du MESOC et de la table de concertation Etat/OSC*. Mémoire de Master, Sciences Po Bordeaux, 138p. [Educ]

Gérard, E. (1997a). *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Paris : Karthala, 274p. [Educ]

Gérard, E. (1997b). «Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines», *Politique étrangère*, volume 62, Numéro 4, pp. 613-627. [EI]

Gérard, E. (nd). « Le développement des médersas au Mali. Le signe d'une réorientation de la demande scolaire », *Education, changements démographiques et développement*. Bamako : ORSTOM. [EI]

Gervasoni, O & Gueye, C. (2005). « La confrérie mouride au centre de la vie politique sénégalaise : le « sopi » inaugure-t-il un nouveau paradigme ? », In Gomez-Perez (éd), *L'islam politique au sud du Sahara : Identités, discours et enjeux*, Paris : Karthala, pp. 621-639. [Isl]

Giddens. A. (1987), *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*, Paris, Puf, 474p. [SSP]

Gomez-Perez, M. (2012). « Un mouvement culturel vers l'indépendance. Le réformisme musulman au Sénégal (1956-1960) », in Robinson, D & Triaud, J. L. (éds), *Le temps des marabouts. Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique occidentale française v. 1880-1960*, Paris : Karthala, pp. 521-538. [Isl]

Gomez-Perez, M. (2005). « Généalogie de l'islam réformiste au Sénégal des années 1950 à nos jours : figures, savoirs et réseaux », in Fourchard, L ; Mary, A & Otayek, R (dir), *Entreprises religieuses transnationales en Afrique de l'Ouest*, Paris : Karthala, pp. 193-222. [Isl]

Gomez-Perez, M. (1998). « Associations islamiques à Dakar », in Kane, O & Triaud, J.L (dir), *Islam et islamismes au sud du Sahara*. Paris : Karthala, pp. 137-153. [Isl]

Gould, J. (2005). *The new Conditionality: the politics of Poverty Reduction strategies*, New York: Zed books. [AP]

Grandin, N & Gaborieau, M. (1997). *Madrasas. La transmission du savoir dans le monde musulman*. Paris : Arguments, 426p. [EI]

Gresh, A. (1983). « L'Arabie Saoudite en Afrique non arabe : puissance islamique ou relais de l'Occident ? », *Politique Africaine*, Vol 3, n°10, pp. 55-74. [Isl]

Gueye, C & Seck, A. (2010). « Islam et politique au Sénégal : logique d'articulation et de co-production », Ambassade du Royaume des Pays Bas à Dakar, pp. 13-44. [Isl]

Gueye, C. (2002). *Touba la capitale des mourides*. Paris: Karthala, 536p. [Isl]

Guth, S. (2003). Commentaire de l'ouvrage de Brenner, *Controlling knowledge*. Cahier d'Etudes Africaines, pp. 169-170. [EI]

H

Haas, P. (1992). « Introduction : Epistémic Communities and International Policy Coordination », *International Organization*, Vol 46, n°1, pp. 1-35. [AP]

Hagmann, T & Péclard, D. (2010). « Négotiating Statehood : dynamics of Power and Domination in Africa », *Development and change*, 41 (4), pp. 539-562. [AP]

Haenni, P. (2005). *L'islam de marché. L'autre révolution conservatrice*. Paris, Editions les Seuil, p. 108. [Isl]

Hall, P & Taylor, R. (1997) « Political Science and the Three New Institutionalism », *Political Studies*, vol. 44, p. 936- 957. [AP]

Halstead, J. M. (2004). « An Islamic Concept of Education ». *Comparative Education*, 40, (4), pp. 517-529. [EI]

Halpern, C & Jacquot, S. (2015). « Aux frontières de l'action publique. L'instrumentation comme logique de (dé)sectorisation », In Boussaguet, Jacquot & Ravinet (dir), *Une « French touch » dans l'analyse des politiques publiques ?*, Paris : Sciences Po Po Les Presses, pp. 57-84.

Harrison, C. (1988). *France and Islam in West Africa, 1860-1960*. Cambridge : Cambridge University Press, 242p. [Isl]

Harvard, J-F. (2013). « L'Etat, la Nation et la Laïcité au Sénégal : des luttes de légitimité du politique et du religieux dans la structuration du débat et de l'espace publics sénégalais », In Holder, G & Sow, M. *L'Afrique des laïcités. Etat, religion et pouvoirs au Sud du Sahara*, Mali : Editions Tombouctou, pp. 171-181. [Isl]

Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique : l'action publique*. France : Armand Colin, 294p. [AP]

Hassenteufel, P. (2005). « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques », *Revue Française de Science Politique*, vol 55, pp. 113-132. [AP]

Hefner, R.W & Qasim Zaman, M. (2007). *Schooling Islam. The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University press, 277p. [EI]

Hefner, W.R. (2007). «Introduction: The Culture, Politics, and Future of Muslim Education», In *Schooling Islam. The Culture and Politics of Moderne Muslim Education*, Hefner, W.R & Zaman, M. Q (eds), Princeton : Princeton University Press, pp. 1-39. [EI]

Henaff, N. (2003). « Quel financement pour l'Ecole en Afrique ? », *Cahier d'Etudes africaines*, n°169-170, pp. 167-188. [Educ]

Henry, J-R, Schmitz, J & Sibeud, E. (2012). « Robert Arnaud », In Pouillon, F (ed), *Dictionnaire des orientalistes de langue française*, Paris : ISMM/ Karthala, pp. 848-849. [Isl]

Herrera, L. (1999). « Song without Music. Islamic and Education : A case from Egypt », *Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée*, volume 85, numéro 85-86, pp. 149-159. [EI]

Hibou, B. (dir.) (2013). *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte. [AP]

Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du Monde à l'ère néolibérale*. Paris : Editions La Découverte, 223p. [SSP]

Hibou, B. (1999). *La privatisation des Etats*. Paris : Karthala, 398p. [SSP]

Hyden, G ; Leslie, M ; F.F. Ogundimu, eds (2002). *Media and Democracy in Africa*. New Brunswick, NJ : Transaction. [SSP]

Hobsbawm, E & Ranger, T (eds), (1983). *The Invention of Tradition*. UK: Cambridge University Press. [SSP]

Holder, G. (dir.), (2009). *L'islam en Afrique : vers un espace public religieux ?*, Paris, Karthala, 309p. [Isl]

Holder, G & Sow, M. (2013). *L'Afrique des laïcités. Etat, religion et pouvoirs au Sud du Sahara*. Mali : Editions Tombouctou, 395p. [Isl]

Howlett, M & Ramesh, M. (2003). *Studying Public Policy. Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford : Oxford University Press, 311p. [AP]

Hugon, C. (2015). « Les *sëriñ daara* et la réforme des écoles coraniques au Sénégal. Analyse de la fabrique d'une politique publique », *Politique africaine*, n°139, pp. 83-99. [Isl]

Humery, M.E. (2010). « L'écriture ajami en pulaar au Futa Tooro (Sénégal/Mauritanie) : une littératie librement restreinte ? », dans *Sociétés politiques comparées*, n°30, pp. 1-26. [Educ]

Hunwick, J. O. (2006). *West Africa, Islam and the Arab World*. Princeton: Markus Wiener Publisher, 147p. [Isl]

Husain, S.S. & Ashraf, S.A (eds) (1979). *Crisis in Muslim Education*. Jeddah : King Abdulaziz University, 144p. [EI]

I

Ion, J. (1999). « Militant, militantisme », In Akoun, A & Ansart, P (dirs). *Dictionnaire de sociologie*, Paris: Seuil, pp. 341-342. [SSP]

J

Jacquemin, M & Schlemmer, B. (2011). « Introduction : les enfants hors l'école et le paradigme scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, pp. 7-28. [Educ]

Jézequel, J.H. (2002). *Les « mangeurs de craies » : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (c. 1900-c.1960)*. Thèse de doctorat en histoire, Paris, EHESS. [Educ]

Jézequel, J.H. (2003). « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture « configurationnelle » de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'Etudes Africaines*, Vol 43, n°169/170, Enseignements, pp. 409-433. [Educ]

Jobert, B. (1992). « Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques », *Revue française de science politique*, Volume 42, n°2, pp. 219-234. [AP]

Jobert. B & Muller P. (1989). *L'Etat en action. Politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF, 242p. [AP]

K

Kâ, T. (1982). *L'enseignement arabe au Sénégal. L'école de Pire Sianokhor : son histoire et son rôle dans la culture arabo-islamique au Sénégal du XVIème au XXème siècle*. Paris : Université Paris IV, thèse de doctorat. [EI]

Kaag, M. (2009). « Aide, Oumma et Politique. Les ONG islamiques transnationales au Tchad », In Otayek, R & Soares, B (ed), *Islam, Etat et Société en Afrique*. CEAN : Karthala, pp. 133-160. [Isl]

Kaba, L. (1976). « The Politics of Qur'anic education among Muslim Traders in the Western Sudan: The Subbanu Experience », *Canadian Journal of African Studies*, Vol 10, n°3, pp. 409-421. [EI]

Kaba, L. (1974). *The Wahhabiyya. Islamic Reform and Politics in French West Africa*. US : Northwestern University Press, p. 285. [Isl]

Kadi, W & Billeh, V. (2007). *Islam and Education. Myths and Truths*. USA: The University of Chicago Press, 218p. [EI]

Kane, O. (2003). *Intellectuels non-europhones*, Document de Travail, Dakar : CODESRIA, 71p. [Sn]

Khayar, I. H. (1976). *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*. Paris : A. Maisonneuve, 140p. [Educ]

Kane, O & Triaud, J.L. (1998). *Islam et islamismes au sud du Sahara*. Paris: Karthala, 330p. [Isl]

King D & Le Galès, P. (2011). « Sociologie de l'Etat en recomposition », *Revue française de sociologie*, Vol 52, n°3, pp. 453-480. [AP]

Kingdom, J. (1984). *Agendas, Alternatives and Public Policies*. New York : Harper Colins, 240p. [AP]

L

Laborier, P & Trom, D. (2003). *Historicités de l'action publique*, Paris : PUF, 540p. [AP]

Laborier, P. (2003). « Historicité et sociologie de l'action publique » In Laborier, P & Trom, D. (dir), *Historicités de l'action publique*, Paris : PUF, pp. 419-462. [AP]

Lagrée, M. (1992). *Religion et Cultures en Bretagne 1850-1950*. Paris : Fayard, 602p. [SSP]

Lagroye, J. François, B & Sawicki, F. (2002). *Sociologie politique*. Paris : Presses de Sciences Po, 599p (4^{ème} édition). [SSP]

Lagroye, J. (1991). *Sociologie Politique*. Paris : Presses de la Sciences Po/ Dalloz, 479p. [SSP]

Lange, M-F & Henaff, N. (2015). « Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation. Introduction », *Tiers Monde*, n°223, pp. 11-28. [EduC]

Lange, M-F (2003). « Ecole et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'Etudes africaines*, vol 43, Cahier 169/170, pp.143-166. [EduC]

Lange, M-F. (1991). « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, pp. 105-121. [EduC]

Lascoumes, P. (1996), « Rendre gouvernable : de la « traduction » au «transcodage». L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique », In CURAPP, *La Gouvernabilité*. Paris : PUF, pp. 325-338. [AP]

Latourès, A. (2008). *Saisir l'Etat en action en Afrique subsaharienne : action publique et appropriation de la cause des mutilations génitales féminines au Mali et au Kenya*. Thèse de doctorat de Science Politique, Sciences Po Bordeaux. 1175p. [AP]

Launay, R (2016). « Introduction. Islamic Education in Africa : Writing Boards and Blackboards », USA : Indiana University Press, (à paraître). [EI]

Launay, R & Soares, B. (2009). « La formation d'une sphère islamique » en Afrique Occidentale Française (1895-1958) », in Hölder, G (dir), *L'islam, nouvel espace public en Afrique*, Paris : Karthala, pp. 63-100. [Isl]

Launay, R. (1997). « Spirit Media : the electronic media and Islam among the Dyula of northern Côte d'Ivoire », *Africa*, 67 (3), pp. 440-452. [Isl]

Lavigne-Delville, P. (2010), « La réforme foncière rurale au Bénin. Emergence et mise en question d'une politique instituante dans un pays sous régime d'aide », *Revue française de science politique*, 60 (3), p. 467-491. [AP]

LeBlanc, M. N & Koenig, B. (2014). « L'évangélisation des enfants par les ONG confessionnelles en Côte d'Ivoire : entre aide humanitaire et développement moral », *Autrepart*, n°72, pp. 219-236. [Isl]

LeBlanc, M-N (2012). « Du militant à l'entrepreneur. Les nouveaux acteurs religieux de la moralisation par le bas en Côte d'Ivoire », *Cahier d'études africaines*, n°206-207, pp. 493-517. [Isl]

Lefébure, C. (2012). « Le Chatelier Alfred », In Pouillon, F. (ed), *Dictionnaire des orientalistes de langue française*. Paris : ISMM/ Karthala, pp. 611-613. [Isl]

Le Galès P & Tatcher, M. (dir). (1995). *Les réseaux de politiques publiques. Débats autour des « policy networks »*, Paris : L'harmattan, 272p. [AP]

Le Naour, G. (2010). *Drogues, Sida et Action publique. Une très discrète politique de réduction des risques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 273p. [AP]

Le Pautremat, P. (2003). *La politique musulmane de la France au XXème siècle. De l'Héxagone aux terres d'Islam. Espoirs, réussites, échecs*. Paris : Maisonneuve et Larose, 565p. [Isl]

Lewandowski, S. (2011). « Politique de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, n°59, pp. 37-58. [Sn]

Lewandowski, S & Niane, B. (2012). « Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation. Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal », in *Senegal (2000-2012) Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*, sous la direction de M. C. Diop. Paris : Karthala, pp. 503-534. [EI]

Lindblom, C. E. (1959). « The Science of Muddling Through », *Public Administration Review*, Vol 19, pp. 79-88. [AP]

Loimeier, R. (2009). *Between social skills and marketable skills: the politics of Islamic Education in the 20th century in Zanzibar*. Leiden: Brill, 643p. [EI]

Loimeier, R. (2003). « Patterns and Peculiarities of Islamic Reform in Africa », *Journal of Religion in Africa*, Vol 33, pp. 237-262. [Isl]

Loimeier, R. (2000). « L'Islam ne se vend plus : the Islamic reform movement and the State in Senegal », *Journal of Religion in Africa*, 30 (2), pp. 168-170. [Isl]

Loimeier, R. (1998). « Cheikh Touré. Un musulman sénégalais dans le siècle. Du réformisme à l'islamisme », in Kane, O & Triaud, J.L (dir), *Islam et islamismes au sud du Sahara*. Paris : Karthala, pp. 155-168. [Isl]

Lund, C. (2006). « Twilight Institutions: Public Authority and Local Politics in Africa », *Development and Change*, volume 37, Issue 4, pp. 685-705. [AP]

Lukens-Bull, R.A. (2001). « Two sides of the Same Coin : Modernity and Tradition in Islamic Education in Indonesia ». *Anthropology and Education Quarterly*, Volume 32, Issue 3, pp. 350-372. [EI]

M

- Mahoney, J. (2000). « Path dependence in Historical Sociology », *Theory and Society*, Vol 29, pp. 507-48. [AP]
- Mattews, R.D. & Akrawi, M. (1949). *Education in Arab Countries of the Near East (Egypt, Iraq, Palestine, Transjordan, Syria, Lebanon)*. Washington D.C : American Council on Education. Disponible en ligne : http://archive.org/stream/educationinarabc009845mbp/educationinarabc009845mbp_djvu.txt. [EI]
- Martens, G. R. (1983). « Les relations professionnelles et l'évolution politique au Sénégal », *Genève, Institut International d'Études Sociales*, n° 74. [Sn]
- Mary, A & Fourchard, L. (2005). « Introduction. Réveil religieux et actions missionnaires », In Fourchard, L; Mary, A & Otayek R. *Entreprises religieuses transnationales en Afrique de l'Ouest*, IFRA-Ibadan: Karthala, pp. 9-18. [Isl]
- Masquelier, A. (2009). *Women and Islamic Revival in a West African Town*. Indiana Press University. [Isl]
- Massardier, G. (2003). *Politiques et action publiques*. Paris : Armand Colin, 302p. [AP]
- Mazawi, A.E. (2008). « Book Reviews. Schooling and Curricular Reforms in Arab and Muslim Societies ». *Middle East Journal*, Volume 62, n°2. [EI]
- Mbaye, R. (1976). *L'Islam au Sénégal*. Thèse de Doctorat de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Département Arabe. [Isl]
- Mbeugou Kâ. N. (2000-2001). *Bilan de l'école française de Diourbel, 1893-1932*. Mémoire de maîtrise, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Département d'Histoire, 130p. [Sn]
- Mélé, P. (2003). « Introduction : conflits, territoires et action publique », In Mélé, P. Larrue, C & Rosenber, M. *Conflits et territoires*. Tours : Presses Universitaires François Rabelais, pp. 13-22. [AP]
- Merad, A. (1999). *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940. Essai d'histoire religieuse et sociale*. Algérie : les éditions El Hikma, 472p. [Isl]
- Meunier, O. (1997). *Dynamique de l'enseignement islamique au Niger*. Paris : l'Harmattan, 283p. [EI]
- Meyers, B & Moors, A. (2006). *Religion, Média and the Public Sphere*. Bloomington : India University Press, 325p. [SSP]

Migdal, J. S., Schlichte, K. (2005), « Rethinking the State », dans Schlichte, K. (ed.), *The Dynamics of States: The Formation and Crises of State Domination*, Aldershot, Ashgate, p. 1-40. [AP]

Migdal, J. S. (1988). *Strong Societies and Weak States: State-society Relations and State Capabilities in the Third World*, Princeton: Princeton University Press, 296p. [AP]

Miran, M. (2006). *Islam, histoire et modernité en Côte d'Ivoire*. Paris : Karthala, 546p. [Isl]

Moody, Z. (2015). *L'enfant sujet de droits : processus transnational de genèse, d'institutionnalisation et de diffusion des droits de l'enfant (1924-1989)*. Thèse de doctorat : Université de Genève, 582p. [Educ]

Moreau, R.L. (1982). *Les africains musulmans*. Paris : Présence africaine, 309p. [Isl]

Moumouni, A. (1998). *L'Education en Afrique*. Paris : Présence Africaine, 327p. [Educ]

Muller, P. (2014). « Secteur », In Boussaguet, L ; Jacquot, S & Ravinet, P, *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Sciences Po Les Presses, pp. 591-606. [AP]

Muller P. (2005). « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs », dans *Revue française de science politique*, vol. 55, n°1, février, p. 155-187. [AP]

Muller, P. (2000) « L'approche cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, 2000, vol. 50, n° 2, p. 189- 207. [AP]

N

Nakanabo-Diallo, R. (2013). *Politique de la nature et nature de l'Etat. (Re)déploiement de la souveraineté de l'Etat et Action publique transnationale au Mozambique*. Thèse Sciences Po Bordeaux, 574p. [AP]

Nay O. (2010). « Les politiques de développement » dans Borraz Olivier et Guiraudon Virginie (dirs.), *Les politiques publiques 2 : changer la société*, Paris, Presses universitaires de France, p. 139-170. [AP]

Ndiaye, M. (1985). *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*. Istanbul : Centre de Recherches sur l'Histoire, l'Art et la Culture. Organisation de la Conférence Islamique, 253p. [EI]

Ndiaye, M. (2012). *La politique constitutive au Sud : refonder le droit de la famille au Sénégal et au Maroc*. Thèse de Science Politique, Sciences Po Bordeaux/ Université Bordeaux IV, 640p. [Sn]

Ndiaye, P.O. (2015). « Aumône et mendicité : un autre regard sur la question des talibés au Sénégal », *Cahier de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, pp. 295-310. [Sn]

Niane, B. (2011). *Elites par procuration : handicaps et ruses des dirigeants politico-administratifs sénégalais*. Paris : L'Harmattan, 260p. [Sn]

O

Offerlé, M & Rousso, H. (2008). « Introduction. Le goût de l'indiscipline et de la curiosité » In Offerlé, M & Rousso, H (dir), *La fabrique interdisciplinaire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 11-21. [SSP]

Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu ? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la IIIème République*. Presses Universitaires du Mirail, 266p. [Educ]

Olivier de Sardan, J-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain La Neuve : Bruylant Academia, 365p. [SSP]

Olivier de Sardan, J-P. (2007). « De la nouvelle anthropologie du développement à la socio-anthropologie des espaces publics africains », *Revue de Tiers Monde*, Vol 3, n°191, pp. 543-552. [SSP]

Otayek, R & Soares, B. (2007). *Islam and Muslim Politics in Africa*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 280p. [Isl]

Otayek, R. (2003-2004). « Religion et globalisation : l'islam subsaharien à la conquête de nouveaux territoires », *La Revue internationale et stratégique*, n°52, hiver, 2003-2004, pp. 51-6. [Isl]

Otayek, R. (1993), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara, Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*, Karthala, Paris, 1993. [Isl]

P

Padioleau, J-G. (1982). *L'Etat au concret*. Paris : PUF, 222p.

Palier, B & Surel, Y. (2005). « L'explication du changement dans l'analyse des politiques publiques : identification, causes et mécanismes » in Palier, B, Surel, Y et al. *Quand les politiques changent : temporalités et niveaux de l'action publique*, Paris, L'Harmattan, p. 11- 52. [AP]

Pierson, P. (2000). «Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics», *American Political Science Review*, 2000, vol. 94, n° 2, p. 251- 267. [AP]

Piga, A. (2006). *Les voies du soufisme au sud du Sahara*. Paris : Karthala, 311p. [Isl]

Piga, A. (2002). *Dakar et les ordres soufis. Processus socioculturels et développement urbain au Sénégal contemporain*. Paris : l'Harmattan, 529p. [Isl]

Perry, D. (2004). « Muslim Child Disciples, Global Civil Society and Children's right in Senegal: The discourse of Strategic structuralism », *Anthropological Quarterly*, Vol 77, n°1, pp. 47-86. [Sn]

Pondopoulo, A. (2007). « La médersa de Saint Louis du Sénégal, (1908-1914) : un lieu de transfert culturel entre l'école française et l'école coranique ? » dans *Outre-mers*, volume 94, n°356-357, pp. 63-75. [Educ]

Provini, O. (2015). *La circulation des réformes universitaires en Afrique de l'Est*. Thèse de doctorat Université de Pau et des Pays de l'Adour, 832p. [AP]

Q

Quéré, L. (1994). « Sociologie et sémantique : le langage dans l'organisation sociale de l'expérience », *Sociétés contemporaines*, Volume 18, numéro 1, pp. 17-41. [SSP]

R

Rao, N & Hossain, M. I. (2001). « Confronting poverty and educational inequalities : Madrasas as strategy for contesting dominant literacy in rural Bangladesh », *International Journal of Educational Development*, 31, pp. 623-633. [EI]

Reichmuth, S. (1989). « New Trends in Islamic Education in Nigeria : a preliminary account », *Die Welt des Islams*, New Series, 20, n°1/4, pp. 41-60. [EI]

Riaz, S. (2014). *New Islamic Schools : tradition, modernity, and class in urban Pakistan*. New York : Palgrave Macmillan, 189p. [EI]

Robinson, D. (1988). « French Islamic Policy and Practice towards Islam in Late Nineteenth century Senegal », *Journal of African History*, 29. [Isl]

Robinson, D & Triaud, J.L. (1997). *Le temps des marabouts. Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique Occidentale Française 1880-1960*. Paris: Karthala, 583p. [Isl]

Robinson, D. (2004). *Sociétés musulmanes et pouvoir colonial français au Sénégal et en Mauritanie, 1880-1920*. Paris: Karthala. [Isl]

Rodet, M. (2009). *Les migrantes ignorées du Haut Sénégal*. Paris: Karthala, 338p. [Sn]

Rousseau, S. (2007). « Vulnérabilité et résilience, analyse des entrées et sorties de la pauvreté : le cas de Manjakandriana à Madagascar », *Monde en développement*, n°140, pp.25-44. [SSP]

Roy, E. (2012). *Educatif Pious Citizens: local politics, international fundings, and Democracy in Bamako's Islamic schools*. Thèse MacMaster University. [EI]

Roy, O. (2004). *L'Islam mondialisé*. Paris : Editions du Seuil, 234p. [Isl]

S

Sabatier, P. (1978). « Elite Education in French West Africa : The Era of Limits, 1903-1945 », *International Journal of African Historical Studies*, 11 (2), pp. 247-266. [Educ]

Sabatier, P. A & Weible, C. M. (2007). « The advocacy Coalition Framework : Innovations and Clarifications », In Sabatier, P. *Theories of the Policy Process*, Westview Press, 289p. [AP]

Sabatier, P. (1999). *Theories of the Policy Process*. Boulder Colorado Westview Press, 275p. [AP]

Sabatier, P & Jenkins-Smith (eds). (1993). *Policy Change and Learning. An advocacy Coalition Framework*. Westview Press. [AP]

Sadouni, S. (2009). « Humanisme spirituel et ONG islamiques en Afrique du Sud », *Afrique contemporaine*, n°231, pp. 155-170. [Isl]

Sakurai, K & Adelkhah, F. (2011). « The moral economy of the madrasas », in *The moral economy of the madrasas. Islam and education today*. New York: Routledge, pp. 5-26. [EI]

Sall, M-Y ; (2009). *Al-Azhar d'Egypte. Autre institution d'enseignement des sénégalais. Indicateurs statistiques, contributions explicatives et base de données*. 80p. [Sn]

Samb, A. (1972). *Essaie sur la contribution du Sénégal à la littérature d'expression arabe*. Dakar : I.F.A.N. [Sn]

Sambe, B. (2013). « Question « arabisante », cohésion nationale et projet d'université « arabo-islamique » : vers un acte 3 de la marginalisation ? consulté le 11 janvier 2015, sur : http://www.dakaractu.com/Question-arabisante--cohesion-nationale-et-Projet-d-universite-arabo-islamique-Vers-un-acte-3-de-la-marginalisation_a54125.html.

