



HAL
open science

La question religieuse dans les écoles publiques élémentaires et la modernisation des "daara" : enjeux et réalités. Quel modèle et quelle(s) vision(s) de la laïcité au Sénégal ?

Albert Kory Dione

► To cite this version:

Albert Kory Dione. La question religieuse dans les écoles publiques élémentaires et la modernisation des "daara" : enjeux et réalités. Quel modèle et quelle(s) vision(s) de la laïcité au Sénégal ?. Education. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMR147 . tel-02115458

HAL Id: tel-02115458

<https://theses.hal.science/tel-02115458>

Submitted on 30 Apr 2019

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.



Normandie Université

THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences de l'Education

Préparée au sein de l'université de Rouen Normandie

**LA QUESTION RELIGIEUSE DANS LES ECOLES PUBLIQUES
ELEMENTAIRES ET LA MODERNISATION DES "DAARA" :
ENJEUX ET REALITES.
QUEL MODELE ET QUELLE(S) VISION(S) DE LA LAÏCITE AU
SENEGAL ?**

**Présentée et soutenue par
Albert Kory DIONE**

**Thèse soutenue publiquement le 19 décembre 2018
devant le jury composé de**

| | | |
|-------------------------------|--|--------------------|
| Monsieur Amadou FALL | Professeur, Université Cheikh Anta DIOP de DAKAR, SENEGAL | Rapporteur |
| Monsieur Jean François GOUBET | Professeur, ESPE de LILLE - Nord de France, Université d'ARTOIS | Rapporteur |
| Monsieur Pierre KAHN | Professeur émérite, Université de CAEN NORMANDIE | Examineur |
| Madame Louise FERTE | Maître de Conférences, ESPE de LILLE - Nord de France, Université d'ARTOIS | Examinatrice |
| Monsieur Hubert VINCENT | Professeur, Université de ROUEN NORMANDIE | Directeur de thèse |

Thèse dirigée par Hubert VINCENT, laboratoire CIRNEF





Normandie Université

THESE

**LA QUESTION RELIGIEUSE DANS LES ECOLES PUBLIQUES
ELEMENTAIRES ET LA MODERNISATION DES "DAARA" :
ENJEUX ET REALITES.
QUEL MODELE ET QUELLE(S) VISION(S) DE LA LAÏCITE AU
SENEGAL ?**

**THE QUESTION OF RELIGION IN STATE-FUNDED PRIMARY
SCHOOLS AND THE MODERNISATION OF KORANIC SCHOOLS :
THE ISSUES AND CHALLENGES.
WHAT SYSTEM AND VISIONS ARE IN PLACE FOR LAICITY IN
SENEGAL ?**

**Présentée par
Albert Kory DIONE**

Mots clés : Laïcité - Education religieuse - Ecole publique - Modernisation des daara
Laicity - Religious education - State schools - Modernisation of *daara*



A MA CHERE EPOUSE
GINETTE MARGUERITE MARIE
ET A MES ENFANTS
EDOUARDA MARIE MADELEINE ODETTE
CELINE MARIE IRENE

Pour la qualité de votre attente, de votre courage, de votre espérance, de votre soutien, de votre confiance, de votre amour pendant ce temps d'exil nécessaire, loin de vous, pendant lequel de nombreux événements familiaux ont été vécus à distance...

Merci à Hubert VINCENT, mon directeur de thèse, pour sa confiance, son soutien, et la qualité de ses remarques et conseils. Son accompagnement pendant ces cinq années, depuis le Master de Recherche en Sciences de l'Education (MARSE) à la fin de la thèse, m'a permis de relever le pari auquel je m'étais lancé. La bienveillance, le respect, la considération, l'attention, la disponibilité et la patience ont rythmé cette période de directoire. Qu'il me soit donc permis de lui rendre un vibrant hommage. Ma reconnaissance va également aux membres du laboratoire CIRNEF (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation), professeurs et étudiants, pour les échanges, la collaboration et les partages divers.

Merci particulièrement à toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont permis la concrétisation de ce projet de thèse. Je pense à :

- Marianig Viaouet, responsable de la formation à distance à Rouen ;
- Nathalie Chandès, Nathalie Maheut, Françoise Lejard, Mélanie Roch ;
- La communauté des sœurs de notre Dame de Rouen et des prêtres de Rouen : Alexandre Joly, Robert de Prémare, Christophe Potel ;

Mon séjour en France, placé sous le signe de la Providence, a été marqué par de nombreuses et belles rencontres d'où ont jailli des amitiés sincères ; mes remerciements vont à :

- Céline et à toute la famille Chanoine de Louviers en Normandie ;
- Line Deschamps de Maisdon Sur Sèvre ;
- Aux familles Maheut, Guilleux, Roy, Douillard, Picaud...
- Toute la famille éducative du Cours Saint Jean Paul II de Saint Lumine de Clisson (membres du Bureau, enseignants, parents et élèves).

Merci à Eve Marie, Dominique et Véronique pour leur amitié sincère, à tous les amis de la Normandie, de la Bretagne, des pays de Loire, du Sénégal...

Merci à ma famille et à mon épouse qui ont toujours été là et qui ont permis la réalisation de ce travail de recherche. Je leur suis reconnaissant de leur soutien indéfectible et leur témoigne de mon affection et de mon attachement. Désormais, une nouvelle étape de la vie s'ouvre à nous.

RESUME

Suite aux recommandations internationales et dans le but d'atteindre une scolarisation universelle au niveau du primaire, l'Etat du Sénégal, depuis la rentrée scolaire 2002-2003, a entrepris une réforme de son système éducatif. Celle-ci comprend : l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles élémentaires publiques, la création d'écoles franco-arabes publiques, la modernisation des "daara" et l'expérimentation des cours en langues locales dans des écoles publiques élémentaires. La prise en compte de la religion dans l'éducation des enfants, à travers le système éducatif, répondait ainsi à une forte demande, maintes fois renouvelée, de la part des communautés religieuses et d'une frange importante de la population sénégalaise. Cette demande a été exprimée, d'une façon formelle, lors des Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus en 1981 (EGEF).

Certains aspects de ces innovations entreprises par l'Etat au lendemain de la première alternance politique du pays interrogent le modèle de laïcité en vigueur au Sénégal. La problématique de la présente thèse s'enracine dans les polémiques récurrentes et le "*conflit d'interprétation*" dont la laïcité fait l'objet depuis l'indépendance jusqu'au début des années 2002 avec ces réformes.

Pour aborder la question de recherche, deux objectifs ont été fixés : **examiner les effets de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et du projet de la modernisation des "daara"**, **analyser le modèle et les différentes visions de la laïcité** au Sénégal. Il s'agit donc de diagnostiquer les enjeux et les réalités de ces deux innovations et nous servir d'elles comme cadre observatoire d'étude du modèle et des différents types de laïcité au Sénégal. Dans cette optique, nous avons choisi comme **méthodologie** l'étude documentaire, l'entretien semi-directif et l'analyse de discours.

PREAMBULE

La question religieuse en général et en particulier, les relations existantes entre les différentes confessions ont toujours été au centre de mes préoccupations individuelles et communautaires, familiales et éducatives. Tous les sujets qui se rapportent à la religion ne m'ont jamais laissé indifférent. J'ai toujours manifesté un grand intérêt à tout ce qui a trait à elle, ainsi qu'à toutes les religions. Aussi, les liens entre la religion et l'école ont occupé une place importante dans ma situation d'enseignant-éducateur engagé et pratiquant dans une religion – *le christianisme* - avec une liberté de conscience dans un pays laïque à majorité musulmane. Il est vrai que la mission première de l'école s'inscrit dans la formation des enfants et des jeunes pour façonner en eux une identité qui correspond au modèle de citoyen voulu par la société. Et donc à travers cette finalité, la place de la religion dans le système scolaire est déterminée suivant les régimes politiques et les types de sociétés. Quoi qu'il en soit et quelques soient les bases de l'organisation politique, il semble toutefois important de mettre en avant une éducation qui favorise la coexistence entre la diversité des expressions culturelles (UNESCO, 2005, art. 4) et qui invite au dialogue pour une société pacifique.

Animé de cette conviction, mon cursus universitaire a été marqué par des choix de réflexion autour de différents thèmes s'inscrivant dans cette logique. Par exemple, la question du dialogue interreligieux, plus précisément, islamo-chrétien à l'école m'a intéressé à plus d'un titre. En effet, le Sénégal a une longue tradition d'échange et de partage entre les différentes sensibilités religieuses. Le dialogue interreligieux y occupe une place très importante. L'éducation au dialogue islamo-chrétien est donc au cœur de mon engagement éducatif dans les milieux scolaires ; un choix de vie ; une manière d'être solidaire avec les jeunes qui me sont confiés et qui sont menacés par diverses formes de déviance et de risque. L'éducation proposée aux

jeunes doit être complète et continue et prendre en compte tous les aspects de la personne humaine. Elle doit toucher le domaine intellectuel, moral, physique, voire même spirituel dans certains cas et contextes. La thématique des représentations *socioculturelles* que les élèves se font par rapport à leur religion mais surtout par rapport aux religions différentes de la leur rejoint les questions générales touchant la religion, posées partout dans le monde.

Si l'on considère les différents types de société, les religions et les formes d'éducation, il semble que les situations ont été et restent très variées. Toutefois, les relations entre ces trois réalités sont déterminantes dans la mesure où elles orientent et façonnent le modèle d'individu ou de citoyen en devenir. Avec l'avènement de la modernité, on assiste en occident à l'autodétermination du sujet et à la valorisation de l'individualisme. La question laïque apparaît ici en filigrane et l'émergence du sujet au niveau social a conduit à la relégation de la religion dans la sphère intime. Cependant, dans d'autres contextes, les religions sont encore porteuses de sens et participent au maintien d'une cohésion sociale, même s'il semble important de souligner que ces situations ne sont pas figées.

Ces différents éléments exposés ci-dessus constituent en réalité la principale motivation qui m'a poussé à m'intéresser à étudier le cas du Sénégal, caractérisé par une certaine diversité religieuse et laissant apparaître l'existence de diverses formes d'éducation et des relations historiques et variées entre les différentes familles religieuses et les structures en charge de l'éducation. Au fond, plusieurs études générales traitant de ces relations ont nourri ma réflexion. De même, toutes les questions liées à l'apparition du principe de laïcité et sa traduction dans des contextes nationaux divers ont depuis une dizaine d'années attiré mon attention et éveillé ma curiosité.

Pour ces raisons évoquées, la présente thèse se veut être à la fois un travail original, impliqué et distancié pour examiner la problématique de l'éducation religieuse et décrire la situation singulière du Sénégal en matière de laïcité.

ACRONYMES

BID : Banque Islamique de Développement

BREDA : Bureau Régional de l'Unesco à Dakar

CAPE : Cellule d'Appui et de Protection des Enfants

CDM : Curriculum des "Daara" Modernes

CEB : Curriculum de l'Education de Base

CE1 : Cours Elémentaire première année (Etape 2, niveau 1)

CE2 : Cours Elémentaire deuxième année (Etape 2, niveau 2)

CEC : Congrégation pour l'Education Catholique

CFEE : Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires

CI : Cours d'Initiation (Etape 1, niveau 1)

CM1 : Cours Moyen première année (Etape 3, niveau 1)

CM2 : Cours Moyen deuxième année (Etape 3, niveau 2)

CNAECS : Collectif National des Associations des Ecoles Coraniques du Sénégal

CNREF : Commission National de Recherche en Education et en Formation

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education Nationale

CP : Cours Préparatoire (Etape 1, niveau 2)

DEA : Division de l'Enseignement Arabe

DPRE : Direction pour la Planification et la Réforme de l'Education

EPT : Education Pour Tous

ETR : Equipe Technique Régionale

EVF : Education à la Vie Familiale

EGEF : Etats Généraux de l'Education et de la Formation

FASTEF : Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation

FMI : Fond Monétaire International

LHP : Livret horaires et Programmes

IA : Inspection d'Académie

IEF : Inspection d'Education et de Formation

IIFE: International Institute for Educational Planning

INEADE : Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education

ODD : Objectifs pour le Développement Durable

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PACEB : Projet d'Appui au Curriculum de l'Education de Base

PAPA : Programme d'Amélioration du projet d'Appui

PAQUEEB : Programme d'Amélioration de la Qualité et de l'Equité de l'Education de Base

PAQUET-EF : Programme d'Amélioration de la qualité, de l'Equité et de la Transparence de l'Education et de la Formation

PARRER : Partenariat pour le Retrait et la Réinsertion des Enfants de la Rue

PDEF : Programme de Développement de l'Education et de la Formation

PDRH : Projet de Développement des Ressources Humaines

PNDEF : Plan National de Développement de l'Education et de la Formation

PSDD : Plan Stratégique de Développement des "Daara"

TBS : Taux Brut de Scolarisation

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour Education, la Science et la Culture

INTRODUCTION GENERALE

**LA QUESTION RELIGIEUSE DANS LES ECOLES PUBLIQUES ELEMENTAIRES ET
LE PROJET DE MODERNISATION DES "DAARA" : ENJEUX ET REALITES.
QUEL MODELE ET QUELLE(S) VISION(S) DE LA LAICITE AU SENEGAL ?**

N.B : Le terme "*daara*", veut dire « demeure, maison ». De par son étymologie, il viendrait des mots arabes "*Al-dâ'ira*" signifiant cercle, rappelant la disposition circulaire des apprenants et du verbe "*daara*", faisant allusion aux déplacements du maître coranique. Traditionnellement, au Sénégal, le terme "*daara*" désigne une institution éducative islamique qui prend en charge des élèves dès le bas âge jusqu'à la majorité pour la mémorisation du coran et une éducation de base. Le mot peut aussi faire référence à un groupement ou une association islamique rassemblant un certain nombre d'adhérents qui poursuivent des buts éducatifs, économiques, environnementaux, caritatifs, etc. Dans tous les documents officiels et par conséquent dans notre thèse, il sera utilisé pour désigner une forme d'écoles coraniques. Il reste toujours invariable et est utilisé au masculin.

L'éducation tient une place considérable et a une importance capitale dans toutes les sociétés. C'est la clé du développement. C'est par elle que les familles, les communautés et de façon générale les sociétés transmettent aux jeunes générations leurs traditions, leurs valeurs, leurs manières de faire, leur idéal de vie. Quelle que soit l'époque, de l'antiquité à nos jours, et quelle que soit la forme, l'éducation a toujours existé. Aujourd'hui, à côté de la famille et des diverses associations, l'école est un lieu d'instruction et d'éducation. Considérée comme la deuxième instance de socialisation après la structure familiale, elle se donne la mission de faire grandir humainement les élèves qui lui sont confiés, de susciter leur éveil et de préparer leur insertion sociale et professionnelle. Elle se positionne en tant qu'institution facilitatrice du passage des jeunes vers le monde adulte. En définitive, l'école cherche à répondre aux besoins et aux attentes de la société en connectant le jeune à son milieu de vie avant de lui permettre de s'ouvrir aux autres. Vue sous cet angle, la grande diversité des cultures et des sociétés à travers le monde entraîne également une variété de systèmes éducatifs dont les finalités prennent des formes différentes selon les pays, les époques, le contexte socio-économique, le régime en place, etc. Au Sénégal, au lendemain de l'indépendance, l'idée d'une nécessité d'adapter l'école aux réalités sociales a été réaffirmée par les autorités étatiques comme un objectif prioritaire s'inscrivant dans celui du développement projeté pour le pays. Sous ce rapport, le système éducatif sénégalais, marqué par l'histoire coloniale dans son organisation et tout en s'inspirant d'une théorie de l'éducation, s'enracine dans la vie sociale, impliquant des changements idéologiques, politiques, donc une finalité qui oriente l'action éducative. C'est ainsi que, depuis 1960, la nation sénégalaise s'est attelée au développement de son système éducatif avec notamment dans le secteur formel la multiplication des structures d'enseignement du cycle fondamental. Malgré la volonté affichée des autorités politiques à travers les différentes réformes entreprises, une crise au niveau scolaire gangrène l'Education Nationale entraînant la convocation des Assises de l'éducation et de la formation en 1981. Ce que confirme Thiam Habib (1981), premier ministre d'alors dans son discours introductif de ces EGEF : « *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...* » (Cf le Pédagogue, 1981, n°9, p. 17).

Les Etats Généraux de 1981 ont eu le mérite d'orienter la politique éducative vers une Ecole nouvelle, nationale, démocratique, populaire et laïque intégrant les réalités socioculturelles sans oublier la dimension religieuse, un aspect non négligeable au Sénégal. Il convient ici de le souligner, encore dans beaucoup de sociétés à travers le monde, le modèle et les structures religieux continuent de se développer : le religieux fait partie intégrante de l'organisation sociale, voire même politique. La religion garde toute sa légitimité dans la mesure où elle continue d'informer et de justifier toutes les conduites. Elle reste donc fondamentalement dans ces cas précis, « *un mode de structuration de l'espace humain-social, une manière d'être des sociétés* ». Gauchet (2004, p. 250). Ce n'est plus le cas des sociétés occidentales où un grand bouleversement marqué par des révoltes et des révolutions a vu le jour à la fin du 18^{ème} siècle¹. Dans la plupart des pays européens, un passage de l'hétéronomie à l'autonomie religieuse s'est opéré. Cette refondation de l'organisation sociétale occidentale a entraîné considérablement la modification du statut de la religion. Ainsi, « *la nouveauté de l'histoire occidentale moderne, c'est l'apparition d'une société qui entreprend de s'organiser en dehors de cette dépendance religieuse* ». (Gauchet, 2004, p. 216). Certains domaines comme la politique, l'art, l'éducation ou le droit ont pris leur autonomie progressivement par rapport à elle. C'est la séparation des pouvoirs, la laïcisation de l'école, la privatisation de la religion. (Baubérot, 1999, 2004). Le passage impose de nouveaux processus à mettre en place par les penseurs sociaux et les décideurs politiques. Les élèves sont considérés comme responsables de leur propre destin, sujets et acteurs de leur propre vie. Les rapports sociaux impliquent de nouvelles exigences qui pèsent sur les sujets. L'école comme institution de la modernité fonctionne par arrangements. Vue comme doctrine de combat au départ, la question laïque est interprétée comme neutralité religieuse et neutralité politique. Une distinction est faite entre ce qui appartient à la sphère individuelle, intime et ce qui relève de la sphère publique, commune.

¹ Précisons cependant que même si les révoltes et révolutions de la fin du 18^{ème} siècle ont été déterminantes dans ce processus de « changement par rapport à la religion », celles-ci ont commencé bien avant : avec la révolution religieuse (l'avènement du protestantisme) dès la première moitié du 16^{ème} siècle, les révolutions politiques du 17^{ème} siècle et scientifiques... Cf. Gauchet (1998, pp 42-43).

Contrairement à l'Occident, certaines sociétés africaines sont encore caractérisées par une organisation sociale qui accorde une place importante à la religion. L'Afrique Subsaharienne par exemple, composée de cultures et de sociétés plurielles, est marquée par la complexité d'un environnement religieux. L'importance grandissante des religions est un fait avéré ; les communautés et associations religieuses sont actives dans les domaines de l'éducation, la santé, l'économie, l'offre d'emploi, voire même la vie politique. Ce qui rejoint l'affirmation de Mbembe (1988) : « *le champ religieux représente en Afrique un horizon inéliminable et donc incontournable dans l'analyse et la compréhension des sociétés actuelles* » (p. 18). D'après lui : « *le religieux participe d'une dimension constitutive de la vie. Il importe de le prendre autant au sérieux que les autres déterminants qui structurent de manière ouverte la vie présente et future des Africains* » (p. 18). Pour le cas du Sénégal qui nous intéresse, Villalon (1995), à travers son étude, est parvenu à la conclusion que les différentes confréries musulmanes présentes dans le pays jouent un rôle de médiation entre l'Etat et la société. En réalité, ce sont tous les guides religieux qui bénéficient d'une grande notoriété, d'une influence considérable et qui détiennent un rôle social reconnu et accepté. Les différentes communautés religieuses ont acquis une certaine légitimité poussant les pouvoirs publics à nouer des liens et à entretenir avec elles des rapports étroits dans le but d'atteindre la majorité de la population sénégalaise se réclamant de leur appartenance. Ce qui, d'une certaine manière, semble justifier, à partir de l'année scolaire 2002/2003, la prise de la décision d'introduire l'éducation religieuse dans les programmes du cycle primaire de l'école publique, la mise en place des écoles franco-arabes publiques et quelques années plus tard, le lancement du projet de modernisation des "*daara*"². Ces différentes innovations, intervenues au lendemain de la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) organisée à Jomtien en Thaïlande en 1990 et suite au Forum de Dakar en 2000, s'inscrivent également dans un désir d'atteindre l'objectif de la scolarisation universelle au niveau du primaire soutenu par des organismes internationaux comme la Banque Mondiale, Unesco, Unicef, le Programme des Nations Unies pour

²*Daara*, (mot arabe, qui veut dire « maison », a été introduit dans la langue et l'ethnie wolof pour signifier le lieu d'instruction et d'éducation islamique) désigne, au Sénégal, une forme d'école coranique. Il sera toujours, dans cette thèse, employé au singulier, comme d'ailleurs dans tous les documents officiels du ministère de l'Education National.

le développement... C'est dans ce sens qu'au début des années 2000, les autorités étatiques ont orienté la politique éducative vers une éducation de base contrôlée à travers la réorganisation du système éducatif. La scolarisation dans le long terme des individus devient une priorité (UNESCO, 1990, 2000) dans l'espoir de les rendre instruits, autonomes et de façonner en eux une identité citoyenne. Cette vision politique conduit également l'Etat sénégalais à envisager l'institutionnalisation et l'intégration des "*daara*" dans le système éducatif : projet ambitieux, complexe et urgent. Ce contexte aux enjeux multiples et divergents ainsi que les différents aspects de cette réforme constituent en définitive le cadre de la problématique de notre recherche qui se fixe comme objet d'examiner les effets de la réforme de 2002 du système éducatif sénégalais. Comment est organisée concrètement l'éducation religieuse dans les écoles publiques ? Où en est-on avec le projet de modernisation des "*daara*" et avec l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques ?

Aussi, dans le fond, l'introduction de l'éducation religieuse dans le public a rallumé le débat sur la laïcité, lancé depuis les débuts de la jeune république sénégalaise et toujours d'actualité. En quoi cette ouverture de l'école à la religion interroge-t-elle par rapport au caractère laïque de l'Etat sénégalais ? Quelles lectures et interprétations de la laïcité permet-elle de dégager ? Autrement dit, quelles sont les conséquences des effets de la réforme du système éducatif sur la laïcité au Sénégal ? La remet – elle en question, ou bien en dessine – t – elle une autre version ? Ce qui nous amène donc à revisiter le modèle de laïcité privilégié au Sénégal et les autres représentations de ce principe d'organisation politique qui s'affrontent dans l'espace public. Quelles sont les diverses configurations de la laïcité qui se sont construites au pays de la "*Téranga*"³ et suivant les moments historiques ? Enfin, quels aménagements ont été nécessaires dans le but de préserver la paix sociale et de permettre le vivre ensemble ? Telles sont les questions auxquelles notre thèse s'intéresse et tente d'explorer. Toutes ces interrogations soulevées nous interpellent donc. Afin de dégager les différentes

³ Le pays de la "*Téranga*" est une appellation souvent donné au Sénégal à cause de son hospitalité légendaire, à tel point que dans le domaine du tourisme, par exemple, il est fréquent de l'entendre en parlant du Sénégal. D'ailleurs, l'équipe du Sénégal s'appelle officiellement : "*les lions de la Téranga*".

visions de la laïcité sénégalaise, il importe de revenir sur l'historique des débats liés au principe de laïcité. Depuis quelques années, les différents débats soulevés par rapport à cette question replacent la laïcité au centre des problèmes contemporains au Sénégal sur le plan social et scolaire, politique et juridique à un tel point qu'il semble nécessaire, voire urgent, de s'interroger sur la conception que les sénégalais ont de ce principe et sur sa pertinence dans cette société où la religion a droit de cité. Est-elle pour autant en danger au Sénégal ? Est-ce que les rapports entre politique et religion qui sous-tendent et justifient ces réformes entreprises, la remettent en cause ?

Ainsi, la première partie de notre recherche est composée de quatre chapitres et est intitulée cadre descriptif et état des lieux. Elle présente et décrit d'abord le Sénégal, ensuite le système éducatif sénégalais, puis l'enseignement religieux et les rapports entre le temporel et le spirituel pour mieux comprendre le contexte de la recherche. La construction de la problématique constitue le quatrième et dernier chapitre de cette première partie. Il présente les objectifs et les hypothèses. La deuxième partie de la recherche, constituée de trois chapitres et dénommée : Cadre théorique et méthodologique, est centrée sur la clarification et la conceptualisation du principe de laïcité. Elle éclaire également sur la méthodologie utilisée. En effet, afin de bien saisir l'articulation au Sénégal des principes fondamentaux interdépendants de la laïcité, pour comprendre comment elle s'est construite et définir les différents types de laïcité, notre étude a fait appel à l'analyse de discours, l'étude documentaire et l'entretien semi-directif. Il s'agit à partir de l'étude des effets de la réforme de 2002 de comprendre les différents aménagements constitutionnels par rapport au principe de laïcité qui ont été réalisés. Enfin, la troisième partie, articulée autour de deux grands chapitres et portant le titre de : Cadre d'analyse et interprétation des résultats de la recherche, rend compte de ce à quoi la recherche a permis d'aboutir à partir de la méthodologie utilisée. Elle constitue aussi le cadre d'étude résumant ce travail de recherche qui a pour objectif de faire ressortir le modèle et les diverses visions de la laïcité au Sénégal. Notre travail de thèse sera clôturé par une conclusion générale présentant aussi les limites et les perspectives de la recherche.

PREMIERE PARTIE :

CADRE DESCRIPTIF

-

ÉTAT DES LIEUX

INTRODUCTION 1

L'éducation vise l'émancipation de la personne dans toutes ses dimensions ; qu'elles soient sociales, morales, intellectuelles, physiques, voire spirituelles. Aujourd'hui, à côté de la famille et des diverses associations, l'école est considérée comme un lieu d'instruction – *dans ce sens où elle transmet des connaissances aux élèves* - et d'éducation. Elle a pour mission de former les élèves, de les rendre autonomes et de façonner en eux une identité citoyenne. Dans ce cadre, toute politique éducative oriente les finalités et les objectifs de l'école vers le développement personnel d'une part et d'autre part, vers un développement national en lien avec les aspirations de la société. Au Sénégal, la politique en matière d'éducation est marquée par une série de réformes. Celle de 2002 du système éducatif peut être perçue comme un désir de refonder l'école laïque républicaine pour qu'elle réponde davantage aux besoins et aux réalités de la société. Dans cette optique, la question de la laïcité trouve toute son importance à travers les débats qu'elle suscite. Aussi, la situation géo-politico-religieuse très complexe, qui accorde une première place dans les différents médias nationaux et internationaux à des sujets en rapport à cette thématique, fait qu'aujourd'hui parler de laïcité est très difficile car c'est une notion qui est entourée d'une très grande sensibilité. Elle suscite donc méfiance et crispation. D'une société à l'autre, les réalités qu'elle recouvre diffèrent et dépendent d'une multitude de facteurs historiques, philosophiques, politiques et conjoncturels, mais également d'une réelle volonté de tolérance et de coexistence pacifique à tous les niveaux et de la part de tous les acteurs. Comment s'est instauré de façon juridique et politique le principe de laïcité ? Quelles sont les différentes configurations laïques établies au Sénégal ? Dans ce pays marqué par des rapports historiques entre le pouvoir temporel et spirituel, où les communautés religieuses ont un poids considérable reconnu et admis, où également l'expression du religieux au quotidien et ses manifestations dans la sphère publique restent visibles, quelles sont les différentes options en matière de laïcité ? Notre cadre descriptif présente donc le Sénégal et son système éducatif, l'enseignement religieux au Sénégal, les rapports entre le temporel et le spirituel. Il définit aussi la problématique de la recherche.