Sambe, B. (2008). « Enseignement islamique au Sénégal : enjeux politiques internes et rapports avec le monde arabe », *Islam, société, diversité, universalité*, disponible sur le site suivant : <http://bakarysambe.unblog.fr/2008/10/08/enseignement-islamique-au-senegal-enjeux-politiques-interne-et-rapports-avec-le-monde-arabe/>. [EI]

Sambe, B. (nd). « « Islam noir » construction identitaire ou réalité socio-historique ? », disponible sur le site suivant : <http://www.moncelon.com/sambe1.htm>. [Isl]

Samoff, J. (2007). « Institutionnalizing International influence », In Arnove R.F ; Torres, C.A & Franz, S (ed), *Comparative Education : the dialectic of the Global and the Local*, Lanham : Rowman & Littlefield, pp. 47-78. [Educ]

Samson, F. (2013). *La concurrence islamique comme enjeu de laïcité de l'Etat. Exemples comparés du Sénégal et du Burkina Faso*, In Holder, G & Sow, M. *L'Afrique des laïcités. Etat, religion et pouvoirs au Sud du Sahara*, Mali : Editions Tombouctou, pp.182-191. [Isl]

Samson, F. (2012). « Les classifications en Islam », *Cahier d'Etudes africaines*, n°206-207, pp. 329-349. [Isl]

Samuel, B. (2013). « « L'Education pour tous » au Burkina Faso, une production bureaucratique du réel », In Hibou, B (dir), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris : Editions La Découverte. [Educ]

Sanneh, L. (1997). *The Crown and the Turban. Muslims and West African Pluralism*. USA: Westview Press, 290p. [Isl]

Santerre, R. (1975). *Pédagogie musulmane d'Afrique noire. L'école coranique peule du Cameroun*. Montréal : Les presses d'Université de Montréal. [EI]

Sar, M. (1973). *Louga et sa Région (Sénégal). Essai d'intégration des rapports ville-campagne dans la problématique du développement*. Dakar : IFAN, 308p. [Sn]

Schmitz, J. (2000). « Le souffle et la parenté. Mariage et transmission de la *baraka* chez des clers musulmans de la Vallée du Sénégal », *L'Homme*, Volume 154, pp. 241-278. [Isl]

Schulz, D. (2012). *Muslims and New Media in West Africa : Pathways to God*. Bloomington Indiana : Indiana University Press. [Isl]

Seck, A. (2010). *La question musulmane au Sénégal. Essai d'anthropologie d'une nouvelle modernité*, Paris : Karthala, 254p. [Isl]

Seeseman, R (2011), *The divine Flood. Ibrahima Niass and the roots of a Twentieth century sufi revival*. Oxford University Press, p. 331. [Isl]

Selznik, P. (1966). *Tva and the Grass roots: A study of Formal Organization*. Los Angeles : University of California Press, 274p. [AP]

Siméant, J. (2014). *Contester au Mali. Formes de la mobilisation et de la critique à Bamako*. Paris : Karthala, 257p. [SSP]

Sirven, N. (2007). « De la pauvreté à la vulnérabilité : évolutions conceptuelles et méthodologiques », *Mondes en Développement*, Vol 4, n°140, pp. 9-24. [SSP]

Skinner, D. (2013). « Conversion to Islam and the Promotion of 'Modern' Islamic Schools in Ghana », *Journal of Religion in Africa*, volume 43, Issue 4, pp. 426-450. [EI]

Skinner, D. (1976). « Islam and Education in the Colony and Hinterland of Sierra Leone, 1750-1914 », *Canadian Journal of African Studies*. [EI]

Smith, E. (2013). « « Senghor voulait qu'on soit tous des Senghor » Parcours nostalgiques d'une génération de lettrés », *Vingtième siècle Revue d'Histoire*, n°118, pp.87-100. [Sn]

Smith, E. (2009). « Un modèle républicain pluraliste ? Les trajectoires ambiguës de l'idéologie républicaine au Sénégal », *Présentation Congrès AFSP*, section n°9. [Sn]

Soares, B. (2014). « The Historiography of Islam in West Africa : An Anthropologist View », *The Journal of African History*, Volume 55, Issue 1, pp. 27-36. [Isl]

Soares, B. (2008). *Islam and the Prayer Economy. History and Authority in a Malian Town*. Edinburgh : University Press, 306p. [Isl]

Soriat, C. (2014). *Les acteurs associatifs de lutte contre le Sida au Bénin : de la professionnalisation au gouvernement des corps*. Thèse de doctorat Université Lille 2, 464p. [AP]

Spanou, C. (1991). *Fonctionnaires et militants. L'administration et les nouveaux mouvements sociaux*. Paris: L'Harmattan, 314p. [AP]

Stambach, A. (2010). «Education, Religion and Anthropology in Africa ». *Annual Review of Anthropology*, 39, pp. 361-379. [Educ]

Starrett, G. (1998). *Putting Islam to work. Education, Politics and Religious Transformation in Egypt*. Comparative Studies on Muslim Societies, 308p. [EI]

Surel Y. (1998), « Idées, intérêt, institutions dans l'analyse des politiques publiques », dans *Pouvoirs*, n°87, pp. 161-178. [AP]

Sylla, A. (1992). « L'école quelle réforme ? », In Diop, M-C (ed), *Sénégal, trajectoire d'un Etat*. Dakar : Codesria, pp. 379-429. [Educ]

Sylla, A. (1985). *L'école sénégalaise en gestation*. Dakar : IFAN. [Educ]

T

Tabulawa, R. (2003). « International Aid Agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: a critique », *Comparative Education*, vol 39, N°1, pp. 7-26. [Educ]

Talbani, A. (1996). « Pedagogy, Power and Discourse. Transformation of Islamic Education », *Comparative Education Review*, Vol 40, n°1, pp. 66-82. [EI]

Tamari, T. (1996). « L'exégèse coranique (tafsir) en milieu mandingue. Rapport préliminaire sur une recherche en cours », *Islam et sociétés au sud du Sahara*, 10, pp. 43-79. [Isl]

Tan, C. (2014). *Reforms in Islamic Education: international perspectives*. New York : Bloomsbury Academic, 248p. [EI]

Thoenig, J-C. (1985). « L'analyse des politiques publiques » in LECA, Jean et GRAWITZ, Madeleine (dir.), *Traité de Science Politique*, Paris, Presses universitaires de France, 1985, p. 1- 60. [AP]

Tilly, C. (2003). « L'analyse historique des processus politiques », In Laborier, P & Trom, D (dir), *Historicités de l'action publique*. Paris : PUF, pp. 23-57. [AP]

Touati, S. (2011). « L'Islam et les ONG islamiques au Niger », *Les carnets du CAP*, pp. 137-164. [Isl]

Tozy, M. (2013). « Des oulémas frondeurs à la bureaucratie du « croire ». Les péripéties d'une restructuration annoncée du champ religieux au Maroc », In Hibou, B, (dir), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris : La Découverte, pp. 129-154. [Isl]

Triaud, J. L. (2012). « Le crépuscule des Affaires musulmanes en AOF, 1950-1956 », in Robinson, D & Triaud, J. L. (éds), *Le temps des marabouts. Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique occidentale française v. 1880-1960*, Paris : Karthala, pp. 493-519. [Isl]

Triaud, J.L. & Robinson, D. (dir). (2012). *Le temps des marabouts. Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique occidentale française, v. 1880-1960*, Paris Karthala, 584p. [Isl]

Triaud, J. L & Villalón, L. (2009), « L’islam subsaharien entre économie morale et économie de marché : contraintes du local et ressources du global », *Afrique contemporaine*, n°231, pp. 23-42. [Isl]

Triaud, J-L. (1992). « L’islam sous le régime colonial », In Coquery-Vidrovitch, C & Goerg, O (éd.), *L’Afrique occidentale au temps des Français. Colonisateurs et colonisés, c. 1860-1960*, pp. 141-155. [Isl]

Triaud, J-L. (1974). « La question musulmane en Côte d’Ivoire (1893-1939) », *Revue française d’outre-mer*, tome 61, n°225, pp. 542-571. [Isl]

V

Valette, H ; Baron, C ; Enten, F ; Lavigne-Delville, P & Tsitsikalis, A. (2014). *Actes du Colloque. Une action publique éclatée ? Production et institutionnalisation de l’action publique dans les secteurs de l’eau potable et du foncier (APPI), Burkina Faso, Niger et Bénin*. [AP]

Vidal, L. (2000). *Femmes en temps de sida. Expériences d’Afrique*. Paris : PUF, p. 195. [SSP]

Villalón, L & Bodian, M. (2012). *Religion, demande sociale et réformes éducatives au Sénégal*. Research Report n°5, Africa, Power and Politics. [EI]

Villalón, L. A & Tidjani-Alou, M. (2012). *Religion et Réforme de l’éducation en Afrique. Exploiter les valeurs religieuses au profit du développement*. Research Report n°7, Africa, Power and Politics. [EI]

Villalón, L. A; Idrissa, A & Bodian, M. (2012). *Religion, demande et réformes éducatives au Mali*. Research Report n°7, Africa, Power and Politics.

Villalón, L-A. (1995). *Islamic Society and State Power in Senegal: disciples and citizens in Fatick*. UK: Cambridge University Press, 338p. [Isl]

Viltard, Y. (2006). « L’étrange carrière du concept foucauldien d’épistémè en sciences politique », *Raisons Politiques*, n°23, pp. 193-202. [SSP]

Vinokur, A. (2003). « De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : Essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des Organisations Internationales », *Education et Sociétés*, n°12, pp. 91-104. [Educat]

Vlassopoulou, C-A. (2003). « L'histoire dans l'analyse des politiques publiques : réflexions à partir de la lutte anti-pollution », In Laborier, P & Trom, D (dir). *Historicités de l'action publique*. Paris : PUF, pp. 99-118. [AP]

Vuarin, R. (1990). « L'enjeu de la misère pour l'islam sénégalais », *Tiers Monde*, 31, 123, pp. 601-631. [Sn]

W

Wagner, D.A & Lofit, A. (1980). « Traditional Islamic Education in Morocco : Sociohistorical and psychological perspective. *Comparative Education Review*, 24, pp.238-251. [EI]

Ware, R. (2014). *The Walking Qu'ran : Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*. University of North Carolina Press, 330p. [EI]

Ware, R. (2009). « The longue durée of Qu'ran Schooling, Society and State in Senegambia » in M.Diouf and M. Leichtman (eds) *New Perspectives on Islam in Senegal*. Palgrave, pp. 23-38. [EI]

Ware, R. (2004). *Knowledge, Faith and Power. A History of Qu'ranic schooling in the 20th century Senegal*. Thèse d'histoire, University of Pennsylvania, 362p. [EI]

Warnier, J-P. (2004). « Introduction. Pour une praxéologie de la subjectivation politique », In Bayart, J-F & Warnier, J-P. *Matière à politique. Le pouvoir, les corps et les choses*, pp. 7-31, Paris : Karthala. [SSP]

Weber, M. (1995). *Economie et société*. Paris : Pion, 416p. [SSP]

White, B.W. (1996). « Talk about School : education and the colonial project in French and British Africa (1860-1960). *Comparative Education*, Vol 32, N°1, pp. 9-25. [Educat]

Z

Zimmermann, B. (2003). « Eléments pour une socio-histoire des catégories d'action publique », In Laborier, P & Trom, D. *Historicités de l'action publique*, Paris : PUF, pp. 241-258. [AP]

Zambiras, A & Bayart, J-F. (2015). *La cité culturelle. Rendre à Dieu ce que revient à César*. Paris : Karthala, 195p. [SSP]

RAPPORTS-ETUDES PERIODES COLONIALES

Arnaud, R. (1906) *Précis de politique musulmane I : Pays maures de la rive droite du Sénégal*. Algiers.

Arnaud, R. (1912). *L'Islam et la politique musulmane française en Afrique Occidentale française*. Paris : Comité de l'Afrique Française.

Cardaire, M. (1954). *L'Islam et le terroir africain*. Dakar : Institut Français d'Afrique Noire.

Clozel, J-F. (1908). *Note sur l'état social des indigènes et sur la situation présente de l'islam au Soudan français*.

Hardy, G. (1917). *Une conquête morale : l'enseignement en AOF*. Paris: Armand Colin.

Le Châtelier, A. (1899). *L'Islam dans l'Afrique Occidentale*. Paris : G. Steinheil Editeur, 376p.

Mariani, J. (1909). « Les écoles coraniques de Saint Louis », *Revue du Monde Musulman*, septième tome, Paris : E. Leroux, pp.. 87-98.

Marty, P. (1915). « Etudes sur l'islam maure : Cheikh Sidia. Les Fadelia. Les Ida ou Ali », *Revue du Monde Musulman*, Paris : E. Leroux.

Marty, P. (1917). *Etudes sur l'Islam au Sénégal*. 2 vols, *Revue du Monde Musulman*, Paris : E. Leroux.

Marty, P. (1920-1921). « Etudes sur l'islam et les tribus du Soudan », *Revue du Monde Musulman*, Paris : E. Leroux.

Marty, P. (1921). « L'islam en Guinée : Fouta-Diallon », *Revue du Monde Musulman*, Paris : E. Leroux.

Marty, P. (1922). « *Etudes sur l'Islam en Côte d'Ivoire* », *Revue du Monde Musulman*, Paris : Leroux.

Marty, P. (1926). « Etudes sur l'islam au Dahomey », *Revue du Monde Musulman*, Paris : E. Leroux.

Salenc, J. (1913). « Les écoles maraboutiques du Sénégal : la Médersa de Saint Louis ». *Revue du Monde Musulman*, Paris : E. Leroux.

ARCHIVES

Aux Archives Nationales du Sénégal (ANS) :

- Dossier « Ecoles coraniques du Sénégal (1903-1930) », J86, ANS
- Dossier « écoles arabes, 1904-1906), J86-4, A.N.S ;
- Ecoles musulmanes de 1857, A.N.S, J4 ;
- Statistiques des écoles coraniques, A.N.S, 1G54 ;
- Médersa de Saint Louis du Sénégal, A.N.S (organisation, réglementation intérieure, projet, réorganisation, emploi du temps); (J-92), A.N.S.
- Création d'une école populaire rurale de Diourbel, A.N.S ; (O-531 (31)).
- Congrès de l'Union Culturelle Musulmane/ Statut de l'UCM, A.N.S. I16, 1957.

Autres :

- Procès verbal des délibérations du Conseil Général, Colonie du Sénégal, 25 mai 1905 (disponible en ligne à la BNF).
- Institut Islamique de Dakar « Séminaire sur l'Enseignement du Coran au Sénégal », 17-18 mai 1978, Dakar (disponible à la bibliothèque de l'Institut Islamique de Dakar et aussi dans la thèse de M. Ndiaye).
- Livre Blanc du Syndicat National des Enseignants en Langue Arabe au Sénégal (SNELAS), nd. « Regard sur l'Enseignement de l'Arabe au Sénégal ».
- Commission Nationale de Réforme sur l'Education et la Formation, 1981, *Rapport Général*, Dakar.

PRESSE/ MEDIAS EN LIGNE

Dakar-Matin/ Le Soleil :

Dakar-Matin, « Association éducative islamique s'est penchée sur le problème de l'enseignement au cours de son troisième congrès », 29 mai 1962, n°345, p. 2.

Dakar-Matin, « Le 2^{ème} Congrès du Mouvement de l'Enseignement arabe », 13 mai 1963.

Dakar-Matin, « Le 2^{ème} Congrès du Mouvement de l'Enseignement Arabe a demandé l'introduction de l'arabe dans les écoles primaires », 31 mai 1963.

Dakar-Matin, « « Le Sénégal soutient tout effort tendant à lier le passé et l'avenir à la lumière du spirituel et du temporel » déclare M. Cheikh Tahirou Doucouré, au Congrès des étudiants arabes », 18 juin 1963.

Dakar-Matin, « Dr Ibra Wane en mission dans le monde arabe », 29 juin 1963.

Dakar-Matin, « Dix Sénégalais vont suivre à Alger un stage de Conseiller pédagogique », 30 août 1963.

Dakar-Matin, « Aide de la RAU pour la création d'un Institut Islamique », septembre 1963.

Dakar-Matin, « La réforme de l'enseignement en Afrique », 25 mai 1965.

Réveil Islamique (1953-1968) :

Touré, C. « L'Islam », *Réveil Islamique*, n°1, janvier 1953.

Touré, C. « L'Enseignement de la langue arabe », *Réveil Islamique*, n°3, février 1954.

Touré, C. « L'islam aofien et le colonialisme », *Réveil Islamique*, n°8, juillet 1954.

Touré, C. « Un seul danger menace l'islam, le colonialisme », *Réveil Islamique*, n°9, août 1954.

Articles de presse en ligne (classés des plus récents aux plus anciens) :

- Fama, A, 5 mai 2016, « Serigne Mbaye Thiam : « le projet de modernisation des *daara* n'est pas mis en veilleuse » », http://senego.com/2015/05/05/serigne-mbaye-thiam-le-projet-de-modernisation-des-daaras-nest-pas-mis-en-veilleuse_237767.html, consulté en mai 2016.
- Mane, R, 19 février 2016, « Ahmadou Tidiane Talla : normaliser les écoles coraniques et prévenir les velléités terroristes au sein de notre jeunesse », <http://www.koldanews.com/2016/02/19/amadou-tidiane-talla-normaliser-les-ecoles-coraniques-et-prevenir-les-veilleites-terroristes-au-sein-de-notre-jeunesse-a506581.html>, consulté en mai 2016.
- Gaye, 16 février 2016, « Imam Mabye Niang fait l'apologie de la modernisation des « *daara* » et annonce 10 milliards pour construire 64 « *daara* » », <http://assavoir.sn/index.php/societe/4669-imam-mbaye-niang-fait-l-apologie-de-la-modernisation-des-daaras-et-annonce-10-milliards-pour-construire-64-daaras>, consulté en mai 2016.
- _Dieng, N, 6 février 2016, « Revendications- après lancé une pétition pour sauver les enfants de la mendicité forcée : « une coalition exige de l'Etat des « mesures immédiates » », <http://www.lequotidien.sn/index.php/societe/revendication-apres-avoir-lance-une-petition-pour-sauver-les-enfants-de-la-mendicite-forcee-une-coalition-exige-de-l-etat-des-mesures-immediates>, consulté mars 2016.
- Dakaractu, 3 septembre 2015, « Serigne Mbaye Thiam : « le gouvernement construira ses *daara* modernes » », http://www.dakaractu.com/Serigne-Mbaye-THIAM-Le-gouvernement-construira-ses-Daara-modernes_a96723.html, consulté en mai 2016.
- Niang, F.N, 31 juillet 2015, « Modernisation des *daara* : les maîtres coraniques rejettent la loi et proposent un document de référence », <http://www.lequotidien.sn/index.php/societe/item/7558-marche-contre-la-candidature-de-wade-devant-le-palais-hier-six-jeunes-de-rewmi-dont-leur-responsable-thierno-bocoum-arretes>, consulté en août 2015.
- Same Bousso Abdourahman, janvier 2015, « Projet de loi portant sur le statut du *daara*. Les sources d'une polémique », consulté en février 2015, http://www.leral.net/Projet-de-loi-portant-statut-du-daara-Les-sources-d-une-polemique_a134018.html.
- Adama Ndiaye, 20 janvier 2015, « Le oui mais des maîtres coraniques », <http://www.senepius.com/article/le-oui-mais-des-maitres-coraniques>, consulté en mars 2015.

- Faye, C, 10 janvier 2015, « Un projet mal perçu par les acteurs », SudQuotidien, http://mobile.sudonline.sn/un-projet-de-loi-mal-perçu-par-les-acteurs_m_22534.htm, consulté en mai 2016.
- El Modou Gueye, 26 décembre 2014, « La ligue des écoles coraniques de Touba jette le décret à la poubelle », <http://www.seneplus.com/article/la-ligue-des-ecoles-coraniques-de-touba-jette-le-decret-la-poubelle>, consulté le 26 décembre 2014.
- Diatta, J-M, 7 novembre 2014, « Accusations d'enrichissement illicite contre la première dame. Marième Fall Sall se « lave » à grande eau », SudQuotidien, <http://fr.allafrica.com/stories/201411071387.html>, consulté en mai 2016.
- Enquête+, 22 janvier 2014, « Une subvention de 130 millions de francs alloués au « daara » de Coki par l'Etat », <http://www.enqueteplus.com/content/coulisse-une-subvention-de-130-millions-de-francs-allouée-au-daara-de-coki-par-l'etat>, consulté en mai 2016.
- Seneweb, 14 mars 2013, « Rencontre de Macky Sall avec les associations des daara : plus aucun maître coranique ne sera arrêté », consulté en ligne : http://www.seneweb.com/news/Societe/rencontre-de-macky-sall-avec-les-associations-de-daaras-laquo-plus-aucun-maitre-coranique-ne-sera-arrete-raquo_n_90613.html.
- Leral.net, 8 mars 2013, « Les maîtres coraniques de Touba, Darou Moukty, Diourbel : « Aucun daara ne sera fermé ! », consulté en ligne : <http://www.leral.net/Les-maitres-coraniques-de-Touba--Darou-Moukhty-Diourbel-Aucun-daara-ne-sera-ferme-a76712.html>.
- Africatime, 8 mars 2013, « Fermeture des daara : les maîtres coraniques déclarent la guerre à l'Etat », consulté en ligne : <https://fr.africatime.com/senegal/articles/fermeture-des-daaras-les-maitres-coraniques-declarent-la-guerre-letat>.
- Thiam, 5 mars 2013, « Macky Sall : « les daara qui ne seront pas aux normes seront fermés », <http://www.lesoleil.sn/78-a-la-une/a-la-une1/26520-neuf-l-talibes-r-meurent-dans-un-incendie-a-la-medina-macky-sall-l-il-faut-fermer-les-l-daraas-r-qui-ne-sont-pas-aux-normes-r.html>, consulté en mars 2013.
- LeCongolais, 22 février 2012, « Wade : je n'ai de leçons à recevoir de personne », consulté en ligne en mai 2016, <http://www.lecongolais.cd/senegal-wade-je-nai-de-lecons-a-recevoir-de-personne/>.

- L'observateur, 8 octobre 2010, « Kalidou Diallo : le Sénégal atteindra 100% de taux de scolarisation d'ici 2015 », http://www.seneweb.com/news/Societe/kalidou-diallo-le-s-n-gal-atteindra-100-de-taux-de-scolarisation-d-ici-2015_n_36139.html, consulté en mai 2016.
- Seneweb, 7 septembre 2010, « Touba-Marabouts et maîtres coraniques font bloc contre la Loi 06-2005. Wade est averti pour 2012 ».
- Le Populaire, 4 septembre 2010, « Les Imams Ratib du Fouta Publient une "Fatwa" contre L'Interdiction de la mendicité: C'est un complot par des ONG occidentaux contre les traditions islamiques ».
- L'Observateur, le 11 juin 2007 : « Inauguration du « *daara* moderne » de Tivaouane : cumuler l'enseignement religieux et l'apprentissage des métiers », consulté en ligne, http://seneweb.com/news/Societe/inauguration-du-daara-moderne-de-tivaouane-cumuler-l-enseignement-religieux-et-l-apprentissage-de-m-tiers_n_7865.html.
- Seck, C. Y, 25 août 2004, « Mouhamadou Mourtada Mbacké », Jeune Afrique, <http://www.jeuneafrique.com/99767/archives-thematique/mouhamadou-mourtada-mbacke/>, consulté en mai 2015.
- Info 7, 31 juillet 2002, « Enseignement coranique : Me Wade se dit prêt à subventionner les *daara* ».

ROMANS/ MEMOIRES

Dia, M. (1985). *Mémoires d'un Militant du Tiers-Monde*. PUBLISUD, 245p.

Dia, M. (1975). *Islam, Sociétés africaines et culture industrielle*. Dakar: Les nouvelles éditions africaines, 165 p.

Fall, A. S. (1979). *La grève des bàttu ou Les déchets humains*. Nouvelles éditions africaines (première publication), 131p.

Hampâté Bâ, A. (1992). *Amkullel l'enfant peul. Mémoires (Tome 1)*. Paris : Actes Sud, 534p.

Hampâté Bâ, A. (2014). *Vie et enseignement de Thierno Bokar. Le sage de Bandiagara*. Paris : Points, 254p.

Mbacké, K. (2011). *Le parcours d'un arabisant de Touba*. Dakar : L'Harmattan-Sénégal, 252p.

Kane, C. H. (2003). *L'aventure ambiguë*. Paris: Julliard, 191p.

Samb, A. (1973). *Matraqué par le destin ou la vie d'un talibé*. Dakar : Les nouvelles Editions africaines, 200p.

Touré, F. L. (1997). *Une enfance africaine*. Volume 1. Conakry : Bibliothèque franco-guinéenne.

Touré, C. (1957). *Afin que tu deviennes un croyant*. Dakar.

RAPPORTS (MINISTERIELS, ORGANISATIONS INTERNATIONALES, ONG)

AfriMap, (2009). *Sénégal. Prestations efficaces des services d'éducation*. Open Society Initiative for West Africa.

Anti-Slavery International (2011). *Le temps du changement. Agissons sans délai pour mettre fin à la mendicité forcée des enfants talibés au Sénégal*. http://www.antislavery.org/includes/documents/cm_docs/2012/t/talibereport_french_for_website.pdf.

Banque Mondiale, (2014). *Une vision pour un Sénégal émergent*.

Banque Mondiale, PAQEEB, (2013). *Sénégal. Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Equité de l'Education de Base* (document de négociation).

Benoliel, S. (2003). *Strengthening Education in the Muslim World. Summary of the Desk study*. Agency for International Development. Washington DC.

Boyle, H; Seebaway. N; S. Z ; Lansah, I & Boukamhi, A. (2007). *Islamic Education Sector Study: Ghana*. Washington DC: Education Development Center for Usaid. Washington DC.

Boyle H.N. (2004). *Islamiyyah Schools' Parents Attitudes and Perceptions Toward Education*. Abuja, Nigeria: Education Development Center for Usaid. Washington DC.

Boyle, H.N & Zakariya, J.T. (2004). *Nigerian Qur'anic Schools: Characteristics and Needs*: Abuja, Nigeria: Education Development Center for Usaid. Washington DC.

BREDA/DAEB (1987). *Séminaire-Atelier sur l'élaboration d'un système unique de transcription du Pulaar et du Wolof en caractères arabes*, Dakar.

CNLTP, (2013). *Cartographie des écoles coraniques de la Région de Dakar*. Dakar.

Comité de Pilotage PDRH II, (2013). *Arrêté primatorial n°7478 du 27 juillet 1993 portant sur la création et l'organisation du comité de pilotage du Programme de développement des ressources humaines (PDRH2), « Education et Formation. Rapport de Présentation*.

CONAFE (2006). *Rapport complémentaire élaboré par la CONAFE-Sénégal au comité des Nations Unies pour les droits de l'enfant*. Dakar.

CONAFE (2013). *Soumission pour l'examen périodique universel (EPU) du Sénégal*. Dakar.

DEA, (2011). *Etude sur « l'état des lieux des écoles franco-arabes et proposition d'une stratégie d'intervention »*, COGEP : Dakar.

DEA, (2011). *Rapport des missions de la DEA. Dans toutes les académies pour le suivi et la supervision de l'enseignement arabo-islamique*. Dakar.

Fédération Nationale des associations des écoles coraniques du Sénégal, nd. *Document de référence*. Dakar (non publié).

Human Rights Watch (HRW) (2010). « *Sur le dos des enfants* » *Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal*. <https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/senegal0410frwebwcover.pdf>.

Human Rights Watch (HRW), (2015). *Une décennie d'abus dans des écoles coraniques*. <https://www.hrw.org/fr/news/2015/04/20/senegal-une-decennie-dabus-dans-des-ecoles-coraniques>.

IPE, (1984). *Les formes traditionnelles d'éducation et de diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques*. Rapport d'un séminaire de l'IPE, Paris.

Ministère de l'Éducation nationale, (2013). *Rapport d'endossement du « Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence », (PAQUET)*. Dakar.

Ministère de la Justice du Sénégal, (2008). *Analyse et plan d'action de lutte contre la traite des personnes, en particulier des femmes et des enfants*, Dakar.

Nations Unies, (2001). *Lutte contre la pauvreté, rapport du secrétaire Général des du Conseil économique et social*.

PARRER, (2010). *Curriculum des daara modernes. Guide pédagogique, première étape*. Dakar.

PPDH, nd. *Document interne de présentation de la PPDH*.

Présidence de la République. (2010). *Soixante cinquième session Ordinaire de l'Assemblée Générale des Nations Unies. Allocution de son excellence Maitre Abdoulaye Wade, Président de la République*. New York.

République du Sénégal (2002). *Document de stratégie et de réduction de la pauvreté*. Dakar.

République du Sénégal, (2003). *Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation. Éducation Pour Tous*. Dakar.

République du Sénégal, (2005). *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*. Dakar.

République du Sénégal (2006). *Document de stratégie pour la croissance et la réduction de pauvreté 2006-2013*. Dakar.

République du Sénégal, (2012). *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*. Dakar.

République du Sénégal (2012). *Stratégie Nationale de développement économique et social 2013-2017*. Dakar.

République du Sénégal, (2013). *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*. Dakar.

République du Sénégal, Ministère de l'Education nationale (2013). *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET)*. Dakar.

République du Sénégal, (mai 2013), *Drat Projet de loi relatif au statut des daara au Sénégal*. Dakar.

ROCARE (2009). « Modernisation des écoles coraniques au Niger : Bilan et Perspectives », rapport final,
<http://www.rocare.org/grants/2009/Ecoles%20coraniques%20et%20modernisation%20au%20Niger.pdf>.

ROCARE (2009). « Les anciennes méthodes d'apprentissage du Coran au Sénégal face aux défis de la qualification et de l'insertion professionnelle des apprenants »,
<http://www.rocare.org/grants/2009/Anciennes%20methodes%20d-apprentissage%20du%20Coran%20au%20Senegal.pdf>.

ROCARE (2009). « L'école islamique au Bénin : quelle contribution aux défis de l'Education Pour Tous »,
<http://www.rocare.org/grants/2009/Ecole%20Coranique%20au%20Benin%20Final.pdf>.

Secrétaire nationale de la Catéchèse de Dakar (2003). *Fiche d'informations sur l'éducation religieuse à l'école primaire*.

UCW, (2007). *Enfants mendiants dans la région de Dakar. Résumé analytique*.

Unesco, (1994). *Séminaire régional d'experts sur les écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base*. Khartoum.

Unesco, (1995). « Hope for the talibés. The daara association of Malika », In *Working with street children. Selected case-studies from Africa, Asia and Latin America*. Paris.

Unesco, (2000). *Cadre d'Action de Dakar. L'Education Pour Tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris.

Unesco, (2000). *Education for all and children who are excluded. Thematic Studies*. Paris.

Unesco/Breda, (2005). *Rapport mondial de suivi de l'Education Pour Tous. L'exigence de la qualité*. Paris.

Unesco, (2007). *Education Sector Wide Approaches (SWAs), Background, Guide and Lessons*. Paris.

Unesco, (2010). *Rapport mondial de suivi de l'EPT/ atteindre les marginalisés*. Paris.

Unesco/Unicef, (2014). *Tous les enfants à l'école d'ici 2015. Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Rapport régional, Afrique de l'Ouest-Centre*.

Unicef, (1994). *Revue à mi-parcours. Enfants en situations particulièrement difficiles*. Dakar.

Usaid/EDB. (2012). *Evaluation à mi-parcours des activités de la Composante Enfants Vulnérables du projet Usaid/EDB dans la région de Dakar, Louga, Saint Louis et Matam*. Rapport final.

Table des illustrations

Cartes :

Carte n°1: Carte du Sénégal et localités ciblées pour l'enquête de terrain (Dakar, Louga et Diourbel).....	68
Carte n° 2: Réseau des Instituts Al Azahr au Sénégal	336
Carte n° 3: Programmes d'action des <i>daara</i> dans le secteur de l'éducation.....	428

Encadrés :

Encadré n° 1: L'émergence de nouvelles écoles islamiques au Pakistan (étude cas de la commune de Karachi)	23
Encadré n° 2: Bref retour historique sur Louga.....	66
Encadré n° 3: Bref retour historique sur Diourbel.....	67
Encadré n° 4: Note sur la demande de la femme de Bitti Lojo Diobé	84
Encadré n°5: Conclusion de la politique coloniale envers les écoles musulmanes au Sénégal	125
Encadré n°6: Extrait des descriptions de « grands marabouts », tiré du rapport de P. Marty, 1913.....	128
Encadré n°7: Description du marabout El Hadj Malick	135
Encadré n°8: L'offre scolaire coloniale (1903-1920).....	141
Encadré n°9: La situation géographique de l'école "franco-mouride" de Diourbel	145
Encadré n°10: Cheikh Touré: parcours d'un "réformiste"	162
Encadré n°11: Paysage associatif réformiste des années 1960.....	190
Encadré n°12: Les associations islamiques au Sénégal	216
Encadré n°13: La commune de Louga et l'expansion de l'offre de l'éducation arabo-islamique	228
Encadré n°14: Présentation de la CONAFE et du CAINTE	254
Encadré n°15: La Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (DALN) (années 1980-200).....	286
Encadré n°16: Quelques chiffres sur l'éducation au Sénégal (2000-2012).....	356
Encadré n°17: Le modèle de " <i>daara</i> modernes".....	362
Encadré n°18: Les <i>daara</i> intégrés dans la stratégie sectorielle d'éducation (République du Sénégal, 2003).....	423

Tableaux :

Tableau n°1: Différences structurelles entre une école coranique "traditionnelle" et une école publique laïque	25
Tableau n°2: Entretiens effectués entre 2012-2014.....	59
Tableau n°3: Récapitulatif des mesures prises par l'administration coloniale, portant sur les écoles musulmanes (1857-1896)	87
Tableau n°4: Données quantitatives de l'administration coloniale sur les écoles musulmanes (1854-1918)	102
Tableau n°5: Données de F. Risson sur les écoles coraniques (1904)	104

Tableau n° 6: Statistiques de l'Enseignement privé musulman (1907-1909)	122
Tableau n°7: Evolution du nombre d'élèves et des écoles publiques (1903-1921)	122
Tableau n° 8: Coopération par pays avec le Sénégal (1960-1970)	197
Tableau n° 9: Objectifs et réformes des associations JIR et Al Falah	332
Tableau n°10: Réformes éducatives soutenues par la Bid en Afrique de l'Ouest	365
Tableau n°11: Récapitulatif des définitions théoriques portant sur la notion de « secteur » et ses connexions avec d'autres approches	399
Tableau n° 12: Division du travail des acteurs internationaux	400
Tableau n° 13: Administrateurs rencontrés à l'Inspection des <i>daara</i> (2013-2014)	404
Tableau n° 14: Répartition des écoles franco-arabes par région (2010-2013)....	451
Tableau n° 15: Répartition par type d'écoles et région, année 2003	452
Tableau n° 16: Répartition par type d'écoles et région, année 2013.....	453
Tableau n°17: Répartition du nombre d'enseignants (en langue arabe et française), année 2003.....	456
Tableau n°18: Répartition du nombre d'enseignants (en langue arabe et française), année 2013.....	456
Tableau n°19: ONG islamiques nationales et internationales.....	485
Tableau n° 20: Nombre de <i>daara</i> par département.....	524
Tableau n°21: Résumé du jeu d'acteurs (jeux d'alliances et situations conflictuelles).....	554

Graphes :

Graphe n°1: Les logiques de scolarisation au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.....	147
Graphe n° 2: Représentation schématique des acteurs rencontrés (2012-2015)	234
Graphe n° 3: Les différents modèles d'interventions	247
Graphe n° 4: Composition de la PPDH.....	251
Graphe n° 5: Structuration des acteurs associatifs.....	257
Graphe n° 6: Les acteurs associatifs en interactions.....	272
Graphe n° 7: Les acteurs internationaux	273
Graphe n° 8: Les acteurs internationaux en interactions.....	280
Graphe n° 9: Les acteurs administratifs	281
Graphe n°10: Les acteurs administratifs en interactions	289
Graphe n°11: Les acteurs religieux.....	290
Graphe n°12: Présentation des cadres législatifs nationaux et des programmes en place dans l'action publique de lutte contre la mendicité infantile au Sénégal.....	348
Graphe n°13: Récapitulatif référentiel/catégories d'intervention du domaine de l'enfance (1990-2000)	349
Graphe n°14: Proportion d'enfants exclus de l'enseignement primaire	359
Graphe n°15: Proportion d'enfants risquant l'exclusion de l'enseignement primaire	360
Graphe n°16: Proportion d'enfants qui n'entreront jamais à l'école	360
Graphe n°17: Fonctionnement Usaid/Edb ("composante enfants vulnérables") (2008-2013).....	374

Graphe n°18: Mesures réglementaires (nationales et internationales) (2002-2013)	417
Graphe n°19: Deux secteurs parallèles? Présentation schématique du secteur des droits et protection de l'enfance et de l'éducation au Sénégal	426
Graphe n°20: Jeux d'alliances, de conflits et d'interactions entre acteurs	502

Photos :

Photo n°1: Service de l'Enseignement, 14 Mars 1905, n°595	103
Photo n°2: Liste nominative de marabouts, proposition pour autorisation, Service de l'Enseignement, 1904	105
Photo n°3: Fiche nominative Marabouts/écoles, Avril 1911	106
Photo n°4: La médersa de Saint-Louis, photo reprise dans le rapport de Salenc de la <i>Revue du Monde Musulman</i> , 1912	114
Photo n°5: Exemples d'articles tirés de Dakar-Matin, année 1963	193
Photo n°6: Institut islamique supérieur de Louga	220
Photo n°7: Atelier de restitution de la cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar	263
Photo n°8: Campagne de plaidoyer appuyée par l'ONU DC de lutte contre la mendicité des forcée des enfants au Sénégal	346
Photo n°9: Campagne de plaidoyer appuyée par l'ONU DC de lutte contre la mendicité des forcée des enfants au Sénégal	530
Photo n°10: Marche organisée en 2007 entre Thiès et Dakar	530
Photo n°11: Marche de commémoration organisée le 3 mars 2014	534

Table des annexes

Annexe 1: Grille d'entretiens	632
Annexe 2: Liste d'entretiens	633
Annexe 3: Plaquette photos diversité des types de <i>daara</i>	644
Annexe 4: «Réhabilitation des droits des talibés» (1992-2001)	646
Annexe 5: Discours de M. Sall: lancement du projet PAMOD/Bid	651
Annexe 6: Marche du 3 mars 2014.....	652
Annexe 7: « Projet d'appui à la modernisation des <i>daara</i> » (PAMOD).....	653
Annexe 8: Organigramme du MEN	655
Annexe 9: Documents administratifs	656
Annexe 10: Rapport de mission, Louga, mai 2013	660
Annexe 11: Accord-cadre MEN/ Collectif des écoles coraniques du Sénégal	664
Annexe 12: Projet de loi relatif au statut des <i>daara</i>	667
Annexe 13: La «nébuleuse» des écoles coraniques: essaie de typologie	671
Annexe 14: Matériaux de terrain	673
Annexe 15: Silence, on tourne!	681

Annexe 1

Grille d'entretiens

La grille d'entretiens ci-dessous présente les grandes lignes de questions qui pouvaient être posées pour chaque acteur rencontré au cours des quatre enquêtes de terrain effectué entre 2012 et 2015.

- 1) **Identification de la personne interviewée** : retour sur la formation, parcours, choix de vie, position actuelle, son rôle dans l'éducation, éducation arabo-islamique, les raisons de travailler dans ce secteur.
- 2) **Présentation de la structure** : écoles/ *daara*/EFA ; ONG ; Division/Direction/Inspection (MEN) ; organisation internationale ; association ; description et informations de la structure en question (ses actions, son rôle dans le secteur ; données techniques) ; programmes passés ou en cours ; partenaires (si oui, lesquels) ; orientations/visions.
- 3) **Opinions/impressions sur la « modernisation » des *daara*** : définition, visions et impressions sur le projet.
- 4) **Informations sur la réforme de 2002 de l'éducation arabo-islamique** : informations sur le processus, l'historique, les données, statistiques (écoles franco-arabes).
- 5) **Rapports avec les autres** : Etat, ONG, acteurs religieux, associations (impression et avis sur les autres acteurs et leurs relations)

Annexe 2

Liste d'entretiens

Nom	Structure	Date	Entretien Enregistré ?	Nature entretien	Lieu
Acteurs Administratifs					
M. Cissé	DEA	12/10/12	Oui	Informations sur le franco-arabe, historique	Dakar
O. Bâ	DEA	08/11/2012 09/11/2012 28/02/2014 14/12/2015	Non (prises de notes)	Informations sur le franco-arabe, historique	Dakar
C. Mbow	Directeur Inspection des <i>daara</i>	19/10/2012	Oui	Information sur l'Inspection, <i>daara</i>	Dakar
O. Gueye	Inspecteur en langue arabe	07/12/2012	Non (prises de notes)	Informations classe franco-arabe Guédiawae	Guédiawaye
A. Keinde	Inspection des <i>daara</i>	18/04/2013 08/12/2015	Non	Informations, reprise de contact	Dakar
B. Bodian	Inspection des <i>daara</i>	25/04/2013	Oui	Informations sur le projet de la BID, Inspection	Dakar
C. Tidiane Kouta	DEA	23/04/2013	Non (notes)	Entretien	Dakar
B. Mbengue	DPRE	23/10/2012 25/04/2014	Oui	Entretien	Dakar
S. Ndao	Inspecteur et point focal USAID/EDB Louga	24/05/2013	Non (aucune prise de note)	Reprise de contact et demande d'informations	Louga
M. Mbaye	IDEN Diourbel	07/06/2013	Oui	Entretien	Diourbel
S. Ousseynou	DEP	29/04/2013	Non ; prise de notes ; données enseignement privé musulman	Entretien, informations enseignement privé et frontières	Dakar
M. Dao	DEE	04/01/2013	Oui (mais problème technique)	Entretien, information programme Usaid/EDB	Dakar
A. D. Sall	Institut Islamique/ retraité en 2015	02/05/2013 14/12/2015	Non Oui	Entretien	Dakar

O. Mbaye	Service juridique MEN en charge de la réglementation des <i>daaras</i>	17/05/2013 07/03/2014	Non Non	Entretien, demande d'infos, prise de contact, infos juridiques. Demande d'infos sur le projet de loi des <i>daara</i>	Dakar
S. Fall	Conseiller Pédagogique et adjoint de l'inspecteur en langue arabe (IDEN Diourbel)	05/06/2013	Non	Prise de note	Diourbel
O. Gueye	IDEN Mbacké	10/06/2013	Oui	Entretien	Mbacké
S. Khouma	Inspecteur en langue arabe IA de Diourbel	10/06/2013 23/03/2014 11/12/2015	Oui	Entretien; demande informations sur le franco-arabe dans la region, parcours.	Diourbel Dakar
A. Niang	Inspecteur en langue arabe	05/06/2013	Oui	Entretien	Diourbel
T. Kâ	Directeur de l'Institut Islamique	16/05/2013	Oui	Informations, contact	Dakar
D. Gueye	Education CR + ancien Inspecteur à l'IA (chargé de l'éducation, conseil régional)	30/05/2013	Non (prise de note)	Informations sur les <i>daaras</i>	Louga
A. Saw	SG à l'IA de Louga	30/05/2013	Oui	Entretien	Louga
O. Ndiaye	IA de Diourbel	07/06/2013	Oui	Entretien	Diourbel
M. Ndiaye	Institut Islamique/ a écrit une thèse sur l'enseignement arabo-islamique au Sénégal	13/06/2013	Oui (un peu)	Entretien (histoire)	Dakar
M. Basse	Inspection <i>daara</i> / retraité (2015).	19/02/2014 05/03/2014 23/04/2014 08/12/2015	Non Non Oui	Prise de notes Explication du PAQEEB + parcours	Dakar
A. Fall	Cellule d'appui/	18 février 2014	Non	Prise de notes	Dakar

	MCA Primature				
A. S. Mbaye	Secrétaire Général Institut Islamique	19/02/14 23/04/2014 09/12/2015	Non	Parcours, projet de loi statut <i>daara</i> .	Dakar
B. Samb	Inspection <i>daara</i>	20/02/2014	Non	Parcours, rôle à l'inspection.	Dakar
H. Ndour	Cellule Nationale pour la lutte contre la traite	24/02/2014	Non	Informations sur la cellule	Dakar
A. Saye	DPRE ; Division statistiques.	27/02/2014	Non	Informations sur les projets éducatifs ciblant les <i>daara</i>	Dakar
M. Thiam	DPRE, chef bureau suivi et stratégie	28/02/2014	Non	Informations sur les projets <i>daara</i>	Dakar
R. Niang	DALN	05/03/2013	Non	CCH	Dakar
M. Mara	DALN Coordinateur	05/03/2014	Non	Historique DALN	Dakar
S. Henaine	DALN	06/03/2014	Oui	CCH	Dakar
M. Sow	Division des affaires religieuses, Ministère de l'Intérieur	06/03/2014	Non	Recension écoles coraniques, fêtes religieuses, mosquées...	Dakar
B. D. Touré	DALN	11/03/2014	Non	CCH	Dakar
Inspecteur K. Mbacké et E. Seck conseiller pédagogique en langue arabe	IDEN de Bambey	18/03/2014	Prises de notes	Entretien, données scolaires, statistiques sur le franco- arabe dans le département.	Bambey
C. A. Mbacké Niong	Inspecteur en langue arabe IDEN de Diourbel	24/03/2014	Oui	Information sur le franco- arabe dans le département.	Diourbel
D. Mbaye	Inspecteur en langue arabe IA Louga	09/04/2014	Oui	Informations sur le franco- arabe/ <i>daara</i> dans la région de Louga ; Parcours.	Louga
M. Mbengue	Inspecteur en langue arabe, IDEN de Louga	10/04/2014	Non (prise de notes)	Informations sur le franco- arabe/ <i>daara</i> dans la région de	Louga