CHAPITRE 1

LA PRESENTATION GENERALE DU SENEGAL

Aussi longtemps que nous puissions remonter dans le temps jusqu'à la période antique, nous trouvons toujours l'homme organisé socialement. Il pense, il change, il évolue. Il entre en relation avec ses semblables selon ses convictions et son degré d'ouverture. Pour certains aussi, la vie sociale est organisée en rapport avec les croyances religieuses qu'elles soient en une religion révélée monothéiste, en une religion polythéiste ou encore en une religion dite traditionnelle. Dans ce cas de figure, sa conduite humaine cherche à s'orienter selon les Écritures saintes, le dogme de foi, la doctrine, les pratiques et les rites de sa religion, la tradition reçue de ses devanciers... Le spirituel influe sur lui et l'aide à s'organiser pour vivre en harmonie avec les autres. Ces principes que l'homme se donne dirigent son action et forment un système idéologique qui est variable selon les périodes, les types de sociétés et les cultures. Le Sénégal ne déroge pas à cette règle. Situé en Afrique occidentale, il est souvent décrit comme un pays marqué à la fois par une diversité ethnique et une pluralité religieuse. Cependant, « aucune corrélation ne peut être établie entre les particularités ethniques et les options confessionnelles. » (Samb, 2005, p. 134). Cette diversité religieuse est vécue, non pas comme une difficulté, mais une richesse. La religion occupe une place centrale dans la société sénégalaise. Toutefois, dans ce pays, comment cohabitent les croyances religieuses avec la laïcité de l'Etat ? Quels rapports existent-ils entre le pouvoir politique et le pouvoir spirituel ? Ce premier chapitre de notre thèse présente le Sénégal dans son ensemble et les rapports entre le temporel et le spirituel.

1- 1 PRESENTATION DU SENEGAL

Présenter le Sénégal revient à procéder à sa description d'une part physique et d'autre part politique. La première partie localise le pays dans le monde, le situe dans le continent, le décrit et explique le relief, le climat, le territoire, les saisons, le réseau hydrographique, etc. La deuxième partie de cette présentation étudie les groupements humains au niveau démographique, des mœurs et de l'organisation de l'Etat.

1- 1- 1 La présentation physique du Sénégal

Positionné dans la zone intertropicale entre le pôle nord et l'équateur et compris entre les 12^{ème} et 16^{ème} degrés de latitude nord et les 11^{ème} 30 et le 17^{ème} 32 degrés de longitude ouest, le Sénégal est situé à l'extrême ouest du continent africain dans la partie soudano-sahélienne de l'Afrique occidentale. Cette situation géographique présente de nombreux avantages pour le pays. Grâce à sa façade maritime, il est une porte ouverte pour les marchés européens et pour l'Amérique. Ses pays limitrophes sont : la Mauritanie au nord, le Mali à l'est, la Guinée Conakry et la Guinée Bissau au sud. La Gambie constitue une enclave de 10 300 km² le long du fleuve du même nom. A l'ouest, le pays est bordé par l'océan Atlantique sur une longueur de 700 km. Le Sénégal a une superficie de 196 722 km². Dans l'ensemble, le territoire est dominé par un relief plat ; les altitudes dépassent rarement 200 mètres. Deux saisons caractérisent son climat : une saison sèche qui dure presque neuf mois d'octobre à juin et une saison des pluies d'environ trois mois de juillet à septembre. Les températures les plus élevées sont enregistrées à l'est du pays dans la région de Tambacounda. Les volumes de précipitations les plus importantes sont prélevés au sud, en Casamance. Cette région, naturelle, australe, est en effet le domaine de la forêt guinéenne ; contrairement au centre-ouest et au nord qui sont respectivement le domaine de la savane arborée et herbacée et de la steppe à épines. Les principaux cours d'eaux qui forment le réseau hydrographique du pays sont le fleuve Sénégal avec 1700 km de long, le fleuve Gambie d'une longueur de 750 km, le fleuve Casamance long de 300 km et le Sine et le Saloum qui sont de

véritables bras de mer salés. Le fleuve Sénégal constitue au nord-est du pays une frontière naturelle entre ces pays limitrophes. Il représente aussi une zone de contact et d'échanges économiques, culturels et donc religieux.

1- 1- 2 La présentation politique

La division administrative, l'organisation constitutionnelle, les données démographiques, l'organisation sociale et religieuse, les religions révélées constituent les différents points à aborder dans cette présentation politique.

1- 1- 2- 1 La division administrative

La République du Sénégal a connu beaucoup de réformes territoriales. Aujourd'hui, l'organisation administrative, territoriale et locale du pays est fixée par le décret du 10 septembre 2008 qui détermine le ressort territorial et le chef-lieu de chaque région et des départements et par la loi n° 2013 - 10 du 28 décembre 2013 portant Code général des collectivités locales. L'ensemble du territoire est organisé en circonscriptions administratives et en collectivités locales. Ainsi le Sénégal compte cent quatre-vingt-deux (182) circonscriptions administratives – *réparties en quatorze (14) régions, quarante-cinq (45) départements et cent vingt-trois (123) arrondissements* – et cinq cent cinquante-sept (557) collectivités locales formées par quarante-six (46) communes d'arrondissements, cent vingt-six (126) communes de villes et trois cent quatre-vingt-cinq (385) communautés rurales. Les 14 régions administratives sont : Dakar, Thiès, Saint-Louis, Matam, Louga, Diourbel, Kaolack, Fatick, Kaffrine, Kédougou, Tambacounda, Kolda, Ziguinchor et Sédhiou. Cependant, elles sont inégalement peuplées.

1- 1- 2- 2 L'organisation constitutionnelle

L'histoire de la nation sénégalaise est marquée par l'adoption de plusieurs Constitutions qui structurent le système politique du pays. L'évolution de l'organisation constitutionnelle au Sénégal est caractérisée par des actes de continuité et des actes de ruptures. « *Mais la trame de fond – d'après Madior Fall (2009) – demeure la continuité corrigée par des innovations accompagnant l'alternance des textes constitutionnels* » (p. 11). De la période allant de 1959, veille de l'indépendance du pays, jusqu'au début des années 2000, la loi fondamentale de la République du Sénégal a été modifiée à plusieurs reprises.

Le Sénégal a adopté son premier document intitulé Constitution le 24 janvier 1959. La première Constitution de la République du Sénégal est restée en vigueur jusqu'à l'indépendance en 1960. A cette date, la loi n° 60 – 045 du 26 août 1960 portant révision de la Constitution de la République constitue la deuxième Constitution en vigueur jusqu'en décembre 1962. Après une transition politique de quelques mois, la loi n° 63 – 32 du 7 mars 1963 portant de la Constitution de la République inaugure une nouvelle ère constitutionnelle qui prend fin le 22 janvier 2001, date de l'adoption de la Constitution actuellement en vigueur. (Madior Fall, 2009, p. 11).

Il ne s'agit pas ici d'étudier l'histoire de l'évolution constitutionnelle du Sénégal, mais de revisiter les options en matière de laïcité mises en place par les autorités étatiques et les raisons de ces dernières. En effet au lendemain des indépendances, le Sénégal cherche à se positionner comme un Etat moderne qui donne une place importante aux différentes cultures et à toutes les religions pour s'enrichir de leurs expériences. Senghor, élu président de la République, y contribue beaucoup avec les valeurs de la Négritude qu'il développe (Senghor 1962 - 1963). Il milite et s'engage pour l'émergence des valeurs négro-africaines à travers la Négritude qu'il définit comme « *l'ensemble des valeurs de civilisation du monde noir telles qu'elles s'expriment dans la vie et dans les œuvres des Noirs. Ceci n'est qu'une volonté de se réaliser soi-même et de s'épanouir.* » (Senghor, 1977). Pour Senghor, au-delà de ces valeurs culturelles qu'il prône, il est aussi essentiel d'arriver à bâtir une unité

nationale garantie par des principes comme la démocratie et la laïcité. Ces deux principes mettent en avant les libertés individuelles et de conscience ainsi que l'égalité entre tous les citoyens qui sont nécessaires pour l'émergence d'un État laïque moderne. Ainsi dans le souci de préserver la liberté de conscience, les libertés individuelles et l'égalité, mais surtout dans le but de maintenir et de garantir la cohabitation harmonieuse entre les différentes communautés religieuses, la laïcité a été bien inscrite dans la première loi fondamentale du Sénégal de 1959 qui pose ses fondements idéologiques et juridiques. Ce que reconnaît d'ailleurs Ismaïla Mador Fall : « *Le Sénégal s'est ainsi doté de sa première Constitution. Bien que rarement invoquée, cette Constitution pose les bases juridiques, idéologiques et politiques de l'Etat sénégalais* » (p. 20). En son article premier, elle stipule que « *le Sénégal est un État souverain, indivisible, laïque, démocratique et social* ». Dans cette optique, au lendemain de l'indépendance du pays, intervenue en 1960, les autorités étatiques ont opté pour la constitutionnalisation du principe de laïcité. La laïcité a été érigée comme la première valeur cardinale de la jeune République sénégalaise qui a vu son organisation politique calquée sur le modèle français marqué par la séparation des pouvoirs. Les différentes lois successives qui ont permis d'aboutir à la séparation des pouvoirs entre l'Eglise et l'Etat en France, ont servi de cadre pour la formation progressive du principe de laïcité qui s'est ensuite imposé comme un mode d'organisation politique reposant sur quatre fondements. Il s'agit de la séparation et de la neutralité de l'Etat, de la liberté de conscience et de l'égalité entre tous les citoyens ainsi qu'entre toutes les religions. Dans le Préambule de la Constitution sénégalaise, il est affirmé que « *la construction nationale repose sur la liberté individuelle et le respect de la personne humaine, sources de créativité⁴* ». A cet effet, l'Etat a la responsabilité de défendre l'égalité de tous les individus devant la loi et de protéger les libertés individuelles, qu'elles soient philosophiques, politiques ou religieuses. Ainsi, par la Constitution, la neutralité de l'Etat, des services publics, des collectivités locales... par rapport à toutes les religions est proclamée. Il veille à ce qu'aucun groupe religieux ou confrérique ne domine ou n'impose une manière unique de penser ou de vivre. Dans un pays laïque, l'autonomie de l'Etat par rapport au pouvoir religieux et une certaine impartialité dans l'organisation politique vis-à-vis des différentes familles religieuses

⁴ Cf. Constitution de la République du Sénégal du 22 janvier 2001.

s'avèrent incontournables. Au Sénégal, la puissance politique ne déclare pas publiquement et hautement une opinion religieuse au détriment d'une autre. Aussi, par la neutralité, l'Etat s'impose une certaine forme de restriction dans le seul but de respecter la liberté et l'égalité en matière de droits de tous les groupes confessionnels et ainsi, permettre à chacun d'entre eux de s'exprimer. L'Etat est donc neutre à l'égard de toutes les familles religieuses. « *Toutefois, elle, [la République sénégalaise], n'ignore pas le fait religieux. Au contraire, elle reconnaît et valorise la réalité humaine du sentiment religieux* » (Samb, 2005, p. 138). L'article premier de la Constitution déclare que la République « *respecte toutes les croyances* » (al. 1).

Aussi, dans la Constitution sénégalaise, il est clairement exprimé un attachement sans faille à des valeurs fondamentales telles que le caractère sacré de la personne humaine (article 6, al.1), la préservation de la liberté de la personne humaine (article 6, al. 4), l'égalité de tous les individus (article 7, al. 1), quelle que soit leur appartenance religieuse, ethnique et raciale, la protection et l'éducation des enfants et des jeunes, « *la liberté de conscience, la profession et la pratique libre de la religion, sous réserve de l'ordre public, sont garanties à tous* ». Par ces dispositions, l'Etat du Sénégal s'engage résolument à poursuivre comme finalités la liberté de conscience et l'égalité en droits de tous les individus et la non-discrimination en instaurant le principe de laïcité. C'est la raison pour laquelle l'article 3 de la Constitution interdit aux partis politiques de s'identifier « *à une race, à une ethnie, à un sexe, à une religion, à une secte, à une langue ou à une région* » (al. 1). Egalement, « *tout acte de discrimination raciale, ethnique ou religieuse* » (article 4) et, « *toute ségrégation dans le travail en raison des origines, des opinions et des croyances* » (article 10, al. 1) sont interdits. Aussi, « *sur le plan législatif et réglementaire, une série de dispositions particulières dans les domaines du Droit social, du Droit de l'Education, du Droit pénal tendent à sauvegarder jalousement la liberté de conscience et de culte* » (Samb, 2005, p. 139) et, l'égalité entre tous les citoyens. Cependant, dans le respect des principes de liberté de conscience et d'égalité entre tous les individus, la réglementation sénégalaise prévoit des dérogations. Par l'exemple, le Code de la famille au Sénégal, s'agissant du droit des successions, offre la possibilité à des sénégalais de confession musulmane de

se voir appliquer le droit islamique (charia) d'une part s'ils en expriment oralement ou par écrit, de leur vivant, le désir et d'autre part s'ils n'ont pas accompli des actes incompatibles avec les principes liés à la dévolution successorale musulmane. Malgré qu'il s'agisse d'un pays laïque, tout musulman a le choix entre le régime de droit commun laïque et celui de droit successoral islamique. Pour Samb (2005) :

L'article 571 du Code de la famille, loin de violer la laïcité de l'Etat, montre, au contraire, que le législateur est parfaitement conscient de l'impact de la sociologie religieuse au Sénégal, et qu'il est désireux d'éviter tout glissement vers ce qu'on pourrait appeler un laïcisme militant et doctrinaire. Cette disposition n'est d'ailleurs en aucun cas applicable à une personne d'une autre confession ni à une personne sans confession. (p. 125).

Ce régime dérogatoire par rapport au droit commun laïque sénégalais en matière de succession peut être vu comme un aménagement juridique et politique dans un contexte typiquement sénégalais.

En définitive, avec la période postcoloniale au Sénégal, la laïcité est vue et présentée comme un principe unificateur de la société marquée par une diversité culturelle. C'est un idéal qui a toujours été considéré comme un facteur d'unité dans la construction de la République sénégalaise. Pour garantir la paix et la coexistence pacifique entre les citoyens, la laïcité a été constitutionnalisée par les autorités étatiques. Le président Senghor y a joué un grand rôle en influençant le comité chargé du projet constitutionnel. Dans ces premières années de souveraineté nationale, ce fut là un test grandeur nature pour l'élite politique par rapport à l'influence des guides religieux et à leur opposition à l'adoption de la première Constitution du Sénégal.

1- 1- 2- 3 Les données démographiques

Les différentes statistiques disponibles en matière de démographie montrent que la population du Sénégal a plus que doublé en 25 ans. En effet au recensement de 1988, celle-ci s'élevait à 6 896 000 d'habitants. Et en 2013, l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) a effectué un grand recensement, dénommé Recensement Général de la Population et de l'Habitat, de l'Agriculture et

de l'Élevage (RGPHAE 2013) ; selon le rapport définitif publié en 2014, la population du Sénégal est estimée à 13 508 715 d'habitants. (ANSD, 2014, p. 61). Cependant la densité moyenne est de 64 habitants / km². La population est donc inégalement répartie sur le territoire national et est composée de plusieurs ethnies⁵. Les principales ethnies sont : "wolof" (43%), "al pular" (24%), "sérère" (15%), "malinké" (5%), "diola" (4%), les minorités ethniques telles que : "bassari", "cognagui", "mandjack", "mankagne" etc. (8%), européens et libanais (1%). La population sénégalaise, d'après la direction de la statistique et des prévisions (DSP) est composée de 95% de musulmans, 4% de chrétiens et 1% de religions traditionnelles. La répartition de la population par religion montre ainsi que le Sénégal est à majorité musulman. Les chrétiens et ceux qui pratiquent les religions dites traditionnelles constituent des minorités. C'est une société très diversifiée dans son ensemble, à la fois multiconfessionnelle et multiethnique. Les différentes religions se retrouvent dans toutes les ethnies du pays même si certaines sont islamisées quasiment à 100%. C'est le cas des wolofs⁶ et des toucouleurs⁷, aussi appelés les "al pular". L'islam constitue donc la principale religion des sénégalais. « *Plus de 10 siècles de diffusion d'un islam qui, tout en restant ancré dans les traditions sunnites les plus orthodoxes, emprunte ses traits caractéristiques aux cultures locales.* » (Gervasoni et Gueye, 2005). Si au Sénégal, l'islam confrérique est monté rapidement en puissance, il semble que les raisons soient liées en partie à la fois à la disparition des royaumes sénégalais et à la conquête coloniale française. En effet, force est de constater que l'avènement de la plupart des confréries au Sénégal telles que la Tidiana, le Mouridisme, les layennes..., situé au 19^{ème} siècle, coïncide avec la chute des monarchies occasionnée par la conquête coloniale. Le début de celle-ci est représenté au Sénégal par la fondation de la ville de Dakar en 1857. D'autres événements comme la mise en place de l'Afrique Occidentale Française (AOF) en 1895 et le choix de Dakar en 1902 comme capitale de l'AOF constituent des moments forts de la conquête coloniale au Sénégal. Face

⁵ Le nom de chaque ethnie correspond aussi à la langue parlée par les membres de celle-ci. Cependant, l'ethnie "al pular" est un regroupement de plusieurs sous-groupes avec des variances linguistiques. Dans l'ethnie "al pular", on retrouve les peuls et les toucouleurs.

⁶ Jones, 1980, souligne l'échec des tentatives portugaises d'implanter le christianisme en milieu wolof au 16^{ème} siècle (Cité par Samb, 2005, p. 134). Les wolofs représentent l'ethnie majoritaire, devant les al pular et les sérères.

⁷ Au Sénégal, la pénétration de l'islam a commencé par le nord et l'est, deux parties du pays occupées en général par l'ethnie al pular. D'après Bâ (1977, p. 16), ils furent les premiers islamisés en Afrique de l'Ouest dès le 11^{ème} siècle.

à cette domination française et après l'échec de la résistance armée menée par les royaumes précoloniaux, les confréries islamiques, sous la houlette de leur fondateur, constituent pour les populations autochtones un moyen de lutte et de résistance face aux autorités coloniales. L'influence qu'avaient les rois est passée aux mains des marabouts porteurs du flambeau de ces confréries émergentes. Dès lors, elles ne cessent de gagner du terrain et proportionnellement, le pouvoir religieux détenu par les guides religieux prend de plus en plus de l'importance.

1- 1- 3 L'organisation sociale et religieuse avant la colonisation

L'aspect multiculturel n'empêche pas également que par apport au sacré, beaucoup de similitudes se retrouvent dans les différentes ethnies. La société sénégalaise est marquée aujourd'hui par un très fort brassage ethnique, religieux et linguistique. Ce n'était pas le cas il y a soixante-dix, voire cent ans en arrière. En effet, contrairement à la division administrative actuelle, le Sénégal précolonial était organisé administrativement en royaumes. Et chaque royaume était caractérisé par le fait qu'il faisait référence à une ethnie bien déterminée. Ainsi, l'on retrouve dans les royaumes du "Walo", du "Djolo" et sur la presqu'île du Cap Vert, situés respectivement au nord, au centre-est et à l'extrême ouest du pays, l'ethnie "lébou" qui a donné naissance à l'ethnie "wolof" (les membres de cette ethnie sont les plus nombreux en termes de représentativité). La deuxième ethnie sur le plan représentatif est le "al pular" qui occupe le royaume du "Fouta Toro", au nord-est du pays, le long du fleuve Sénégal. Les royaumes du centre-ouest du pays, c'est-à-dire le "Cayor", le "Baol", le "Sine" et le "Saloum", qui correspondent respectivement aux régions administratives de Thiès, Diourbel, Fatick et Kaolack, constituant le "Bassin arachidier", sont le domaine de l'ethnie "séreer", la troisième ethnie majoritaire. Au sud du pays, dans les royaumes de la "Casamance" se retrouvent des ethnies minoritaires, telles que le "diola", le "sonincké", le "malincké"... Et enfin, le sud-est, correspondant aux royaumes du "Boundou", est occupé par d'autres ethnies minoritaires, à savoir : le "bassari", le "cognagui", etc. Dans chaque royaume, l'organisation sociale était si bien hiérarchisée qu'il n'y avait aucune difficulté majeure dans la transmission de la tradition d'une génération à

l'autre. Dans toutes ces micros sociétés traditionnelles sénégalaises, l'héritage spirituel et culturel est transmis de génération en génération par le moyen des contes, des mythes, des rites... Par la tradition orale, cet héritage est dévoilé dans des lieux d'initiation comme les bois-sacrés, des foyers d'éducation traditionnelle, des sanctuaires animistes... Les rites d'initiation comme rites de passage et les rites de guérison rythmaient alors la vie sociale et spirituelle de ces différentes microsociétés ethniques qui composent la société traditionnelle sénégalaise.

Ainsi, avant même l'arrivée des religions révélées, le Sénégal a toujours été en contact avec le spirituel à travers des religions dites traditionnelles ou des croyances animistes. Il faut noter que ce terme "animisme" apparaît depuis le 18^{ème} siècle dans le vocabulaire français ; l'Église en a fait usage pour désigner toutes ces religions surtout pratiquées en Afrique noire qui ne sont pas "révélées". Pour le Père Henri Gravrand (1970), religieux membre de la congrégation du Saint-Esprit et ethnologue : « *l'animisme est une vision du monde en vertu de laquelle, on croit à l'existence dans les êtres ou les forces de la nature, ainsi qu'à la présence d'esprits capables d'intervention dans la vie des hommes* » (p. 100). Dans la pensée de l'homme noir, les ancêtres jouent le rôle de médiateur dans la relation avec l'Être transcendant. "*Les morts qui ne sont pas morts*" comme le déclame l'écrivain-poète sénégalais, Birago Diop. En général, le sacré et le profane se combinent d'une manière inextricable dans la société traditionnelle sénégalaise et le spirituel a toujours été au cœur de toutes les activités sociales. Ce constat a orienté surement l'une des conclusions du Colloque du 2^{ème} Festival Mondial des Arts Négro-Africains tenu à Lagos en 1977 qui stipule que : « *Les civilisations africaines sont des civilisations spirituelles* ». Cette affirmation trouve son sens dans chacune des ethnies du Sénégal. L'héritage spirituel "séreer" (une des ethnies du pays) par exemple, est riche de moments très forts d'initiations et de mythes qui conditionnent sa pensée religieuse. Dans le royaume du "Sine", sur les rives de la vallée du Sine (cours d'eau qui le traverse et est envahi par la mer à cause de la sécheresse), dès la naissance, l'individu devait accomplir une série de rites. Il s'agit des "*Rites du premier jour*", destinés à donner une terre, une appartenance ethnique au nouveau-né; les "*Rites du huitième jour*", intégrant le bébé dans sa famille avec l'attribution d'un prénom et du nom de famille (celui du père) et "*des nombreux rites d'initiations*

», qui durent toute la vie pour l'homme et la femme. A côté de ses rites, toujours dans l'exemple de l'ethnie "séreer", il y a également des mythes qui sont perpétués d'âge en âge pour faire revivre l'histoire des héros fondateurs de la lutte contre les puissances du mal pour l'enracinement durable de la communauté sur les bords du "Sine". Ce sont des pactes établis entre la Divinité et les hommes par l'intermédiaire des ancêtres. Nous pensons au Mythe du "*Pacte primordial dans la vallée du Sine*" (dans la région de Fatick) qui raconte l'histoire de Mendis Ndiaye, l'un des ancêtres des "séreers", qui avait conclu un pacte avec "*la Puissance transcendante*" (et à travers lui, c'est toute sa descendance). Ces mythes et rites qui existent dans toutes les micros-sociétés sénégalaises, permettent de maintenir vivant l'héritage spirituel même si cette spiritualité ne se limite pas seulement aux mythes et aux rites. Pour le Révérend Père Henri Gravrand (1982), ethnologue qui a étudié et vécu à l'intérieur de l'ethnie "séreer", les prières personnelles dans la vie quotidienne et les sacrifices aux lieux de culte officiels étaient des moyens d'expression de cette spiritualité. Bien avant l'arrivée donc des religions révélées, en l'occurrence, l'islam et le christianisme, il existait de nombreuses formules de prières qui établissaient un lien entre les hommes et la divinité et avaient des valeurs religieuses et humanistes. D'après Gravrand H. (1982) : « *Les sacrifices ont pour but de renforcer le lien existant entre les entités spirituelles et les hommes, dans toutes les circonstances de la vie. Les populations qui ont le mieux conservé leur héritage spirituel sont celles qui possédaient un rituel sacrificiel très pratique et concernant les personnes de toute condition* ». ("Éthiopiennes", n°31).

Aujourd'hui encore, la transmission de ces croyances traditionnelles est assurée par chaque ethnie à travers des cérémonies ponctuelles qui marquent le passage des étapes de la vie de l'individu et rythment les périodes importantes de l'année. Ainsi dit, le sacré et la religion occupent toujours une place importante dans la cité. L'éducation est pensée en rapport avec la religion ou plus exactement avec les croyances et la vie sociale. Aujourd'hui, ces trois entités, à savoir : l'éducation, la religion et la société entretiennent donc des relations dans ce qu'on peut appeler le "*triangle culturel*" où chacune essaie de se positionner par rapport aux deux autres. Il est pratiquement difficile de penser la société ou même l'Éducation sans les valeurs issues de la religion. Dans ce contexte, elle est un moteur puissant qui a une influence et une place centrale dans la vie des sénégalais.

Cette réalité n'est pas propre au Sénégal. C'est un constat que l'on peut aussi faire dans beaucoup de pays africains, surtout en Afrique noire. Et c'est dans ce sens que Mbiti (1972) dans son étude soutenait que :

La religion est l'épine dorsale de la vie africaine et que l'athéisme est un non-sens dans l'Afrique traditionnelle (...) Il [l'homme africain] n'a pas attendu les livres révélés pour acquérir la conviction de l'existence d'une force, d'une puissance qui est source des existences et motrice des actions et mouvements des Êtres. Par conséquent, il est donc normal qu'elle soit la référence, le support de toutes les pratiques humaines. (p. 265).