				Louga ; Parcours.	
S. Ndiaye	Chef du service régional de l'action sociale de Louga. Gouvernance.	11/04/2014	Oui	Informations sur les mesures autour de la question des enfants-talibés.	Louga
Moussa Niang	Inspecteur en langue arabe. IA Dakar Inspection des <i>daara</i>	24/10/2013 16/12/2015	Oui Non (prise de notes)	Information sur <i>daara</i> .	Dakar
Acteurs Internationaux					
K. Ennaoui	Banque Islamique de Développement	23/04/2013	Oui	Entretien	Dakar
I. Diallo	Afd	24/04/2013	Oui	Entretien	Dakar
A. Fall	Usaid/EDB	22/10/2012 29/04/2013	Oui Non	Entretien, reprise de contact	Dakar
N. Guitele	Usaid/EDB	04/05/2013	Non (prise de notes)	Entretien	Dakar
M. Nicot-Guilloreil	Coopération française	18/04/2013 03/03/2014	Non (prise de notes)	Informations sur le franco-arabe	Dakar
I. Gueye	Unité de Gestion PAMOD	20/02/2014	Non	Information sur cette Unité de Gestion.	Dakar
Y-O Kassoka	Unicef (droits et protection)	22/03/2013	Oui	Information sur les action de l'Unicef	Dakar
I. Saka	ONU DC	24/02/2014	Oui	Projet en cours de lutte contre la mendicité des enfants-talibés	Dakar
M. Fall	Education Unicef	25/02/2014	Oui	Retour sur les projets éducatifs de l'Unicef	Dakar
A. Seck	Banque Mondiale	05/03/2014	Oui	Informations sur le PAQEEB/ Parcours	Dakar
Acteurs religieux (imams, familles religieuses, ONG islamiques)					
M. Kebe	Secrétaire Général Rassemblement Islamique (RIS)	02/05/2013	Oui	Entretien	Dakar
A. Bâ	ONG ARPIECA	30/04/2013	Non ; prise de notes	Entretien	Dakar

A. Ndaw Kambe	Mouvement Al-Falah	02/05/2013	Non	Informations Mouvement	Dakar
Mbaye	ONG Jamra	03/05/2013	Oui	Entretien	Dakar
A. Dan Ndiaye	Imam/Président association des imams et oulémas	03/05/2013	Oui	Entretien	Dakar
Imam M. Gueye	Prsdt de l'association des imams et des oulémas du Sénégal (Mosquée Jet d'eau)	16/05/2013	Oui	Entretien	Dakar
Imam A. Tidiane	Imam/directeur d'écoles	16/05/2013	Oui	Entretien	Dakar
Khalife de la famille Mame Chekh Mbaye	Khalife	22/05/2013	Prise de note	Entretien + information sur la famille de Louga	Louga
Imam El Hadj Sadiou Dem	Imam de la Grande Mosquée de Louga	21/05/2013	Oui	Entretien	Louga
Famille Cherif Mohamed Haïdara Tariqa Quadre, fils Cheikh Taquila Haïdara	Fils de la famille religieuse confrérie Quadre de Louga	24/05/2013	Non (pas voulu), prise de note	Entretien + demande d'informations sur la famille (historique et implantation à Louga)	Louga
Imam A. Dieng	Zone Industrielle senelec.	21/04/2014	Oui.	Parcours, promoteur école coranique moderne.	Dakar
M. Fall	Association Bienfaisance Islamique	17/04/2014	Oui	Informations sur l'ONG, école, parcours	Dakar
Maîtres coraniques					
A. Seck	SG de la fédération des maîtres coraniques	01/05/2013 18/05/2013	Oui Non	Entretien	Dakar
S. Cheikh Willane	<i>Sëriñ daara</i> Parcelles Assainies	18/05/2013	Oui	Entretien	Dakar
M. Niass	<i>Sëriñ daara</i> Guediawaye (quartier Medina Gounass)	18/05/2013	Non	Reprise de contact, observations/Observations daara	Guédiawaye
	<i>Sëriñ daara /</i>	20/05/2013	Oui	Entretien	Louga

S. M. Mbaye	SG des maîtres coraniques de Louga				
Imam K. Gueye (Louga, Médina Salam)	Imam/ <i>Sëriñ daara</i>	20/05/2013	Oui	Entretien	Louga
I. Dramé	Prsdt de l'association des maîtres coraniques de Louga	21/05/2013	Non	Reprise de contact	Louga
M. Sarr	<i>Sëriñ daara</i>	21/05/2013	Non (prise de note)	Entretien	Louga
Imam C. Lô	Imam et gestionnaire d'un <i>daara</i> dans la mosquée proche du marché de Louga	21/05/2013	Non (prise de note seulement)	Prise de note + informations sur <i>daaras</i> (on pensait que c'était la mosquée omarienne)	Louga
<i>Daara</i> Nakmoul Khadim	3 <i>sëriñ daara</i> (frères) dans Louga	21/05/2013	Non (prise de note)	Prise de note + informations sur école coranique	Louga
Imam M. Kebe	Imam rhatib de la grande mosquée + gestionnaire d'un <i>daara</i> (Santhiaba Nord)	23/05/2013	Non (pas voulu)	Entretien	Louga
M. Mbacke	Imam/ <i>Sëriñ daara</i>	23/05/2013	Non (prise de notes seulement)	Entretien dans son école	Louga
M. Diop, Imam de la Grande Mosquée de Diourbel	Imam, <i>sëriñ daara</i> (faisait parti des serign <i>daaras</i> qui ont introduit le trilinguisme	05/06/2013 21/03/2014	Non Oui	Entretien Imam + serign <i>daaras</i> , informations CCH, avis modernisation <i>daara</i> .	Diourbel
Imam Sarr et Mohamadou Saw, Imam	Imam Sarr de l'association des imams d'un quartier de Diourbel (revoir les termes de l'asso)	05/06/2013	Non	Entretien avec les deux imams en même temps. Ils répondaient chacun après leur tour aux questions (les mêmes).	Diourbel
B. Dieng (quartier Keur	<i>Sëriñ daara</i> + érudits de	05/06/2013 15/03/2014	Non Entretien prise de notes	Parcours, informations	Diourbel

Goumack)	Diourbel (membre de la Rabita)	18/04/2014		<i>daara</i> , Rabita.	
I. Bâ (quartier Grand Diourbel)	<i>Sëriñ daara</i> + enseignant en langue arabe dans une école publique	06/06/2013 20/03/2014	Oui	Information <i>daara</i> , CCH, parcours	Diourbel
O. Ndiaye	<i>Sëriñ daara</i> , adjoint au Secrétaire adjoint de la fédération (d'Adama Seck)	06/06/2013	Non	Entretien/ échanges (surtout avec fatou en wolof).	Diourbel
Imam/ E. Hadj Ndong	Imam + serign <i>daaras</i>	08/06/2013 20/03/2014	Non	Informations sur le <i>daara</i> , CCH, programme Uncief.	Diourbel
M. Mbaye	<i>Sëriñ daara</i>	15/03/2014	Prise de notes	Entretien	Diourbel
M. Cissé	<i>Sëriñ daara</i> Diourbel	15/03/2014	Prise de notes	Parcours	Diourbel
C. M. Mbaye Cissé	<i>Sëriñ daara</i>	16/03/2014	Prise de notes	Parcours	Diourbel
M. Ndeme	<i>Sëriñ daara</i>	16/03/2014 16/03/2014	Prise de notes	Parcours, historique de la famille (Mamadou Ndème).	Diourbel
E. Gueye/ S. Gueye (deux frères).	<i>Sëriñ daara</i>	16/03/2014	Prise de notes	Parcours, historique <i>daara</i>	Diourbel
T. Fall	Président de la Fédération nationale des associations des écoles coraniques du Sénégal (2012-2015)	29/03/2014 (<i>daara</i> de Pir) ; 06/04/2014, Dakar 11.12/2015, Dakar	Oui	Informations sur la Fédération, parcours.	Pir, Dakar
S. Gaye	Président Mutuelle de santé des <i>daara</i> de la région de Louga (Musdal), chez Fatou	11/04/2014	Oui	Information sur la mutuelle de Louga	Louga
M. Diop Ndarr	Secrétaire général de la Rabita	19/03/2014	Oui	Entretien et informations sur l'historique de la Rabita	Touba

				de Touba	
C. Lô	<i>Sëriñ daara</i> chef religieux,	Touba, le 19/03/2014 04/04/2016 (chez lui, Liberté 6) ; 21/04/2016 (chez lui) ; 16/12/2015 (chez lui, Liberté 6).	Oui	Information sur les CCH, programme trilinguisme et formation professionnelle Unicef, Parcours	Touba, Dakar
C. Gueye	Maître coranique, <i>daara</i> de « Roukou Coki »	22/03/2014	Non (prise de notes)	Parcours, informations sur le <i>daara</i>	Diourbel
Fallou Gueye	Maître coranique, fils de Soda Sokna Faye (ndeyou <i>daara</i>).	22/03/2014	Non (prise de notes)	Parcours, information <i>daara</i> .	Diourbel
Abdou Dieng	Maître coranique, proche mosquée, keur Goumack.	22/03/2014	Non	Parcours, informations <i>daara</i> .	Diourbel
M Lô	Président Fédération nationale des maîtres coraniques (depuis octobre 2015)	15/12/2015	Oui	Nouveau président de la Fédération, informations parcours.	Dakar
Enseignants en langue arabe (<i>Ustadh</i>)					
O. Kane	Enseignant en langue arabe classe de CI Pikine 16	28/04/2013	Oui	Entretien	Dakar
Samb	SDEA	13/05/2013	Oui	Entretien	Dakar
H. Bâ	Enseignant en langue arabe EFA publique Njang Bambodj	23/05/2013	Oui	Entretien	Louga
H. Gueye	Enseignant en langue arabe EFA publique Njang Bambodj	23/05/2013	Oui	Entretien	Louga
M. Ngom	Enseignant en langue arabe EFA	23/05/2013	Oui	Entretien	Louga

	publique Njang Bambodj				
K. Gueye	Enseignante en langue arabe	27/05/2013	Non (prise de note)	Entretien	Louga
S. Béye	Enseignant en langue arabe EFA Niang Bambodj	27/05/2013	Non (prise de note)	Entretien	Louga
M. Ndeme	Directeur institut islamique de Diourbel	22/03/2014	Oui	Informations sur le parcours, historique de la famille, et institut Islamique de Diourbel	Diourbel
M. Mbaye	Ecole Aly Bakrine	17/04/2014	Oui	Informations sur l'école	Louga
A. Sakhir Lô	Directeur d'Ecole Al Manar	17/04/2014	Oui	Informations sur l'école.	Louga
Autres					
Imam M. Niang	Député	13/05/2013	Oui	Entretien	Dakar
A.Sall SG Cardil Louga + Conseil Municipal de la ville de Louga, affaires religieuses	Arabophone	27/05/2013	Non (prise de note)	Informations sur CARDIL + <i>daara</i> à Louga commune	Louga
A. Barry Inspecteur à la retraite en langue arabe + Pdt du Cardil	Arabisant + ancien Inspecteur en langue arabe	27/05/2013	Non (prise de note)	Informations historique des événements.	
S. Sall Mbacké	Prsdt association (OCB) Super crown	30/05/2013	Oui	Entretien + demande d'information s sur les actions dans le cadre du programme EDB	Louga
O. Sy	Coordonateur ONG Ndeyi Jimri	07/06/2013	Oui	Entretien	Diourbel
A. Tidiane Talla	Député Kolda	11/06/2013	Oui	Entretien	Dakar
B.Ndong	Fondation Education	20/02/2014	Prise de notes	Informations sur la fondation (à la suite du projet de	Dakar

				Usaid/EDB).	
M. Gueye	Grand Yoff/ HLM. Maîtres coraniques/ Touba et entrepreneur	20/02/2014	Non, n'a pas souhaité être enregistré	Parcours, CCH.	Dakar
Dr M. Dia	Chercheur/do cteur en sociologie	07/03/2014	Non (échanges, prise de notes)	Thèse sur la question des <i>daara</i> au Sénégal	Dakar
A. Touré	Coordinateur Centre d'excellence Al-Azhar, Bambey	18/03/2016	Prise de notes	Demande d'informa tions sur les centres d'excellence.	Bambey
Abbé B. Ndour	Catéchèse Nationale, Dakar.	03/04/2014	Oui	Informations sur l'implication de la communauté chrétienne dans la réforme de 2002	Dakar
Acteurs associatifs					
C. A. Bamba Diao	PARRER	08/11/2012	Oui	Entretien, parcours	Dakar
M. Ndiaye	Enda Jeunesse Action Guédiawaye	17/10/2012	Oui	Entretien, parcours, actions Enda.	Guédiawa ye
O. Diallo	Aide & Action	16/11/2012	Oui	Entretien, parcours, actions <i>daara</i>	Dakar
O. Gueye	Plan Sénégal	13/12/12	Oui	Entretien, informations sur le projet Usaid/EDB à Louga	Louga
M. Ndiaye <i>daara</i>	ONG sur pour servir	12/06/2013 19/02/2014 (Institut Islamique) 26/02/2014 (chez lui)	Oui Non Oui	Entretien (échanges) Retour sur son parcours	Dakar
I. Lô	Président du CAINT	14/06/2013	Oui	Entretien	Dakar
C. Touré	Enda Graf Sahel	21/02/2014 15/12/2015	Oui Oui	Parcours. Demande d'informa tions complémenta ires	Dakar
D. Bâ	Enda Jeunesse	07/03/2014	Non	Suivi dans ses pratiques	Guédiawa ye

	action Guediawaye, animateur			sur le projet Usaid/EDB.	
A. Fodé Sow	Intermondes	03/04/2014	Oui	Parcours, informations sur projets développés.	Guédiawa ye
Imam C. Diop	Tostan	24/04/2014	Oui	Parcours, informations sur l'ONG et ses actions envers les talibés depuis 1990.	Dakar
M. Wane	PPDH	24/04/2014 17/12/2015	Oui Oui	Parcours, informations sur les actions de l'Unicef, informations sur la PPDH.	Dakar

Annexe 3

Plaquette Photos

Diversité de types de daara



Daara « moderne » de l'ONG Jamra, situé à Dakar. C'est une école mixte mais les filles et garçons ne sont pas mélangés dans les salles de classe.



Daara « moderne » de Pir (région de Thiès). Le Directeur de l'école est Tahir Fall, ancien président de la Fédération Nationale des associations de maîtres coraniques



Daara traditionnel/classique à Diourbel, tenu par O. Tandjan.



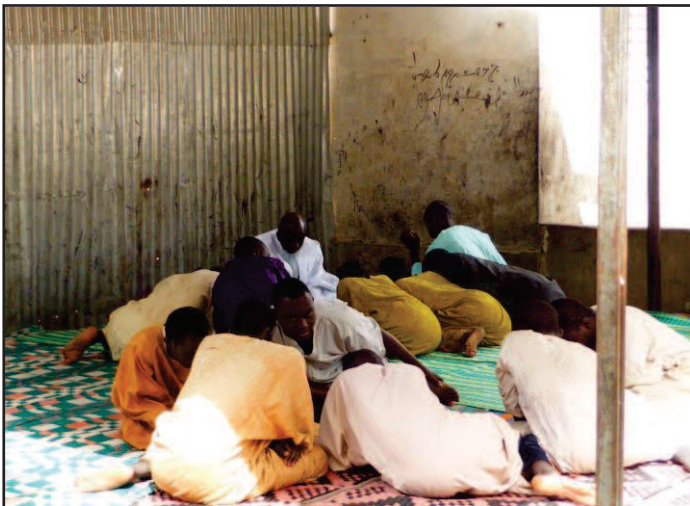
Daara « classique »/ « traditionnel » dans le quartier de la Médina à Dakar



Daara de Thierno Niass, quartier de Médina Gounass (Guédiawaye), dans une mosquée inachevée.



Daara de Thierno I. Bâ, situé dans la commune de Diourbel.

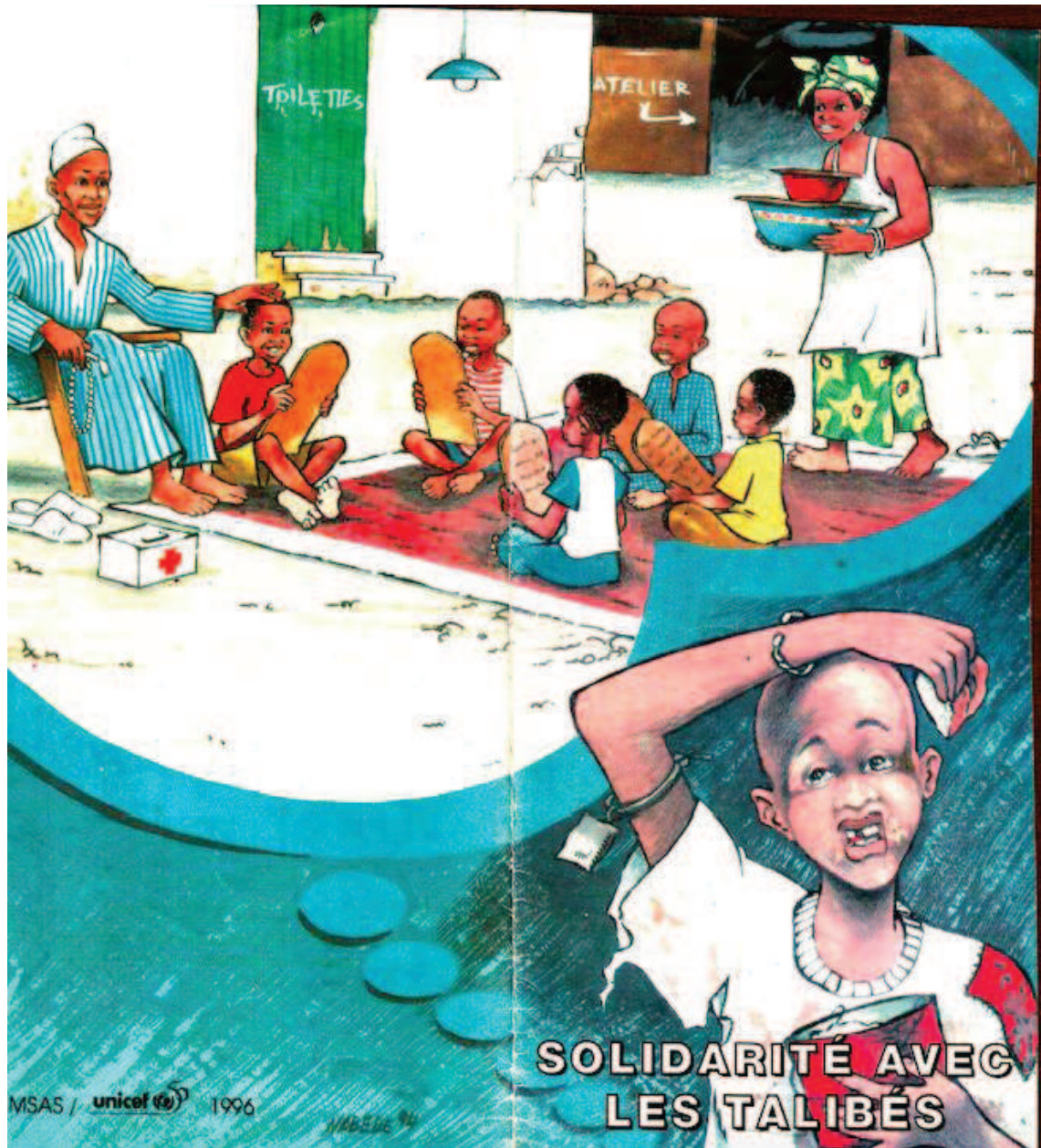


Daara de B. Dieng, quartier Keur Goumack, commune de Diourbel.



Daara C. M. Mbaye, quartier Santhiaba Nord, commune de Louga.

Annexe 4
«Réhabilitation des droits des talibés »
(1992-2001)



Résumé de l'analyse de la situation

CONTEXTE

Dans toutes les agglomérations urbaines de Sénégal, on rencontre des enfants mal vêtus, allant les rues et les places publiques et tendant leur aîlle, en quête de nourriture et d'argent.

Ce phénomène de mendicité est la conséquence directe de la crise africaine, en milieu urbain, de la vie de la plus part des jeunes talibés (élèves des écoles coraniques).

Il est lié à la migration des marabouts (maîtres d'écoles coraniques) qui, poussés par les difficultés économiques de survie en milieu rural, partent en ville avec leurs talibés (enfants de 4 à 5 ans) confiés à leur maître pour recevoir une instruction coranique.

Malgré leur environnement familial et de leur communauté, les jeunes talibés sont contraints, pour assurer leur survie et entretenir leur marabout, de passer l'essentiel de leur temps à mendier. Ils sont ainsi exposés à des situations de grande précarité : malnutrition, habitation insalubre et de fortune, prémisses, maladies, accidents de la route, mauvais traitements.



INDICATEURS

Selon les enquêtes réalisées en 1992 et 1993 (Division de l'Action Sociale / UNICEF), le nombre de talibés mendiants est passé à 100 000. Ils constituent le groupe d'enfants en situation de faiblesse la plus importante socialement.

- 70 % des talibés proviennent des régions de Saint-Louis (zones du Thiès), de Thiès (pays de Fatick) et de Louga (zone agricole pauvre) et d'une façon générale, des zones économiques très pauvres où se situe sécheresse, l'exode vers les grandes villes est devenu une stratégie de survie.
- Plus de 85 % des talibés sont issus de familles modestes et à faibles revenus.
- 80 % d'entre eux n'ont accès ni au dispensaire ni à l'hôpital.
- Maladies souvent fréquentes : paludisme, diarrées, conjonctivites, gastro-entérites, etc...

Présentation du projet "Réhabilitation des droits des talibés"

BUT

- Contribuer à l'élimination de la mendicité des talibés et à la réhabilitation de leurs droits fondamentaux.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Améliorer les conditions de vie et de développement de 30 000 talibés, dont 20 000 en milieu rural et 10 000 en milieu urbain.
- Contribuer au changement des attitudes et comportements favorisant la mendicité des talibés.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Assurer l'accès gratuit aux crèches et centres de soins pour les talibés et marabouts bénéficiaires du Projet.
- Améliorer leur alimentation et leur état nutritionnel.
- Améliorer dans les zones couvertes par le Projet, l'accès à l'eau potable, à l'hygiène et aux infrastructures d'assainissement.
- Animer l'environnement pédagogique des écoles (écoles coraniques) bénéficiaires du Projet.
- Améliorer leur environnement économique.

STRATÉGIES PRINCIPALES

- La prestation de services par la fourniture de divers matériels et services.
- L'information et la mobilisation sociale à travers les marabouts et la communication traditionnelle, en vue de susciter la participation communautaire.
- La participation effective des populations pour la prise en charge des talibés visés par le projet.
- La prévention de l'exode des marabouts et talibés.
- La collaboration de tous les secteurs intervenant en faveur des talibés.
- La formation des agents de l'Etat chargés du suivi et de la supervision de terrain, de suivi des marabouts et talibés bénéficiaires du projet.

COUVERTURE GÉOGRAPHIQUE DU PROJET

- Zones urbaines de concentration de la mendicité des talibés : Dakar, Thiès, Saint-Louis, Kaolack, Diourbel.
- Zones rurales pourvoyeuses de la migration des marabouts talibés (par département) : Thiès, Tivaouane, Fatick, Matam, Dagana, Louga, Diourbel, Mbacké, Bambey, Kaffrine, Niakhar, Mbour.