1- 1- 4 Les religions révélées

La pénétration à des époques et dans des contextes différents de l'islam d'une part et du christianisme de l'autre marque au Sénégal l'avènement des religions révélées ou du Livre. L'islam est arrivé au Sénégal au 11^{ème} siècle par le contact avec le monde arabe. Quant au christianisme, il a fait son apparition dans le pays au 15^{ème} siècle. Son implantation a coïncidé avec l'arrivée des premiers colons sur l'île de Gorée. Dès lors c'était le début d'une concurrence entre ces deux religions pour convertir les autochtones qui étaient adeptes des religions traditionnelles. Ce passage des religions traditionnelles aux religions révélées s'est fait sans conflits majeurs, même si, çà et là, il y a eu quelques mouvements de résistance et une méfiance envers ces nouveaux cultes venus d'ailleurs. Mais, ce qui mérite d'être souligné c'est que malgré cette conversion, les religions traditionnelles ont laissé une marque indélébile dans la conscience des sénégalais. L'omniprésence de la religion dans tous les domaines de vie reste vive. Aujourd'hui encore, malgré la crise des valeurs, cela se vérifie ; les sénégalais attachent une grande importance aux religions.

Ces constats majeurs ont poussé le professeur Moustapha Tamba (1995), à s'interroger sur les représentations que les sénégalais se font de la religion et les rapports entre l'islam et le christianisme, « *deux religions étrangères qui se sont implantées au Sénégal à des époques différentes. La première introduite par les Berbères depuis le 11^{ème} siècle est pratiquée par la majorité des sénégalais tandis*

que la deuxième introduite au Sénégal par les missionnaires portugais et français à partir de 15^{ème} siècle, a acquis droit de cité même si elle compte aujourd'hui beaucoup moins d'adeptes que la première. Le problème fondamental qui se pose à ces religions étrangères est celui de leur convenance ou de leur adaptation à la mentalité et au milieu sénégalais » (p. 29). Il diagnostique les influences réciproques que chacune d'elles a sur l'autre. Il soutient, en effet que les sénégalais mêmes expatriés, au même titre que beaucoup d'africains, gardaient un rapport particulier avec le sacré. Pour Tamba (1995), en effet : « *la religion a pénétré si intimement tous les domaines de la vie qu'il n'est pas facile ni même parfois possible de l'isoler. Si l'on prive le sénégalais de religion, on le prive de nourriture, donc de la vie* » (p. 381). Ce qui signifie que la religion a une grande influence au Sénégal sur la formation des mentalités. C'est un état de fait qui est remarquable dans la vie de tous les jours, dans tous les domaines de la vie, que ce soit dans le champ politique, économique, et même dans le champ de l'éducation. En un mot, cette influence se fait ressentir dans tous les aspects du quotidien. Cette analyse de Tamba sur les sénégalais expatriés rejoint les affirmations de Delafosse (1927) qui disait qu'« *en Afrique noire, aucune institution n'existe, que ce soit dans le domaine social ou dans le domaine politique, juridique, voire même en matière économique qui ne repose sur un concept religieux ou qui n'ait la religion pour pierre angulaire. Ces peuples dont on a parfois nié qu'ils avaient une religion, sont en réalité les plus religieux de la terre* » (p. 60). Certes, replacé dans son contexte colonial, ce discours paraît aujourd'hui dépassé. Mais une chose est sûre : sa teneur est toujours d'actualité. Il faut encore compter avec la religion en Afrique. Cet état de fait ne serait-il pas une des raisons qui ont poussé Eloi Messi Metogo (2013) à titrer son livre : "*Dieu peut-il mourir en Afrique ?*"

A la fin du 19^{ème} siècle, le constat est que la physionomie sur le plan religieux a changé. L'islam devint la religion majoritaire des sénégalais. « *Mais il s'agit d'un islam qui, sans perdre sa substance originelle et ses dogmes fondamentaux, s'est profondément africanisé⁸ pour donner naissance à un syncrétisme* ». (Samb, 2005, p.132). Certains auteurs comme Trimminghan (1961) n'hésitent pas à soutenir la

⁸ L'islam s'est adapté en Afrique. Ne pouvant pas supprimer certaines pratiques ancestrales, comme les gri-gri, il les a « islamisés ». Cf. Bâ (1962, p. 111). Egalement, ne pouvant pas s'attaquer au culte des ancêtres, l'islam l'a renforcé par le culte des saints.

thèse selon laquelle : « *l'islam et les cultures africaines se sont influencés réciproquement. En se répandant parmi les africains, l'islam s'adapte à leur conception de la vie et à leurs coutumes, puis à son tour, modifie ces dernières* » (Cité par Samb, 2005, p. 133). Ainsi, d'un islam dit "de cours royal", l'islam est devenu une religion de masse et de type confrérique.

L'islam s'est, au fil des siècles, affirmé en se massifiant et en se répandant dans la majeure partie du pays. Et cette montée en puissance, l'islam la devait à l'action patiente, mais déterminante, d'une catégorie sociale locale dont les membres, désignés du terme de marabouts, devinrent, suivis en cela par leurs descendants, les spécialistes de l'enseignement et de la diffusion de cette religion, non seulement au Sénégal, mais aussi dans la quasi-totalité de l'Afrique soudano-sahélienne où, de nos jours encore, leur influence demeure forte dans les divers domaines de la vie sociale. (Mané, 2012, p. 3)

En résumé, de par sa position stratégique, se trouvant dans une zone intermédiaire d'une part, du nord au sud, entre ce vaste Sahara et la sous-région caractérisée par le domaine des forêts denses, et d'autre part, de l'ouest à l'est, entre la côte Atlantique et l'intérieur des terres du continent, le Sénégal présente de multiples atouts et est considéré comme un pays riche en expérience religieuse, voire culturelle. Aujourd'hui, avec une population⁹ composée de 95% de musulmans et de 4% de chrétiens et 1% pratiquant les religions traditionnelles, il est un pays laïque où cohabitent, sur une superficie d'environ 200 000 km², principalement ces deux religions, l'islam et le christianisme, qui essaient d'instaurer un dialogue et en même temps de marquer leur présence dans tous les domaines de la vie, l'école n'étant donc pas exclue. Les différentes familles religieuses exercent une certaine influence sur l'ensemble des structures sociales, économiques, voire même politiques.

⁹Source : statistiques mondiales 2012.

1- 2 FAMILLES RELIGIEUSES AU SENEGAL

Le pouvoir spirituel ou religieux est détenu dans le pays par les guides religieux des différentes religions pratiquées. Il s'agit principalement de la religion musulmane, de la religion chrétienne et des religions traditionnelles encore existantes au Sénégal. Chacune de ces religions est marquée par une forme spécifique d'hierarchisation qui fait qu'il y a au sommet un ou des chef(s) spirituels appelé(s) guide(s) religieux.

1- 2- 1 Le christianisme et les guides religieux catholiques

La religion chrétienne¹⁰ s'est implantée au Sénégal dès le 15^{ème} siècle avec l'arrivée des premiers colons européens. Suivant le mouvement de la colonisation, elle est partie des zones côtières vers l'intérieur du pays en ciblant les "*diolas*" au sud, les "*sérères*" au centre-ouest, deux ethnies où l'islam a eu du mal au début à gagner du terrain à cause du poids des traditions, et un peu plus tard les minorités ethniques du sud-est comme les "*bassaris*". La figure emblématique de l'Eglise catholique au Sénégal reste incontestablement celle de l'Archevêque Cardinal Hyacinthe Thiandoum, premier prêtre sénégalais à porter ce titre de cardinal. « *Il symbolise à lui seul la bonne entente entre musulmans et chrétiens au Sénégal* ». (Boubacar Kanté, cité par Fondation Konrad Adenauer, 2005, p. 31). Cette affirmation, sortie de la bouche d'un musulman, témoigne de sa grandeur et du rôle qu'il n'a cessé de jouer pour que vive le dialogue islamo-chrétien au Sénégal. Ordonné prêtre en 1949 par Monseigneur Lefebvre alors vicaire apostolique de Dakar, il est nommé à la tête de l'Eglise du Sénégal le 20 mai 1962. Entre temps, dans les années 50, il a obtenu un doctorat en théologie à l'université pontificale de Rome. Le 24 mai 1974, le Pape Paul VI l'éleva au rang de cardinal. Le cardinal Hyacinthe Thiandoum a été aussi membre du Conseil pontifical pour les communications sociales ainsi que de la

¹⁰ Au Sénégal, la religion chrétienne est principalement constituée de catholiques même si la communauté évangélique d'action apostolique (CEVAA) s'est implantée progressivement dans le pays et commence à être visible. Nombreux sont ceux qui ne font pas la distinction entre ces églises et l'Eglise catholique. Cette confusion peut être due au fait que toutes ces églises protestantes, luthériennes et réformées ont une présence beaucoup plus ressentie que celle de l'Eglise catholique dans le pays et du fait que, me semble-t-il, la hiérarchisation est moins marquée et moins visible chez elles qu'elle l'est dans le catholicisme. Pour beaucoup de Sénégalais, la religion chrétienne rime avec le catholicisme. Dans cette partie de notre thèse, il sera question que des guides religieux catholiques.

Congrégation pour les instituts de vie consacrée et les sociétés de vie apostolique. En tant que président de la Conférence épiscopale de la sous-région ouest africaine de pays d'expression française, par son charisme, il contribua à faire entendre la voix de l'Eglise. Ses qualités humaines, celles de grand orateur et de fin communicateur, lui permirent d'avoir une certaine notoriété à travers tout le pays.

Aujourd'hui, la présence chrétienne se fait sentir dans tout le pays malgré le fait que la religion chrétienne soit minoritaire. Elle est enracinée et bien visible dans chaque région du Sénégal à travers les cathédrales, les églises, les structures socio-caritatives telles que les écoles de confessions chrétiennes, les hôpitaux, la Caritas, la promotion des femmes, etc. En 2016, l'Eglise du Sénégal compte sept diocèses¹¹ que sont Dakar, Thiès, Saint Louis, Ziguinchor, Tambacounda, Kaolack et Kolda. Ainsi, chaque diocèse est administré par un évêque nommé par le Pape depuis Rome. L'ensemble de ces évêques – *avec quelques autres des pays limitrophes* – sont constitués en une Conférence épiscopale, organe chargé, en définitive, d'organiser la vie de l'église catholique dans cette partie de l'Afrique subsaharienne de pays d'expression française. Chaque évêque est responsable d'une commission épiscopale chargée d'un domaine bien précis. Il faut aussi noter qu'à la démission du Cardinal Thiandoum, (parce qu'ayant atteint l'âge canonique à cet effet), c'est l'évêque de Kaolack, Monseigneur Adrien Sarr qui lui succéda à la tête de l'archidiocèse de Dakar de 2000 à 2014. Nommé à son tour cardinal par le Pape Benoît XVI, il est vu comme le représentant légal de l'Eglise du Sénégal devant, par exemple, les autorités politiques. Depuis 2014, Monseigneur Benjamin Ndiaye est l'archevêque de l'archidiocèse de Dakar en remplacement de Monseigneur cardinal Sarr, admis à faire valoir ses droits à la retraite. Monseigneur Benjamin Ndiaye a été intronisé le 21 février 2015. Cette présentation a pour but de montrer que ces guides religieux catholiques, (évêques et prêtres), malgré le fait que la religion chrétienne soit minoritaire, par leur charisme et ce qu'ils représentent, sont souvent consultés et écoutés. Ils ont une grande responsabilité au niveau de la société sénégalaise.

¹¹ Les sept Eglises diocésaines portent le nom des chefs-lieux de régions mais ne correspondent pas forcément à la division administrative territoriale. Par exemple, le diocèse de Dakar regroupe les régions administratives de Dakar, de Fatick et même une partie de la région de Thiès.

1- 2- 2 Les religions traditionnelles et les chefs coutumiers

Il n'est pas rare d'entendre, sur fond de plaisanterie, que la population sénégalaise est composée de 95% de musulmans et de 5% de chrétiens mais aussi de 100% d'animistes. Cette affirmation en dit long sur le rapport à la religion au Sénégal. Avant l'arrivée de l'islam et du christianisme, existaient déjà les religions traditionnelles ; aujourd'hui encore, certains sénégalais, même s'ils sont adeptes des religions révélées, ont gardé au fond d'eux- mêmes quelques pratiques pouvant être attribuées à celles-ci. A côté donc de ceux qui sont adeptes convaincus de ces religions traditionnelles, il est fréquent, au Sénégal, de voir certains musulmans ou catholiques, face à des difficultés relevant de la santé ou simplement de la souffrance, se tourner vers celles-ci. Ce qui fait dire à Pisani¹² : « (...) voilà que viennent de l'extérieur des systèmes de croyance, le musulman et le chrétien, qui, loin d'exalter la vision héritée, prétendent se substituer à elle – (à la Cosmogonie diola) – au risque de tout détruire. Sans jamais y parvenir pourtant car, aux heures graves, le diola, oubliant l'acquis retrouve les pratiques et les lumières d'antan » (cité par Diatta, dans Fondation Konrad Adenauer, 2005, p. 89). Ce qui est dit ici pour l'ethnie "*diola*" est valable aussi pour les autres ethnies du pays. Par exemple, dans les ethnies "*wolof*", "*sérère*", "*bassari*", "*sonincké*", etc., les religions dites traditionnelles ont aussi survécu face à l'arrivée des religions du livre. Et dans chacune d'entre elles, le statut de guide coutumier est reconnu. Chez les "*diolas*" de la Casamance, il est même exalté. Le roi, dans la religion traditionnelle diola représente l'autorité religieuse et morale en même temps. Il n'est pas choisi au hasard. Il possède un pouvoir mystique qui fait qu'il joue le rôle d'intermédiaire entre Dieu et les hommes. Le roi assure un rôle de protection à toute la population de la forêt où il a érigé son palais. Cette forêt royale lui sert aussi de lieu de culte. D'après un proche du roi d'Oussouye¹³, « la forêt est le plus grand lieu de culte. C'est là que le roi reçoit les offrandes et les malades pour des soins, donne des bénédictions à ceux qui le désirent. Seuls les initiés peuvent accéder à ce lieu sacré » (p. 131). La renommée du roi fétiche, identifiable à cause de son accoutrement rouge tenant à

¹² Pisani, dans préface de François Georges Barbier-Wiesser (1994), Comprendre la Casamance, chronique d'une intégration contrastée, Karthala, Paris, p. 11.

¹³Oussouye est un chef-lieu de département de la région sud, Ziguinchor. Il est à 70 de Ziguinchor. C'est seulement dans cette partie du pays où on peut parler de forêt.

la main un balai mystique dépasse les frontières de la Casamance, cette région sud du Sénégal frontalière de la Gambie, la Guinée Bissau et de la Guinée Conakry.

1- 2- 3 Les confréries et guides religieux musulmans

L'islam est introduit au Sénégal vers la fin du 10^{ème} et le début du 11^{ème} siècle. La pénétration s'est d'abord faite par le nord et l'est du pays. Aujourd'hui, il représente la principale religion de la majorité des sénégalais. L'islam pratiqué au Sénégal est un "*islam soufi*" ou "*confrérique*"¹⁴. Le "*soufisme*" se définit comme étant la branche de l'islam mystique et marquée par une certaine spiritualité élevée. Il se caractérise par une quête de Dieu qui peut aller, pour l'adepte de cette forme d'islam, jusqu'à qu'à se dissoudre dans son amour infini. « *Le soufi est amoureux de Dieu (Haqq) et pour prouver son amour, comme les amoureux figuratifs, il est continuellement occupé par le souvenir de son Bien Aimé qui est Dieu.* »¹⁵ (Cité par Girard, 2008 p. 4). Cette branche de l'islam est réputée comme donnant une importance capitale à la théorie et aux dogmes, mais aussi à leur pratique. L'islam soufi est aussi marqué par la récitation de la litanie des noms et qualificatifs de Dieu, des temps de méditations jumelés aux prières, qui font parties des piliers de l'islam. La recherche d'une certaine ascèse et du mystique pour atteindre un degré de spiritualité sous la direction d'un maître le caractérise également. Ce maître qui, au Sénégal, prend le titre de marabout¹⁶ met en place une voie soufie nommée confrérie. Dès lors chaque marabout rassemble autour de lui des adeptes qui le suivent parce que se retrouvant dans son enseignement et sa qualité de vie marquée par un certain charisme et spiritualité à laquelle ils aspirent. Ainsi, l'islam sénégalais n'aura pas un représentant mais un guide pour chaque confrérie. Les principales confréries sont la "*Tidiana*"¹⁷, le "*Mouridisme*", la "*Quaddria*", la confrérie "*Layène*", etc.

¹⁴ Pendant la colonisation, s'est développé au Sénégal et dans le Soudan un islam militant, qui cependant, petit à petit à laisser place à l'islam soufi, appelé aussi confrérique. Cf. Diop A., B., (1981), *La société wolof. Les systèmes d'inégalités et de domination*, Paris, Karthala), Magassouba (1985), *L'islam au Sénégal. Demain les Mollahs ?* Paris, Karthala, 219 p.

¹⁵ Cette citation est tirée du site Web « le journal soufi » : <http://www.journalsoufi.com>.

¹⁶ Même si le terme peut renvoyer à plusieurs sens : guérisseur, charlatan, voyant africain, voire sorcier, dans cette thèse, le marabout (ou serigne) désigne un guide religieux musulman, un iman, un ascète ou un sage musulman qui jouit d'un prestige de sainteté et a des disciples. Dans les confréries, le titre de marabout est hiérarchisé et le grade le plus élevé est celui de khalife général.

¹⁷ La confrérie des "*Niassène*" fondée par Hadji Ibrahima Niassé et la confrérie créée par El Hadji Omar Tall, sont considérées comme des branches de la "*Tidiana*".

1- 2- 3- 1 La confrérie "*Tidiane*" ou la "*Tidiana*"

La confrérie "*Tidiana*" a été fondée en Algérie à la fin du 18^{ème} siècle par Ahmed Tidjane¹⁸ à Ain-Mahdi. Il a été reconnu comme un maître spécialiste de la charia après ses études coraniques. Sa doctrine est fondée sur le texte sacré (coran) et la Sunna¹⁹. L'accent est aussi mis sur les cinq piliers de l'islam mais également sur un ensemble de rituels. « *Les acteurs principaux de ce cheminement, Cheick Maulaud Val, un érudit maure et Abd Al Karim, un savant peul du Fouta Djallon, initièrent El Hadji Omar au soufisme vers 1820* ». (Gassama Fatou²⁰, cité dans Fondation Konrad Adenauer, 2005, p. 31). La confrérie "*Tidiana*" est ensuite implantée dans beaucoup de pays de l'Afrique Noire comme au Nigéria, au Ghana, au Niger, au Tchad, en Mauritanie. Au Sénégal, « *après El Hadji Omar Tall, plusieurs familles représentèrent la tariqa, soit par une présence discrète, soit de façon visible. (...) Mais deux familles émergèrent : il s'agit de la famille Niasse de Kaoloack et la famille Sy de Tivaoune dont l'ancêtre, El Hadji Malick Sy, fut à l'origine de la vulgarisation de la tariqa.* » (pp. 31-32). Né en 1855, il est considéré comme le "père spirituel" de la confrérie "*Tidiana*". Après sa formation coranique auprès de maîtres renommés, il se rendit à la Mecque où il revint avec le titre de "*Khalifa*". Ses disciples viennent de tous les coins pour profiter de son enseignement de qualité. Le fief de la "*Tidiana*" au Sénégal, la ville de Tivaouane, dans la région de Thiès, est considérée comme une "*université populaire*". Qualifié de "rassembleur", sa réputation était telle qu'au sortir de cette formation, ses étudiants devenaient à leur tour des maîtres et pouvaient ouvrir leur propre école coranique. Les "*daara*" typiques de la confrérie se multiplièrent à travers le pays. En 1902, il instaura le "*Maouloud*" commémorant la naissance du prophète appelé "*Gamou*" au Sénégal. A sa disparition en 1922, son premier fils étant mort pendant la grande guerre, à Salonique, en Grèce, c'est son second fils, El Hadji Babacar Sy, qui devint khalife de la confrérie jusqu'en 1957. Le troisième fils d'El Hadji Malick Sy succéda à son frère mais son règne ne dura

¹⁸ Certains l'appellent aussi Muhammad Ibn Mukhtar Al Tidjani.

¹⁹ La sunna est liée à la tradition du Prophète. Elle peut être définie comme une voie ou un ensemble de pratiques inspirées de la vie du prophète. Il s'agit de toutes les pratiques de ce dernier : les paroles, les gestes, les caractéristiques de sa personne, tout ce qu'il a approuvé ou non. Toutes ces pratiques ont été recueillies par les érudits dans ce qu'on appelle "*hadith*".

²⁰ Cf. La thèse de doctorat de Fatou Gassama, soutenue à l'université de Lille 3 sur le thème : « L'immigration sénégalaise en France de 1914 à 1993. Etude de l'implantation et du rôle des confréries musulmanes sénégalaises ».

que trois jours. Les portes du "*Khalifa*" s'ouvrirent alors au quatrième fils du père spirituel de la "*Tidiana*", El hadji Abdoul Aziz Sy Dabakh. Il régna pendant quarante ans jusqu'en 1997. Il marqua de son empreinte la confrérie et l'ensemble de la population sénégalaise de tout bord. A partir de 1997, le khalife général est Serigne Mansour Sy. D'autres familles de renommées internationales telles que la famille de Abdoulaye Niasse (1840-1922) dans la région du Saloum, actuelle région de Kaolack où il s'installa à partir de 1910, représentent aussi la confrérie "*Tidiana*". Il étendit la religion musulmane dans cette partie du Sénégal. Grâce à lui, cette branche de la confrérie "*Tidiane*", à savoir les "*Niassène*", est connue en dehors du territoire sénégalais. « *Son succès est dû à la vision moderniste de ce dernier – (de Abdoulaye Niasse) – qui prôna une meilleure éducation des femmes, la création d'écoles et la généralisation de l'instruction qu'elle soit scientifique ou initiatique* ». (Gassama Fatou, cité dans Fondation Konrad Adenauer, 2005, p. 32).

1- 2- 3- 2 La confrérie Mouride²¹ de Cheikh Ahmadou Bamba

Le "*Mouridisme*" est le nom donné à la doctrine fondée au Sénégal par Mouhamad ben Mouhamad ben Habîballâh (1853 – 1927), plus connu sous l'appellation de Cheikh Ahmadou Bamba, ou de Serigne Touba (qui signifie le marabout de la ville de Touba²²), encore de Khadîm - Rasûli - (a) llâhi²³. Il est né à Mbacké, une localité qui porte le nom de sa famille du fait qu'elle a été fondée par son grand-père ; elle est située dans l'actuelle région de Diourbel, au centre du pays. La famille Mbacké est connue pour son goût très élevé de la prière et la « *haute culture et l'orthodoxie stricte dans l'assimilation des valeurs culturelles islamiques.* »²⁴ Elle, la famille Mbacké, a fait de cette localité un lieu réputé pour sa spiritualité. Le père de Cheikh Ahmadou Bamba, Mouhammad Mbacké, appelé Momar Anta Saly Mbacké, fut un maître coranique qui enseignait le texte sacré ainsi que les sciences religieuses. Pour toutes ces raisons, la famille Mbacké bénéficiait d'une certaine notoriété jumelée à une influence particulière dans le domaine spirituel. Après avoir appris le

²¹Mûrîd, en arabe, signifie : "disciple – postulant à l'initiation mystique".

²²Cheikh Ahmadou Bamba, d'après la tradition, a choisi cet endroit comme le lieu de son ermitage : il y était attiré par un grand arbre où il effectuait ses méditations, situé sur un plateau où est construite aujourd'hui la grande coupole de l'actuelle mosquée de Touba ; ce nom en arabe signifie "Bonheur".

²³ Serviteur de l'envoyé de Dieu.

²⁴ Source : HizbutTarqiyyah. <http://www.htcom.sn>.

coran et s'être perfectionné dans le domaine spirituel, Cheikh Ahmadou Bamba s'installa auprès de son père en tant qu'enseignant. Par ses écrits, il excella dans l'art de rendre beaucoup plus accessibles les textes religieux. Il a écrit de nombreux livres sur les rituels essentiels de l'islam et sur la méditation. Il fut attiré par la vie mystique et ascétique. Très tôt, il mit sur pied un cheminement spirituel pour aider ses disciples à trouver le salut. A cet effet, il l'annonce en ces termes :

Ce n'est point une confrérie que j'ai fondée. J'ai plutôt trouvé que la voie qu'avaient scrupuleusement suivie le prophète et ses compagnons était presque entièrement flétrie. Je l'ai défrichée le plus proprement et rénovée dans toute son originalité et j'ai adressé ensuite la vocation qui suit : "Tout pèlerin qui désire partir peut venir. Voici la voie réhabilitée".²⁵

Par cette proclamation, le "*Mouridisme*" venait d'être fondé. Ces affirmations expliquent que pour les "mourides" – *les aspirants* – ce cheminement proposé par Cheikh Ahmadou Bamba n'est pas considéré comme une confrérie mais "l'islam réhabilité". Pour eux, « *c'est clairement un ensemble de pratiques cultuelles et des règles de conduites basées sur l'amour et l'imitation du Prophète (PSL) et dont la finalité est le perfectionnement spirituel* ». (Cité par Abidou Mbaye, dans Fondation Konrad Adenauer, 2005, p. 23). Ses enseignements avaient un tel succès que sa renommée se répandit dans tout le pays, voire même en dehors. Les foules, de tous les horizons, accouraient vers lui à tel point que pour les colons français, il représenta une menace pour leur politique. Dès lors, c'était le début d'une longue lutte entre Cheikh Ahmadou Bamba et les autorités coloniales. Il appela ses disciples à résister de manière pacifique sans armes en montrant un désintéressement par rapport à la politique et au pouvoir colonial et en suivant un cheminement spirituel. Ce qui lui valut l'exil forcé au Gabon pendant 7 ans. A son retour en 1902, il fut encore exilé en Mauritanie en 1903. « *En 1910, les autorités françaises décidèrent finalement de collaborer avec lui sur la culture d'arachide et son mouvement pris alors une ampleur sans cesse grandissante au Sénégal et en Gambie. Les français acceptèrent notamment la construction de la grande mosquée de Touba où il est inhumé...* » (Girard, 2008, p. 8) en juillet 1927. Pour ses nombreux disciples à travers le monde, il est considéré comme un Saint Martyr. Aujourd'hui,

²⁵ Ces paroles attribuées au Cheikh, sont citées par Abidou Mbaye, "*le Mouridisme ou l'islam réhabilité*", dans Fondation Konrad Adenauer, 2005, p. 23.

la confrérie "*Mouride*" est l'une des deux seules confréries véritablement autochtones si l'on considère le fait qu'elle soit fondée par un sénégalais. Le fief du "*Mouridisme*" est la ville de Touba, ville considérée "*Sainte*" par les disciples du Cheikh. A Touba, se trouve la plus grande mosquée d'Afrique au sud du Sahara. Si le "*Mouridisme*" est connu à travers le monde, c'est aussi grâce, en effet, au pèlerinage organisé dans cette ville de Touba chaque année et qui draine des milliers de personnes. Il commémore le départ à l'exil de Cheikh Ahmadou Bamba en 1895 au Gabon. Le rayonnement du "*Mouridisme*" est également lié à l'importance accordée au travail qui fait que, économiquement, il est bien implanté dans le pays, en Afrique, dans les grandes villes européennes et aux Etats-Unis. La participation au développement économique du Sénégal n'est plus à démontrer. Sous ce rapport, le "*Mouridisme*" représente aussi une force religieuse, sociale, économique, voire même politique. Le principe de la soumission – appelé "*Jébbëlu*" en langue "wolof"²⁶ - permet à tous les disciples de contribuer au développement économique de la confrérie. Cette importance de la soumission dans l'islam réhabilité par Cheikh Ahmadou Bamba est aussi soulignée par Coulon (1981): « (...) *Jébbëlu*, mot wolof dérivé d'un verbe signifiant : se livrer, se rendre, s'offrir, se dévouer. Toute personne voulant devenir membre de la confrérie doit y procéder. (...) A la mort du marabout le *jébbëlu* est rompu. Il doit être réitéré. En général, le fidèle s'adresse à un parent du défunt, le plus souvent à son fils » (p. 82). Après la mort de Cheikh Ahmadou Bamba, le "*Khalifa*" est assuré par ses fils et petits-fils. Au total, huit (8) khalifes généraux se sont succédés à la tête de la confrérie : Serigne Mouhadou Moustapha Mbacké, "le pionnier", (khalife de 1927 à 1945), El Hadji Falilou Mbacké, "le politique", (de 1945 à 1968), Serigne Abdou Lahat Mbacké, "le bâtisseur", (de 1968 à 1989), Serigne Abdoul Khadre Mbacké, "l'iman des imams", (de 1989 à 1990), Serigne Saliou Mbacké, "le khalife-paysan", (de 1990 à 2007), Cheikh Mouhammadou Lamine Bara Mbacké, qui ouvre le Khalifa aux petits-fils, (de 2007 à 2010), Serigne Sidy Mokhtar Mbacké, (de 2010 à 2018) et Serigne Mountakha Mbacké, l'actuel khalife général depuis janvier 2018. Chaque khalife général a marqué de son empreinte la confrérie par son engagement et son souci de continuer l'œuvre commencée par leur père et grand-père, Serigne Touba. Beaucoup d'entre eux aussi se sont évertués à renforcer les liens avec les autres

²⁶ Langue parlée par les membres de l'ethnie qui porte le même nom, qui aujourd'hui sont les plus nombreux en termes de représentativité. Aussi, le mouridisme est très marqué par la culture wolof.

confréries et religions présentes dans le pays. Comme guides religieux, « *de la deuxième confrérie en nombre de personnes, mais de loin la plus influente confrérie soufie d'Afrique subsaharienne* » (Girard, 2008, p. 7), ils détiennent un pouvoir non négligeable dans la société sénégalaise.

1- 2- 3- 3 La confrérie "Layène"²⁷

Fondée par Libasse Thiaw, appelé Limamou laye, c'est-à-dire, l'imam choisi par Dieu, la confrérie "Layène" est la deuxième seule confrérie qui a une origine sénégalaise. Il serait né vers 1843 dans le village de Yoff, village de lébou (membre de l'ethnie wolof), qui aujourd'hui est une commune de l'arrondissement de Dakar. Les villages lébou, du fait qu'ils se situent tout près de l'océan Atlantique, sont habités par des pêcheurs qui ont su garder leurs coutumes dans leur organisation sociale. Comme Cheikh Ahmadou Bamba, Limamou Laye, surnommé le "*Mahdi*" ou le "*Bien guidé* » suscita la méfiance du colonisateur. Ses rapports avec le pouvoir colonial furent difficiles ; ce qui lui valut des représailles. Il se distingua par la qualité de ses prêches et se définissait comme l'envoyé de Dieu. Ce qui explique peut-être le fait que c'est la seule confrérie qui vénère Issa (Jésus). Il prônait dans ceux-ci également l'égalité hommes et femmes par rapport à la prière. Pour ses disciples, il n'est pas mort, mais a disparu mystérieusement. Cependant, l'événement central de la confrérie "Layène" reste l'appel de Limamou Laye à ses disciples à le suivre. Cet appel est commémoré chaque année par des milliers de personnes, de toutes les catégories sociales confondues, venues se rassembler sur la place de Yoff et vêtues de blanc. Limamou Laye invita ses disciples « *à plus de sincérité et de pureté dans les prières, et à continuer d'observer les rites musulmans d'ablutions, de prières, de justice sociale, d'aumône, etc.* » (Girard, 2008, p. 11). Après sa disparition, c'est son fils Seydina Issa Rouhou Laye (de 1909 à 1949) qui lui succéda et qui permit à la confrérie d'avoir des bases solides. Quatre autres l'ont suivi : Seydina Madione Lahi (de 1949 à 1971), Seydina Issa Lahi II (de 1971 à 1987), Mame Alassane Lahi (de 1987 à 2001) et l'actuel khalife du "*Mahdi*", Chérif Abdoulahi et son porte-parole est Chérif Ousseynou Lahi, aîné des petits-fils, considéré comme un guide exceptionnel. Les khalifes du "*Mahdi*" sont choisis selon

²⁷ Cf. Le site de la communauté Layène : <http://www.layene.sn>.

le droit d'aînesse, selon leur intégrité morale et une droiture sans faille. Pour les membres de la confrérie "*Layène*", les khalifes du "*Mahdi*" sont des modèles et des exemples à suivre.

1- 2- 3- 4 La confrérie "*Qadiriya*"

La "*Qadiriya*" est une confrérie soufie fondée à Bagdad, en Irak, par Cheikh Moulay Abd al Qadir al-Djilani vers 1160. A sa mort vers 1166, ses disciples répandirent cette doctrine au Moyen-Orient, en Afrique du Nord et en Asie. C'est du Maroc principalement que la confrérie atteignit l'Afrique subsaharienne. Elle est arrivée au Sénégal par la Mauritanie au 18^{ème} siècle grâce à des familles maures nomades dont leur ancêtre remonte aux "*Kounta*" originaire de Tombouctou. « *Les "Kounta" sont une confédération, à la fois maraboutique et guerrière, très forte, très riche et très ramifiée, dont on retrouve les fractions de l'Air à l'océan Atlantique (Hodh, Sahel, Sahara, Mauritanie)* ». ²⁸ La renommée des "*Kounta*", sur le plan spirituel, dépasse les frontières subsahariennes. D'après Mbaye R., (2003), ce furent les descendants des "*Kounta*" qui répandirent la confrérie "*Qadiriya*" au Sénégal où actuellement, "*Ndiassane*", au nord-ouest du pays, dans la région de Thiès, et "*Ngourane*", dans la région de Louga, constituent les deux principaux foyers religieux. Fondée en 1883 par Cheikh Bou Mohammed Kounta, Ndiassane, capitale de la "*Qadiriya*", est un grand centre islamique reconnu. A sa mort en 1914, se succédèrent à la tête de la confrérie, Cheikh Al Békaye (de 1914 à 1929), Cheikh Sidy Lamine Kounta (de 1929 à 1975), Cheikh Mohammed Kounta (de 1975 à 1977), Cheikh Sidy Yakhya Kounta (de 1977 à 1987). L'actuel khalife général de la confrérie est Cheikh Bou Mohammed Kounta. Aujourd'hui, l'influence de la confrérie a beaucoup diminué malgré son ancienneté.

²⁸ Bachir Kounta, cité dans Fondation Konrad Adenauer, 2005, p. 45.

1- 2- 3- 5 Le poids des confréries et des marabouts au Sénégal

Aujourd'hui au Sénégal, l'islam soufi est très présent. Il est actif à travers les principales confréries qui le composent et différentes associations musulmanes qui se développent dans la société et qui sont rattachées à celles-ci. La grande majorité de ces musulmans sont liés, soit par adhésion simple, soit par soumission totale, à un guide religieux ou marabout de l'une de ces confréries. Ce qui donne à celles-ci un pouvoir et un rôle à la fois moral, spirituel et historique très important. Les principales confréries les plus représentées sont, d'après les chiffres de la direction de la statistique et des prévisions (DSP), la "*Tidiana*" 49%, le "*Mouridisme*" 33%, la "*Qadiriya*" 7%, les "*Layènes*" 5% et les autres confréries 4%. (Dumont et Kanté, 2009). L'organisation interne de chaque confrérie fait apparaître à la tête de celle-ci un Khalife général et tous les marabouts de cette confrérie lui font vœu d'obéissance. Ce que soulignait déjà Coulon (2003). « *La plupart des marabouts sont issus des lignages fondateurs des grandes confréries ou branches confrériques, puisque la fonction maraboutique et le charisme (baraka) qui lui est associé se transmettent au sein de la famille. Tous les chefs religieux d'une même confrérie sont théoriquement sous l'autorité d'un khalife général...* » (p. 2). Ces confréries constituent des « *régulateurs sociaux mais aussi politiques, et leur rôle dans la géopolitique interne du pays s'est accru depuis l'indépendance.* » (p. 123). La confrérie mouride « *est de loin la plus importante et la plus influente confrérie soufie d'Afrique subsaharienne.* » (Girard, 2008, p. 7). Elle est économiquement et politiquement très puissante dans le pays et sa force est visible dans tous les secteurs de la société. Beaucoup de membres de la classe politique sénégalaise se réclament de cette confrérie ; ce qui n'est pas à négliger dans les rapports entre l'Etat et la confrérie.

Au Sénégal, pays à forte majorité musulmane, les confréries entretiennent un rapport spécifique avec l'Etat. La confrérie des mourides, par son fonctionnement et son mode d'organisation, vit, depuis sa création, dans un système d'échange de services avec les autorités. Cette situation a été favorisée par l'attachement des populations aux marabouts, qui détiennent un fort pouvoir de décision sur leurs fidèles. L'Etat du Sénégal s'est fondé en les utilisant pour renforcer sa légitimité et, en retour, leur octroie des avantages. (Gervasoni O. et Guèye C., dans Gomes-Perez, 2005, p. 621).

En définitive, le travail sur le pouvoir spirituel au Sénégal révèle l'existence de plusieurs familles religieuses. Chacune d'entre-elles s'est construite une renommée dans le temps et dans l'espace comme une sorte de legs reçu de son fondateur ou pour d'autres de leurs devanciers. Cette logique permet de mieux comprendre le rôle qu'elles ont joué et continuent à assurer dans la construction de l'identité nationale sénégalaise. Cela est d'autant plus vrai quand il s'agit des différentes confréries. Le "*Jebbélu*" – soumission – à un guide religieux est fait dans certains cas parce que ce dernier est de la lignée directe du fondateur. Même si chaque guide religieux a son propre charisme, il s'inscrit dans la continuité de l'œuvre et du message du "*Père-fondateur*" de la confrérie. Aujourd'hui donc, l'influence que les guides religieux ont dans la société en générale et sur les autorités politiques, civiles et militaires en particulier, trouve sa justification dans cette logique qui définit, encadre et oriente les rapports entre le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel.

1- 2- 4 L'influence des chefs religieux au Sénégal

Les relations entre le pouvoir spirituel et le pouvoir politique ne datent pas d'aujourd'hui. C'est une longue histoire qui lie ces deux pouvoirs. Depuis la période coloniale, en passant par le temps des indépendances, jusqu'à l'époque contemporaine, les guides religieux ont marqué de leur empreinte la vie politique sénégalaise. Ce caractère, à la fois historique, mais aussi évolutif montre la complexité des rapports entre le spirituel et le temporel au Sénégal. La place réservée aux chefs religieux dans l'actualité nationale, qu'elle soit par les journaux, la télévision ou la radio, révèle l'important de ces derniers. En quoi consiste leur influence sur le pouvoir politique ? Quels rapports entretiennent-ils avec les autorités étatiques ? Il nous semble pertinent de considérer quatre périodes importantes dans les rapports entre ces deux pouvoirs, à savoir : pendant la colonisation, les indépendances, la période des "*ndiguël*", et l'avènement de la première alternance politique au Sénégal.

1- 2- 4- 1 Le pouvoir maraboutique pendant la colonisation

Pendant la conquête coloniale du Sénégal, les français ont d'abord adopté une politique de méfiance vis-à-vis de la religion musulmane et des marabouts. Rapidement, ils s'aperçurent que ces guides religieux, en particulier El Hadji Malick Sy de la confrérie "Tidiana" et Cheikh Ahmadou Bamba, fondateur du "Mouridisme", ne constituaient pas, en tant que tel, une menace contre leurs intérêts. « *Ces deux chefs n'ont en réalité jamais cherché à renverser le système établi par les colons, mais plutôt (...) se sont appliqués à demeurer à part et à s'organiser en microsociétés hors du pouvoir temporel tenu par les français.* » (Girard, 2008, p. 12). Ainsi, leur influence sur la population s'accroît grâce à leur capacité de mobilisation des foules. Le pouvoir colonial ne pouvant pas contrôler tous le territoire sénégalais, les zones rurales étaient alors gérées par les marabouts chargés d'organiser la vie sociale. Il faut rappeler que l'islam s'est implanté au Sénégal bien avant l'arrivée du christianisme et donc du colonisateur. Il « *a revêtu un caractère politique puisqu'il s'est imposé comme le recours des populations à l'acculturation occidentale* » (Brossier 2004, p. 18). L'islam est ainsi devenu comme une forme de résistance pacifique – et parfois armée – des populations sous la houlette des guides religieux face à la conquête coloniale et au désir d'assimilation. « *L'islam devient dès lors synonyme de rempart pour la protection des valeurs traditionnelles* » (Idem.). Ainsi, face à la menace étrangère, les chefs religieux ont consolidé leur autorité vis-à-vis des membres de leur communauté en appelant à la révolte et à la résistance contre l'envahisseur. De plus, pendant la période coloniale, en plus de leur mission de guides spirituels, les chefs religieux musulmans ont été des "*administrateurs de communautés*". Dans ce contexte donc, il était très difficile pour les colons de ne pas compter sur eux pour asseoir leur domination étant donné que la colonisation allait de pair avec l'exploitation des richesses agricoles. Les guides religieux ont été pendant longtemps donc des intermédiaires entre les autorités coloniales et les autochtones dans les cantons et les villages pour préserver leurs intérêts. Ils ont joué le rôle d'interlocuteurs auprès de leurs disciples. Cette mission a été facilitée par la forte influence qu'ils ont eue sur ces derniers à travers le "*ndiggè*" qui peut se traduire par une "*recommandation religieuse*"²⁹. De

²⁹Devant une situation donnée ou un événement, les disciples attendent de leur guide religieux un

ce fait, leur autorité n'avait rien à voir avec celle des chefs indigènes. Ils avaient beaucoup plus de mainmise sur leurs disciples que ces derniers et par conséquent, étaient plus écoutés. Une situation d'ailleurs que les colonisateurs vont exploiter en faisant de ces chefs religieux de véritables partenaires incontournables. Cette autorité des guides religieux est même reconnue et légitimée par l'administration coloniale française dans sa stratégie de conquête. Pour Diop M., C. et Diouf M. (2003), « *Les marabouts jouèrent le rôle d'auxiliaires en se présentant comme une courroie de transmission des décisions des autorités coloniales* » (p. 30). Aux yeux des français, par moments, les marabouts se présentent comme des facilitateurs et des relais auprès des paysans qui à leur tour aussi peuvent compter sur eux pour une médiation devant ces mêmes autorités coloniales quand il s'agit d'obtenir des délais de paiement ou des aides pour leurs semences. Il est clair que les chefs religieux ont su jouer sur ces tableaux suivant leurs intérêts : tantôt ils ont été des collaborateurs des autorités coloniales pour les aider à maintenir la paix et la stabilité nécessaire dans le cadre de leur domination et de l'exploitation des ressources du pays telles que la culture de l'arachide, tantôt ils se sont opposés à la puissance coloniale pour refuser l'expansion territoriale et l'assimilation par la diffusion de la culture française. En résumé l'influence que les guides religieux musulmans exerçaient sur la population et les rapports qui les liaient aux autorités coloniales peuvent se résumer dans cette affirmation de Coulon (1981). « *Les marabouts avaient la haute autorité sur la grande partie de la population et jouissaient partout d'un grand prestige moral et social. Les autorités coloniales quant à elles, dominaient l'appareil d'Etat. Les uns contrôlaient donc le centre, les autres la périphérie.* »

1- 2- 4- 2 L'influence des guides religieux après les indépendances

L'indépendance du Sénégal intervenue en 1960 n'a pas véritablement modifié, contrairement ce qui était possible d'imaginer, les rapports entre le spirituel et le temporel. Les relations entre les chefs religieux et l'élite sénégalaise qui a pris les destinées du pays témoignent de cette réalité. L'influence du pouvoir religieux sur le pouvoir politique, démontrée pendant la période coloniale, se confirme par le

éclairage et une orientation sous forme de prescription ou d'ordonnance...

soutien que les chefs religieux en particuliers musulmans apportent aux premiers hommes politiques sénégalais. Ce soutien se concrétise le plus souvent à la veille des élections. Il faut noter que c'était déjà le cas en 1914 avec le premier député noir, Blaise Diagne, qui a eu le soutien du khalife général de la confrérie "*Mouride*". Aussi, cette influence était frappante avec l'exemple de Léopold Sédar Senghor. D'après Magassouba (1985), cette influence des marabouts encore présente ne date pas d'aujourd'hui. Senghor de confession catholique qui, au début de son entrée dans la scène politique, dans les années 1950, « *perpétue la tradition coloniale d'appui du politique sur ces médiateurs religieux, comme facteur de pénétration de la société, ceux-ci étant respectés et suivis par la majorité de la population paysanne. C'est grâce à cette alliance qu'il réussit à battre Lamine Guèye en 1951, et devient le premier Président du Sénégal indépendant en 1960.* » (Brossier 2004, p. 18). Il faut rappeler que lors des premières élections législatives de 1951, Senghor et Lamine Guèye, « *les deux adversaires et leurs formations vont s'efforcer dès lors d'occuper le champ religieux qui n'avait jamais fait l'objet de pareilles sollicitations, même de la part de l'administration coloniale.* » (Magassouba 1985, p. 85). Il est vrai qu'au départ, le fait que Senghor soit un catholique était pour lui un désavantage. Coulon (1976) note qu'il est « (...) *présenté comme l'homme d'Église, l'apôtre du cléricalisme* » (p. 446). Mais face à lui, il y avait Lamine Guèye, décrit comme un musulman non pratiquant qui utilise la religion pour arriver à ses fins et « *contrairement à toutes les prescriptions du coran, s'est marié devant l'État Civil avec une femme catholique, qui a reconnu comme héritière une fille catholique qu'il a adoptée, qui ne va jamais à la mosquée...* » [Diop A., la condition humaine n° 74, cité par Magassouba (1985), p. 90]. Coulon (1976) ajoute, en effet, que si Senghor est élu premier président de la République du Sénégal, c'est parce que véritablement « *d'abord il sut, beaucoup mieux que Lamine Guèye [...] se pencher avec attention sur les problèmes ruraux auxquels les marabouts, en tant que grands cultivateurs, étaient sensibles.* » (p. 449). Magassouba (1985) parle d'esprit de tolérance qui a toujours prévalu au Sénégal et de ce fait, épargne sa vie politique marquée par l'influence des guides religieux de sauvageries que connaissent certains États du Tiers-Monde dont ceux de l'Afrique. En réalité, le pouvoir politique a souvent courtisé les guides religieux. À cause de leur influence donc sur les adeptes de leur communauté religieuse ou plus précisément de leur confrérie, les chefs religieux musulmans sont précieux pour les leaders politiques qui cherchent

à se faire bonne presse aux yeux de ces derniers. Si certains hommes politiques vont jusqu'à leur donner des fonctions au sein de l'appareil gouvernemental, c'est en réalité parce qu'ils ont un apport considérable pour eux. Léopold Sédar Senghor avait des rapports privilégiés avec le troisième khalife général des mourides, Cheikh Fallou Mbacké. Il avait fait de lui son allié et en contrepartie, il devait lui apporter son aide à la construction de la grande mosquée de Touba, chef-lieu du "*Mouridisme*". Même si Senghor a défendu une certaine distanciation entre l'Etat et les différentes familles religieuses, force est de reconnaître qu'il entretenait des relations étroites avec les guides religieux en général basées sur un système d'échange de services. Ce qui fait dire à Gervasoni et Gueye (2005) : « *l'Etat sénégalais s'est fondé en les – (les marabouts) – utilisant pour renforcer sa légitimité et, en retour, leur octroie des avantages* » (p. 621, dans Gomez-Perez M., 2005). Les marabouts, par le "*ndiguë*", apportaient leur soutien aux autorités étatiques sénégalais. Ce soutien constitue l'une des raisons qui ont permis au parti socialiste de rester au pouvoir de l'indépendance du pays jusqu'en 2000. Il faut souligner également que l'intervention des responsables religieux concerne aussi les responsables de l'église catholique même si cette intervention est souvent plus discrète et ne consistait pas à un appel à voter pour tel ou tel autre candidat³⁰. Feu Cardinal Hyacinthe Thiandoum a toujours été très écouté pour tout ce qui concerne les problèmes que vivent les sénégalais au quotidien et son successeur, le Cardinal Théodore Adrien Sarr, également intervient très fréquemment comme par exemple pour "un apaisement des relations entre la presse et le pouvoir. Dans l'émission "*Grand jury*" d'une radio privée, Le secrétaire général de la LD/MPT³¹, le professeur Abdoulaye Bathily, magnifiait l'initiative du Cardinal et son engagement à œuvrer pour la réconciliation du pouvoir et de la presse au Sénégal. Dans la même lancée, le professeur exprime son incompréhension face au silence des chefs musulmans. D'après lui, « *Comment l'on peut comprendre, face aux agressions de toutes sortes, aux pillages de nos ressources par le pouvoir en place, que ceux qui dirigent le pays au plan moral, ne réagissent pas.* » (Cité par Sow Sidibé, 1991). Ces propos démontrent l'importance et la place des chefs religieux dans l'espace politique mais révèlent que pendant les périodes de tensions politico-sociales, leurs réactions sont accueillies et appréciées. Ils jouent également le rôle de médiateurs.

³⁰ Mise à part, l'unique fois où, feu Cardinal Thiandoum a appelé à voter pour Moustapha Niass.

³¹ Parti politique sénégalais créé par le professeur Bathily.

1- 2- 4- 3 La période des "ndiguë" électoraux³²

La sécheresse qu'a connue le pays dans les années 1970 et la crise économique qui en est suivie en 1973 ont eu des conséquences terribles sur la société sénégalaise. Dans le domaine de l'agriculture, ce fut la fin de la monoculture arachidière. Cette situation marque un tournant décisif dans les rapports entre pouvoir politique et spirituel. Elle entraîne également beaucoup de difficultés dans le monde rural. Les paysans connurent des périodes difficiles qui ont poussé la population des zones rurales, en particulier la jeunesse, à l'exode. Ce fut alors la ruée vers les grandes villes à la recherche de travail. Pour les marabouts également, l'heure était venue de se tourner vers d'autres activités génératrices de revenus. Et pour garder leur influence sur cette population rurale migrante vers les villes, les marabouts vont proposer à leurs adeptes des solutions face à la crise. « *Pour cela, les confréries ont mis sur pied des cercles associatifs capables d'offrir aux nouveaux arrivants en ville, souvent seuls, loin de leur famille, de leur ethnie et de leur village, des réseaux de sociabilité, d'entraide et d'identité, tout en leur donnant les moyens de maintenir un lien tangible avec le pays d'origine* » (Girard L., 2008, p. 15). Le secteur commercial devient ainsi pour ces marabouts un nouvel espace qui leur permet de garder toute leur légitimité vis-à-vis de leurs disciples en leur proposant des fonds de départ. Aujourd'hui, la plupart des centres commerciaux appartiennent à des familles membres de ces confréries et en particulier de la confrérie mouride. Il faut rappeler que le système mouride est basé sur la relation marabout – "talibé" (disciple) et par conséquent, « *... le marabout mouride est par définition en droit de recevoir une partie du fruit du travail de son talibé : c'est même ce qui marque en qualité d'intercesseur nécessaire entre Dieu et celui-ci* » (Copans J. 1971, p. 11).

Ce système de relation entre le marabout et son disciple très marqué dans la confrérie mouride fait que celle-ci est la plus influente et économiquement la plus puissante des confréries du Sénégal. Ce système qui perdure encore aujourd'hui renforce le pouvoir maraboutique, son influence au sein de la population et fait de lui un puissant acteur religieux, économique et politique. Avec l'arrivée au pouvoir

³² Le "Ndiuguë" pendant les élections présidentielles consistait pour certains marabouts à donner des consignes de vote à leurs disciples.

d'Abdou Diouf, le marabout comme acteur politique est officialisé. Les marabouts, par le phénomène du "*ndiguë*", détiennent un pouvoir réel dans le jeu politique. Depuis, en effet, les années 1980, le champ politique au Sénégal a fait l'expérience de la force du "*ndiguë*". Ce dernier a permis au Président Abdou Diouf d'être réélu lors des élections de 1988. Qui ne se rappelle pas au Sénégal de la célèbre phrase de khalife général des mourides à la veille de ces élections présidentielles : « *Celui qui ne votera pas pour Abdou Diouf aura trahit Cheikh Ahmadou Bamba* ». La suite tout le monde la connaît : Abdou Diouf remporte les élections présidentielles même si l'opposition estime qu'il y a eu des fraudes. Ce qui entraîne d'ailleurs des troubles qui vont occasionner la mise en place de l'état d'urgence. Pour Magassouba (1985) :

Le soutien des grands marabouts, notamment "tidjanes", "mourides" et khadres", au chef de l'État vaudra à celui-ci de remporter largement les élections présidentielles avec 83,55 % des voix contre seulement 14,6 % à son principal adversaire Me Abdoulaye Wade, qui criera à la fraude. Si le parti du président, le P.S., fait moins bien que son leader - "seulement" 79,92% - aux législatives, c'est parce que, diront certains observateurs, les marabouts ne s'étaient pas ouvertement prononcés pour les candidats du parti au pouvoir et n'avaient donné aucune consigne de vote. (p. 146)

L'influence des guides religieux pendant les élections depuis la période postcoloniale se concrétise et se renforce ainsi avec l'arrivée d'Abdou Diouf dans les années 1980.