GESTION DU PROJET : Ministère de la Santé et de l'Action Sociale
UNICEF

Réalisations du Projet 1992 - 1996

- Nombre de talibés couverts : 18 000 talibés pris en charge dans les 40 Dairas.

SANTÉ

- Accès gratuit aux crèches et soins de santé pour 18 000 talibés.
- Mise en place de médicaments essentiels et Soins à pharmacie dans 50 Dairas.
- Formation de 40 talibés comme Agents de Santé Communautaire (ASC).

NUTRITION

- 12 000 talibés pris annuellement en charge par le projet et 2 000 talibés périodiques par des familles (en milieu urbain).

HABITAT

- Réhabilitation de locaux dans 20 Dairas.
- Donation en matériel de couchage (matras) pour 14 000 talibés.

EAU - ASSAINISSEMENT - HYGIÈNE

- Branchement sur le réseau de distribution d'eau courante (niveau SONEES) au profit de 11 Dairas urbains.
- Réalisation en milieu rural de 4 points d'Appel à la source de 5000 talibés pour leur alimentation en eau de forage.
- Mise en place de 120 canalisations pour collecter dans 40 Dairas.
- Réalisation de 40 latrines.
- Dotation annuelle en produits d'entretien et de désinfection pour 60 Dairas.
- Dotation de 4 publicitaires à monter sur des supports en réponse à l'hygiène chargés d'intervenir dans les Dairas couverts par le Projet.



ÉDUCATION

- Appel à la construction par les populations, de 40 classes dans les zones pourvoyeuses de la migration des marabouts et talibés (zones des Dairas communautaires).
- Formation (alphabétisation en Arabe, Wolof et Pulaar) de 40 marabouts et talibés.
- Équipement en matériel pédagogique des 40 classes des Dairas communautaires, principalement dans les départements de Thiès, Tivaouane, Fatick, Kaffrine.
- Mise en œuvre du Programme d'alphabétisation en langues nationales et en arabe dans les 40 Dairas communautaires.

ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE

- Mise en œuvre de 4 projets d'embouche bovine.
- Appel aux activités agricoles pour 10 Dairas (donation de matériel, d'équipement et de semences).
- Appel à la mise en œuvre de 4 projets d'arboriculture.

INFORMATION / SENSIBILISATION

- Production d'un film sur la mendicité des talibés.
- Production et diffusion publiques de nombreux reportages télévisés, de magazines radio, d'émissions publiques des Stations Régionales et d'annonces communautaires radio.
- Publication d'une centaine d'articles de presse.
- Campagne d'information et de sensibilisation dans les quartiers et les villages pourvoyeurs de la migration des talibés et des marabouts.
- Sensibilisation des leaders religieux (Imams et marabouts des confréries).
- Création d'un Comité national de soutien aux talibés.
- Institution d'une Journée Nationale de solidarité avec les talibés.
- Organisation d'un forum sur la redynamisation de la prise en charge communautaire des Dairas visés par le projet (participation de 70 comités de femmes, groupements d'entraide et associations pour le développement à la base).
- Organisation de campagnes de collectes et de parrainages des talibés bénéficiaires du projet.

COLLECTES DE DONNÉES

- Réalisation d'enquêtes sur les conditions de vie et les zones de provenance des talibés mendiants dans les principaux centres urbains.
- Réalisation d'enquêtes domiciliées dans les principaux villages pourvoyeurs de la migration des marabouts et talibés.

Perspectives 1997 - 2001

Le projet Réhabilitation des Droits des Talibés sera une des composantes du Programme de coopération Gouvernement du Sénégal / UNICEF 1997 - 2001. Il poursuivra la lutte contre la mendicité en portant la couverture de ses effectifs à 50 000 Talibés.

Au cours de son exécution, le projet mettra l'accent sur :

- La consolidation des activités entreprises de 1992 - 1996.
- La couverture des besoins des 50 000 talibés dans les domaines suivants : Santé, Nutrition, Habitat, Eau-Assainissement, Hygiène, Éducation, Environnement économique.
- L'information et la sensibilisation, avec une plus grande implication des leaders religieux, des jeunes, des femmes et des parents de talibés.
- Le renforcement de la participation des populations dans l'exécution des différents volets du projet et la pérennisation durable de la lutte contre la mendicité des talibés.
- Des efforts particuliers seront déployés à Dakar, Thiès, Kaolack, Saint-Louis, en vue d'une réduction sensible du nombre de talibés mendicants.
- Une intervention spéciale sera faite dans les zones pourvoyeuses de la migration des talibés, en vue de freiner leur exode.
- L'intervention d'autres bailleurs de fonds sera recherchée.

Comment aider les talibés

AU PLAN INDIVIDUEL

« Parrainer » et suivre un talibé dans son daara, en l'aidant dans le domaine de la santé, de l'alimentation, de l'habillement etc...

AU NIVEAU FAMILIAL

« Adopter » un talibé dans chaque famille, lui assurer nourriture quotidienne, hébergement et affection, lui donner des vêtements, s'occuper de sa santé et de son hygiène corporelle.

AU NIVEAU COMMUNAUTAIRE

Créer des comités de soutien autour de chaque daara (ou en devenir un membre actif), en vous mobilisant pour entreprendre diverses actions.

- Au sein des ASC : activités d'entretien et d'assainissement (nettoyage) des daaras, participation aux travaux de réparation ou à la construction de locaux (classes, dortoirs, latrines, etc...), actions d'information et de sensibilisation, collecte de dons auprès des populations.
- Dans les groupements de promotion féminine par diverses activités maintien de la salubrité, lessive, couture, préparation de repas, soins corporels des talibés, fourniture de repas quotidiens etc. (statut des Ndeyu Daara ou maraines des talibés).
- Sensibilisation des populations pour changer leurs attitudes et comportements vis-à-vis de la mendicité des talibés.
- Mobilisation de leurs contributions pour l'entretien des talibés et l'amélioration de leur cadre de vie, collecte de vivres, d'habits, de chaussures, de matériaux de construction de salles de classes, de dortoirs et latrines etc...
- Organisation de campagnes de parrainages individuels et d'adoption.
- Sensibilisation des familles dans les zones concernées, pour freiner l'exode des marabouts et des talibés.

Ce que vous pouvez offrir aux talibés

Dans le cadre de soutien apporté aux daaras et plus particulièrement aux jeunes talibés, vous pouvez également offrir :

- **Des vivres** : riz, mil, pâtes alimentaires, sucre, huile, boîtes de tomate, lait.
- **Des produits d'entretien** : savon, lessive, javel et autres détergents, balais.
- **des médicaments** : auréomycine 1 %, produits pharmaceutiques contre les dermatoses et autres affections de la peau. Médicaments d'usage courant contre le paludisme (aspirine, nivaquine...) la toux, le rhume, compresses, bandes, vitamines...
- **Des articles divers** : nattes, (servant de couchette) ou matelas mousse, bassines, bois, gobelets et chaussures en plastique, ustensiles de cuisine.

Activités et Résultats Projets « Enfants en situation particulièrement difficile » Octobre 1994_Projet à mi-parcours⁶²⁰

<i>Activités</i>	<i>Résultats attendus</i>
Santé	
Accès gratuit aux consultations pour tous les talibés du projet	5672/6296 talibés ont bénéficié de l'effectivité de cet accès
Equipements en médicaments des <i>daara</i> du projet	31 <i>daara</i> traditionnels équipés en médicaments essentiels et en matériel médical.
Suivi sanitaire	Système de suivi élaboré et mis en place dans les postes de santé de référence et dans les <i>daara</i> (fiches, registres, cahiers).
Amélioration Etat Nutritionnel	
Mise en place de vivres et matériel de cuisine	De 1992 à 1993, 27 <i>daara</i> ont été couverts
Eau-Hygiène et assainissement	
Branchement de <i>daara</i> urbains sur le réseau SONEES	11 <i>daara</i> branchés-couverture en eau courante pour 2635 talibés en milieu urbain. Deux municipalités (Thiès et Diourbel) prennent en charge le paiement de l'eau pour 839 talibés.
Alimentation en milieu rural : appui au <i>daara</i> de Coki	La fourniture de 10L de super/jour au comité de forage de Coki a permis l'alimentation régulière et suffisante pour 2690 talibés de Coki.
Equipement des <i>daara</i> en canaris à robinets	20 <i>daara</i> traditionnels ont été équipés en 140 canaris modernes.
Amélioration de l'hygiène dans les <i>daara</i>	Opérations régulières de désinfection et d'entretien pour la salubrité (dans 30 <i>daara</i>).
Amélioration de l'habitat et conditions de séjour	
Aménagement et construction de locaux	Matériaux de construction fournis dans 15 <i>daara</i> traditionnels et 30 autres communautaires ; 9 <i>daara</i> traditionnels et 2 <i>daara</i> communautaires réaménagés ; Equipement de 4410 nattes couvertures pour tous les talibés internes.
Amélioration du système éducatif	
Alphabétisation de 500 talibés	Mise en place en 1992 du comité pédagogique, composé des Experts de l'INEADE, de la DAEB, du bureau arabe du MEN, de Tostan ; Formation par Tostan de 7 facilitateurs et démarrage en 1994 du volet alphabétisation en Pulaar à Thiès, Aéro-Lao, Tchikité.
Alphabétisation et éducation de base de 3000 talibés	3 ateliers tenus pour la mise au point d'un module pédagogique ; 2 référentiels et 160 fiches d'expérimentation produits
Appui à la création de <i>daara</i> d'un nouveau type dans 60 villages	4 classes construites pour 480 élèves dont 127 filles ; construction de 41 classes communautaires dans 30 villages (à partir d'octobre 1994)
Information/ Mobilisation sociale	
Plaidoyer en direction des décideurs au plus haut niveau de l'Etat	Lancement officiel du Ministère de la Santé
Sensibilisation de l'opinion publique sur la	Publication de plusieurs articles dans la presse

⁶²⁰ Nous avons fait un récapitulatif de l'ensemble des actions développées dans le cadre du programme introduit par Unicef, intitulé « Réhabilitation des droits des talibés ». Ce tableau a été inspiré d'une évaluation mi-parcours en 1994, élaborée par M. Wane, alors en charge de ce programme d'action au sein de l'Unicef-Sénégal.

situation des Talibés et informations sur les objectifs et les stratégies du projet	nationale, et en 1994 dans la presse français (Le Monde/ Sud-Ouest) ; Réalisation par la Télévision sénégalaise de deux documentaires en 1992 et 1 en 1994 sur les réalisations du Projet et la participation communautaire ; Production et Diffusion de 10 000 affiches et 10 000 dépliants.
Mise en place de 21 Comités de soutien dans les <i>daara</i> traditionnels	Participation communautaire obtenue dans les domaines de l'alimentation ; comités surtout de femmes interviennent dans la gestion du linge, et la salubrité.
Amélioration de l'environnement économique	
Mise en œuvre de 10 projets agricoles ; de 4 projets avicoles ; de 4 projets d'embouche.	
Appui au projet	
Appui à la Direction de l'Action Sociale (DAS)	Équipement en 2 micro-ordinateurs, 1 imprimante, 1 photocopieuse ; Recrutement d'un secrétaire ; dotation de carburant
Appui à 8 Centre de Promotion et de Réinsertion sociale (CPRS) et 6 Centre d'expansion rural (CER)	6 motos mises en place ; dotation en carburant ; équipement en matériel de bureau.
Appuis au Commissariat à la Sécurité alimentaire (CSA)	Fourniture de carburant pour la mise en place des vivres et matériaux.
Etudes & Recherche	
Enquêtes sur Migration/Mendicité	Une enquête réalisée en 1992 dans les grandes et moyennes villes du Sénégal et qui a abouti au choix des 30 premiers <i>daara</i> du projet ; le projet a recensé les principaux villages pourvoyeurs de la migration des talibés
Recensement des talibés en 1992	Effectué avec les services de la DAS, qui dispose d'une base de données sur les effectifs.
Réalisation d'une Etude sur le Travail des enfants au Sénégal	Réalisée en partenariat avec le BIT ; et une autre sur les filles domestiques (ENDA).
Organisation d'un séminaire sur le Travail des Enfants	Réalisé en partenariat avec le BIT, Ministère de la Santé et de l'Action Sociale, Ministère de la Femme, de l'Enfant et de la Famille ; Plan national adopté.
Réalisation d'une étude qualitative sur le travail des enfants en milieu rural	Premier draft des termes de référence élaborés par le BIT
Réalisation d'une étude sur les enfants de la rue	Termes de référence élaborés en partenariat avec l'ONG « Pour le sourire de l'Enfant », qui a débuté une enquête sur les enfants de la rue à Thiès.
Réalisation d'une étude sur les jeunes filles en danger moral	Etude menée en 1995.
Réalisation d'une étude sur les enfants déplacés	Sujet devenu non pertinent.
Réalisation d'une enquête supplémentaire sur les causes de la migration des talibés □	Les enquêtes domiciliaires menées (fin 1993 et premier trimestre de 1994) dans 30 villages pourvoyeurs ont fourni une partie des éléments de réponse. Cette enquête sera complétée.

Annexe 5

Discours de M. Sall : lancement du Projet PAMOD/ Bid

« Ainsi que vous le savez, les sociétés humaines font de l'éducation le moyen privilégié de transmission de la culture et des valeurs, notamment à travers la famille et l'école qui sont, par excellence, les premières institutions de socialisation. Instruction et Education, n'est-ce pas aussi la fonction essentielle du *daara* ou école coranique traditionnelle ? **Patrimoine islamique du Sénégal**, dont l'ancrage culturel est très profond, le *daara* répond à un besoin toujours croissant des populations. Sous ce rapport, il est illusoire de dissocier la problématique de l'éducation en général de celle de l'éducation coranique. En outre, la mission de **développer et d'intégrer les *daara* dans le système éducatif**, pour une meilleure prise en charge, trouve ici toute son actualité et sa pertinence.

Mesdames et messieurs, Cette politique de modernisation soulève inévitablement de nombreuses questions, eu égard aux difficultés liées, entre autres, au nombre important de *daara* évoluant dans un environnement de précarité, voire d'insécurité. L'apport des *daara* est indéniable dans l'éducation et la formation des citoyens et la construction d'un Sénégal émergent. Nos éminents guides religieux nous ont légué une voie bien balisée pour perpétuer et développer davantage l'éducation religieuse et citoyenne. Les politiques éducatives dont les nouvelles orientations sont en cours d'examen dans le cadre du processus des Assises de l'éducation et de la formation, de même que le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) comme cadre intégré de mise en œuvre, s'appuieront aussi sur ce **riche héritage historique**. Cependant, l'accroissement et les mouvements démographiques dans la sous région, ont accru, de façon considérable, le rythme d'implantation de *daara* et appellent des mesures consensuelles d'accompagnement et de contrôle. Dès lors, le Gouvernement devra veiller à la qualité de l'offre éducative et de l'environnement des *daara*, avec la participation active des chefs religieux, des maîtres coraniques, des parents et des partenaires.

Mesdames et messieurs, le concept de *daara* moderne est à appréhender donc au sens d'un renforcement des acquis en mémorisation du Saint Coran et en maîtrise des sciences islamiques, chez l'enfant en lui offrant des opportunités d'accès aux autres savoirs scientifiques et compétences de base développés dans les programmes scolaires. A ce titre, l'État renforcera les moyens des *daara*, en termes de ressources humaines, matérielles et financières, en vue d'atteindre nos objectifs pour une éducation de meilleure qualité [...] Je salue, à ce niveau, **le processus inclusif et participatif** qui a permis d'aboutir au consensus de tous les acteurs, avec l'implication remarquable des familles religieuses, des maîtres coraniques et de leurs associations [...] C'est pourquoi, le Gouvernement accorde un grand intérêt au succès du projet précurseur d'appui à la modernisation des *daara*. L'innovation pédagogique de taille que représente l'organisation, pour la première fois au Sénégal, d'un Baccalauréat arabe, ainsi que la réalisation prochaine du projet d'Université Arabo-islamique, s'inscrivent dans la perspective de modernisation de notre système d'éducation, d'apprentissage et de formation professionnelle» (Macky Sall, 28 novembre 2013, Théâtre Sorano).

Annexe 6 Marche du 3 mars 2014



Annexe 7

« Projet d'Appui à la Modernisation des Daara » (PAMOD/ Bid)



Pré-projet



Annexe 8

Organigramme du MEN

ORGANIGRAMME DU MINISTRE DE L'EDUCATION



Annexe 9

Documents administratifs

Arrêté portant sur les missions et organisation de l'Inspection des *daara*, 2009



REPUBLIQUE DU SENEGAL

Un Peuple - Un But - Une - Une Foi 10.06.2009 * 06374

Ministère de l'Enseignement préscolaire,
de l'Elémentaire et du Moyen secondaire

N°.....MEPEMS/SG/ID/DAJLD
Dakar, le.....

ARRETEE/ portant missions et organisation de
l'inspection des « daara ».

**Le Ministre de l'Enseignement préscolaire,
de l'Elémentaire et du Moyen secondaire,**

- VU la Constitution ;
- VU la loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant Loi d'orientation de l'Education nationale, modifiée ;
- VU le décret n° 86-877 du 19 juillet 1986 portant organisation du Ministère de l'Education, modifié ;
- VU le décret n° 96-1136 du 27 décembre 1996 portant transfert de compétences aux régions, aux communes et aux communautés rurales en matière d'éducation, d'alphabétisation, de promotion des langues nationales et de formation professionnelle ;
- VU le décret n° 2002-652 du 02 juillet 2002 portant création, organisation et fonctionnement des organes de gestion du Projet Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) ;
- VU le décret n° 2008- 1209 du 24 octobre 2008 portant nomination d'un inspecteur des « daara » au Ministère de l'Education chargé de l'Enseignement préscolaire, de l'Elémentaire et du Moyen ;
- VU le décret n° 2009- 451 du 30 avril 2009 portant nomination du Premier Ministre ;
- VU le décret n° 2009- 459 du 07 mai 2009 portant répartition des services de l'Etat et du contrôle des établissements publics, des sociétés nationales et des sociétés à participation publique entre la Présidence de la République, la Primature et les ministères ;
- VU le décret n° 2009- 484 du 24 mai 2009 fixant la composition du Gouvernement,

ARRETE :

ARTICLE PREMIER : L'Inspection des « daara » a pour missions, en collaboration avec les directions et services spécialisés, de moderniser et d'intégrer les daara dans le système éducatif.

Elle est chargée notamment :

- de concevoir et mettre en œuvre la politique de modernisation des « daara » en matière de projets d'investissement et de programmes ;
- de mettre en œuvre la politique concernant l'éducation religieuse en matière de programmes, méthodes, structure, allocation de ressources et effectifs ;

- de mettre en œuvre la politique concernant l'éducation religieuse en matière de programmes, méthodes, structure, allocation de ressources et effectifs ;
- de coordonner et appuyer les initiatives en matière d'éducation religieuse ;
- d'organiser l'animation et le contrôle pédagogiques et administratifs des « daara » ;
- d'exploiter les rapports de contrôle et d'animation pédagogiques en vue de déterminer toutes les actions propres à promouvoir le fonctionnement des écoles coraniques ;
- de mettre en place un cadre institutionnel d'intégration de toutes les activités en direction des « daara » ;
- de mener une évaluation pédagogique et institutionnelle des « daara » ;
- de coordonner la formation des maîtres pédagogiques ;
- de développer un programme de communication et de partenariat national et international autour des « daara » ;
- de coordonner les actions entreprises en faveur des « daara » et en matière de formation de personnels enseignants ;
- de centraliser et diffuser la documentation ;
- d'assurer une fonction de recherche/action sur les curricula ;
- d'assurer une fonction de gestion éditoriale relative à la conception ;
- de coordonner la mise en œuvre de la formation professionnelle dans les « daara » ;
- de concevoir et mettre en œuvre un programme d'accompagnement et d'insertion des enfants des « daara » ;

Article 2 : L'Inspection des « daara » comprend:

- une Division des Enseignements Apprentissages, de la Formation professionnelle et de la Vie scolaire ;
- une Division de l'Administration ;
- une Division de la Communication et du Partenariat ;
- une Division de la Planification ;

Article 3 : Le présent arrêté prend effet pour compter de la date de signature et sera enregistré, publié et communiqué partout où besoin sera.

Le Ministre de l'Enseignement préscolaire,
de l'Elémentaire et du Moyen secondaire,



Kalidou DIALLO.

Ministère de l'éducation, « Autorisation d'enseigner dans les *daara* modernes », décembre 2010



REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple - Un But - Une Foi



MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

AUTORISATION D'ENSEIGNER DANS LES DAARA MODERNES

Le dossier de la demande d'autorisation d'enseigner doit comporter les pièces ci-dessous :

- Demande manuscrite adressée au Ministre en charge de l'Education ;
- Une attestation d'aptitude à enseigner le Coran délivrée par une commission ad hoc, regroupant toutes les compétences requises, placée sous l'autorité de l'IA;
- Extrait de naissance ;
- Certificat de nationalité ;
- Certificat de visite et de contre visite datant de moins de 3 mois ;
- Un extrait de casier judiciaire datant de moins de 3 mois ;
- Un certificat de bonne vie et mœurs datant de moins de 3 mois ;
- Une enveloppe timbrée portant l'adresse du postulant.

Fait à Dakar, le 1^{er} décembre 2010

Ministère de l'éducation, « Autorisation de diriger un *daara* moderne »,
décembre 2010



REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple - Un But - Une Foi

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE



AUTORISATION DE DIRIGER UN DAARA MODERNE

Le dossier de demande d'autorisation de diriger comprend :

- Demande manuscrite adressée au Ministre en charge de l'Education ;
- Copie de l'autorisation d'enseigner ;
- Extrait de naissance ;
- CV sur les cinq dernières années ;
- Certificat de visite et de contre visite datant de moins de 3 mois ;
- Un extrait de casier judiciaire datant de moins de 3 mois ;
- Un certificat de bonne vie et mœurs datant de moins de 3 mois.

Fait à Dakar, le 1^{er} décembre 2010

Annexe 10

Rapport de mission, Louga, mai 2013

Rapport de mission : Louga, 28 au 30 mai 2013

Visites d'écoles franco-arabes et de daaras,
en vue de réviser le curriculum des enseignements en français
(mathématiques, éveil, langue française) des écoles franco-arabes

Muriel Nicot-Guillore⁶²¹

1. Déroulé de la mission

Mardi 28 mai 2013	<p>Arrivée à Louga à 10h30 Rencontre de l'Inspecteur d'Académie de Louga Rencontre de l'IEF de Louga Visite de l'école publique franco-arabe Niang Bamboj - Louga :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretien avec le directeur • Entretien avec l'équipe pédagogique • Observation d'une classe de CM2. Français : vocabulaire <p>Visite du collège franco-arabe de Louga (dont 2 classes de 2^{nde} : S et L)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretien avec le Principal • Entretien avec 3 professeurs de français et 2 stagiaires CRFPE • Visite de l'établissement
Mercredi 30 mai 2013	<p>Rencontre de l'Inspecteur d'Académie : résumé des visites réalisées la veille Visite de l'école publique franco-arabe Touba Seras – Louga</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretien avec le directeur • Entretien avec l'équipe pédagogique • Visite de l'école <p>Visite du <i>daara</i> moderne Mame Mané – Quartier Santhiaba à Louga</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretien avec la serigne <i>daara</i> (directrice), son adjoint, l'éducatrice EDB-USAID en français • Visite de l'établissement <p>Rencontre à l'IA de Louga du point focal EDB-USAID composante « enfance vulnérable »</p>
Jeudi 31 mai 2013	<p>Visite de l'école publique franco-arabe Simon Bolivar – Louga</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretien avec le directeur • Entretien avec l'équipe pédagogique • Observation d'une classe de CM1. Français : conjugaison « passé composé » • Visite de l'établissement <p>Visite de l'école publique franco-arabe Bakhya Ndiaye – Région Kebemer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretien avec le directeur et l'équipe pédagogique • Visite de l'école <p>Retour Dakar à 18h00</p>

2. Synthèse des observations

⁶²¹ Conseiller technique – MEN.