Cependant, il faut noter que vers la fin des années 1990, la force du "*ndiguë*" commence à perdre pied dans le pays. Des chercheurs sénégalais se sont intéressés au "*ndiguë*" et en ont fait un objet d'enquête. Monjib M. (1998) a analysé le « *comportement électoral, politique et socialisation confrérique au Sénégal* » (p. 53). Il est parti d'une enquête menée en 1996 par le GERCOP dans la région de Saint Louis. Le GERCOP signifie "Groupe d'Etudes et de Recherches Constitutionnelles et Politiques. Il réunit des enseignants et des chercheurs de la faculté des sciences politiques de l'université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal. Le GERCOP, sous la direction du doyen Babacar Kanté, a mené une enquête dans la plus vaste région du Sénégal, Saint-Louis, « *Il s'agissait, entre autres, de déterminer le caractère décisif ou non des variables explicatives du vote,*

telles que la catégorie sociale de l'électeur et son identification à un groupe religieux ou ethnique. » (Monjib M., 1998, p. 54). L'enquête avait pour objectif d'examiner si oui ou non des facteurs tels que la catégorie sociale et l'appartenance confrérique ou ethnique avaient une influence sur le vote des électeurs. Plusieurs dizaines d'enquêteurs se sont mobilisés à cet effet. L'échantillon choisi était composé de 3000 électeurs inscrits sur les listes et ayant effectivement participé aux élections présidentielles et/ou législatives de 1993. Les données quantitatives recueillies en août 1996 ont été complétées par d'autres provenant d'une enquête qualitative effectuée pendant les élections municipales saint-louisiennes de 1996. L'auteur de cette enquête a aussi utilisé le matériel de propagande des partis et coalitions en liste lors des élections de 1993 et 1996 mais aussi les articles de presse. Cette enquête a visé principalement les membres des confréries "Tidiane" et "Mouride" qui sont les plus représentatives au niveau national et dans la région du Nord (Saint-Louis). Aussi, le facteur ethnique a été pris en considération même si dans la région de Saint-Louis, les tidianes sont en grande partie de l'ethnie al pular et les mourides quant à eux sont de l'ethnie wolof. Pour étudier le comportement des électeurs en tenant compte de leur appartenance confrérique et de certains facteurs culturels et sociologiques, l'approche comparative a été choisie pour répondre aux questions suivantes :

- Comment et dans quelles proportions le facteur confessionnel agit-il au niveau de l'institution électorale ?
- Les motifs du choix électoral diffèrent-ils selon l'appartenance confrérique du citoyen et pour quelles raisons ? quels seraient les soubassements de telles différences ?
- Quels sont les facteurs qui favorisent ou qui limitent l'impact électoral de cette variable ?
- Le talibé mouride ou tidjane se comporte-il, le jour du vote, en tant que citoyen ayant des attaches politiques et partisans précises ou, avant, en disciple respectueux des consignes de son guide ? (Monjib M., 1988, p. 54).

Ces réponses issues de l'enquête ont permis, par exemple, concernant l'avis du guide religieux comme facteur déterminant du vote, d'obtenir les tableaux suivants³³ :

³³ Cf. Enquête menée en 1996 par le GERCOP dans la région de Saint Louis.

| | | % par rapport à chaque variable | | | |
|-----|--|---------------------------------|---------|----------|-------|
| | | Tidjane | Mouride | Halpular | Wolof |
| Oui | 1. Par affiliation confrérique et origine ethnique | 26,4 | 41,6 | 22,8 | 34,4 |

| | | % par rapport à chaque variable | | | | | |
|-----|---|---------------------------------|----------|------------|--------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
| | | Sans instruction | Primaire | Secondaire | Alphabétisation en arabe | Alphabétisation en langues nationales | Alphabétisation en français |
| Oui | 2. Par niveau d'instruction et langue d'alphabétisation | 29,4 | 24,2 | 12,7 | 30,1 | 19,9 | 17,9 |

| | | % par rapport à chaque variable | | | | | |
|-----|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|---------------------|
| | | Sans emploi | Petits entrepreneurs | Agriculteurs et pêcheurs | Artisans et ouvriers | Cadres et professions libérales | Elèves et étudiants |
| Oui | 3. Par catégorie socioprofessionnelle | 29,4 | 24,2 | 12,7 | 30,1 | 19,9 | 17,9 |

Considérant l'origine confrérique des électeurs, il semble que 41,6 % des mourides interrogés affirment que l'avis de leur marabout a été déterminant lors de leur vote aux élections présidentielles. Ce qui représente un pourcentage important. Par contre, seulement, 26,4 % des membres de la confrérie "Tidjane" ont répondu par l'affirmation à cette même question contre 73,6 %. D'après Monjib M. (1998), la différence de comportement entre les électeurs tidianes et mourides s'explique selon plusieurs critères. Le premier est « *le caractère polyarchique du fonctionnement de la confrérie tidjane³⁴ et la nature libérale de l'engagement du disciple tidjane qui ne ressemble que de très loin à "l'embrigadement" militant du talibé mouride.* » (Monjib M., 1998, p. 54). En d'autres termes la fragmentation de la confrérie "Tidjane", contrairement à la confrérie fondée par Ahmadou Bamba, fait que le "ndiguël", même s'il y est pratiqué, a moins d'ampleur que dans le

³⁴ « Pluralité et autonomie des familles et pluralité des centres de décisions au sein de chaque famille » *Idem.* p. 55.

"Mouridisme". Aussi, ces deux confréries majoritaires dans le pays ont des idéologies de fonctionnement différentes. Leur vision aussi du marabout n'est pas la même. Chez les tidianes, le marabout, même s'il est un homme de grande piété, peut se tromper. Le Père-Spirituel, El Hadji Malick écrira d'ailleurs en parlant des marabouts que : « *On dirait qu'ils n'ont pas lu le coran où Dieu proclame plus d'une fois que seul Lui peut guider dans le droit chemin...* ». Dans "Kifaya", cité par Mbaye R.³⁵ (1976, p. 380). Chez les mourides, Cheikh Ahmadou Bamba bénéficie d'un immense prestige, mais aussi tous les khalifes généraux issus de la lignée directe du fondateur. « *La soumission de beaucoup de talibé mourides aux instructions et au consignes, y compris électorales, de leur guide religieux trouve son explication non seulement dans l'acte du "djebello" » mais dans la doctrine même 'Ahmadou Bamba.* » Monjib M. (1998, p. 56). Dans ses poèmes mystiques, appelé "Khassaïd" et chantés par les disciples mourides en longueur de journée, Cheikh Ahmadou Bamba affirme :

*« La vérité est dans l'amour pour son cheikh ;
Et partout, dans l'obéissance à ses instructions (...),
Il faut également renoncer à son libre-arbitre,
Car la pensée du cheikh est irréfutable »* (Par Monjib M., 1998, p. 56).

Cette strophe résume toute l'idéologie du mouridisme et le système qui lie le disciple à son marabout. « *Les "Khassaïd" de Bamba forment, avec le Coran et la Sunna prophétique, le corpus sacré de la voie mouride, d'où l'efficacité politique et électorale de l'intervention des membres du clergé de cette confrérie.* » (Monjib M. (1998, p. 57). L'importance de ces "Khassaïd" est telle chez les mourides que lors des élections municipales de 1996, les disciples de Cheikh Abdoulaye Dièye, candidat et marabouts mourides, les utilisaient comme des slogans pendant la campagne électorale. Un autre critère explicatif de cette différence de comportement entre les membres des deux confréries est sans aucun doute le développement du sentiment de communauté isolée chez les mourides, né depuis la période coloniale marquée par une longue persécution du fondateur du mouridisme par les autorités françaises. Le deuxième tableau montre que le

³⁵ Dans sa thèse de troisième cycle, à la faculté des lettres de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar.

comportement de l'électeur qui appartient à une confrérie peut dépendre de son niveau d'instruction de la langue d'alphabétisation. Les électeurs sans instruction et ceux qui suivent un programme d'alphabétisation en langue arabe tiennent plus compte de l'avis de leur marabout lors de ces élections. Il en est de même des chômeurs et des petits entrepreneurs si l'on tient compte de la variable catégorie socioprofessionnelle. Cela peut s'expliquer par la crise économique que connaît le pays et qui renforce le système marabout-talibé qui rime avec « protection-soumission ». Les *"talibés"* sans emploi « *et les petits entrepreneurs (qui trouvent souvent un emploi par le biais du réseau maraboutique), mourides et tidjanes confondus, qui sont plus susceptibles de voter selon l'avis de leur guide religieux* ». Monjib M. (1998, p. 58). Leur espoir est fondé sur leur guide religieux qui leur apporte ce soutien qu'ils n'obtiennent pas du côté de l'Etat. Saint Louis étant l'une des régions où l'émigration économique est très développée, les marabouts interviennent beaucoup pour aider leurs talibés qui veulent tenter l'aventure européenne à obtenir des visas. Ce qui indéniablement, renforce l'influence des marabouts auprès de cette population. D'après l'enquête menée par le GERCOP, la catégorie sociale qui tient le moins compte du *"ndiguël"* ou des consignes de vote des marabouts sont les élèves et étudiants. Cette catégorie « *se distingue par un niveau d'instruction supérieur à la moyenne de la masse des électeurs* » (*Idem.*, p. 28). 8,9 % seulement des enquêtés élèves et étudiants électeurs ont tenu compte de l'avis de leur guide religieux. La catégorie socioprofessionnelle qui suit par rapport à la faiblesse de ceux qui respectent les consignes de vote de leur guide est celle des cadres et professions libérales. 12 % tiennent compte de l'avis de leur marabout. « *L'école³⁶, en tant qu'instance de socialisation, demeure l'une des rares institutions modernes qui échappent à l'emprise idéologico-politique de la société maraboutique.* » (Monjib M., 1998, pp. 58-59). Bien entendu, cette distanciation est uniquement liée au phénomène des *"ndiguël"* électoraux car chez les fervents *"talibés"*, mourides comme tijjanes, figurent beaucoup de jeunes – *élèves et étudiants* – et des cadres libéraux.

³⁶ Ici, il s'agit bien de l'école classique publique, de l'école officielle, l'école Républicaine...

En résumé, la vie politique au Sénégal est marquée, des indépendances à la fin des années quatre-vingt-dix, par des "*ndiguë*" électoraux. Cependant, le dernier grand "*ndiguë*" officiel remonte à 1988. Depuis cette date, la conjoncture économique et sociale fait que les khalifes généraux des différentes confréries sont très prudents par rapport aux consignes de vote. Ce sont désormais les "*marabouts secondaires*" qui prononcent des "sous-ndiguë".

1- 2- 4- 4 Le pouvoir religieux et l'alternance politique

L'alternance politique intervenue en 2000 marque un changement dans les rapports entre le pouvoir spirituel et le pouvoir temporel. Malgré le "*ndiguë*" de certains marabouts³⁷, le parti démocratique Sénégal accède au pouvoir en mettant fin à quarante années de règne du parti socialiste. Déjà, en 1983, après la réélection de Abdou Diouf, les rapports entre Abdoulaye Wade, leader du parti démocratique sénégalais et les chefs religieux étaient très tendus dans la mesure où ce dernier pense que sa défaite est liée à l'implication de ces guides religieux.

Le leader du P.D.S., que l'attitude des marabouts gênait plus que tout autre dans la mesure où il était le principal adversaire de Diouf, devait se montrer le plus féroce dans ses critiques sans pour autant attaquer, bille en tête, les "maîtres" de Touba et Tivaouane. Il avait laissé ce soin à certains de ses lieutenants qui conseillèrent aux chefs religieux du pays de s'occuper davantage de leur peau de mouton et de leur chapelet que de politique. Magassouba (1985, p.141).

Les relations tendues entre les guides religieux, surtout musulmans et Abdoulaye Wade se concrétisent aux élections présidentielles de 1988 et dans les années 1990. Il faut rappeler que l'arrivée au pouvoir de Maître Abdoulaye Wade en 2000 s'est faite contre la volonté de certains chefs religieux qui ouvertement souhaitaient la réélection du président sortant Abdou Diouf. Ce fut le cas Serigne Cheikh Tidiane Sy Al Makhtoum appartenant à la confrérie "*Tidiane*" qui a choisi le jour de la plus importante fête musulmane, l'Aïr El Kébîr pour exprimer son soutien au président sortant. Une déclaration qui prend l'allure d'un acte officiel et qui est transmise à

³⁷ Le khalife général des mourides choisit de ne pas donner de consignes de vote. Sa neutralité explique-t-elle la nouvelle définition des rapports entre les autorités étatiques et le mouridisme au lendemain de la victoire du parti démocratique, parti fortement "*mouridisé*"...

travers les ondes de la télévision nationale sénégalaise (RTS) toute la journée. Le khalife général des mourides quant à lui décide de s'abstenir. Point de "ndiguë" du représentant officiel ne proviendra de la capitale du "Mouridisme" lors de ces élections présidentielles de 2000 même si certains marabouts mourides apportent leur soutien à Abdou Diouf. Face à des critiques de plus en plus vives de la part de certains membres de la société civile par rapport aux "ndiguë" des guides religieux, et aussi face à la situation difficile que connaît le Sénégal sur tous les plans : économique, social et politique, les principaux guides religieux commencent à avoir du mal à donner des consignes de vote. « *Les khalifes généraux s'abstiennent alors de tout soutien clair au président Abdou Diouf afin d'éviter les critiques du peuple sénégalais. En revanche, de nombreux petits marabouts se jetèrent tête baissée dans l'arène politique essayant de retirer quelque avantage de ces élections.* » (Girard L., 2008, p. 18). A l'issue de ces élections, maître Abdoulaye Wade est élu président de la République du Sénégal. Le fait de ne pas être soutenu officiellement par certains guides religieux ne l'a pas empêché, dès son élection en 2000, de se rendre à Touba (le fief de la confrérie mouride à laquelle se réclame le président Wade) pour remercier son marabout³⁸ pour ses prières qui lui ont permis d'accéder au pouvoir. « *Son appartenance à la confrérie des mourides lui confère un prestige symbolique au sein des fidèles qui voient dans son accession au pouvoir, la concrétisation de leurs aspirations politiques.* » (Gervasoni O. et Gueye C., 2005, p. 621). Ce que le nouveau président va souvent utiliser pour se maintenir au pouvoir et assurer sa légitimité. Il n'hésitera pas à poser des actes forts pour réaffirmer cette appartenance au mouridisme et par conséquent sa soumission totale à son guide religieux malgré le fait qu'il soit président de la République. Il semble que les rapports entre les deux pouvoirs évoluent et qu'une nouvelle donne vient en définir les contours. « *Le rapport entre Etat et confrérie oscille entre une volonté de renforcement du pouvoir symbolique du président et des tentatives mourides de récupérer la symbolique politique.* » (Gervasoni O. et Gueye C., 2005, p. 621). Cette stratégie qui se concrétise par de multiples actions et des liens très étroits entre la présidence et le lieu-saint du mouridisme, la ville de Touba, entraîne un certain malaise au niveau des autres confréries et les minorités religieuses non musulmanes. Aux lendemains de la première alternance politique qu'a connue le

³⁸Le président n'a jamais caché son appartenance à la confrérie du "Mouridisme".

Sénégal, l'évolution des rapports entre le président et sa confrérie crée un malaise. Malgré des tentatives de la part de la plus haute autorité de se tourner vers les autres familles religieuses, les rapports restent tendus. D'après Brossier (2004), le chef de l'État n'a pas entériné le projet de réforme du code de la famille³⁹. Dès lors pour ce dernier, il était important de poser des actes pour regagner la confiance de la majorité des électeurs. Le chef de l'État cherchait un rapprochement avec les guides religieux et espérait compter sur leur collaboration.

1- 3 DIALOGUE INTERRELIGIEUX, UNE TRADITION AU SENEGAL

Les musulmans, les chrétiens ainsi que les membres des autres confessions vivent en harmonie dans ce pays depuis plus de cinq (05) siècles. Le Sénégal est l'un des pays en Afrique où il n'y a pas de guerre de religion.

Les Sénégalais de tous bords vivent dans une parfaite communion, ceci est visible par exemple lors des fêtes religieuses auxquelles les fidèles des autres religions sont toujours associés d'une manière ou d'une autre. Durant toute son histoire, le Sénégal a été un vivier de personnes et de groupes qui ne cherchent qu'à réaliser, à vivre et à conserver cet esprit de communion et de cohabitation harmonieuse et conviviale, cet esprit d'échange et d'inspiration mutuelles. Cependant, le Sénégal n'est pas une île dans les mouvances du temps, et il n'est pas exclu que certaines tendances néfastes, existantes sous d'autres cieux, prennent pied au Sénégal. (Gehrold S., dans Fondation Konrad Adenauer 2009, 23-24 juin).

Le concept de « vivre ensemble » y est une réalité. Ces acquis sont le fruit d'un long processus entamé par des associations et des personnes telles que les guides religieux qui ont marqué l'histoire du pays dans la recherche de la paix et de la stabilité sociale. Dans le contexte donc singulier du Sénégal, malgré les différences et les diversités sur le plan social et religieux, plusieurs facteurs sont de nature à favoriser le dialogue interreligieux et ainsi contribuer au maintien de la paix sociale et au vivre ensemble. Ils ont contribué à l'instauration d'un dialogue interreligieux au Sénégal, surtout entre les deux religions révélées, à savoir l'islam et le christianisme. Parmi ces facteurs, il y a la parentalité, les références aux textes

³⁹Cf. Sous la direction de Tarik Dahou, in *Sénégal 2000 – 2004 : l'alternance et ses contradictions*.

saints, la responsabilité et l'engagement de l'élite, le rôle et l'apport des associations et mouvements de jeunesse, etc.

1- 3- 1 La parentalité mixte

Le facteur naturel de dialogue entre les différentes religions au Sénégal est sans doute la parentalité. Certaines familles sénégalaises sont constituées de musulmans, de catholiques, voire même de membres de la religion traditionnelle. Avec la pénétration de l'Islam au 11ème siècle et l'arrivée du christianisme au 15ème siècle (Tamba M., 1995), beaucoup de familles sont devenues mixtes. La cohabitation religieuse, mais plus précisément la mixité au niveau de la religion de ces familles constitue aujourd'hui une véritable chance pour le pays dans le cadre de la prévention des conflits à caractère religieux. Ce constat est reconnu par S. E. Monsieur Moustapha Cissé, Ancien ambassadeur dans les pays arabes. Pour lui, au Sénégal, « *nous vivons en tant que musulmans, en tant que chrétiens dans une parfaite convivialité. Dans certaines familles sénégalaises, on retrouve aussi bien des chrétiens que des musulmans* »⁴⁰. L'unité autour de la famille a autant d'importance que l'appartenance religieuse ; ce qui entraîne de facto dans les familles sénégalaises une coexistence pacifique ou une tolérance légitime. Cela se vérifie de façon impressionnante pendant les cérémonies religieuses où les différences sont tolérées et comprises. Ou encore, par le fait de l'existence de cimetières mixtes pour musulmans et chrétiens dans certaines communes du Sénégal comme à Ziguinchor, dans la région de la Casamance, au sud du Sénégal et à Joal-Fadiouth, localité située sur la petite côte, à l'ouest. C'est une richesse qui doit être à tout prix conservée et transmise aux générations à venir pour qu'il y ait une harmonie au sein de la population malgré la différence ethnique, religieuse et dans un sens beaucoup plus global, culturelle.

⁴⁰Propos recueillis par l'Agence de Presse Sénégalaise (A. P. S.) sur le site : <http://aps.sn>

1- 3- 2 Les références dans les textes sacrés

Il est possible à partir des différentes religions de trouver des références qui appellent au dialogue, au respect de l'autre, à l'amour. Pour le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, le Professeur Saliou Ndiaye (2009) :

L'amour du prochain est érigé en règle d'or dans le code moral de toutes les religions. Le christianisme (cf. Mt 7, 12) enseigne ceci : « *Tout ce que vous voulez que les autres fassent pour vous, faites-le-vous-même pour eux* ». Nous retrouvons les mêmes enseignements dans les deux autres religions révélées que sont le Judaïsme et l'Islam, (...) dans le *Talmud*, *Shabbat* 31a., proclame: « *Ce qui est odieux pour toi, ne le fais pas à tes compagnons: telle est la loi, tout le reste est un commentaire* ». L'Islam nous apprend : « *Aucun de vous n'est un croyant s'il n'aime pas son frère comme lui-même* ». L'Hindouisme professe, dans le *Mahabharata* 5.15.17. « *Ne fais pas aux autres ce qui te causerait de la douleur si cela t'était fait* ». Le Bouddhisme, dans l'*Ulhasnagar* 5,18, enseigne la même chose « *Ne blesse pas les autres d'une façon qui puisse se retourner contre toi* ». Les Religions traditionnelles africaines, elles aussi, ne sont pas en reste sur les autres. Jugez-en vous-même par ce que dit ce proverbe rwandais « *Ce que tu donnes (ou fais) aux autres, cela te sera donné (ou fait) à toi*. (Ndiaye S., dans Fondation Konrad Adenauer 2009, 23-24 juin).

Dans ces textes sacrés, les références qui mettent les religions en dialogue entre elles ne manquent pas mais aussi il faut l'élargir vers « *les différentes formes d'une interprétation athée ou non religieuse de la personne humaine et de l'histoire, confrontées aux mêmes questions de sens. L'exigence du dialogue interreligieux dans son acception la plus large de rencontre entre sujets et communautés porteurs de visions différentes est considérée aujourd'hui comme essentielle également par les États et la société civile.* » (CEC, 2013, p. 6). Dans leurs messages, les autorités religieuses sénégalaises donc privilégient le dialogue entre leurs fidèles et les adeptes des autres religions. Ils invitent ces derniers à vivre et à s'engager par rapport à la paix, l'entente, le respect, la concorde et l'entre-aide. Il est aussi vrai que dans ces textes saints existent des références qui, si elles sont mal interprétées, marquent une différence nette ou peuvent séparer, voire diviser.

1- 3- 3 La responsabilité et l'engagement des élites

Au Sénégal, l'engagement des chefs religieux, qu'ils soient musulmans ou chrétiens, est visible et remarqué concernant la recherche et la préservation d'une paix durable. Ils ont montré la voie au politique et au reste de la population. Les leaders religieux entretiennent de solides rapports entre eux. Souvent, ils se réunissent pour réagir par rapport à telle ou telle autre situation. Le troisième Khalife général de la confrérie "*Tidiane*", feu Abdoul Aziz Sy et feu Monseigneur Hyacinthe Thiandoum sont les pionniers de cette amitié. C'est ce qui explique qu'entre la famille Sy, famille maraboutique musulmane et l'Église Catholique, il y a toujours eu un respect mutuel. Et que cette amitié se traduit par l'envoi d'une forte délégation de part et d'autre lors des fêtes religieuses ou des événements importants tels que le jubilé du Cardinal Hyacinthe Thiandoum ou la venue du pape Jean Paul II au Sénégal. Aussi, la famille d'El Hadji Omar TALL, autre famille maraboutique très influente au Sénégal, n'est pas en reste. Si au niveau des chefs religieux musulmans et chrétiens, la réalité du dialogue et la volonté de le maintenir sont souvent démontrées, du côté des politiques, l'engagement varie suivant les hommes. Léopold Sédar Senghor, président du Sénégal de l'indépendance jusqu'en 1980 a aussi mis en avant ce dialogue et collaboré avec les guides religieux. Il – Senghor – « ne cessait de parler et de magnifier le droit à la différence. De confession catholique, il présida, de 1960 à 1980 aux destinés d'un Sénégal à forte majorité musulmane. Il (...) Il était d'ailleurs soutenu par les chefs religieux musulmans dans leurs diversités et singularités. » (Sidy Dieng, dans Dialogue interreligieux V, 2013, p. 71). Certes au Sénégal, il y a une coexistence entre les diverses religions et les nombreuses ethnies qui composent la société, mais la question qui mérite d'être posée est comment se fait-il qu'avec une population de 95% de musulmans le premier Président élu de la République soit un chrétien pendant vingt ans? N'est-ce pas là un signe d'une cohabitation ou d'une certaine forme de tolérance ? Aussi, durant tout le temps qu'il est resté à la tête de l'État du Sénégal, Léopold Sédar Senghor a eu comme meilleurs alliés les leaders religieux musulmans. Il faut noter d'ailleurs qu'auparavant, le colonisateur avait aussi compris l'influence de ces leaders avec lesquels il s'est tantôt allié tantôt opposé pour arriver à installer sa domination.

1- 3- 4 L'engagement des partenaires et des associations

Dans la recherche de la paix et le maintien de la coexistence pacifique au Sénégal, les associations, les mouvements de jeunesse, les ONG et les organismes internationaux ont contribué et continuent de s'impliquer pour la préservation des acquis et la recherche de solutions durables par une sensibilisation de la population à travers des colloques, des financements de projets de développement, des publications de revues, telles que : « LES CAHIERS DE L'ALTERNANCE », une revue trimestrielle d'études et de réflexions sur des thèmes d'actualité ou sur les préoccupations du continent africain. C'est un recueil d'articles de journalistes, écrivains, chercheurs et universitaires... Cette revue est en partenariat avec la fondation Konrad Adenauer et le centre d'Études des Sciences et Techniques de l'Information. Son numéro 09 de décembre 2005 porte le titre de : "*les religions au Sénégal*". La première partie intitulée : ISLAM ET CHRISTIANISME AU SENEGAL : TRAJECTOIRES, ORGANISATION ET FIGURES EMBLEMATIKUES, présente les différentes religions au Sénégal en insistant sur leur implantation, leur cohabitation, leur évolution et leur contribution dans la société surtout dans le domaine éducatif. Dans la deuxième partie intitulée : RELIGIONS, ETAT ET SOCIETES AU SENEGAL : LAÏCITE ET DIALOGUE ISLAMO-CHRETIEN, sont développés des thèmes tels que "*les chefs religieux montrent la voie*", "*El Hadji Seydou Nourou TALL, un précurseur du dialogue islamo-chrétien*", "*les sources du dialogue chrétien*", "*le Coran et la Sunna, sources du dialogue*", "*le dialogue de la vie*", "*chrétiens et musulmans en communion*", "*un dialogue au quotidien*", "*Chrétiens dans le Fouta musulman, une cohabitation harmonieuse avec les autochtones musulmans*", "*Ziguinchor (reportage), une symphonie religieuse harmonieuse*", "*Le monastère de Keur Moussa, un exemple d'évangélisation et de cohabitation*", "*L'école au service du dialogue interreligieux*", "*Familles mixtes chrétiennes et musulmanes, le dialogue, un sacerdoce*",... Autant d'articles qui, à partir de simplement leur titre, aident à illustrer la réalité du dialogue interreligieux au Sénégal. À travers la parution de dossiers sur le dialogue interreligieux et l'organisation de colloque comme celui du 23-24 juin 2009, ces associations ou ces fondations comme de la fondation Konrad Adenauer essaient de sensibiliser les populations sur l'importance du dialogue. « *Depuis quelques années, à la Fondation Konrad Adenauer, un groupe de réflexion – le comité scientifique « Plaidoyer pour*

le dialogue interreligieux" s'engage à promouvoir et à développer le dialogue interreligieux au Sénégal et dans la sous-région. Pour l'édition 2013, ce comité scientifique propose le thème "religion, éducation et citoyenneté", ... organisé, les 5 et 6 novembre 2013... » (p. 3 du même document).

En définitive, le dialogue interreligieux s'est construit au Sénégal depuis longtemps. Certaines conditions comme le lien de parenté, l'éclairage des textes sacrés, l'engagement des leaders religieux et politiques et le rôle de la société civile permettent de le pérenniser pour la coexistence des diversités ethniques et culturelles. Le problème du Sénégal n'est donc pas de créer un cadre de dialogue mais de maintenir ce qui existe, de le renforcer pour une meilleure connaissance des religions et la découverte de l'originalité et des points positifs de chacune d'elles mais aussi et surtout d'éduquer les générations à venir dans ce sens au moment où, depuis quelques décennies, une véritable crise secoue le monde.

1- 4 CONCLUSION

Le Sénégal, pays multiconfessionnel et multiethnique, est un cas spécifique dans la mesure où, historiquement, politiquement et religieusement, les rapports entre l'Etat et les autorités spirituelles sont marqués de mouvements d'instabilité, d'ambiguïté et en même temps d'échange, de partenariat, d'utilité réciproque. Sous ce rapport donc, il est difficile pour la politique d'ignorer la religion ou de ne pas compter sur elle vue son importance et la place que lui accorde les sénégalais, et réciproquement. En 1956, P., H. Simon défendait l'idée que :

Tant que des milliers de citoyens] restent attachés à un culte, demandent les bénédictions du prêtre pour leurs morts et sa présence à leurs fêtes, l'État ne peut pas faire comme si la religion n'existait pas ; le préfet ne peut pas tourner le dos à l'évêque, la commune ne peut pas empêcher de sonner les cloches de Pâques, le président de la République ne peut pas renoncer à l'usage de reconnaître le nonce du pape, comme doyen du corps diplomatique. (Cité par A. Sow Sidibé 1991)

Pour l'auteur, ce constat s'applique aussi au Sénégal où la religion est très présente. Et par conséquent, le processus de laïcisation implique ici de la part de l'État la prise en compte des croyances et des convictions de chacun. En général, la relation entre la religion et le politique s'oriente vers l'intérêt public de la nation. L'État subventionne les constructions des lieux de cultes, apporte son soutien aux familles religieuses lors des événements comme les pèlerinages annuels et salarie l'imam de la Grande Mosquée. Le Professeur Makhtar Diouf (2000) soutient que l'État au Sénégal est un « *État qui entretient un rapport étroit avec toutes les communautés religieuses, subventionne l'enseignement privé catholique, octroie salaire et avantage en nature à l'Imam de la Grande Mosquée de Dakar, accorde son aide financière à toutes les grandes manifestations religieuses et s'y fait représenter, organise les pèlerinages en lieu saint, etc.* » (cité par Brossier. M., 2004, p. 28). Cet état de fait a été conclu grâce à un compromis entre les autorités étatiques sénégalaises et les guides religieux. Cependant, ce compromis n'enlève en rien l'influence et la place qu'occupent les différentes religions, en particulier les confréries musulmanes majoritaires, au Sénégal. Et comme le souligne Monjib M., (1998), « *La mystique confrérique demeure, dans une société aussi peu sécularisée que la sénégalaise, une instance rectrice de premier ordre ; d'où l'efficacité de l'interventionnisme électoral du clergé maraboutique* » (p. 61). L'Etat entretient donc avec ces confréries des rapports qui leur confèrent une certaine légitimité. En définitive, il n'y a donc pas de querelle de légitimité au Sénégal, ce qui est le fond de la laïcité française. La religion au Sénégal est présentée comme un vecteur d'orientation vers la socialisation que même l'affirmation d'une laïcité en tant que principe d'organisation et de fonctionnement de la République ne saurait ignorer. La religion et la spiritualité font partie et ont joué un rôle dans la construction des sociétés africaines. À ce titre, d'après Mbembé (1988, pp. 18-19), le religieux doit être pris au sérieux autant que :

Les autres déterminants qui structurent d'une manière ouverte le présent et futur des africains. Il ne tient pas seulement de l'imaginaire religieux de métaphoriser les rapports de force et de domination ou de sublimer les aspirations sociales dans des mythes ou des thématissations utopiques. De par son impact sur les changements historiques, le champ religieux et symbolique d'une société mérite d'être analysé en considération de son exacte importance dans la structuration de ladite société.

CHAPITRE 2

LE SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS

La grande variété des cultures et des sociétés entraîne indéniablement l'existence de systèmes éducatifs divers. Cette différence est donc liée au type de pays et à la politique éducative mise en place. Le système éducatif sénégalais, tout en s'inspirant d'une théorie de l'éducation et ayant un héritage colonial, plonge ses racines dans la vie sociale, impliquant des orientations politiques, idéologiques, donc une finalité qui dirige l'action éducative. Pour mieux comprendre ce qui se joue actuellement dans le système éducatif sénégalais et pour mieux situer le sens des différentes réformes entreprises dans l'école publique sénégalaise par les autorités et les décideurs de l'éducation au lendemain de l'alternance politique intervenue en 2000, revenir sur certains éléments de l'histoire de l'école au Sénégal avant, pendant et après la colonisation, semble nécessaire. Ce chapitre n'a donc pas pour vocation de s'appesantir sur les différentes structures et sur l'organisation du système éducatif sénégalais en décrivant les différents cycles et niveaux d'enseignement avec leurs objectifs respectifs. Il sera surtout question d'essayer d'établir des liens historiques entre d'une part l'école publique au Sénégal et l'enseignement religieux et d'autre part, de rassembler les différents éléments importants de la vie de l'école sénégalaise qui ont conduit d'une certaine manière à la réforme consistant à introduire l'éducation religieuse à l'école publique.

Ces deux objectifs, nous semble-t-il, impliquent également de se tourner vers le système d'écoles coraniques communément appelées "*daara*" pour mieux comprendre sous un autre angle les motivations qui ont poussé les autorités étatiques à vouloir intégrer celles-ci dans le système éducatif formel et à entreprendre leur modernisation, une stratégie de contrôle et de gestion. Il est important de rappeler que l'apparition des "*daara*" s'est faite en même temps que l'introduction de l'islam au Sénégal.

2- 1 ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS

Le système éducatif sénégalais est composé de deux secteurs : le secteur formel et le secteur non formel. Le secteur formel concerne plusieurs niveaux et types d'enseignement. Le secteur non formel, quant à lui, comprend l'alphabétisation, les écoles communautaires de base et les « écoles de 3^{ème} type ». Ce dernier type regroupe « *les autres formes d'écoles hors normes, dont celles de la rue, organisées par des organismes non-formels et non-standardisés et que le système doit s'efforcer d'accompagner à défaut de les capturer* »⁴¹. Il existe donc une diversité de dispositifs d'enseignement et de formation dans le système éducatif sénégalais qui, selon leur spécificité et leurs caractéristiques, permettent d'élaborer une classification des écoles.

2- 1- 1 Les services et divisions du Ministère de l'Education Nationale

Le ministère de l'Education Nationale du Sénégal est constitué de deux grands pôles dans son organisation. Il est composé d'une part d'un ensemble de Directions dites "Directions traditionnelles" et d'autre part de divers services et divisions. Les onze Directions traditionnelles sont la Direction de l'Enseignement préscolaire (DEPS), la Direction de l'Enseignement Elémentaire (DEE), la Direction de l'Enseignement Moyen Secondaire Général (DEMSG), la Direction de l'Administration Générale et de l'Equipement (DAGE), la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE), la Direction des Equipements Scolaires (DEQS), la Direction de la formation et de la Communication (DFC), la Direction des Ressources Humaines (DRH), la Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (DALN), la Direction des Examens et Concours (DEXCO), la Direction de la Construction Scolaire (DCS). Différents services et Divisions sont rattachés soit au Secrétariat soit au Cabinet du Ministre⁴².

⁴¹ Cf. Le site du Ministère de l'Education : <http://www.education.gouv.sn/formations/index.html>.

⁴² Cf. Organigramme du Ministère de l'Education Nationale du Sénégal.

Les différents services rattachés à la Direction du Cabinet du Ministère sont :

- Inspection générale de l'Education nationale ;
- Inspection interne ;
- Inspections d'Académie ;
- **Inspection des "daara" modernes ;**
- Centre national d'Orientation scolaire et professionnelle ;
- Centre national de Documentation scientifique et technique.
- Unité de Coordination des Projets d'Education ;
- Division des Affaires juridiques, des Liaisons et de la Documentation ;
- Division de l'Enseignement privé ;
- Division de l'Enseignement arabe ;
- Division des Sports et des Activités de jeunesse ;
- Division du Contrôle médical scolaire ;
- Division de la Promotion des Technologies de l'Information et de la Communication ;
- Division de la Radio – Télévision scolaire.

Cabinet du Secrétaire d'Etat à l'Alphabétisation et à la Promotion des langues nationales

Secrétariat général et services rattachés :

- Cellule de passation des marchés publics ;
- Cellule des Etudes et de la Planification ;
- Bureau de la Communication et de la Documentation ;
- Bureau du Courrier commun.

Autres administrations :

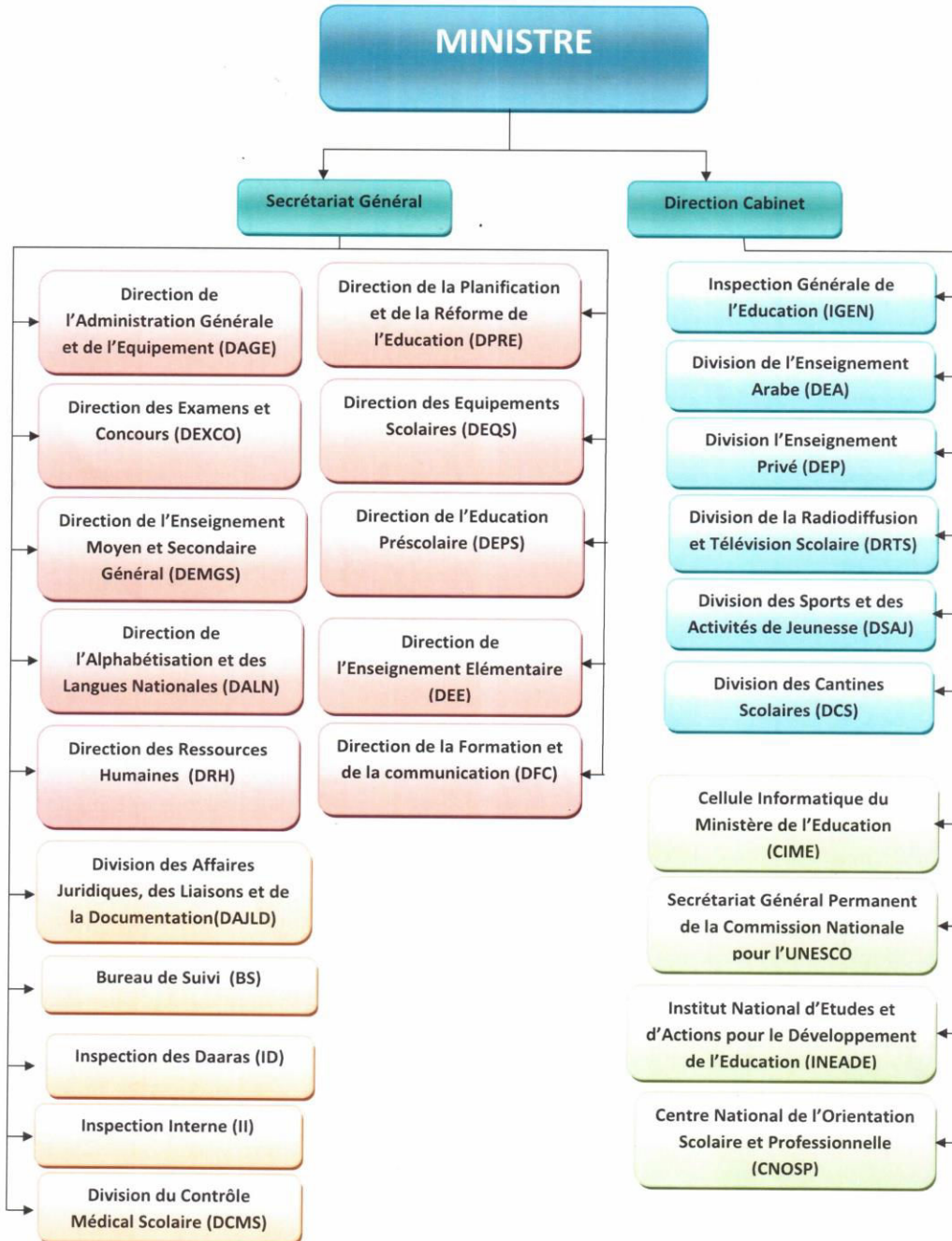
- Institut national d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE) ;
- Secrétariat général permanent de la Commission nationale pour l'UNESCO ;
- Ecoles de Formation d'Instituteurs (EFI) ;
- Institut national d'Education et de Formation des jeunes Aveugles (INEFJA) ;

Etablissement public :

- Institut Islamique de Dakar.

2- 1- 2 L'organigramme du Ministère de l'Education Nationale⁴³

ORGANIGRAMME DU MINISTERE DE L'EDUCATION



⁴³Cf. Le site du Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal : <http://www.education.gouv.sn/>

2- 2 DESCRIPTION DU CYCLE FONDAMENTAL DU SYSTEME EDUCATIF⁴⁴

Le système éducatif sénégalais est subdivisé en différents cycles principaux d'enseignement. Il s'agit de l'éducation préscolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen, l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. La présente description ne se limite qu'au cycle fondamental concerné par les différentes innovations entreprises par le gouvernement. La structuration du système éducatif a été réorganisée par la Loi d'Orientation N° 91-22 du 16 février 1991 en définissant: *« un cycle fondamental subdivisé en une éducation préscolaire et un enseignement polyvalent unique, comprenant successivement un enseignement élémentaire et un enseignement moyen, à l'issue duquel l'élève est muni des éléments essentiels pour son adaptation ultérieure à la vie professionnelle. Il accède le cas échéant au cycle secondaire et professionnel »* (article 9).

2- 2- 1 L'éducation préscolaire

Le réseau des structures de prise en charge de la Petite Enfance au Sénégal est composé des cases des tout-petits, des écoles maternelles, des garderies, des classes préscolaires à l'élémentaire et des cases communautaires. Il accueille les enfants jusqu'à 5 ans et est composé en général d'une petite section, d'une moyenne section et d'une grande section. D'après le Rapport Nationale sur la Situation de l'Education en 2015, la répartition des structures par type de la Petite Enfance en 2015 est presque similaire à celle de 2014. Passé de 2823 à 2993 structures, soit une augmentation de 170 structures, ce réseau est constitué de 34,78% d'écoles maternelles, de 24,99% de garderies, de 22,55% de cases des Tout-petits, de 9,89% de classes préscolaires à l'élémentaire et de 7,78% de cases communautaires.

⁴⁴ Les données et les tableaux qui ont permis de réaliser la description du système éducatif proviennent du Rapport National sur la Situation de l'Education en 2015 ; ceux concernant l'année 2016 ont été ajoutés après et proviennent du Rapport de 2016.

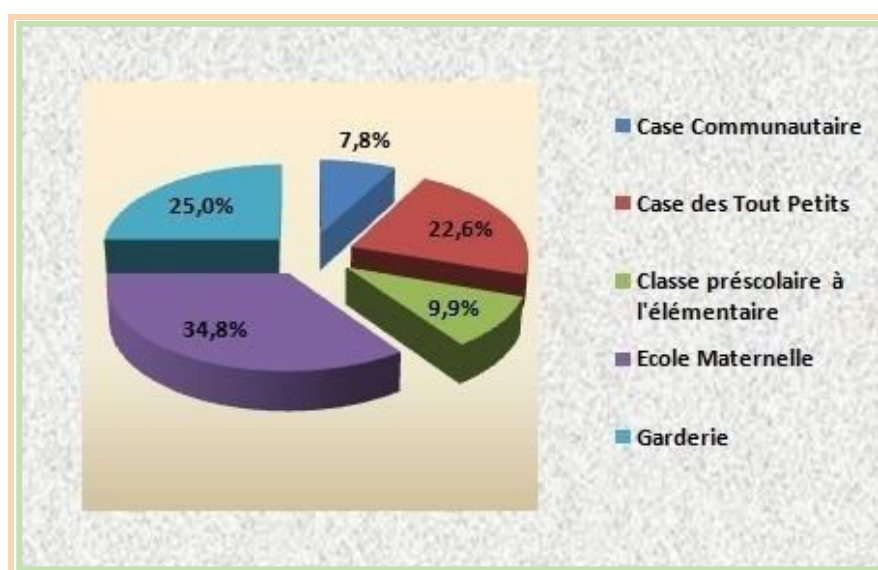
Il faut noter qu'en 2016, le réseau a connu un accroissement de 5,3% ; de 2015 à 2016, il est passé de 2993 à 3152 structures. 153 écoles maternelles, 728 garderies, 677 cases des tout-petits, 337 classes préscolaires à l'élémentaire et 280 cases communautaires ont été dénombrées.

Figure N°1 : Évolution des structures par type au niveau national entre 2014 et 2015

| Structures | 2014 | | 2015 | | Évolution des structures entre 2013-2014 |
|------------------------------------|-------------|----------------|-------------|----------------|--|
| | Nombre | % | Nombre | % | |
| Case Communautaire | 259 | 9,17% | 233 | 7,78% | -10% |
| Case des Tout Petits | 663 | 23,49% | 675 | 22,55% | 2% |
| Classe préscolaire à l'élémentaire | 237 | 8,40% | 296 | 9,89% | 25% |
| Ecole Maternelle | 962 | 34,08% | 1041 | 34,78% | 8% |
| Garderie | 702 | 24,87% | 748 | 24,99% | 7% |
| Sénégal | 2823 | 100,00% | 2993 | 100,00% | 6% |

Source : RNSE 2015

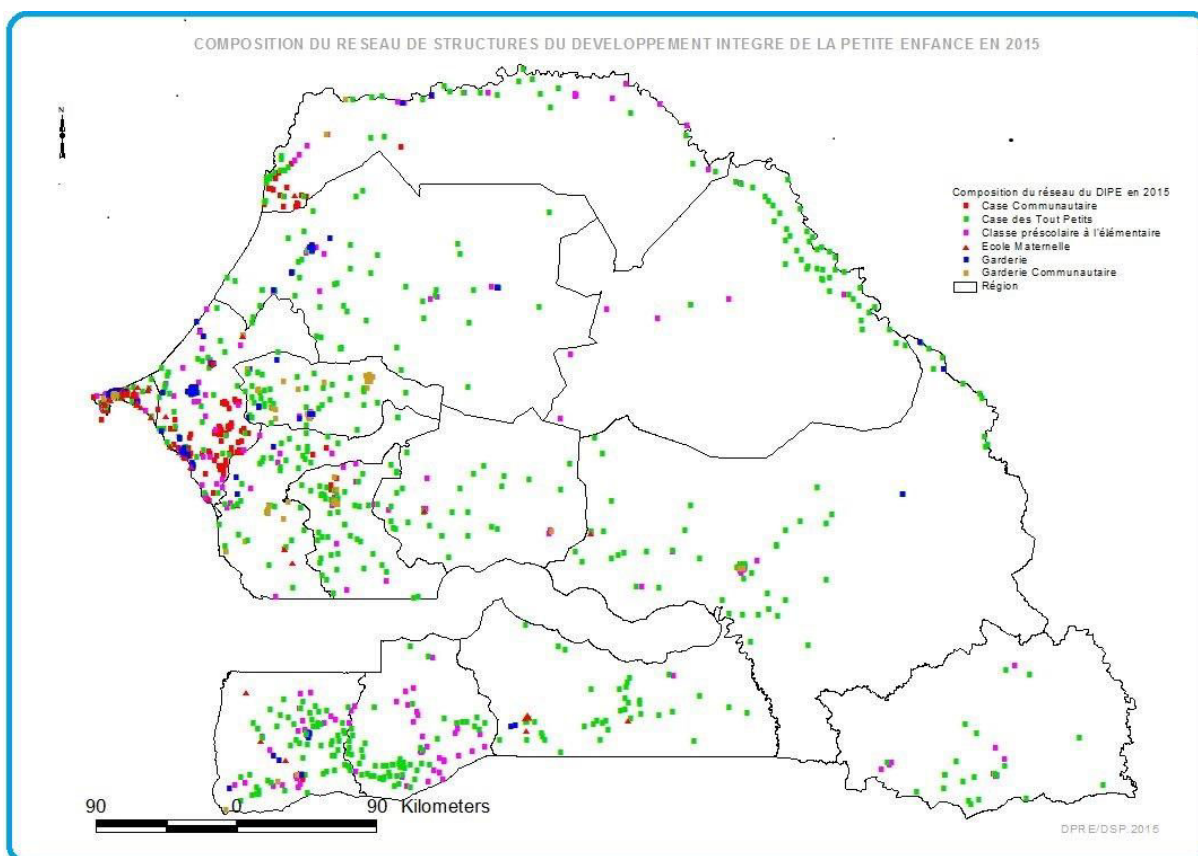
Figure N°2 : Répartition des structures par type en 2015



Source : RNSE 2015

La carte scolaire du réseau du préscolaire montre une large concentration de ses structures vers l'ouest du pays ; ce qui correspond aux zones où la densité de la population est plus élevée.

Figure N°3 : Répartition des structures préscolaires à travers le Sénégal



Source : RNSE 2015

Par rapport à l'évolution des structures de prise en charge de la Petite Enfance selon le statut, il faut noter que 44,90% du réseau préscolaire est représenté par des établissements privés contre 55,1% pour le public. Entre donc 2007 où le privé détenait 51,3% des structures de prise en charge de la Petite Enfance et 2015, il a été noté une baisse de 6,4%. Plus de la moitié des structures du réseau de la Petite Enfance sont gérés par les pouvoirs publics. Ce phénomène s'explique par la politique éducative du Sénégal qui, ces dernières années, s'est beaucoup focalisée sur l'accès aux structures d'éducation. Aussi, au niveau des effectifs d'élèves fréquentant les structures préscolaires, une augmentation a été notée : de 78 812

enfants en 2005, on est passé à 208 520 à 2015. Un taux d'accroissement moyen annuel de 10,22% a été enregistré au préscolaire.

Figure N°4 : Évolution de la part du Privé entre 2007 et 2015

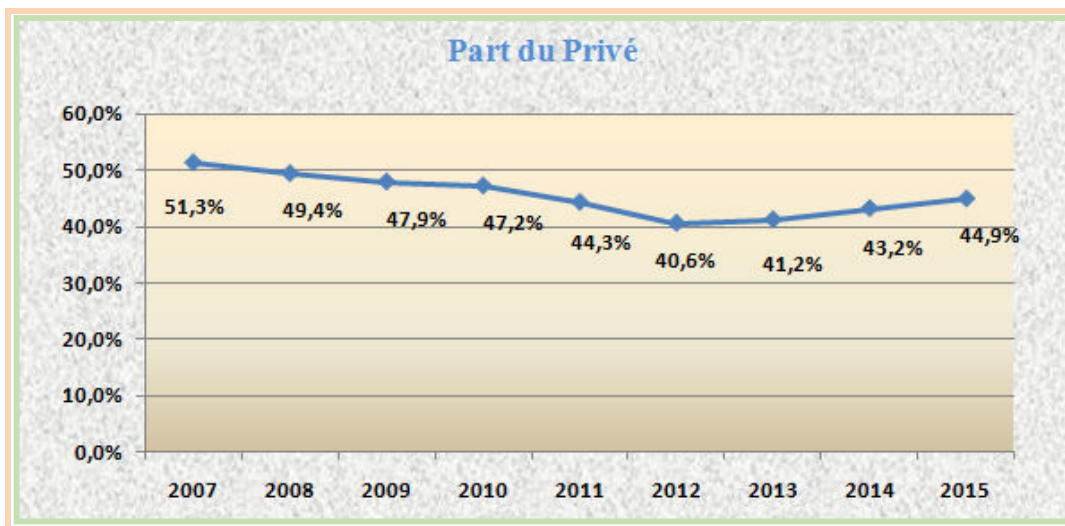
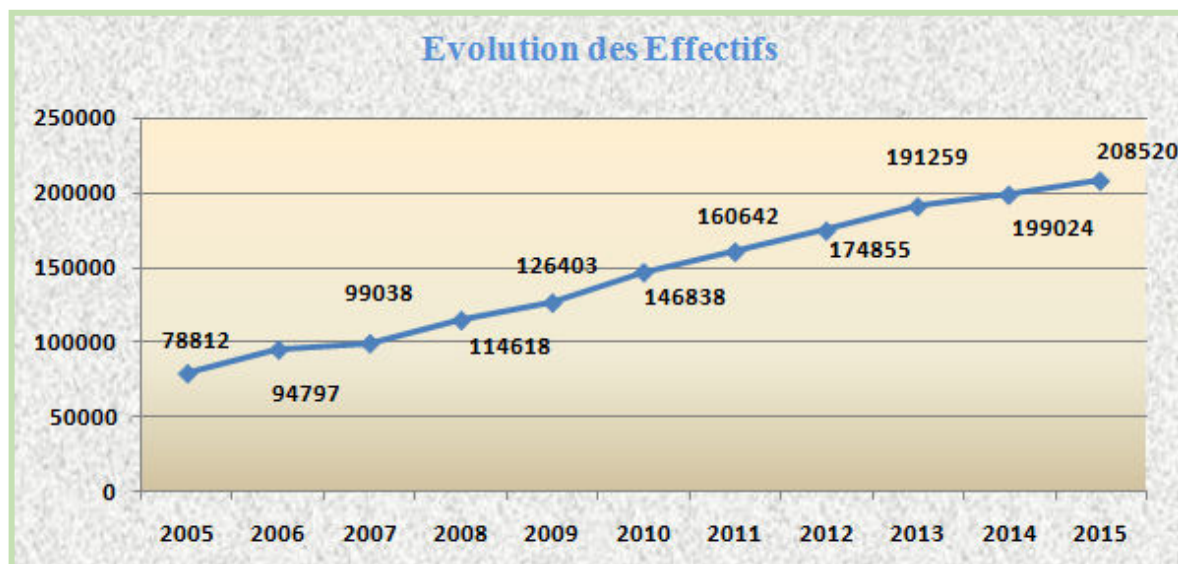


Figure N°5 : Accroissement des effectifs entre 2005 et 2015



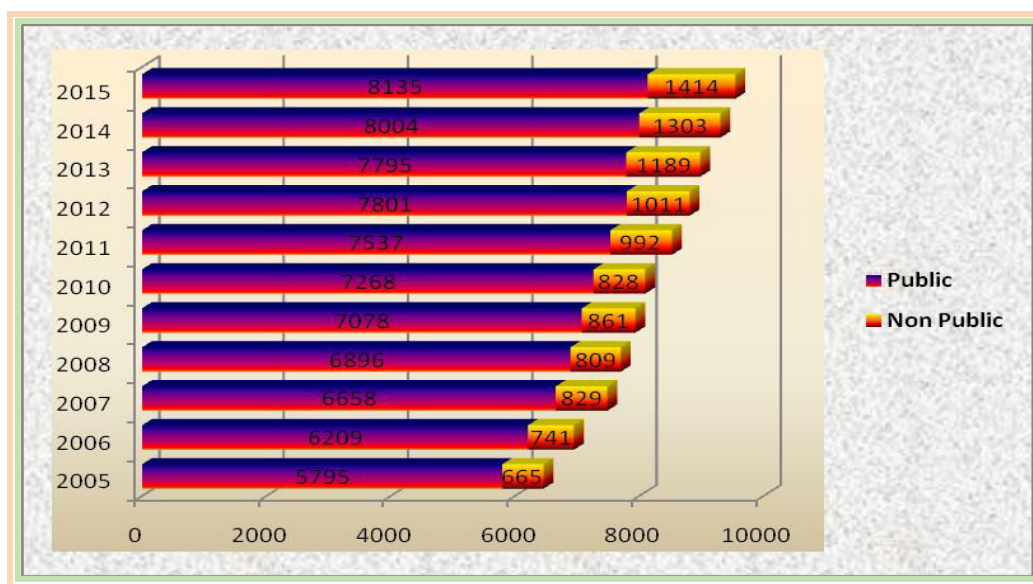
Source : RNSE 2015

Entre 2015 et 2016, un accroissement de 7,7% des effectifs du réseau des structures de la Petite enfance a été noté. En 2016, 224 617 enfants fréquentaient les établissements préscolaires.