Membres participant à la mission : Monsieur Ousmane Ba, responsable pédagogique de la division de l'enseignement arabe (DEA) du MEN, Monsieur Daouda Mbaye, Inspecteur coordinateur de l'enseignement arabe à l'Inspection académique de Louga.

- **Une demande scolaire forte pour les établissements franco-arabes** avec une filière « moyen et secondaire franco-arabe » en extension

L'IEF de Louga compte 372 enseignants d'arabe et 1255 enseignants en français. La demande de scolarisation dans les écoles franco-arabes (EFA) est en constante augmentation depuis la réforme de 2002. L'IEF compte actuellement 24 EFA publiques.

Effectifs des établissements franco-arabes visités

Nom de l'école	Nombre de classes	Effectifs (filles / garçons)
Niang Bambodj - Louga	14 classes	656 (302 filles, 354 garçons)
Touba Seras – Louga	12 classes	480 (229 filles, 251 garçons)
Simon Bolivar – Louga	9 classes élem + 1 préscolaire	423 (188 filles, 235 garçons)
Bakhya Ndiaye – Région Kebemer	4 classes	88 (47 filles, 41 garçons)
Collège franco-arabe de Louga	10 classes (2 classes de 2 nd e : S et L)	361 (174 filles, 187 garçons)

Plusieurs directeurs d'EFA ont déjà procédé à des préinscriptions en Ci pour la rentrée 2013. Depuis la rentrée 2012, le collège franco-arabe de Louga a ouvert 2 classes de 2nde ce qui plus tard pourrait conduire l'établissement à être comptabilisé également comme lycée.

L'effet de la réforme de 2002 avec l'ouverture de la filière publique franco-arabe dans 8 régions s'est fait ressentir en 2008 lors de l'entrée en 6^{ème} des élèves de la 1^{ère} cohorte. Cela a conduit le MEN à ouvrir des **classes franco-arabes dans les collèges classiques** puis à la **construction progressive de collèges franco-arabes ou de lycées** (via le BCI du MEN ou avec l'appui de bailleurs). L'objectif est d'arriver à 1 collège public franco-arabe par département et à 1 lycée franco-arabe dans chaque région concernée. Actuellement, on recense 17 collèges FA (dont 3 BID et 1 fast-track) et 2 lycées FA au niveau national. Construit sur les fonds du BCI du MEN, le collège franco-arabe de Louga a ouvert en 2010. Son équipement mobilier a été fourni par un Sénégalais vivant au Qatar.

- **Des conditions matérielles satisfaisantes dans les établissements franco-arabes observés**

Les 5 établissements visités s'illustrent par des constructions neuves qui offrent des conditions d'accueil tout à fait satisfaisantes pour les élèves. La réforme de 2002 a en effet bénéficié d'appuis financiers complémentaires au BCI du MEN pour faciliter les constructions. Sur les 450 EFA publiques actuelles, on dénombre environ 150 constructions neuves bâties par les PTFs (100 constructions Fast Track 1 et 2, 40 constructions BID, une dizaine relevant de financements divers notamment par le Venezuela à l'EFA Simon Bolivar) auxquelles s'ajoutent d'autres constructions neuves réalisées par le BCI du MEN. Ces établissements se trouvent généralement dans les quartiers périphériques des villes avec des difficultés liées à leur éloignement pour le déplacement des élèves et des enseignants.

Le reste des EFA publiques se situent dans des anciennes écoles classiques transformées en EFA. De nombreuses EFA sont aussi sous abris provisoires.

La majorité des EFA ont des difficultés d'accès à l'eau ou à l'électricité. Il faut également noter, comme dans les écoles classiques, une insuffisance notoire de manuels scolaires (français et arabe) et de matériels didactiques.

- **Des résultats aux examens scolaires globalement satisfaisants dans les EFA observés**

Etant accaparés par les autres dimensions des entretiens, ces données n'ont pas été recueillies de manière systématique, ce qui est dommage. Les résultats collectés s'avèrent meilleurs sur Louga que dans la région rurale de Kebemer.

Nom de l'école	Résultats aux examens 2012
Niang Bambodj - Louga	CFEE : 65,71% - 6 ^{ème} : 100 %
Touba Seras – Louga	CFEE : non noté - 6 ^{ème} : 100%
Simon Bolivar – Louga	Non noté
Bakhya Ndiaye – Région Kebemer	CFEE : 50%
Collège franco-arabe de Louga	BEFM : 94%

- **Manque d'un enseignant en arabe dans une EFA**

Dans l'école bilingue franco-arabe Simon Bolivar, on déplore l'absence d'un enseignant en langue arabe, ce qui conduit les élèves de Ci-CP à ne pratiquer que le français. Il conviendrait que les besoins en enseignants en langue arabe soient pris en compte à la rentrée, avant le redéploiement éventuel des enseignants au niveau académique. L'IEF de Louga sera contacté à ce sujet par Monsieur Daouda Mbaye, Inspecteur coordinateur de l'enseignement arabe à l'Inspection académique de Louga.

- **Des écarts entre l'élémentaire et le moyen dans la formation continue des enseignants des EFA**

Dans les collèges franco-arabes, les emplois du temps et les programmes ne diffèrent pas des écoles classiques pour ce qui est des enseignements en français. En effet, le même nombre d'heures est alloué au français et aux disciplines scientifiques enseignées en français. Le temps de l'enseignement de l'anglais est en revanche amputé (il passe de 6h à 2h par semaine) pour couvrir les besoins d'enseignement de la langue arabe et de l'Instruction religieuse. En termes de formation continuée, les enseignants de français des collèges franco-arabes sont regroupés avec leurs collègues des écoles classiques dans le cadre des cellules pédagogiques, animées par les CPI. En revanche, à l'élémentaire, il semble que les enseignants francisants ne soient pas systématiquement associés aux animations pédagogiques de secteur. De plus, ils reçoivent moins de visites de classe par les Inspecteurs de français que leurs homologues du système classique. Ces points sont à corriger, d'autant que les EFA accueillent aussi des élèves-instituteurs en formation pour les stages pratiques.

- **Une coordination pédagogique arabe/français à renforcer dans les établissements FA**

Seuls 2 établissements sur 5 mettent en œuvre une coordination pédagogique commune à l'ensemble des enseignants (arabisants et francisants) de l'équipe pédagogique. Les enseignants en arabe sont souvent écartés de la réflexion pédagogique au prétexte qu'ils ne maîtriseraient pas suffisamment le français bien qu'une bonne proportion de ces enseignants semble capable de s'exprimer en français. Afin de mieux asseoir l'enseignement bilingue, il serait bon que les concertations pédagogiques entre les enseignants des deux langues s'intensifient, en particulier pour identifier précisément ce qui est étudié en commun dans les 2 langues (par exemple : les sons communs en phonologie dans l'apprentissage de la lecture en arabe et en français, la mise en place de l'APC, etc.). Il en est de même au collège où des projets interdisciplinaires pourraient être élaborés. De plus, pour améliorer la cohérence inter-cycles, la liaison école-collège serait à renforcer, notamment au sein de la filière franco-arabe.

- **Des pratiques de classe semblables au système classique en français**

Les enseignants en français dans les EFA ont reçu la même formation initiale que leurs homologues du système classique et appliquent la mise en œuvre du CEB. De ce fait, les pratiques observées sont similaires aux classes ordinaires.

- **La nécessité d'un allègement du curriculum des enseignements en français dans les EFA**

En termes de préparation, les enseignants respectent entièrement les planifications du CEB, ce qui est paradoxal compte tenu du fait que le temps alloué aux apprentissages en français est diminué de moitié. Les enseignants expliquent qu'il s'agit d'une demande institutionnelle des inspecteurs en français. On peut s'interroger sur la pertinence de cette demande qui ne s'avère pas opérationnelle dans les EFA. Les IEF n'ont pas enclenché de réflexion de terrain pour l'élaboration de progressions fonctionnelles. De ce fait, les « coupes » réalisées par les enseignants se font au jugé, de manière aléatoire, derrière le paravent des programmations affichées pour l'institution. Ceci pose aussi la question des programmations suivies par les élèves-maîtres pendant leur stage pratique.

Le chantier entamé par le MEN pour une révision du curriculum des enseignements en français dans les EFA est donc urgent, et mériterait d'être validé avant la prochaine rentrée. Il nécessitera ensuite une bonne imprégnation par les IEFs et les CRFPE pour faciliter l'encadrement dans les EFA.

- **Des variations d'emplois du temps entre les écoles**

Toutes les écoles (sauf Bakhya Ndiaye – Région Kebemer) ont reçu les nouveaux emplois du temps EFA établis en mars 2013 par le MEN. Elles attendent la prochaine rentrée pour les mettre en application mais cela risque de bouleverser certaines habitudes.

En effet, sur les 4 EFA, une seule met en pratique la formule « 1 enseignant par étape », les autres préfèrent allouer 2 classes de même niveau à un même maître.

De plus, l'alternance arabe / français au sein d'une même journée n'est pas toujours respectée. Ceci est particulièrement dommageable en début de scolarité. Il est difficile d'apprendre à lire en condensant l'ensemble des séances sur 2 jours par langue et il conviendrait de pratiquer l'apprentissage de la lecture chaque jour pour chacune des langues.

En ce sens, la stabilisation des masses horaires et des emplois du temps que vient de réaliser le MEN s'avère utile. Il conviendra de sensibiliser les IEFs afin de veiller à leur application à la prochaine rentrée.

- **Des demandes d'indemnités pour classes spécifiques**

L'emploi du temps 50% en français, 50% en arabe amènent les enseignants des EFA à enseigner sur deux classes. Dans une école de 6 classes, ils doivent nécessairement enseigner dans les 2 cours d'une étape (Ci-CP, CE1-CE2, CM1-CM2). En raison de cette surcharge de travail, plusieurs enseignants étaient en débrayage dans les écoles lors de la mission, notamment pour revendiquer l'indemnité allouée aux classes multigrades comme dans les écoles classiques.

- **La nécessité d'un réajustement du CFEE unifié (révisé APC), suite à l'essai de mai 2013**

La mission s'est déroulée après l'administration de l'essai du CFEE unifié auprès des classes de CM2, première année sans CFEE spécifique au franco-arabe en raison de la volonté du MEN d'harmoniser les épreuves pour les deux filières scolaires.

Les enseignants interrogés se sont étonnés que les élèves des 2 filières puissent subir les mêmes épreuves puisque ceux du franco-arabe ne reçoivent que 50% du temps consacré aux apprentissages en français. De plus, lors de l'essai CFEE, les élèves n'étaient pas évalués dans la discipline « français » alors que les enseignants consacrent beaucoup de temps à l'apprentissage de la langue.

A l'issue de la mission, il est apparu logique que tous les élèves scolarisés au Sénégal puissent subir les mêmes épreuves en fin d'élémentaire. L'architecture du CFEE vient d'être modifiée pour que tous les élèves puissent être évalués en français (lecture et ressources). En revanche, l'expression écrite en français sera optionnelle pour les élèves du franco-arabe, la langue arabe le sera pour les élèves du système classique.





- **Les *daaras* modernes et/ou communautaires : introduction de la langue française.**

La visite d'un *daara* et la rencontre du point focal du projet EDB de l'USAID ont permis de prendre connaissance des actions menés par le projet EDB « enfance vulnérable » de l'USAID pour l'introduction du curriculum de l'enseignement de base (CEB) dans les *daaras* (concept de *daara* moderne ou de *daara* communautaire). Conformément au CEB, les enseignements s'effectuent en langue française (maths, éveil, français) avec l'appui d'une éducatrice recrutée et rémunérée par l'EDB.

Le CEB a été réaménagé pour un enseignement des disciplines à raison de 14 h semaine (soit 50% du temps alloué dans les écoles classiques), chaque année scolaire correspondant à une étape du CEB.

Ces outils, téléchargeables sur www.daara.sn, mériteraient d'être étudiés lors de l'allègement du curriculum des enseignements en français dans les EFA.

Annexe 11
Accord-cadre MEN/ Collectif des
associations des écoles coraniques du
Sénégal

	REPUBLIQUE DU SENEGAL Un Peuple - Un But - Une Foi Ministère de l'Enseignement Précolaire, de l'Elémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales	
<i>INSPECTION DES DAARA</i>		
 ACCORD-CADRE POUR LA PROMOTION DES DAARA 		
ENTRE :		
 Le Ministère de l'Enseignement Précolaire, de l'Elémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales (MEPEMSLN), représenté par Monsieur Kalidou DIALLO, agissant en qualité de Ministre		
ET		
Le Collectif National des Associations des Ecoles Coraniques du Sénégal (CNAECS), représenté par son Coordonnateur national.		
<hr/>		
	☎ 4025 Dakar ☎ (+221) 33 889 86 27 ✉ inspection_daara@yahoo.fr 🌐 education.gouv.sn	

ACCORD CADRE

POUR LA PROMOTION DES DAARA AU SENEGAL

Entre :

Le Ministère de l'Enseignement Préscolaire, de l'Elémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales représenté par Monsieur Kalidou DIALLO

Et

Le Collectif National des Associations des Ecoles Coraniques du Sénégal représenté par son Coordonnateur national.

Il est convenu ce qui suit :

1. Définition :

Sont considérées comme daara, les institutions islamiques qui scolarisent des élèves âgés de 5 à 18 ans pour la mémorisation du Coran d'une part, et d'autre part pour leur assurer une éducation religieuse de qualité dans un environnement sanitaire et hygiénique satisfaisant.

Toute institution dispensant un enseignement ou une formation analogue à celle des établissements précités sera soumise au présent accord-cadre jusqu'à promulgation des textes législatifs et réglementaires régissant les daara sur l'étendue du territoire sénégalais.

2. Autorisation d'ouverture :

Les Etablissements soumis au présent «Accord-Cadre» sont tenus de déposer auprès de l'autorité administrative compétente une demande d'autorisation d'ouverture. Elle comprend deux dossiers :

A1/ Le dossier de la personne physique déclarant – responsable :

- Extrait de naissance ou jugement supplétif ;
- Extrait de casier judiciaire datant de moins de 3 mois ;
- Certificat de nationalité.

A2/ Le dossier de la personne morale :

- Statut de l'organisme ou de la Société ;
- PV de l'assemblée générale nommant le Principal responsable du daara.

B/ Le dossier du Daara :

- Une note introductive, précisant le but éducatif et son utilité dans le cadre de l'intérêt général du pays ;
- Les lettres de déclaration d'intention d'ouverture adressées aux autorités locales (Gouverneur, Préfet, Maire, Procureur de la République) ;
- Une note fixant les conditions de recrutement des élèves précisant les effectifs attendus et le régime des études (internat – externat – demi-pension...);
- Le personnel prévu (enseignant, administration, etc.) ;
- Note indiquant les programmes et horaires prévus ;
- Le règlement intérieur.

3. Autorisation d'enseigner :

A/ Le dossier de la demande d'autorisation d'enseigner doit comporter les pièces ci-dessous :

- Demande manuscrite adressée au Ministre chargé de l'Education ;
- Une attestation d'aptitude à enseigner le Coran délivrée par une commission ad hoc, regroupant toutes les compétences requises, placée sous l'autorité de l'IA;
- Extrait de naissance ;
- Certificat de nationalité ;
- Certificat de visite et de contre visite ;
- Un extrait de casier judiciaire et un certificat de bonne vie et mœurs ;
- Une enveloppe timbrée portant l'adresse du postulant.

B/ Le dossier de demande d'autorisation de diriger comprend :

- Demande manuscrite adressée au Ministre chargé de l'Education ;
- Copie de l'autorisation d'enseigner ;
- Extrait de naissance ;
- CV sur les cinq dernières années ;
- Certificat de visite et de contre visite ;
- Un extrait de casier judiciaire et un certificat de bonne vie et mœurs.

4. Conditions de la reconnaissance:

Sera reconnu tout daara régulièrement ouvert depuis au moins 2 ans, disposant au moins d'une étape complète du daara moderne, s'engageant par écrit à renoncer à toute forme de mendicité et ayant réuni les conditions minimales suivantes :

- Conditions matérielles ;
- Conditions pédagogiques ;
- Conditions financières ;
- Conditions de sécurité et d'hygiène selon les normes en vigueur.

NB : La reconnaissance peut être retirée en cas de carence du daara sur rapport des services de contrôle.

Les daara reconnus par l'Etat peuvent recevoir des élèves boursiers, des enseignants fonctionnaires, un appui matériel, des cantines et bénéficier de subventions et de primes aux examens, en fonction des résultats obtenus par leurs élèves aux divers examens et concours officiels.

Pour les subventions, un arrêté du Ministre chargé de l'Education en déterminera les modalités d'attribution.

Le montant total des primes inscrites au budget du Ministère de l'Education et allouées aux daara reconnus est réparti suivant les résultats obtenus par rapport au cycle.

5. Contrôle Administratif, Financier et Pédagogique

Les Daara sont soumis au contrôle administratif, financier et pédagogique des structures compétentes de l'Etat.

Cela se traduit entre autre par le dépôt des rapports de rentrée et de fin d'année.

Fait à Dakar, le **01 DEC 2010**

Pour le Gouvernement

**Le Ministre de l'Enseignement
Précolaire, de l'Elémentaire,
du Moyen Secondaire et
des Langues Nationales**



Pour le Collectif

Le Coordonnateur National

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

الاتحاد الوطني لجمعيات المدارس الفرنسية في السنغال
COLLECTIF NATIONAL DES ASSOCIATIONS
DES ECOLES CORANIQUES DU SENEGAL
C.N.A.E.C.S
الرئيس الوطني · Le Président National

مصطفى لمح: 10
Mustapha LO

Annexe 12

Projet de loi relatif au statut des daara

REPUBLIQUE DU SENEGAL
UN PEUPLE – UN BUT – UNE FOI

***PROJET DE LOI RELATIF AU
STATUT DES DAARA
AU SENEGAL***

SOMMAIRE DU PROJET DE LOI

EXPOSE DES MOTIFS

TITRE I : DISPOSITIONS GENERALES

**TITRE II : DE L'OUVERTURE, DU PERSONNEL
ET DES PROGRAMMES DES DAARA**

**TITRE III : DE LA DELIVRANCE DES
DIPLOMES ET CERTIFICATS**

**TITRE IV : DU CONSEIL CONSULTATIF DES
DAARA (C C D)**

TITRE V : DES SANCTIONS ET DES PENALITES

**TITRE VI : DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET
FINALES**

REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple – Un But – Une Foi

**PROJET DE LOI RELATIF AU STATUT
DES DAARA AU SENEGAL.**

EXPOSE DES MOTIFS

Le Sénégal, à l'instar de la communauté internationale, s'est engagé à la réalisation de l'Education pour tous. L'atteinte de cet objectif prioritaire en vue d'une scolarisation universelle à l'horizon 2015, constitue à la fois un défi majeur à relever et un enjeu important dans le processus de développement du pays.

Pour y arriver, l'Etat, entre autres stratégies d'élargissement de l'accès à l'éducation, développe et encourage la diversification de l'offre éducative pour assurer le relèvement substantiel du taux de scolarisation à tous les niveaux d'enseignement.

La constitution sénégalaise, en son article 8, garantit le droit à l'éducation à tous les citoyens.

La loi n°91-22 du 16 février 1991 portant loi d'Orientation de l'Education nationale, dispose en son article 3 que « L'initiative privée, individuelle ou collective, peut, dans les conditions définies par la loi, concourir à l'œuvre d'éducation et de formation ».

Avec la loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004, modifiant et complétant la loi n° 91-22 du 16 février 1991, l'Etat introduit l'éducation religieuse et fixe une obligation scolaire de dix ans (de 06 à 16 ans) dans le cycle fondamental.

Dans le Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF), il est clairement recommandé de développer des modèles alternatifs de formation à travers, entre autres stratégies, la modernisation des daara. Cette dernière a été reprise dans la lettre de politique sectorielle de 2009 qui précise, conformément à l'orientation gouvernementale, que « la modernisation des daara se poursuivra pour assurer aux apprenants des écoles coraniques une éducation religieuse adéquate et les doter des compétences de base visées dans le cycle fondamental. Elle intervient en complémentarité avec le secteur classique dans le cadre de la diversification de l'offre éducative et de la réalisation de l'objectif d'une scolarisation universelle de dix (10) ans. »

Cependant, force est de reconnaître que la réalisation de cet engagement est difficile dans un contexte marqué par l'absence d'un cadre législatif des daara au Sénégal, même s'il faut saluer les multiples initiatives institutionnelles enregistrées à savoir la création de l'Inspection des Daara (ID), le Projet EVF/daara, le Partenariat pour le Retrait et la Réinsertion des Enfants de la Rue (PARRER) et l'Accord-cadre entre le Ministère en charge de l'Education et les Collectifs des Associations des écoles coraniques du Sénégal.

En conséquence, il urge de poser des bases légales pour l'encadrement juridique du sous secteur des daara.

Le présent projet de loi vise à faire face aux réalités de l'heure marquées par un développement considérable des daara et une forte demande sociale, afin de répondre aux préoccupations des différents acteurs.

Il comprend six titres.

Le premier concerne les dispositions générales, le second renseigne sur l'ouverture, le personnel et les programmes des daara, le troisième traite de la délivrance des diplômes et certificats, le titre IV institue un conseil consultatif, le titre V aborde les sanctions et pénalités, enfin le titre VI expose les dispositions transitoires et finales.

Telle est, Monsieur le Président de la République, l'économie du présent projet de loi.

REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple - Un But - Une Foi

**LOI PORTANT STATUT
DES DAARA AU SENEGAL.**

L'Assemblée Nationale a délibéré et adopté en sa séance du

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE PREMIER : DISPOSITIONS GENERALES

Article premier :

Sont considérées comme daara, les institutions islamiques qui scolarisent des apprenants âgés de 5 à 18 ans pour la mémorisation du Coran d'une part, et d'autre part pour leur assurer une éducation religieuse de qualité.

Article 2 : Les daara comprennent : les daara traditionnels et les daara modernes.

Les daara traditionnels prennent en charge des enfants pour la mémorisation du Saint Coran, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et l'acquisition des principes fondamentaux de l'éducation religieuse.

Les daara modernes en sus des missions dévolues aux daara traditionnels assurent aux apprenants l'acquisition des compétences de base visées dans le cycle fondamental. La scolarité s'y étale sur 8 ans et se déroule en 3 étapes : une première étape consacrée à la mémorisation du Coran ; une deuxième étape, transitoire, alliant mémorisation du Coran et programme des classes de CI, CP et CE1 ; et une troisième étape réservée au programme des classes CE2, CM1 et CM2.

**TITRE II : DE L'OUVERTURE, DU PERSONNEL ET DES
PROGRAMMES DES DAARA**

Article 3 : L'ouverture de tout daara doit être précédée du dépôt auprès de l'administration compétente d'un dossier de déclaration préalable dont la composition est fixée par décret.

L'établissement peut fonctionner dès l'accomplissement de cette formalité, dont la preuve est apportée par la production d'un récépissé de dépôt de déclaration.

Article 4 : Les daara recrutent librement leur personnel enseignant et leur personnel de direction sous réserve que ces personnes remplissent les conditions suivantes :

- 1- présenter les titres exigibles pour servir dans les daara ;
- 2- être indemne de toute affection contagieuse ou de toute maladie incapacitante;
- 3- jouir de ses droits civiques.

Article 5 : Les conditions et titres exigibles pour servir dans les daara sont fixés par décret.

Article 6 : L'Etat peut, dans le cadre de sa politique d'appui aux daara, mettre à leur disposition des enseignants fonctionnaires ou non fonctionnaires.

Article 7 : Les daara doivent respecter les programmes officiels dont les contenus sont fixés par décret.

Article 8 : L'autorité de tutelle s'assure du respect des dispositions des articles 3, 4, 5 et de leurs règlements d'application par des inspections sur pièce et sur place.

Le non-respect de ces dispositions entraîne les sanctions prévues au titre V de la présente loi.

Article 9 : Les daara autorisés par l'Etat peuvent bénéficier d'appui matériel, de cantines et de tout autre avantage nécessaire à leur fonctionnement. Les modalités d'attribution de l'appui sont fixées par arrêté.

Article 10 : Les daara reconnus par l'Etat peuvent bénéficier de subventions, de primes, d'appui matériel, de cantines et de tout autre avantage nécessaire à leur fonctionnement. Les modalités d'attribution de la subvention sont fixées par décret.

Article 11 : Les apprenants régulièrement inscrits dans les daara autorisés peuvent bénéficier de bourses ou d'aides accordées par l'Etat.

TITRE III : DE LA DELIVRANCE DES DIPLOMES ET CERTIFICATS

Article 12 : Les daara reconnus sont tenus de présenter leurs apprenants aux évaluations certificatives organisées par l'Etat.

Article 13 : La mémorisation du Saint Coran est attestée par l'Inspecteur d'Académie après avis d'une commission dont la composition est fixée par arrêté.

Article 14 : Des certificats de scolarité peuvent être délivrés, à la requête des élèves ou de leurs représentants légaux, par les daara autorisés sous réserve du respect de la réglementation en vigueur.

TITRE IV : DU CONSEIL CONSULTATIF DES DAARA (CCD)

Article 15 : En vue d'assurer des concertations périodiques sur les daara, il est institué auprès du Ministère en charge de l'Education un Conseil consultatif des Daara (CCD).

Article 16 : La mission, la composition et les modalités de fonctionnement du Conseil consultatif des Daara (CCD) sont fixées par décret.

TITRE V : DES SANCTIONS ET DES PENALITES

Article 17 : Toute personne gérant un daara reconnu sans observer les dispositions citées aux articles 3, 4, 7 de la présente loi et de leurs règlements d'application, encourt des sanctions administratives allant du retrait de la reconnaissance à la fermeture de l'établissement.

Article 18 : Les responsables de daara bénéficiant des avantages cités aux articles 9 et 10 dont les apprenants pratiquent la mendicité seront punis conformément aux lois en vigueur.

TITRE VI : DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 19 : Les daara disposant d'une autorisation administrative délivrée avant l'entrée en vigueur de la présente loi sont réputés avoir respecté la formalité de déclaration préalable.

Article 20 : Les daara constitués antérieurement à l'entrée en vigueur de la présente loi sont tenus de se conformer aux dispositions de celle-ci dans un délai de 3 ans, pour compter de sa date de publication au Journal officiel.

Article 21 : Les modalités d'application de la présente loi sont fixées par décret.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Annexe 13

La « nébuleuse » des écoles coraniques : essai de typologie⁶²²

Daara-internat :

Daara est un mot de la principale langue de communication au Sénégal, le wolof qui sert à désigner l'école coranique. Il en existe plusieurs modèles. On a d'abord les daaras-internat : elles accueillent les enfants à temps plein qui y mémorisent le Coran et dorment chez le maître. Ils sont entièrement pris en charge par ce dernier. Les daara-internats peuvent accueillir de dix à une centaine de talibés (apprenants). Ceux-ci sont confiés par leurs parents au maître coranique jusqu'à la mémorisation totale du Coran. Les horaires d'apprentissage du Coran et d'enseignement islamique sont basés sur le calendrier musulman (jour de repos du jeudi soir au vendredi soir). Les horaires fixes permettent d'enseigner l'humilité et la dureté de la vie (levée 5h du matin- 7h ; 9h-12h ; 15-17h ; 21h/23h). Certains maîtres coraniques des daara-internats sont dans l'obligation de faire mendier/aumône les enfants pour subvenir aux besoins du *daara* et/ou des enfants. Chaque élève peut être pris en charge par une marraine (*Ndeyou daara*) qui s'occupe de ses repas et de son linge. En parallèle et selon l'avancement de l'élève dans l'apprentissage du Coran, le maître coranique peut accepter que l'élève suive une scolarité à l'école publique. Les élèves peuvent venir d'un village voisin ou d'une autre région du Sénégal. Les parents choisissent d'envoyer leurs enfants dans ce *daara* car un des membres y a pu mémoriser le Coran ou par affiliation familiale. Les *daara-internats* accueillent essentiellement des garçons âgés de 5 à 18 ans.

Daara de « quartier » :

Les *daara* de quartier se situent en zones urbaines, périurbaines ou rurales. C'est un externat. En d'autres termes, ils accueillent les enfants uniquement la journée (8h/13h ; 15/17h). Les *daara* peuvent être logés chez le maître coranique, au sein d'une mosquée ou dans un lieu en construction. Ils sont mixtes et les élèves ont entre 3 à 16 ans. En grande majorité, les élèves sont scolarisés à l'école publique. Les autres, sont pour la plupart en dessous de l'âge de scolarisation. De ce fait, les effectifs d'élèves peuvent être très importants les soirs et week-ends, en dehors des heures de cours de l'école publique.

Daara mixte :

Ces *daara* peuvent à la fois être des internats et externats. Certains élèves (peu nombreux) sont en internat et viennent la plupart du temps du même village, environ du maître coranique. D'autres élèves sont externes et habitent le quartier. Certains d'entre eux alternent l'enseignement islamique avec l'école publique dite « française ». Ce sont des *daara* mixtes. Les externes sont en grande majorité des filles (de la famille du maître coranique ou du quartier).

Daara arabe/ Institut Islamique :

En plus de la mémorisation du Coran, le maître dispense quelques heures d'enseignement de langue arabe par semaine. Dans le *daara* « classique » ou « traditionnel », l'alphabet est uniquement enseigné pour permettre la mémorisation du Livre Saint. Certains maîtres coraniques par leur propre moyen peuvent recruter un enseignant en langue arabe (*Ustadh*). Certains de ces *daara* prennent le nom « d'Institut islamique ». Ce sont de « grands » *daara* qui ont une longue histoire dont les effectifs d'élèves peuvent être très importants (ex : *daara* de Coki, plus de 3000 talibés).

⁶²² Cette typologie a été construite par nos soins. Nous l'avons également proposé dans un des repères du dossier consacré sur « l'éducation arabo-islamique » en Afrique, dans la revue *Afrique contemporaine*. Le numéro sera publié en septembre 2016. Je remercie tout particulièrement Hamidou Dia (IRD/ CEPED) qui a pris le temps de relire et de corriger cette typologie.

Daara franco-arabe/ daara « français »:

Les *daara* franco-arabes de type moderne sont largement inspirés du modèle franco-arabe privé. A la différence, l'enseignement est d'abord mis sur l'apprentissage du Coran et ensuite l'enseignement de la langue française et de la langue arabe (les jeudis et vendredis par exemple). Certains *daara*, avec l'accord du maître coranique peuvent introduire certaines disciplines séculières (lecture, mathématiques, écriture). Ces *daara* ont pour la plupart été intégrés dans des programmes internationaux soutenus par des organisations internationales, ONGs ou associations locales.

Projet de *daara* « moderne » privé :

Ces *daara* sont intégrés dans le programme appuyé par la Bid, depuis 2011. Au nombre de 32, ils sont ont été choisis par les inspections d'académie et départementales. En acceptant les conditions d'intégrer ce programme d'action, les maîtres coraniques s'engagent à introduire le curriculum de « *daara moderne* » élaboré par l'Inspection des *daara*. Par ailleurs, l'Etat s'engage de construire de nouvelles infrastructures.

Projet de *daara* « moderne » public :

Ces *daara* sont entièrement conçus et pris en charge par l'Etat sénégalais, dans le cadre du lancement du projet PAMOD par la Bid. Au nombre de 32, l'Etat s'engage de construire et de recruter des enseignants. Le curriculum de *daara modernes* est introduit. L'objectif de ces *daara* est de créer des passerelles entre les *daara* et les écoles franco-arabes publiques. Les *daara* sont gérés et régulés par les inspections d'académie et départementales.

Annexe 14

Matériaux de terrain

Petite revue de presse :

Le Soleil, 12 octobre 1988
Daara de Malika

ation

Gestes maternels de M^{me} Marie-Thérèse Houphouët Boigny **AU DAARA DE MALIKA...**

*Soleil sur
12/10/88*

A l'occasion de la visite qu'elle effectue au Sénégal en tant que présidente et fondatrice de l'Association humanitaire Ndaya International, Mme Thérèse Houphouët-Boigny s'est rendue hier matin au Daara de Malika. Accompagnée de l'épouse du chef de l'Etat, Mme Elisabeth Diouf et du ministre du Développement social, La première dame ivoirienne a été accueillie par Mme Cathy Koaté présidente du daara, le directeur, les autorités administratives et locales et par une foule très nombreuse.



Mmes Houphouët-Boigny et Abdou Diouf au Daara de Malika. Deux mères attendues.

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que Mme Houphouët-Boigny a découvert cette expérience originale de maison d'accueil pour enfants déshérités qu'est le Daara de Malika. Mais elle se sera surtout félicitée de la réussite de cette initiative qui a été mise sur pied à partir de moyens très modestes mais qui, par la volonté de ses dirigeants, est devenue une œuvre de grande envergure, capable d'apporter un cadre de vie décent aux enfants en détresse sociale. Aussi, en offrant la somme de 500.000 frs à cette structure de promotion sociale et culturelle pour enfants, elle a promis le soutien et une aide financière de son association Ndaya International dont le

but essentiel est d'apporter une contribution de façon à créer un impact et motiver l'ensemble du continent africain et même le monde entier en faveur de l'enfance.

L'originalité du daara de Malika est que, par un système de classe qui lui est propre, les enfants y apprennent à lire et écrire le français, l'arabe et le ouolof. Ils sont initiés aussi, dès leur entrée, aux travaux d'utilité communautaire. Aussi ce sont eux qui

gèrent l'hygiène, la propreté et la salubrité de leur cadre de vie. Ils font aussi du maraîchage, de l'élevage pour améliorer leur alimentation.

Le Daara de Malika qui vit de dons et subventions, n'abrite que des garçons dont le nombre augmentera sous peu d'une dizaine d'enfants, talibés, mendiants, qui viendront remplacer ceux partis récemment.

Marie Louise BENGA

JOURNÉE NATIONALE DU TALIBÉ Ils sont cent milles au Sénégal

C'est aujourd'hui, jeudi 20 Avril, que sera célébré la journée nationale du talibé. Instituée en 1995 par le précédent régime, elle offre encore une opportunité d'évoquer le sort de ces milliers de jeunes. Enquête sur un phénomène social de grande envergure.

Talibés ou disciples de l'école coranique. Le phénomène a pris des proportions considérables. En 1991, une évaluation du programme «Enfants en situation difficile», réalisée en collaboration avec l'Unicef, parlait du chiffre record de 100.000 talibés mendicants au Sénégal. Cette corrélation entre talibés et mendicants est un indicateur d'une certaine dérive. Car à ses débuts, l'école coranique était, selon une note documentaire de Erda Tiers Monde, «un lieu d'intégration et de socialisation, et les enfants issus de différentes couches sociales recevaient la même éducation». Historiquement, les premiers «daaras» ou écoles, sont apparus au Fouta, en milieu haalpular, où l'islam est apparu dès le 11^{ème} siècle. Ce n'est que plus tard, lit-on dans cette note, que ce phénomène est implanté en milieu woloff. L'établissement d'une daara était le fruit d'un contrat social.

Aux marabouts, la charge d'instruction, et aux populations, le devoir moral de subvenir aux besoins matériels du marabout. Le volet instruction coranique, comportait également initiation pratique à la vie communautaire, et à l'apprentissage de certaines valeurs.

•TALIBES-MENDIANTS-

Aujourd'hui, on est loin de ces sables missions originelles.

La crise économique a accouché un nouveau phénomène: l'instrumentalisation du talibé dans le maré de la mendicité. Dans le centre-ville, les talibés sont tenus de verser quotidiennement une aumône estimée au minimum à 300 francs. Ceci, dit Mamadou Ndiaye, auteur d'une

étude sur l'enseignement arabo-islamique, est un phénomène nouveau. Car, écrit-il «les grands foyers de l'Orient comme de l'Occident, n'ont pas connu la mendicité».

Ces enfants, âgés en général entre 6 et 14 ans, sont reconvertis en mendicants par leurs maîtres. Des enquêtes de l'Institut Islamique affirment que 90% des maîtres d'école estiment qu'ils doivent envoyer leurs talibés pour faire des quêtes.

Par ailleurs, les daaras sont dans un degré de paupérisation fort avancé. 63% des écoles coraniques de la région de Dakar n'ont pas de locaux. Dans la région de Diourbel, également touchée par ce fléau, (13.957 talibés répartis en 192 daaras), 51% des daaras, selon des experts de l'Unicef, sont en palie, et 71% de ces installations n'offrent aucune sécurité.

Laissés à eux-mêmes, les talibés sombrent dans diverses tentations. Certains sont rafiés par la police (article 245 du Code Pénal interdit la mendicité), ou sont pris en flagrant délit de consommation de drogue, dont l'inhalation de diluant cellulosique.

•EN ATTENDANT L'ÉTAT-

En dépit du calvaire quotidien des talibés, l'Etat sénégalais en est encore à l'ébauche de plans et de déclarations de bonnes intentions.

L'unique action concrète pour juguler ce fléau émane de l'Unicef. À travers son «Projet de réhabilitation du droit des talibés».

Un vaste programme d'assistance aux talibés, qui, entre 1992 et 1996, a pris en charge, 18.000 talibés répartis dans 60 daaras. La deuxième

phase de ce programme, qui va de 1997 à 2001, compte apporter une assistance multiforme à 33.373 talibés.

Au total, près de 50.000 talibés sont visés par cette assistance. Par le passé, les autorités ont tenté diverses solutions. Un séminaire de l'Éducation nationale, des 17 et 18 mai 1978, sous le premier ministre Ablou Diouf, avait déjà balisé le terrain.

Par la suite, un pas substantiel a été franchi, avec la publication d'une instruction de la primature du 7 Octobre 1978 (N°87/PM), qui demandait au ministre de l'Action sociale, de doter les écoles coraniques, d'un statut juridique. D'autres recommandations avaient également été émises, plaçant pour une ouverture de centres d'accueil pour les talibés, et de favoriser une intervention des assistants sociaux dans les écoles coraniques.

Plus tard, en 1979, un fonds d'aide à l'enfance déshéritée a été instauré pour allouer des subventions à quelques écoles coraniques. Enfin, en 1992, avec la ratification de la charte africaine des droits et du bien être des enfants, un «Programme national en faveur des enfants vivant dans des conditions difficiles» a vu le jour.

Même si l'application dudit programme relève encore de l'utopie. D'autant plus que d'illustres «daaras» et centres d'apprentissage coranique installés à Touba (initiés par le légalite des mourides, Serigne Salou Mbacké) à Coki (feu Serigne Ahmadou Sakhir) dans la région de Louga, à Thiès (Keur Mame El Hadji Amadou Ndioguène, Diakhaw, Thierno Djibril Wone, Cherif Aziz Aidara, Serigne Salou Touré) subsistent encore, mais ne bénéficient, d'aucun soutien de l'Etat.

A.B.DIEYE

Sud Quotidien Jeudi 20 Avril 2000

Société

Enseignement coranique
Me Wade se dit prêt à subventionner les daaras

Je suis prêt à subventionner les daaras

Le Chef de l'Etat, Maître Abdoulaye Wade a déclaré disponible à subventionner les écoles coraniques et les daaras comme il l'a fait pour les écoles privées, conditionnant toutefois cette promesse à un changement de méthode des maîtres d'écoles coraniques. «Je me suis toujours préoccupé des conditions et de l'avenir des enfants sénégalais qui ont pris le chemin des daaras et des écoles coraniques, de même que de la situation des diplômés universitaires en langue arabe qui ne jouissent pas du même traitement que leur concitoyens qui ont choisi l'école française», a révélé maître Wade lors de l'ouverture mardi à Dakar du 3ème congrès des Imams et Oulémas du Sénégal.

DAKAR Appelant à la «modernisation» du secteur de l'enseignement coranique, maître Wade a estimé qu'il n'est pas normal que les enfants continuent de souffrir de cette façon «s'ils (les Daaras-ndi) évoluent vers la modernisation, l'état leur ce qu'il pourra», a promis le Chef de l'Etat, proposant une association de l'enseignement coranique avec la formation professionnelle et éventuellement l'apprentissage des langues internationales. Le Président de la République a d'ailleurs proposé la suppression des Daaras, restant plutôt sa disponibilité à aider les enfants pour leur assurer un bon avenir, tout en soulignant à ce propos qu'il encourage l'enseignement, la science, la recherche et le sport. Le Chef de l'Etat a également rendu un hommage à l'ancien imam de la Grande Mosquée de Dakar, El hadi Mado Silla, décédé à Dieu le 6 septembre 2001 à l'âge de 71 ans, à l'endroit des imams et Oulémas du Sénégal qui représentent une catégorie importante dans la société sénégalaise. «Il leur demandera «d'essayer de comprendre l'objectif de la tâche sénégalaise qui est une bonne chose pour tout le monde». «La constitution sénégalaise protège les minorités. Comme vous le savez nos anciens Chefs Religieux ont enseigné la sagesse qui est l'un des principes de l'islam», a rappelé le Chef de l'Etat. Auparavant, le Secrétaire Général de l'Association Nationale des Imams et Oulémas du Sénégal, Mohamed Bamba Sali et le Vice-Président de la même association, El hadi Moustapha Gueye avaient salué la présence du Chef de l'Etat et le «rôle capital» qu'il a joué dans la tenue de cette rencontre. «vous avez tout pris en charge: les frais de l'organisation, les transports et le logement des participants», vous avez été très intéressés au succès pour la réussite du congrès», ont-ils souligné avant de réitérer leur engagement à soutenir l'action du Chef de l'Etat dans tous les secteurs. Créée il y a les années quarante sous l'appellation de «Association des imams des presbytères», renommée à la suite de son premier congrès tenu en 1999, l'Association des Imams et Oulémas du Sénégal a été officiellement reconnue par l'Etat. Elle vise l'unité des musulmans sénégalais, enseigner l'Islam et ses principes, par le Coran et la Sunna et veut travailler pour la création d'un conseil supérieur islamique.



Après

Bluel Jeudi 5 septembre 2002

EDUCATION - SCIENCES &

TRILINGUISE ET FORMATION PROFESSIONNELLE

80 daaras de Thiès en phase test

Le cadre d'orientation de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les écoles coraniques a été validé au CNEES de Thiès, au cours d'un séminaire de restitution qui s'est déroulé sous la présidence de Mamadou Basse, responsable du projet à la Direction de la Promotion des Langues nationales (DPLN), et en présence de Cheikhou Touré, consultant à l'UNICEF (chargé de ce volet), de nombreux inspecteurs d'Académie, des responsables de daaras, des enseignants en arabe, etc.

Dans son introduction, Mamadou Basse a noté que depuis son indépendance, le Sénégal mène une croisade contre l'analphabétisme en s'appuyant sur le non formel et que l'organisation de ce secteur lui a valu de réels motifs de satisfaction. Cependant, une catégorie importante de la population juvénile, les talibés, ont été jusque-là "laissés pour compte" alors que les daaras ont toujours été les lieux où se perpétuent nos valeurs, a-t-il indiqué. Malgré cela, ils n'ont jamais été pris en compte dans le système scolaire et l'éducation de base qui y est dispensée n'offre pas les mêmes chances d'accès à la vie productive que les enfants du secteur formel, a-t-il tenu à souligner.

L'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras constitue le point de départ d'une expérience qui vise à donner à chaque talibé, sa place pleine et entière dans le Sénégal émergent. La cohabitation entre l'arabe, les langues nationales et le français, si elle est pédagogiquement bien gérée, donnera aux talibés tous les avantages du multilinguisme qui devient nécessité, selon M. Basse. La vraie question, a-t-il poursuivi, est celle des modalités d'introduction qui font appel, de la part de tous les acteurs, à la définition et à l'application de stratégies adéquates pour vaincre la réticence et l'hostilité encore manifestées par certains foyers religieux vis-à-vis de l'enseignement du français.

Cheikhou Touré, consultant à l'UNICEF a pour sa part noté qu'il faut désormais mettre l'accent sur les actions aux effets durables pour arriver à un développement soutenable qui implique une nécessaire articulation entre l'école et les besoins socio-économiques et culturels des communautés bénéficiaires :

Après avoir rappelé que les daaras ont été introduits, il y a plus de 900 ans par War Diaby, il a souligné que la première étape du système est consistée de la mémorisation du Coran, la deuxième par le renforcement de la mémorisation et l'enseignement de l'arabe, et la troisième à l'apprentissage de l'arabe et du français et la formation professionnelle.

Les orientations nouvelles font de l'apprentissage du Coran le socle de tout développement de compétences chez l'enfant. "D'autre part, il est visé la formation du Sénégalais du 3e millénaire au diapason de toutes les connaissances techniques et scientifiques", a indiqué M. Touré avant de souligner que les résultats attendus sont la contribution à l'amélioration de la qualité des apprentissages dans les daaras et l'appui au processus d'insertion socio-professionnelle des talibés. En recentrant les débats, M. Basse a attiré l'attention sur le fait que tous les enfants mendicants ne sont pas des talibés et que ceux qui suivent les cours coraniques dans les règles de l'art sont toujours domiciliés dans les daaras et qu'ils sont ceux qui sont visés par le programme destiné à renforcer leurs savoir et capacité. Il a expliqué qu'il est même prévu de mettre en place des micro-projets d'accompagnement avec comme finalité de parvenir à retirer les talibés dans les daaras du fait du nouvel emploi du temps qui ne leur laissera que très peu de place pour la mendicité. Pour les 400.000 enfants qui sont dans les daaras, il s'agira de les aider à résoudre les problèmes de vie quotidienne, les initier à gérer des activités génératrices de revenus, à identifier et à prendre en charge des problèmes relatifs à l'environnement et communiquer à l'oral, comme à l'écrit en langue nationale, en français et en arabe. Le programme durera cinq ans (2003-2007) et sera exécuté avec des plans d'actions annuels en plan de mobilisation et de remobilisation accompagnés de formations qui doivent commencer en janvier 2003.

SALIQ FATMA LO

LE SOLEIL - SAMEDI 24 - DIMANCHE 25 JUILLET 2010

ENSEIGNEMENT ISLAMIQUE

Le «daara» moderne pour palier les dérives

Dakar a abrité du 17 au 19 juillet 2010, la conférence internationale sur les problématiques des «daaras». Initiée par l'Ong Action de solidarité islamique, cette rencontre vise à cultiver et à promouvoir le «daara» modèle.



Le prototype du daara moderne est retenu par les participants comme étant un élément de lutte contre les dérives dans l'enseignement du Coran. (Photo d'archives).

115 participants ont échangé, à Dakar, sur les problématiques des «daaras», pour identifier les aspects positifs et négatifs de ces écoles traditionnelles et éventuellement entrevoir les mesures d'amélioration.

Selon le président de l'Ong Action de solidarité islamique (Asi), le Docteur Cissé Ly, cette problématique intervient dans un contexte de crise multidimensionnelle qui frappe notre société dans tous ses segments. «C'est un phénomène qui n'épargne

aucune ville ou hameau», a-t-il souligné.

Considérant les «daaras» comme des «creusets de savoir», M. Ly a dénoncé le fait que ces derniers se trouvent aujourd'hui désarmés face à ce broiillage de valeurs et de repères. «C'est vraiment triste de constater que des maîtres coraniques, qui servaient de boussole sociale, soient mus par des considérations bassement matérielles. Ils prennent en otage des enfants innocents. Ce n'est

pas normal», a-t-il laissé entendre.

A son avis, il est impérieux et urgent de dresser le prototype du «daara» moderne, en prenant en compte les finalités, les programmes d'enseignement, les conditions de fonctionnement, tout comme le personnel à mettre en place pour mener à bien cette transformation. Il a aussi évoqué la nécessité de mettre en évidence les difficultés fondamentales des «daaras» liées à l'organisation du cadre de vie, aux programmes, aux conditions de fonction et à la formation professionnelle, etc.