2- 2- 2 L'enseignement élémentaire

L'enseignement élémentaire au Sénégal est structuré en trois étapes comprenant chacune deux niveaux⁴⁵. La demande potentielle d'éducation concernant l'enseignement élémentaire est constituée par la population d'enfants âgés de 6 à 11 ans et était évaluée à 2 231 483 enfants au dernier recensement général de la population, de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage de 2013 (RGPHAE). Entre 2004 et 2015, le nombre d'écoles fonctionnelles est passé de 6060 écoles à 9549, soit un accroissement global de 57,54%. En 2015, 85,20% de ces écoles étaient publiques contre 14,80% non publiques. En 2016, l'accroissement se poursuit et le nombre d'écoles fonctionnelles est passé à 9827. Entre 2015 et 2016, il a été noté une augmentation du nombre d'écoles élémentaires fonctionnelles dans toutes les régions sauf celle de Kaolack où aucune nouvelle création n'a été enregistrée.

Figure N°6 : Evolution du nombre d'écoles entre 2004 et 2015



Source : RNSE 2015

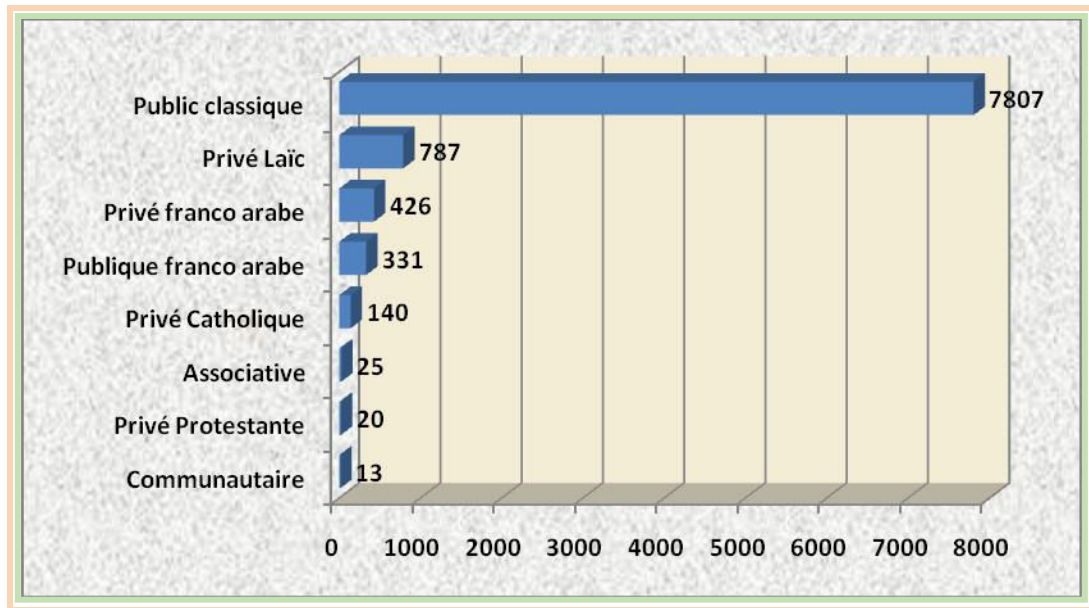
⁴⁵ Etape I : niveau 1- Cours d'Initiation (C.I), niveau 2- Cours Préparatoire (C.P) ; Etape II : niveau 1- Cours élémentaire première année (C.E1), niveau 2- Cours élémentaire deuxième année (C.E2) ; Etape III : niveau 1- Cours Moyen première année (C.M1), niveau 2- Cours Moyen deuxième année (C.M2)

Cet accroissement général du nombre d'écoles élémentaires s'explique par l'adoption de plusieurs stratégies visant l'accès à l'éducation en vue de réaliser la scolarisation universelle en 2015. L'Etat du Sénégal a mis en place une politique de diversification de l'offre éducative dans le but de satisfaire la demande des communautés. « *C'est dans ce sens qu'une attention particulière a été accordée aux structures dispensant, outre le programme d'enseignement en français, un enseignement en arabe, voire religieux. L'examen de la composition du réseau scolaire, entre 2003 et 2015, révèle des efforts d'adaptation de la carte scolaire au contexte socioculturel. Cet effort se traduit principalement par le développement des écoles franco-arabes publiques...* » (RNSE 2015).

Le réseau d'Enseignement Élémentaire est constitué d'établissements publics et non publics. Le public est composé des écoles publiques classiques représentant 96,00% des structures en 2015 et des écoles publiques franco-arabes avec un taux faible de 4,00%. Dans certaines Inspections Académiques (IA) comme celles de Dakar, Pikine-Guédiawaye, Rufisque et Kédougou, ces écoles franco-arabes sont presque inexistantes. En 2015, 14,78% des structures du réseau d'Enseignement Élémentaire sont représentées par le non public réparties comme suit : Privé laïc (55,78%), Privé Franco-arabe (30,19%), Privé catholique (9,92%), Communautaire/Associatif (2,69%) et Privé Protestant (1,42%). La part du non privé représente 15,3% du réseau d'écoles élémentaires en 2016, soit une légère hausse. Selon le Rapport National sur la Situation de l'Education en 2016, les 9827 structures d'écoles élémentaires au Sénégal sont réparties comme suit :

- Publique classique : 7976
- Privé laïc : 821
- Privé franco-arabe : 482
- Publique franco-arabe : 349
- Privé catholique : 140
- Associative : 26
- Privé protestant : 24
- Communautaire : 9

Figure N°7 : Répartition du nombre d'école selon le statut

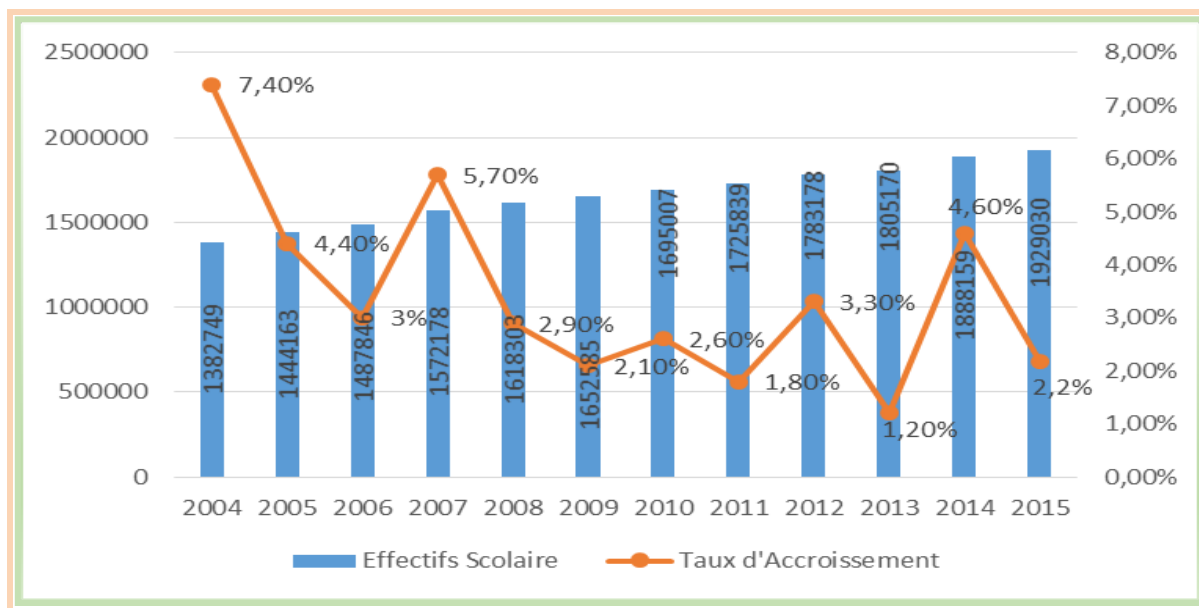


Source : RNSE 2015

Les effectifs du réseau des structures d'Enseignement Élémentaire ont connu des augmentations régulières entre 2005 et 2015. Les évolutions des effectifs scolaires les plus importantes ont été notées au cours des années 2004, 2005, 2007 et 2014. « Cette situation est due, en partie à une couverture plus exhaustive de la campagne statistique, mais surtout au fait que la période 2003 et 2004 coïncident avec la première phase du PDEF qui avait pour objectif **l'élargissement de l'Accès**. » (RNSE, 2015). Entre 2015 et 2016, les effectifs du réseau des structures d'enseignement élémentaire sont passés de 1 929 030 à 2 014 230, soit un accroissement de 4,4%.

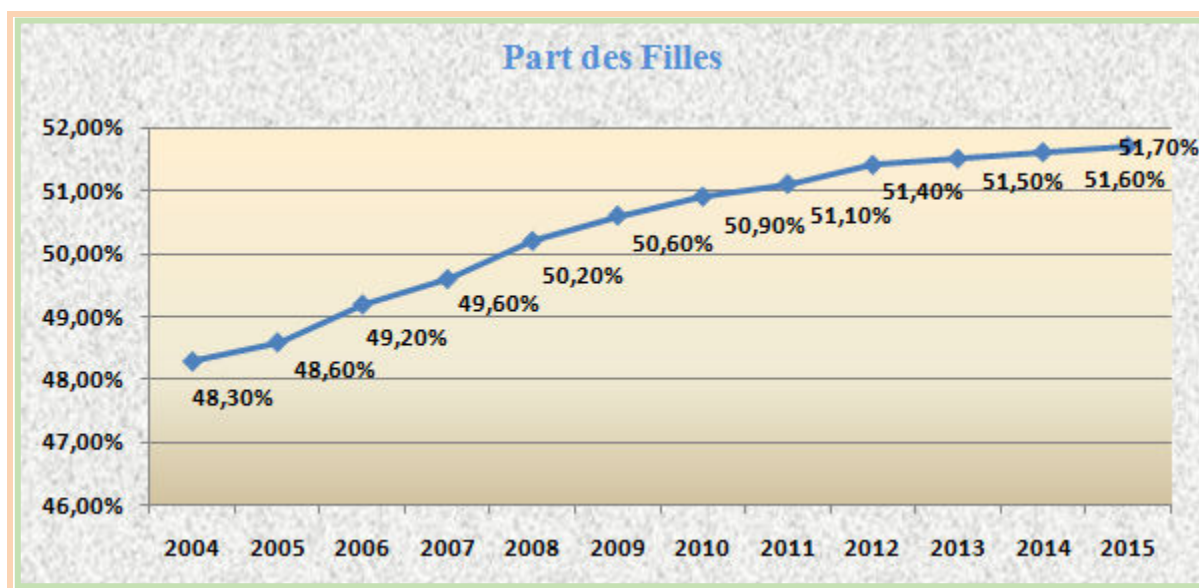
Avec la politique de scolarisation des filles, il a été noté régulièrement, de 2004 à 2015, une augmentation des effectifs concernant ce genre. A partir de 2008, ces effectifs ont atteint la barre des 50% et depuis, ils n'ont cessé d'augmenter jusqu'en 2015 où ils ont été estimés à 51,70% des effectifs scolaires du réseau des structures de l'Enseignement Élémentaire. Cette augmentation se poursuit en 2016 : la part des filles représente 51,9% de l'effectif scolaire total du réseau.

Figure N°8 : Évolution des effectifs scolaires entre 2004 et 2015



Source : RNSE 2015

Figure N°9 : Evolution de la part des filles dans les effectifs de 2004 à 2015

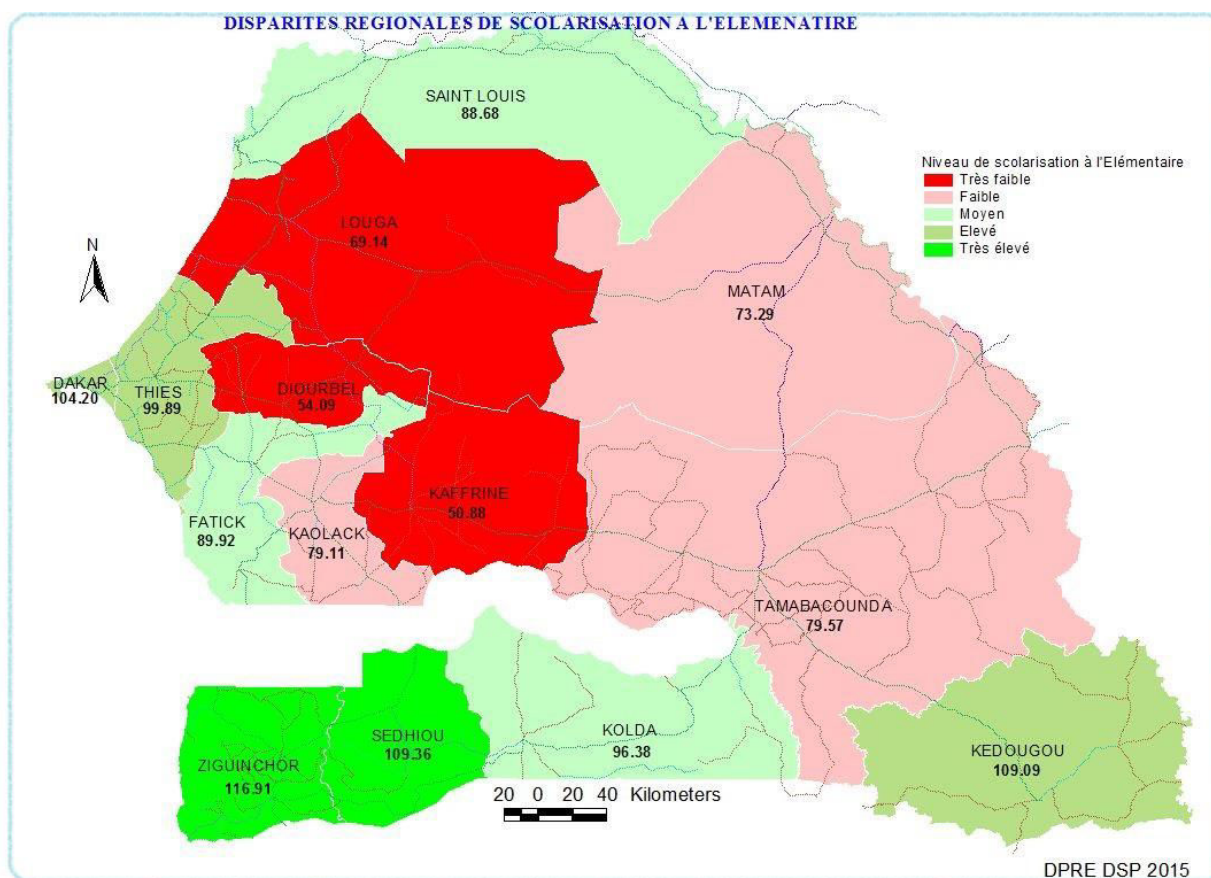


Source : RNSE 2015

Dans l'Enseignement élémentaire, l'intensité de la scolarisation est déterminée à partir du Taux Brut de Scolarisation (TBS). Ce TBS est le résultat du rapport entre les effectifs inscrits et la population en âge scolaire. Cet indicateur, calibré à partir de 2014 sur la population d'élèves âgés de 6 – 11 ans pour le sous-cycle élémentaire, détermine la capacité du système éducatif à accueillir les enfants scolarisables. Le constat est cependant que d'une région à l'autre, il y a une disparité de scolarisation. Aussi, toujours au niveau de l'Elémentaire, le TBS a baissé de 2,4 points entre 2014 et 2015 : Il est passé de 86,80% à 84,40%. En 2016, le TBS a connu une légère hausse de 1,7%. Il est passé à 86,10%. Cependant, une variance de ce taux brut de scolarisation selon le sexe a été noté : les filles enregistrent un TBS de 92,1% contre 80,4% pour les garçons.

Cet important taux des filles qui au passage est supérieur à la moyenne nationale, peut s'expliquer par la politique menée par les autorités étatiques en faveur de la scolarisation des filles depuis plus d'une quinzaine d'années maintenant. Aussi, semble-t-il que la baisse du TBS chez les garçons qui est plus accentuée dans les régions à faible taux comme Kafrine, Diourbel, Louga, Matam, Tambacounda et Kaolack pourrait être justifiée par des facteurs socioculturels tels que la religion. Ces zones, très islamisées, restent encore plus ou moins réfractaires au système classique malgré les évolutions notées au niveau de l'accès. Aussi, dans ces zones, les écoles coraniques, communément appelées "*daara*", trouvent encore auprès des populations une grande légitimité.

Figure N° 10 : Disparités régionales de scolarisation à l'élémentaire 2015



Source : RNSE 2015

2- 2- 3 L'enseignement Moyen

L'enseignement moyen au Sénégal est structuré en quatre niveaux : sixième (6^{ème}), cinquième (5^{ème}), quatrième (4^{ème}) et troisième (3^{ème}). La demande potentielle concernant cet enseignement moyen est représentée par la tranche d'âge de la population globale âgée de 12 à 15 ans. Pour l'année scolaire 2014-2015 cette dite population s'élevait à 1 301 057 dont 48,57% de sexe féminin. Cependant d'une région à l'autre, il a été noté une disparité par rapport aux effectifs globaux : les régions de Dakar (246 219), de Thiès (176 838) et de Diourbel (144 746) ont en effet enregistré les effectifs les plus élevés.

Figure N° 11 : Répartition de la demande potentielle en 2014

| Régions | 12 ans | | 13 ans | | 14 ans | | 15 ans | | 12-15 ans | |
|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|
| | Total | Filles | Total | Filles | Total | Filles | Total | Filles | Total | Filles |
| Dakar | 62533 | 51,02% | 61634 | 51,23% | 61088 | 51,34% | 60964 | 51,47% | 246219 | 51,26% |
| Diourbel | 38178 | 49,53% | 36760 | 49,79% | 35486 | 50,06% | 34322 | 50,34% | 144746 | 49,92% |
| Fatick | 20534 | 47,60% | 19961 | 47,50% | 19334 | 47,49% | 18652 | 47,56% | 78481 | 47,54% |
| Kaffrine | 14768 | 48,26% | 14021 | 48,23% | 13393 | 48,29% | 12861 | 48,44% | 55043 | 48,30% |
| Kaolack | 26521 | 47,44% | 25754 | 47,42% | 24964 | 47,49% | 24148 | 47,66% | 101387 | 47,50% |
| Kédougou | 3773 | 48,00% | 3638 | 47,83% | 3520 | 47,70% | 3417 | 47,64% | 14348 | 47,80% |
| Kolda | 18044 | 47,99% | 17368 | 47,97% | 16739 | 48,02% | 16144 | 48,14% | 68295 | 48,03% |
| Louga | 23284 | 46,84% | 22697 | 46,82% | 22081 | 46,91% | 21436 | 47,11% | 89498 | 46,92% |
| Matam | 15542 | 47,17% | 15035 | 47,09% | 14536 | 47,11% | 14041 | 47,24% | 59154 | 47,15% |
| Saint-Louis | 12467 | 47,02% | 12012 | 46,89% | 11581 | 46,84% | 11167 | 46,86% | 47227 | 46,91% |
| Sédhiou | 23675 | 48,32% | 23094 | 48,34% | 22494 | 48,40% | 21879 | 48,49% | 91142 | 48,38% |
| Tambacounda | 18123 | 47,83% | 17434 | 47,80% | 16813 | 47,83% | 16246 | 47,94% | 68616 | 47,85% |
| Thiès | 45727 | 47,93% | 44757 | 47,93% | 43723 | 47,98% | 42631 | 48,08% | 176838 | 47,98% |
| Ziguinchor | 15231 | 46,78% | 15179 | 46,60% | 14984 | 46,48% | 14669 | 46,42% | 60063 | 46,57% |
| Sénégal | 338400 | 48,47% | 329344 | 48,51% | 320736 | 48,59% | 312577 | 48,73% | 1301057 | 48,57% |

Source : RNSE 2015

Par rapport au réseau d'établissements du Cycle Moyen, entre 2010 (1168 établissements) et 2015 (1860 établissements), il a été constaté une nette progression en nombre. Une évolution en densité dans l'augmentation générale des écoles abritant un premier cycle du Secondaire, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 9,75% a été notée en milieu rural avec un peu plus de 396 établissements, mais aussi dans les villes avec 296 établissements supplémentaires. Cette évolution s'explique par la création de plusieurs collèges de proximité dans le cadre du Programme Décennal de l'Education et de la Formation. Elle se justifie aussi par le fait que dans certaines académies, comme celles de Matam, Kaffrine, Kolda et Kédougou, toutes les écoles du sous-cycle moyen abritant le premier cycle du secondaire sont des établissements publics en zone rurale.

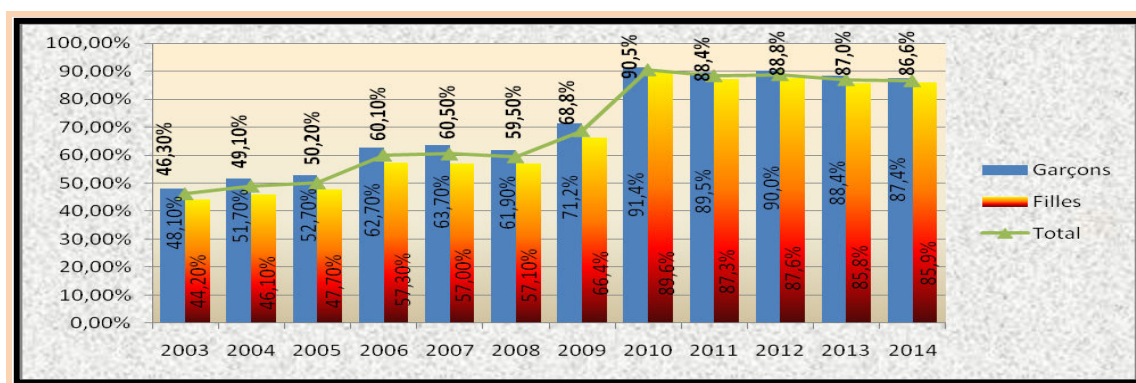
Figure N°12 : Evolution du nombre d'établissements abritant le premier cycle du Secondaire en 2015

| Zone | Rurale | | | Urbaine | | | Ensemble | | |
|------------------|--------|--------|-------|---------|--------|-------|----------|--------|-------|
| | Privé | Public | Total | Privé | Public | Total | Privé | Public | Total |
| Année 2010 | 26 | 444 | 470 | 393 | 305 | 698 | 419 | 749 | 1168 |
| Année 2011 | 76 | 495 | 571 | 385 | 417 | 802 | 461 | 912 | 1373 |
| Année 2012 | 37 | 655 | 692 | 443 | 407 | 850 | 480 | 1062 | 1542 |
| Année 2013 | 50 | 712 | 762 | 508 | 390 | 898 | 558 | 1102 | 1660 |
| Année 2014 | 63 | 743 | 806 | 555 | 414 | 969 | 618 | 1157 | 1775 |
| Année 2015 | 122 | 744 | 866 | 559 | 435 | 994 | 681 | 1179 | 1860 |
| Ecart 2015- 2010 | 96 | 300 | 396 | 166 | 130 | 296 | 262 | 430 | 692 |

Source : RNSE 2015

Au Sénégal, le taux de transition CM2-Sixième est l'indicateur déterminant l'accès à l'Enseignement moyen. Ce taux de transition est la proportion d'élèves de CM2 en fin de sous-cycle élémentaire de l'année scolaire précédente qui arrivent en classe de sixième dans les établissements d'enseignement moyen l'année suivante. Ce taux a connu une nette progression entre les années scolaires 2003/2004 et 2013/2014. De 46,3%, il est passé à 86,60%, soit un accroissement estimé à 40,3 % en une dizaine années et un TAMA de 6,5%. Il faut également souligner que durant toute cette période le taux de transition CM2-Sixième des garçons a toujours été supérieur à celui des filles. Aussi, a-t-il été constatée une grande disparité au niveau des différentes académies.

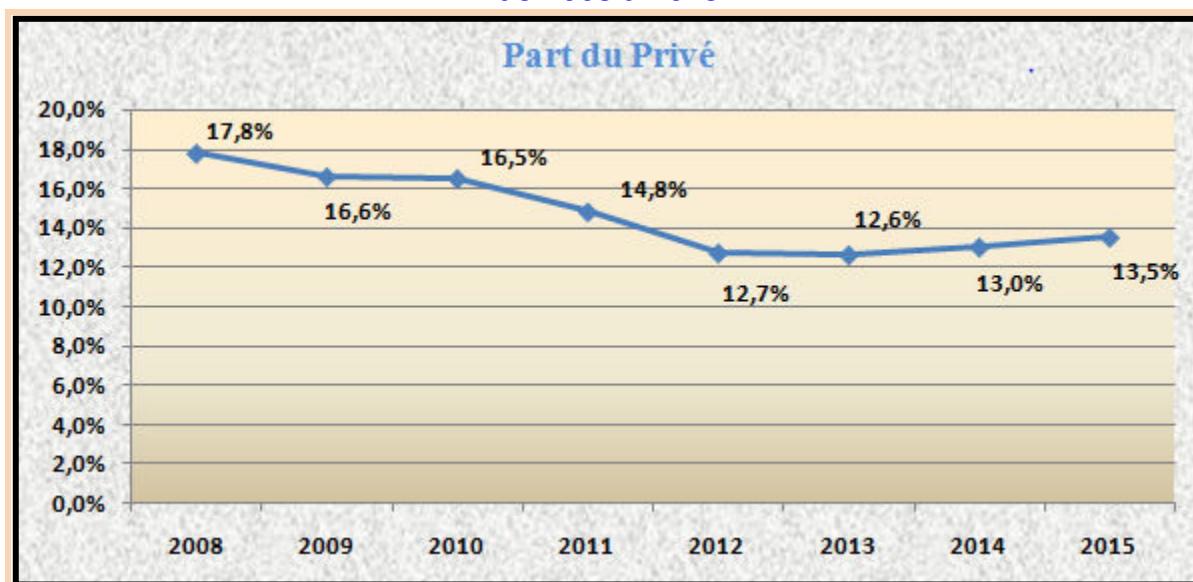
Figure N°13 : Evolution du taux de transition CM2-6^{ème} de 2003 à 2014



Source : RNSE 2015

Concernant les effectifs dans l'Enseignement Moyen, là encore, une évolution de 186138 à 531805 élèves a été notée entre 2000 et 2010. Ce qui représente un taux d'accroissement moyen annuel de 11,1%. Cette augmentation dans les effectifs a atteint en 2015 : 779 301 élèves, soit un TAMA de 7,94% en cinq ans. Elle s'explique d'une part par le flux croissant des élèves en fin de CM2 arrivant en sixième et d'autre part par l'accroissement du réseau d'établissements moyens du fait de l'augmentation de la création de collèges de proximité à travers tout le pays et la multiplication des écoles privées.