A ce propos, les organisateurs ont tous magnifié la décision du chef de l'Etat d'inscrire l'enseignement du Coran dans les programmes de l'enseignement public, correspondant aux classes d'âge concernées par les «daaras». «Le programme d'édification de «daaras» modernes mis en chantier par le gouvernement du Sénégal prend en compte l'enseignement islamique de qualité y compris les langues nationales», a-t-il poursuivi.

Présidant la cérémonie d'ouverture, le ministre d'Etat Habib Sy s'est félicité de l'implication des Organisations non-gouvernementales dans la lutte contre les «daaras à caractère commercial». «Le chef de l'Etat s'est toujours plaint des conditions dans lesquelles se faisaient l'apprentissage et la mémorisation du Coran. Certes, cela a produit d'éminentes personnalités et de grands érudits mondialement reconnus, mais force est de reconnaître qu'avec la mondialisation, il est bon d'évoluer par l'institution de «daaras» modernes», a soutenu M. Sy.

Tata SANE

Le Soleil, jeudi 04 février 2014

2 | PERSPECTIVES

■ Débat • Par Professeur Iba Der THIAM*

RECONNAISSANCE DES ECOLES CORANIQUES PAR LE GOUVERNEMENT

Il était plus que temps !

Le Gouvernement de l'Alternance vient de mettre un terme à la plus grande des injustices que notre pays ait jamais connues. En décidant de rédiger un arrêté général portant reconnaissance de l'ensemble des écoles coraniques du Sénégal, de manière que l'Etat puisse, désormais, les assister dans leur mission d'éducation, le pouvoir issu des élections du 19 mars 2000 a définitivement rompu avec un passé fait d'exclusion et de discrimination, dont la responsabilité, par delà le défunt régime, incombe à toute la nation sénégalaise.

Après la bataille implacable que le système colonial a engagée contre les écoles coraniques, depuis Faidherbe, jusqu'à la fin du 19^e siècle, aucun des hommes politiques qui se sont succédé n'a essayé de renverser cette tendance totalement incompréhensible, qui voulait que, dans un pays à forte majorité musulmane, où le Conseil privé, dès 1832, avait préconisé l'enseignement de

la langue arabe dans les structures éducatives, l'école coranique soit considérée comme un lieu de non-éducation ne méritant aucun intérêt, de la part des pouvoirs publics. Je ne prendrai qu'un exemple.

Au moment où j'étais nommé ministre de l'Education nationale, Serigne Mourtada Mbacké (Puisse Dieu l'accueillir dans Son Paradis) ne recevait de l'Etat qu'une subvention de sept cents mille francs (700.000F) sur un total de sept cent soixante-dix millions de francs (770.000.000F) inscrits au budget, alors qu'il disposait d'un réseau de trois cent trente-deux (332) écoles coraniques dans lesquelles officiaient cinq cents (500) enseignants, payés par ses soins et cent quarante cinq (145) autres personnels administratifs et techniques.

C'était, assurément, une forme inqualifiable d'aliénation qui, apparemment, ne gênait aucun de ceux qui détenaient le pouvoir dans notre pays, depuis au moins 1914.

Ainsi, l'argent des musulmans servait, majoritairement, à financer toutes les autres écoles, à l'exclusion de celles coraniques, institutions éducatives, qui ont, pourtant, donné à notre pays des personnalités-phares comme Khaly Amar Fall, Matar Ndoumbé Diop, El Hadji Oumar Foutiyou Tall, les Kounta de Ndjassane, Cheikh Ahmadou Bamba, El Hadji Malick Sy, El Hadji Abdoulaye Niass, Seydina Limamoulaye et des milliers d'autres. Elles n'en étaient pas moins traitées par le mépris, le plus total.

L'école coranique, il faut le proclamer avec force, est, partout où sa mission est bien comprise, l'un des foyers d'éducation les plus complets et les plus performants. Tous ceux qui l'ont pratiquée ont été formés au quintuple plan physique, cognitif, social, comportemental et culturel. Ils sont éduqués moralement, formés spirituellement dans leur manière d'être, de vivre, de parler, de s'habiller, de commercer avec leurs semblables. Ils savent ce qu'est l'autorité, la responsabilité, la discipline, le respect dû à l'âge, à la famille, à la parenté, au voisinage, aux pauvres, aux déshérités, aux étrangers et à tout être humain. Ils savent ce que l'acte d'éducation signifie et les conduites sociales et morales qu'il implique.

Les élèves des écoles coraniques ne connaissent ni la rébellion, ni la grève, ni la destruction des locaux de leur institution, ni le pillage du matériel, ni les violences exercées contre les maîtres, le personnel administratif ou technique. Voilà pourquoi, chaque fois qu'ils s'insèrent dans la vie professionnelle, économique et sociale, ceux ou celles qui ont fréquenté les « daaras » réussissent facilement, parce qu'ils ont appris à vivre avec peu, à se déployer sans ostentation, à gérer avec rigueur et minutie et à faire fructifier tout ce qu'on leur confie, avec succès.

Le Professeur Malick Ndiaye, avec la compétence qu'on lui reconnaît, a dégagé, avec talent, le profil du « modou-modou » dont le Sénégal s'enorgueillit chez lui, aux Etats-Unis, en Espagne, en France, en Italie et partout ailleurs dans le monde. L'exemple de Serigne Mboup, de Ccbm, est là pour en porter témoignage. Il s'est fait tout seul, à partir des vertus et des valeurs dont les daaras l'ont doté.

En ignorant ces écoles de formation, qui sont pourtant d'authentiques centres d'excellence, et en considérant les arabisants comme des analphabètes, le Sénégal a complètement faussé sa stratégie de développement, depuis des décennies, parce qu'il a mis entre parenthèses près de 50 % de la population, alors que la maîtrise des mécanismes opératoires de la lecture, de l'écriture et du calcul permet d'augmenter la productivité du travail de 8% en Afrique et, même, de 10 % en Asie, selon une publication de la Banque mondiale, datée de 1990, œuvre de Marlaine Lockheed et Adriaan Vespoor.

Au vu de ce qui précède, la mesure que le président Wade vient de prendre est, sans conteste, la mesure la plus révolutionnaire que le Sénégal ait jamais prise, depuis 1960. Il s'agit, enfin, réparé la plus grande des injustices que notre pays ait jamais connues, depuis l'aube de la colonisation. Elle doit être saluée comme telle et marquée, sans nul doute, un tournant décisif dans l'histoire du développement de ce pays, qui a tellement été coupé de ses racines qu'il en arrive à ne même plus reconnaître ses droits et ses intérêts, en raison de la confusion paradigmatique aliénante dans laquelle on l'a durablement immergé.

*Agréé de l'Université - Docteur d'Etat
Ancien ministre de l'Education nationale - Député à l'Assemblée nationale

Revue de presse : incendie daara du quartier de la Médina, Dakar

*L'Obs, mardi 5 mars
2013*



*Grand Place,
5 mars 2013*

*Le Soleil,
5 mars 2013*



*Libération,
5 mars 2013*



Sensibilisation/mobilisation autour des talibés :



Maillot de football « Daara Serigne Niass ». Tournoi de foot entre daara organisé par Plan



T-Shirt de sensibilisation : « Je veux étudier et non mendier »



T-Shirt de sensibilisation « Stop » ; Fondation des Talibés du Sénégal.



Mesures de sensibilisation sur un mur, commune de Diourbel.

Annexe 15

Silence, on tourne !

Au cours de cette aventure de la thèse, j'ai eu l'occasion et la chance de réaliser un petit film portant sur la question de « modernisation » des écoles coraniques au Sénégal. Ce film a été réalisé dans la commune de Diourbel en avril 2014. Ce projet de film a été mené à bien grâce au programme web-edu.tv. Ce projet consiste en la mise en ligne d'une série de reportages et de documentaires sur les questions en lien avec l'éducation en Afrique (<http://web-edu.tv>). Dans ce cadre, nous avons souhaité montrer à travers nos observations de terrain menées à Diourbel comme le principe de « modernisation » des écoles coraniques s'était diffusé auprès des acteurs locaux, proches du quotidien du *daara* (maîtres coraniques, *ndeyou daara*, inspecteurs scolaires). Diourbel à l'instar de Dakar, Kaolack et Thiès a fait parti des régions-cibles où le projet de l'Unicef « Trilinguisme et Formation professionnelle » fut introduit entre 2002 et 2007. Ce programme perçu comme « modèle » ou « un programme-test », avait pour objectif d'intégrer les *daara* dans le système éducatif sénégalais en proposant de nouvelles mesures pédagogiques et en mettant en place un système de passerelles entre les *daara* et le système public officiel. Le programme a alors introduit une nouvelle conception de « modernisation » des *daara*. Ce concept toujours en cours, « en chantier », est largement diffusé au niveau national mais aussi auprès d'acteurs locaux. Il laisse place à de nouvelles formes de mobilisations de la part des acteurs locaux, proches du quotidien du *daara*. Ce film tente par l'image d'illustrer ces nouvelles mobilisations, appuyées par les propos de maîtres coraniques, de parents d'élèves et de marraines de talibés. Le film est disponible en ligne sur le site suivant : <http://web-edu.tv/spip.php?article96>





Table des matières

Remerciements	2
Liste des sigles et abréviations	7
INTRODUCTION	10
L'ÉDUCATION « ARABO-ISLAMIQUE » AU SENEGAL	10
Définition de l'objet & Etat de la recherche	15
La comparaison comme outil méthodologique privilégié.....	17
Modernité versus tradition : l'éducation islamique au cœur de débats conceptuels anciens	24
Littérature scientifique	27
Une production scientifique	36
des organismes de développement.....	36
Cadre théorique	46
L'enquête de terrain	56
Problématique & Présentation du Plan.....	69
PREMIERE PARTIE.....	75
HISTORICITE DE LA FORMATION D'UNE EDUCATION « ARABO-ISLAMIQUE » AU SENEGAL: INSTITUTIONS, ACTEURS ET DYNAMIQUES	75
CHAPITRE 1	76
L'ADMINISTRATION COLONIALE FRANÇAISE FACE A « L'ÉCOLE MUSULMANE » SENEGALAISE (1857-1940)	76
1. L'administration coloniale et sa méfiance face à l'islam	80
1.1. Une politique de « tâtonnement »	80
1.1.1. Les « écoles musulmanes » face aux mesures administratives coloniales	80
1.1.2. La position ambiguë de l'Etat colonial français face à la langue arabe	88
1.2. Une politique coloniale de contrôle	92
1.2.1. En vertu de la laïcisation	92
1.2.1.1. La difficile mise en application du décret du 13 juillet 1903	93
1.2.1.2. Une mise en application controversée au sein de l'administration coloniale française.....	97
1.2.1.3. Le contrôle par les chiffres.....	100
1.2.2. Une politique coloniale de « modernisation ».....	108

1.2.2.1. Vers un modèle éducatif alternatif ? L'émergence de la médersa de Saint-Louis (1908).....	108
1.2.2.2. La réorganisation de la médersa de Saint-Louis (1912-1922).....	115
2. Aux origines du « contrat social sénégalais » (1906-1953)	119
2.1. Pour une meilleure connaissance scientifique des écoles coraniques sénégalaises (1909-1913).....	121
2.1.1. La production de rapports sur l'enseignement musulman au Sénégal	121
2.1.2. Une surveillance des « marabouts » maintenue	125
2.2. Les fondements du « contrat social sénégalais » (1906-1922)	131
2.2.1. La création du service des affaires musulmanes de Dakar (1906)	132
2.2.2. Les écoles coraniques au coeur de la politique musulmane de l'AOF (1906-1922)	137
2.3. L'expansion et le développement du système laïc francophone	138
2.3.1. L'école franco-mouride de Diourbel et la stratégie d'alliance avec les clercs musulmans sénégalais (1932).....	139
2.3.2. La formation d'une élite lettrée francophone	145
CHAPITRE 2	153
ACTEURS NOUVEAUX, INSTITUTIONS INNOVANTES : LES RECONFIGURATIONS DE L'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE (ANNEES 1950-1980)	153
1. Le « réveil culturel de l'Islam noir »	156
1.1. Une « sphère islamique » au caractère pluriel.....	156
1.2. Le « mouvement d'éducation » des années 1950.....	164
1.3. Un mouvement anticolonial.....	169
1.4. Origine de cadres d'interprétation distincts	173
2. Le gouvernement sénégalais face à sa communauté sénégalaise musulmane : le duel religieux M. Dia/L. S. Senghor	181
2.1. La personnification du mouvement réformiste par M. Dia (1960-1962)	181
2.2. La politique de Senghor : entre marginalisation et ouverture diplomatique	187
2.2.1. Stratégies de rapprochement et de contrôle du paysage islamique sénégalais	187
2.2.2. 1963 : ouverture vers le monde arabo-islamique.....	192
2.2.3. Le temps des conférences francophones de l'éducation	198
2.3. L'école coranique soufie menacée ?.....	201

2.3.1.	De nouvelles mesures de lutte contre la mendicité.....	202
2.3.2.	Une école coranique à l'image ternie	205
2.3.3.	Pour une « réforme de l'enseignement du Coran » (mai 1978)	207
3.	Ouverture et démocratisation de l'éducation arabo-islamique : l'Etat d'A. Diouf.....	212
3.1.	La structuration du mouvement de « l'éducation arabo-islamique »	212
3.1.1.	Le second souffle du réformisme	212
3.1.2.	Des expériences innovantes au sein du milieu confrérique	217
3.2.	« Décharge » d'un secteur d'éducation en voie de formation	221
3.2.1.	Tensions scolaires et émergence d'une « école nouvelle » sénégalaise.....	221
3.2.2.	Le développement d'un marché éducatif religieux.....	226
CHAPITRE 3	232
CARTOGRAPHIE D'ACTEURS (ANNEES 1990-2000)	232
1.	Naissance et renforcement de la « cause des talibés » (années 1990) ..	236
1.1.	La polarisation de l'Unicef dans l'action publique des enfants-talibés .	236
1.2.	La formation d'une « nébuleuse » d'acteurs associatifs	241
1.2.1.	Le positionnement d'Enda Tiers Monde (années 1990)	241
1.2.2.	Ouverture du « marché de l'enfance ».....	243
1.2.2.1.	Présentation des acteurs associatifs par domaine d'intervention	244
1.2.2.2.	La mise en réseau des acteurs associatifs : exemple de la PPDH.....	248
1.2.2.3.	La structuration du « marché de l'enfance » dans la région de Dakar	257
1.3.	Les militants de la « cause des talibés »	259
1.3.1.	Les acteurs qui contrôlent « l'advocacy ».....	263
1.3.2.	Les acteurs de mise en œuvre	265
1.3.3.	Les acteurs bénéficiaires et points focaux des programmes d'action	268
2.	Réforme éducative et réorganisation des acteurs.....	273
2.1.	Ouverture aux programmes et acteurs internationaux	274
2.2.	Les acteurs administratifs.....	281
2.2.1.	Bref retour historique sur l'implication de la Direction de l'Action Sociale (DAS)	281
2.2.2.	Aperçu des administrations scolaires sénégalaises impliquées dans l'action publique de l'éducation « arabo-islamique.....	283
2.2.2.1.	L'institut Islamique de Dakar et la Division de l'Enseignement Arabe (DEA)	283
2.2.2.2.	De l'alphabétisation à l'Inspection des <i>daara</i>	285
2.3.	L'organisation des acteurs religieux.....	290

2.3.1.	La mobilisation progressive des <i>sëriñ daara</i>	291
2.3.1.1.	<i>Les sëriñ daara</i> bénéficiaires de programmes internationaux	291
2.3.1.2.	<i>Les sëriñ daara</i> : acteurs de l'action publique de « modernisation » des <i>daara</i>	292
2.3.2.	Les associations « réformistes » au ton modernisateur	298
2.3.3.	Les « entrepreneurs religieux » et le marché de l'éducation arabo-islamique	300
DEUXIEME PARTIE		305
LE PROCESSUS NEGOCIE DE L'ACTION PUBLIQUE		305
CHAPITRE 4		306
UNE ANALYSE PAR LES REFERENTIELS		306
1.	Une analyse cognitive des politiques publiques	309
1.1.	Des référentiels aux catégories d'intervention.....	310
1.1.1.	Conceptualisation et choix théoriques.....	310
1.1.2.	Aux origines des changements et reproductions des systèmes de pensée ..	314
1.2.	Historicité de la (re)production des catégories d'intervention	316
1.2.1.	Référentiels multiples et changeants sous l'administration coloniale.....	317
1.2.1.1.	Le référentiel contre l'islam comme « religion obscurantiste ».....	317
1.2.1.2.	L'islam comme ferment civilisateur	320
1.2.2.	L'offre éducative « arabo-islamique » contre l'Etat de l'indépendance ?	324
1.2.2.1.	L'émergence du référentiel-réformiste au Sénégal	325
1.2.2.2.	L'émergence du référentiel au ton modernisateur	326
1.2.2.3.	Le référentiel confrérique modernisé	334
2.	La construction de catégories d'intervention relatives aux enfants-talibés	337
2.1.	La catégorie « <i>d'encombres humains</i> »	337
2.2.	Les « enfants-talibés » : une catégorie d'interventions plurielles et éparses.....	340
2.2.1.	Le référentiel dominant des droits et de la protection de l'enfant (1990-2000)	340
2.2.2.	L'émergence de catégories plurielles du domaine de l'enfance (années 2000)	342
2.2.2.1.	La « <i>réhabilitation des droits des talibés</i> »	342
2.2.2.2.	Les « <i>pires formes de travail des enfants</i> »	344
2.2.2.3.	La « <i>lutte contre la traite des enfants</i> »	345

3. Le référentiel international d'une scolarisation universelle	350
3.1. Une stratégie de lutte contre la pauvreté.....	351
3.1.1. L'éducation intégrée dans la stratégie de lutte contre la pauvreté.....	353
3.1.2. La construction de la catégorie d'intervention des « enfants-vulnérables »	357
3.2. Les catégories internationales et plurielles de « modernisation » des	
<i>daara</i>	363
3.2.1. La « modernisation » des <i>daara</i> : de la production d'un consensus à la	
confirmation des divergences d'interprétation.....	363
3.2.2. Le modèle de « trilinguisme »	368
3.2.3. Le « <i>daara</i> communautaire » pour un accès à la sphère privée.....	371
3.2.4. La vision sécuritaire des organisations internationales	377
CHAPITRE 5	385
DES CATEGORIES D'INTERVENTION A LA FORMATION D'UN SECTEUR DE « L'EDUCATION	
ARABO-ISLAMIQUE » AU SENEGAL.....	385
1. Retour sur la notion de « secteur » en sociologie de l'action publique	387
1.1. Aux origines de la notion.....	387
1.1.1. Une notion « voyageuse » dans le temps et l'espace	388
1.1.2. La notion de « champs » comme source d'inspiration.....	393
1.2. Pour quelle utilisation de la notion en Afrique ?.....	400
1.2.1. Le « secteur » comme « coquille vide » ?.....	400
1.2.2. Un outil managérial dans les pays « sous régime d'aide » : une notion	
construite par le « haut » ?.....	402
1.2.3. Proposition définitionnelle et composition des espaces de production des	
politiques publiques	407
1.2.3.1. Les trois composantes du « secteur ».....	408
1.2.3.2. La dialectique Etat/société : pour une approche constructiviste de	
l'analyse sectorielle.....	411
2. Formation et renforcement d'un nouvel « espace de production de	
politiques publiques ».....	415
2.1. Retour sur le processus d'intégration.....	415
2.1.1. Les trois grandes mesures modifiant le « secteur de l'éducation arabo-	
islamique » au Sénégal	416
2.1.2. Le processus d'intégration des <i>daara</i> au sein du système éducatif sénégalais	
.....	420
2.1.3. Changement sectoriel ou intersectorialité ?.....	426

2.1.4. Le secteur « par programmes ».....	428
2.2. Renforcement sectoriel par la professionnalisation	430
2.2.1. La diversification des administrations centralisées de « l'éducation arabo-islamique ».....	430
2.2.2. L'Ecole franco-arabe publique : un bassin de recrutement du personnel administratif	443
2.2.2.1. Aux origines de la profession des enseignants en langue arabe au Sénégal 443	
2.2.2.2. Pour un renforcement du corps enseignant des <i>Ustadh</i> au Sénégal	447
2.2.2.3. La croissance des enseignants en langue arabe au Sénégal : une indication quantitative	450
3. Rapports et représentations au pouvoir politique	458
3.1. Changement et évolution des représentations	458
3.1.1. Représentation(s) et évolution de la place des « arabophones » dans la société sénégalaise	458
3.1.2. Institutionnalisation d'une nouvelle filière d'éducation	462
3.1.2.1. « La figure de l'intellectuel islamique » et ses recompositions contemporaines.....	463
3.1.2.2. La formation d'une élite politique arabophone	468
3.2. Le « contrat social sénégalais » à l'œuvre	470
3.2.1. L'école comme espace de mise en œuvre du contrat social sénégalais	471
3.2.2. Une remise en cause du référentiel laïc ?.....	476
3.2.3. Une école en situation de « confrontation » : propos de chercheurs.....	481
CHAPITRE 6	491
CONFLITS SOCIAUX ET POLITIQUES.....	491
1. Aux origines des conflits sociaux et politiques de l'action publique de « modernisation » des <i>daara</i>	495
1.1. Une action publique devenue complexe	495
1.1.1. Interactions, jeux d'alliances et opportunités	495
1.1.2. Oppositions et confrontations entre acteurs hétérogènes : quelques exemples 500	
1.2. Une « action publique éclatée » ?	504
1.2.1. Une « modernisation » sous tensions.....	504
1.2.2. Une action publique complexifiée par ses appartenances sectorielles diverses 507	
2. L'identification de « situations conflictuelles »	510

2.1.	Les moments de rapports de force.....	511
2.1.1.	Les <i>sëriñ daara</i> « contre » les actions émises par l'Etat.....	511
2.1.1.1.	Fermeture d'écoles coraniques : deux moments, deux présidents	511
2.1.1.2.	Les <i>sëriñ daara</i> face au projet de loi portant sur le statut des <i>daara</i> ..	514
2.1.1.3.	Les chiffres à l'origine de rapports de force conflictuels.....	521
2.1.2.	La mobilisation accrue des acteurs associatifs.....	525
2.1.2.1.	« <i>L'Etat recule sans cesse</i> ».....	526
2.1.2.2.	Une mobilisation redéfinie : de marches citoyennes à l'usage du web social	528
2.2.	Conflits, rapports de force et politisation du débat.....	536
2.2.1.	Personnalisation présidentielle de l'action publique	537
2.2.2.	La reprise en main du projet par plusieurs acteurs politiques sénégalais .	541
2.2.2.1.	Le ministre de l'Education au <i>daara</i> de Coki.....	541
2.2.2.2.	Réappropriation et opportunité politique par deux Députés de l'Assemblée Nationale	546
2.2.3.	Nouvelles alliances : les cartes redistribuées	552
3.	La place de l'Etat dans l'action publique sénégalaise de « modernisation » des <i>daara</i>.....	555
3.1.	Les dysfonctionnements internes à l'Inspection des <i>daara</i>	555
3.2.	Un Etat sous contraintes.....	558
3.2.1.	Par la mobilisation récente des acteurs sénégalais	558
3.2.2.	Par l'international.....	559
3.3.	Un Etat en recomposition	560
	Conclusion générale	568
1.	Principales conclusions.....	569
1.1.	Retour sur la démarche et posture de recherche	569
1.2.	La construction sectorielle de l'éducation arabo-islamique au Sénégal	571
1.3.	Pour une redéfinition du « contrat social sénégalais ».....	575
2.	Perspectives de recherche	581
2.1.	La comparaison comme nouvelle porte d'entrée	581
2.2.	Une analyse plus approfondie par type d'acteurs.....	583
	Bibliographie.....	586
	Table des illustrations	628
	Table des annexes	631