Figure N° 14 : Evolution de la part du Privé dans les effectifs inscrits au Moyen de 2008 à 2015



Source : RNSE 2015

En définitive, l'organisation et la description du système éducatif révèlent des avancées considérables en matière d'amélioration de l'accès et de la gestion de l'éducation ; il a été noté dans l'ensemble d'après le rapport National du système éducatif de 2015 la multiplication des structures du cycle fondamental, l'augmentation du taux brut de scolarisation, la hausse des effectifs, etc. Ces acquis réalisés doivent permettre à l'école sénégalaise, deuxième instance de socialisation après la maison familiale, de jouer pleinement sa mission préparatoire à l'insertion sociale des jeunes. D'où la nécessité de l'adapter aux réalités sociales du pays.

2- 3 ECOLE PUBLIQUE FORMELLE SENEGALAISE

Ce point relate l'aspect historique de l'école formelle sénégalaise pour mieux comprendre et situer les différentes réformes en vigueur.

2- 3- 1 La distinction entre école formelle et école non-formelle

Dans le langage courant au Sénégal, le terme d'école "*formelle*" a comme synonymes *simplifiés, l'école "française" ou l'école "moderne"*. Toutes ces trois expressions renvoient à l'école héritée de la colonisation (Charlier, 2004). Concernant le secteur formel, plusieurs niveaux et types d'établissements d'enseignement le composent. Au Sénégal, l'éducation formelle fait référence aux différents niveaux de l'organisation institutionnelle allant de la maternelle à l'université. Il s'agit de l'éducation préscolaire, de l'enseignement élémentaire, de l'enseignement moyen et secondaire général, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. C'est l'éducation organisée et régulée par l'Etat. A chaque niveau, il y a, à côté de l'enseignement public, un enseignement privé (composé de l'Enseignement Catholique et de l'Enseignement Privé Laïc). Le secteur formel se caractérise par des programmes précis avec des objectifs bien définis et des systèmes d'évaluation explicites. Le secteur non formel quant à lui comprend l'alphabétisation, les écoles communautaires de base et les « écoles de 3^{ème} type ». Ce secteur reste très diversifié et difficile à organiser en raison de son caractère justement non formel. Cette dernière notion renvoie à des activités éducatives qui sont organisées en dehors du système formel (Coombs et Al., 1973), qui lui, est organisé entièrement par l'Etat, bien structuré et les programmes sont définis au niveau du Ministère de l'Education Nationale qui organise les examens de fin d'études de chaque cycle pour vérifier si les élèves ont maîtrisé les contenus d'enseignement. Le secteur non formel inclut aussi la multitude de programmes basés sur le système de volontariat. Il attire beaucoup d'adultes. Cependant, il peut aussi intéresser les jeunes et les enfants dans certains domaines comme l'éducation religieuse, les leçons de musique ou encore les cours de langue dispensés aux étrangers. En général, quatre critères majeurs peuvent être déterminants et permettre ainsi de faire une distinction entre ces notions : de "*formelle*" et "*non formelle*" : « *L'existence d'institution nationale (système*

scolaire et universitaire) ; l'existence de structures organisées (scolaires ou autres : ONG, associations, périscolaire, sanitaires, populaires, professionnelles, etc.) ; l'identification d'un public cible particulier (classe d'âge, population spécifique) ; l'objectif d'éducation avec une intentionnalité lisible (connaissances attendues, programme, reconnaissance des acquis) ». (Gasse, 2007).

2- 3- 2 L'école sénégalaise pendant la colonisation⁴⁶

Le système d'enseignement formel du Sénégal est né de l'école coloniale, école voulue par le colonisateur pour répondre aux besoins de la Métropole. La naissance de l'enseignement au Sénégal remonte donc au 7 mars 1817, date de la création de la première école par Jean DARD à Saint-Louis après une décision prise en août 1816 par le Ministre des Colonies d'entamer au Sénégal un enseignement selon la méthode « *Bell et Lancaster* »⁴⁷. L'école mutuelle de Jean Dard a essayé d'intégrer le wolof ou de combiner le couple "wolof-français"⁴⁸, mais rapidement, le français s'impose comme langue d'enseignement. Ce choix se justifie par le fait que pour le général Charton, les colonies d'Afrique Noire « *n'ont pas, comme en Indochine ou en Algérie, une langue de civilisation, inspiratrice de culture et d'éducation. L'Afrique Noire est un chaos linguistique.* » (Léon A., 1991, p. 277).

⁴⁶ L'historique de l'école sénégalaise a été élaboré à partir des travaux Sall N (1996) et des archives des pères spiritains, conservées dans leur maison provinciale à Dakar-Fann, Sénégal.

⁴⁷ Gaucher, Joseph (1968). Les débuts de l'enseignement en Afrique Francophone. Jean Dard et l'école mutuelle de Saint-Louis du Sénégal. Paris : Le Livre Africain 1968, cf. p. 8. D'après GAUCHER (p. 7) : "l'enseignement mutuel, qui avait l'ambition de permettre à une école tout entière de s'instruire elle-même sous la surveillance d'un seul maître, s'inscrit dans le courant pédagogique français dont il fut une étape et qu'il a marqué d'une certaine empreinte. Ce procédé pédagogique est à vrai dire d'un usage fort ancien... En 1688, Charles Demia, qui se consacre à l'éducation des enfants pauvres dans la seconde moitié du XVII^e siècle, décrit cette technique pédagogique dans ses "Règlements pour l'école de la ville et diocèse de Lyon" et introduit dans les classes ce que l'on appellera plus tard "l'enseignement mutuel". En 1747, c'est l'instituteur Herbault qui, dans son école de l'Hospice de la Pitié, à Paris, faubourg Victor, applique sans encore le nommer ainsi, l'enseignement mutuel. Dans cette école, plus de cent élèves étaient tenus par les élèves de la première, seule classe dans laquelle l'enseignement était donné exclusivement par l'instituteur Herbault lui-même. Cette classe était composée des élèves tous issus des classes inférieures. Mais c'est en 1815 que l'enseignement mutuel est officiellement introduit en France et qu'il provoque tout de suite des prises de position passionnées. On le critique et on le loue." (Cité par Sall N., 1996).

⁴⁸ Op. cit., pp. 54-73. (L'essai d'adaptation de Jean Dard, ses travaux linguistiques et la publication des dictionnaires Wolof-Français Bambara).

2- 3- 2- 1 L'apport des missionnaires dans l'expansion de l'école

L'administration coloniale fait appel en 1819 aux sœurs de Saint Joseph de Cluny pour leur confier la première école de filles noires et mulâtres, école réorganisée en 1822 avec l'arrivée de Mère Anne Marie Javouhey. Après le départ de Jean DARD en 1820, (qui reviendra en 1831 avant sa mort) d'autres instituteurs, souvent des militaires, prendront le relais jusqu'en 1841, date à laquelle, « *pour remédier à la dégradation de l'enseignement donné par l'École Mutuelle, les notables de Saint-Louis et le Gouverneur estimèrent que l'enseignement devait être confié à des religieux et ils en firent part au Ministre de la Marine. Celui-ci se mit en relation avec M. de La Mennais, Supérieur Général des Frères de l'Instruction Chrétienne dits Frères de Ploërmel* » (Doria-Husser M. et Lauthure H., 1981, p. 23).

La même année, les frères de Ploërmel arrivent à Saint Louis où ils prennent en charge l'enseignement primaire. Jusqu'au milieu du XIXe siècle, les écoles sont pratiquement confiées aux seuls missionnaires. Par ailleurs, les pères du Saint Cœur de Marie arrivent à Gorée en juillet 1845 et dès septembre, demandent au "Roi" de Dakar, Souleymane, l'autorisation de s'installer dans le territoire pour ouvrir une école. L'école a été ouverte dès 1847. À leur tour, les Pères du Saint-Esprit s'installent en 1846 dans un petit village appelé Ndakarou ; ils comprennent aussitôt la nécessité de l'instruction et s'empressent de rassembler de jeunes garçons pour leur donner une éducation scolaire. Le 11 janvier 1848, les premières sœurs de l'Immaculée Conception débarquèrent à Gorée. Au lieu de rester à Gorée, elles mettent immédiatement pied sur le continent, à Dakar et ouvrent un centre de santé et une école de village. Cette école débute modestement et prend progressivement de l'extension au point de devenir école communautaire en 1891. En 1833, les sœurs ouvrent une école à Rufisque. Dès lors, l'enseignement suit le mouvement missionnaire et reste aux mains de l'Église.

2- 3- 2- 2 L'Abbé David Boilat, missionnaire et initiateur de collège

Né d'un père français appartenant à la marine et d'une mère métisse (signare), Marie Moutet, le 20 avril 1814 à Saint Louis du Sénégal, David Boilat, orphelin très jeune, a été pris en charge par l'Eglise. Après ses études primaires, il fait partie d'un groupe d'une vingtaine de jeunes envoyés en France, au séminaire, à Bailleul-sur-Thérain dans l'Oise, en 1827 par la Mère Anne Marie Javouhey. Rentré au Sénégal en 1843, après sa formation religieuse dans plusieurs séminaires en France et après avoir été ordonné prêtre en 1840 en même temps que deux autres Sénégalais partis avec lui, Moussa et Fridoil (les autres n'ayant pas pu finir leur formation pour cause de maladie et étant revenus avant la fin de celle-ci ou étant décédés), Boilat soumet au gouverneur Bouët-Willaumez des propositions concrètes pour la création d'un collège d'enseignement secondaire. Il convainc ce dernier qui le nomme proviseur de cet établissement et inspecteur de l'instruction publique du Sénégal et dépendances (Boilat, 1984, p. 228). Boilat se consacre à l'instruction et à l'éducation des enfants sénégalais à travers ce collège. Il exerce ces deux fonctions avec sérieux et compétence (Mouralis, 1995, p. 820). Il est aussi intéressé par les coutumes et la culture des diverses ethnies du pays. (Boilat 1853 ; 1858).

Les autres congrégations chargées de l'enseignement primaire à cette époque – *les Frères de Ploërmel et les Pères du Saint – Esprit* – s'opposent farouchement à l'existence de ce collège d'enseignement secondaire général sous prétexte que ce n'est pas un besoin pour la population. Après le départ de l'Abbé Boilat, nommé provisoirement Préfet apostolique, le collège sera aboli et le conseil de gouvernement décida « *de faire le choix de trois élèves dans les plus capables pour les envoyer terminer leur éducation en France* » (Boilat, 1984, p. 277). En définitif, ce collège d'enseignement secondaire n'aura vécu que six ans, de 1843 à 1849. L'Abbé David Boilat quitte le Sénégal et s'installe définitivement en France où il publie les *Esquisses sénégalaises* en 1853 et la *Grammaire Wolof* en 1858, ouvrage qui lui permettra de remporter le prix Volney destiné à récompenser un travail de linguistique (Bouquillon et Cornevi, 1981, pp. 67-84). Il meurt en 1901 à Nantouillet en France.

2- 3- 2- 3 Rapport entre Faidherbe et les musulmans: "l'École des Otages"

L'année 1854 marque dans l'histoire du Sénégal l'arrivée de Louis Faidherbe comme Gouverneur de la Colonie et son souhait de doter les musulmans d'une école. Ce fut alors les bases de l'enseignement laïc. Mais, ce dernier ayant d'autres préoccupations surtout d'ordre militaire, il faudra attendre 1857 pour voir la création de la première école laïque, école que Faidherbe lui-même appellera: "*l'École des Otages*"⁴⁹ du fait qu'elle a été créée suite à la résistance des musulmans à envoyer leurs enfants dans les autres écoles tenues par les religieux. Cette résistance s'expliquait par le fait que l'implantation des écoles allait de pair avec la conquête coloniale et l'arrivée des missionnaires pour l'évangélisation. Les musulmans voyaient donc derrière ce projet d'instruction une volonté cachée de convertir leurs enfants. Selon l'historien Suret-Canale (1977), ce refus est à l'origine de la création de l'enseignement laïc. Il dit : « *l'enseignement laïc fut introduit par Faidherbe au Sénégal en 1854, dans le but d'attirer les musulmans, majoritaires à Saint-Louis et qui généralement refusaient de confier leurs enfants aux prêtres. Dans le même but politique, il créait alors l'École des Otages, destinée à former les fils des chefs vassaux ou soumis dans l'esprit favorable à la France. Après dix-huit ans d'existence (1854-1872), elle fut supprimée pour raisons budgétaires* » (p. 464).

En somme, les débuts de l'enseignement au Sénégal ne furent pas faciles ; il y avait beaucoup d'hésitations. En réalité il n'y aura une organisation véritable du système scolaire colonial qu'à partir du XX^{ème} siècle. Ce qui nous intéresse ici, c'est de montrer que l'introduction de l'enseignement au Sénégal remonte à une époque où il n'était pas facile de distinguer l'enseignement public de l'enseignement privé, mais aussi, de souligner qu'une partie de la population n'acceptait pas cette école coloniale du fait qu'elle était souvent entre les mains des religieux catholiques et du fait également que l'enseignement était au service du système colonial. La raison se trouve dans ces propos de Delafosse : « *Il nous faut des intermédiaires, appartenant aux milieux indigènes par*

⁴⁹Cf. Doria-Husser M., et Lauture H. (1981, p. 37). "Que faut-il entendre par otages ? En fait, c'étaient des jeunes gens confiés par des chefs de pays amis ou conquis pour recevoir une éducation française et ils étaient considérés comme une preuve d'accord loyal entre les deux parties". L'École des Fils de Chefs et Interprètes ou École des Otages (1856-1871, 1892-1903) créée par Faidherbe Gouverneur de la Colonie du Sénégal avait entre autres objectifs : "(...) Il faut, autant que possible, qu'ils (ces enfants) nous prennent en affection et que leur instruction soit poussée plus vite qu'elle ne peut l'être dans une école où il y a un grand nombre d'élèves et où, n'étant pas chrétiens, ils sont vus avec défaveur (...). Lettre du Gouverneur Faidherbe au Ministre, n° 23 janvier 1856. (Citée par Sall N, 1991).

leurs origines et au milieu européen par leur éducation, pour faire comprendre aux gens du pays et pour leur faire adopter cette civilisation étrangère pour laquelle ils manifestent, sans qu'on leur en puisse tenir rigueur, un misonéisme bien difficile à vaincre»⁵⁰. Ce rejet ou cette néophobie vis-à-vis de l'école française et du système colonial en général peut avoir comme cause le fait que la grande majorité de la population était déjà en contact avec l'islam avant l'arrivée des européens et que pour celle-ci, l'un des moyens d'assurer aux jeunes enfants une formation solide en dehors du bois-sacré restait à cette époque l'école coranique. Les familles musulmanes avec l'aide des maîtres coraniques s'opposent à la politique des missionnaires et retiennent les enfants dans les écoles coraniques (Sow, 2004, p. 4). D'après Fall A. (2002), « les musulmans, largement majoritaires, avaient leur propre système d'éducation. Ce qui peut se comprendre au regard de l'importance que les hadiths (versets) attribuent à l'éducation... » (p. 49).

2- 3- 3 L'école sénégalaise post coloniale en quête de repère

A partir de 1960, trois périodes peuvent être considérées dans la vie de l'école de la République du Sénégal indépendant : la première période, de 1960 à 1980, où l'école a été dans cette mouvance de la continuité malgré la volonté de mettre en place un système éducatif adapté aux réalités sénégalaises ; la deuxième période qui a pour point de départ les Etats Généraux de l'Education et de la Formation jusqu'aux années 2000 ; et la troisième période qui commence à l'an 2000 avec les innovations introduites par le gouvernement de l'alternance.

2- 3- 3- 1 Première période : de 1960 à 1980

Cette première période est marquée par une volonté d'adapter le système éducatif aux réalités socioculturelles sénégalaises. « *Après l'indépendance du Sénégal, les responsables sénégalais réaffirmèrent la nécessité d'adapter l'école aux réalités du pays, considérant qu'elle a plus été conçue en vue de la sélection d'une élite que de la promotion générale de la population...* » (Fall A. 2002, p. 243).

⁵⁰ Delafosse, Maurice. Bulletin de l'Enseignement en AOF, n° 33 juin 1927.

Dans les années soixante, le Sénégal hérite de ce système scolaire colonial. Malgré ce désir de rupture porté par un président panafricaniste – *Senghor qui prône des valeurs de la Négritude* -, le Sénégal a du mal à se détacher de la politique éducative mise en place par la métropole. De par le fait qu'il soit l'ancienne capitale de l'Afrique occidentale française, il a bénéficié d'un certain nombre de privilèges et d'avantages. D'après Sylla (1992) : « *le Sénégal était doté, par l'ancienne puissance colonisatrice, d'un système d'éducation moderne, ancien et couvrant l'ensemble du territoire national* » (p. 382) avec des structures éducatives assez fonctionnelles, un système de pensionnat dans certains cas, un système de bourses pour aider les élèves, etc. Dans la première décennie après les indépendances, ces conditions ont participé à mettre en place un climat favorable pour les études. Seulement, cette école était dans une dynamique de continuité. Les objectifs, les programmes, voire même les contenus d'enseignement étaient les mêmes que ceux définis par les autorités coloniales. Il n'y avait pas de grands changements constatés. Le système éducatif était calqué sur le modèle colonial et par conséquent, il n'y avait pas des orientations ni des finalités clairement définies (Sylla, 1992). Pour Villalon et Bodian (2012), l'école sénégalaise post coloniale « *était loin de refléter les réalités endogènes du pays* » (p. 17). Il faut noter d'ailleurs qu'au lendemain des indépendances, beaucoup de constitutions de pays de l'Afrique occidentale reprenaient pratiquement le texte français. La Constitution Sénégalaise de mars 1963 n'échappait pas à cette règle.

Consciente que beaucoup de pays africains nouvellement indépendants ont du mal à adapter leur système éducatif à leurs réalités locales, l'Organisation de l'Unité Africaine (O.U.A) avec l'aide de l'UNESCO convoqua la première conférence régionale des Ministres de l'Education en 1961 à Addis-Abeba en Éthiopie. Les recommandations de cette conférence furent traduites au Sénégal par la création de collèges d'enseignement général (CEG) dans les capitales régionales et départementales et par le recrutement d'enseignants moniteurs. Si ces deux décisions ont permis de faire des efforts dans le domaine de l'accès aux structures d'enseignement primaire et de relever le taux de scolarisation (Sylla, 1992), elles n'ont pas par conséquent éradiqué les difficultés auxquelles était confrontée l'école sénégalaise post coloniale. Cette école héritée de l'école coloniale avait du mal à répondre aux besoins de la communauté. Elles rencontraient également d'autres problèmes liés aux langues d'enseignement, aux déperditions scolaires telles que les abandons, les échecs et les redoublements, le refus

de certains parents d'y envoyer leurs enfants préférant les mettre à l'école coranique, l'insuffisance de la qualification des enseignants du secteur élémentaire et de leur suivi, l'inadaptation et l'inadéquation de l'école comme structure au contexte socio-économique et culturel... Les manifestations et les mouvements syndicaux qui ont pris naissance en Occident et à travers le monde à partir de mai et juin 1968 ont eu des répercussions jusqu'au Sénégal. L'école n'est pas un « sanctuaire » à l'abri de la crise qui secoue le monde. Au contraire, celle-ci s'y répercute. Cette crise a secoué le système éducatif sénégalais qu'elle n'a pas épargné. Ses orientations fondamentales ont été remises en cause par le mouvement syndical. La réforme du système éducatif s'est imposé (Sylla, 1992). Il a donc fallu donc *"adapter le système éducatif à l'objectif de développement projeté pour le pays"*. (Dia M., 1961, pp. 82-84.), sans oublier la culture. C'est dans cette recherche de solutions que le 3 juin 1971, la loi N° 71-36 portant orientation de l'Education Nationale a vu le jour. D'après Villalon et Bodian (2012), cette loi d'orientation de l'Education Nationale marqua une première timide rupture avec la conception de l'école qui, dans les colonies, n'était qu'une copie conforme de l'école française, tant par ses programmes que par ses méthodes. Cette volonté de rupture est visible à travers l'article 1er de cette loi d'orientation :

L'Education Nationale, au sens de la présente loi, tend : - à élever le niveau culturel de la population ;
- à former des hommes et des femmes libres, capables de créer les conditions de leur épanouissement à tous les niveaux, de contribuer au développement de la science et de la technique et d'apporter des solutions efficaces aux problèmes de développement national. Elle vise à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière. Sa mission constante est de maintenir l'ensemble de la nation dans le courant du progrès contemporain.

Malgré ces différents efforts de vouloir réformer le système éducatif, le constat est que la politique éducative prônée par les autorités n'arrivait pas à s'adapter aux réalités du pays. Avec la crise économique des années 1970 la situation s'aggrave. Dès lors, le Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal (SUDES) s'engage dans un mouvement de contestation qui l'oppose aux autorités étatiques et débouche sur une grave crise de l'Ecole sénégalaise (Villalon et Bodian, 2012, p. 18). C'est dans ce contexte de crise que se justifient les Etats Généraux de l'Education et de la Formation.

2- 3- 3- 2 Deuxièmes périodes : de 1980 à 2000

La deuxième période de l'histoire du système éducatif sénégalais postcolonial est marquée par une série de réformes pour le stabiliser. L'ancien premier ministre Abdou Diouf succède à Léopold Sédar Senghor à la présidence de la République du Sénégal en 1981. Suite au profond malaise ressenti par l'ensemble des acteurs de l'Éducation (élèves, parents d'élèves et enseignants) qui a traversé l'école sénégalaise et pour trouver des solutions à ces problèmes, le nouveau président convoque les États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) en 1981. Ces assises de l'Education ont orienté vers de nouvelles missions du système éducatif : le souhait était donc que l'école sénégalaise soit *"une école nationale et démocratique, au service du peuple ; une école ouverte sur le milieu, intégrant à la fois l'apprentissage des langues nationales et le travail productif pour mieux sécuriser l'enfant en l'enracinant d'abord dans sa culture nationale; une école laïque et tolérante, intégrant l'éducation religieuse ; une école visant chez l'enfant le développement du savoir (connaissances), du savoir-faire (aptitudes et compétences) et du savoir-être (attitudes), pour garantir l'épanouissement de l'enfant dans un monde en perpétuelle mutation"*. (Conclusions des EGEF). Une Commission nationale de réforme de l'Education et de Formation fut constituée pour réfléchir pendant trois ans (1981 – 1984) sur les moyens à mobiliser pour opérationnaliser ces conclusions. Malgré une politique d'ajustement structurel, la crise économique que traversait le pays n'a pas pu permettre la mise en œuvre des conclusions de cette commission. Le budget de l'Education Nationale souffre de ces contraintes économiques (Villalon et Bodian, 2012) et par conséquent ne peut mettre en application ces conclusions.

Les propositions élaborées, si on les prend toutes ensemble et selon la manière dont elles s'articulent les unes aux autres, tracent le cadre désirable en matière d'éducation et décrivent les exigences d'une école à bien des égards, idéale. Or, toutes ces propositions ne sont pas réalisables en même temps, ni au même rythme : il convient d'établir des priorités et, à l'intérieur, de définir une hiérarchie dans l'urgence, en prenant en compte des critères en quelque sorte internes aux nécessités de l'éducation, en mesurant également les solutions envisageables aux moyens dont nous pouvons disposer. Il n'existe pas de réforme, et cela dans n'importe quel domaine, qui ne doive impérativement tenir compte des coûts qu'elle entraîne. Quelles que soient les intentions généreuses qui la sous-tendent, une réforme soulève inévitablement les problèmes liés aux conditions concrètes de son inscription dans le réel. C'est bien d'ailleurs au regard de cette considération que l'on distingue les vœux pieux qui se condamnent à en rester au niveau du

discours, de la volonté de transformer efficacement le monde. L'école que nous avons à transformer pour l'adapter toujours davantage à notre réalité socioculturelle, pour en ouvrir toujours plus largement l'accès à nos enfants, pour la mettre toujours plus au service de notre peuple, cette école n'échappe pas aux contraintes de la conjoncture nationale et internationale. Nous devons lui consacrer tous les moyens possibles, car l'enjeu représenté par l'éducation de nos enfants n'est autre que l'avenir même du Sénégal ; mais ces moyens ont des limites objectives qu'il est illusoire de penser pouvoir indéfiniment reculer, sans rompre les grands équilibres, sur quoi reposent le fonctionnement de l'Etat et le développement du pays. Le gouvernement est décidé à mettre tout en œuvre pour construire une école réellement nouvelle, nationale, démocratique et populaire et pour introduire, dans notre système éducatif, les changements que le pays souhaite ardemment ; cette volonté inébranlable, dont personne ne peut douter, agira en s'entourant de toutes les garanties de mesure, d'équilibre, de bon sens sans lesquelles aucune œuvre durable ne peut voir le jour. (Le Président de la République, cité par Ndaw A. Nd., 1984, p. 78).

A travers ce discours de la plus haute autorité du pays, il est clair que dans les conclusions des E.G.E.F il y avait une grande part d'utopie et donc c'était difficilement réalisable, du moins dans le court terme. Le problème économique est considéré par le chef de l'Etat comme un obstacle à la réalisation de ces objectifs ambitieux leur préférant dans l'urgence une stratégie réaliste et réalisable. Vu cette volonté de changement malgré la conjoncture économique difficile, des innovations ont été introduites dans le système éducatif. Pour faire face à une augmentation de la population en âge d'être scolarisée et parallèlement au manque d'enseignants et de locaux dû à la crise financière, les autorités gouvernementales ont introduit au Sénégal le système des classes à double flux. Il s'agit d'une innovation pédagogique qui consistait à confier à un enseignant deux cohortes de 55 élèves, soit l'équivalent de deux classes, évoluant en alternance dans un local unique (Sylla, 1992, p. 416). Il faut cependant rappeler que ces classes à double flux étaient ouvertes dans les zones urbaines du fait de la forte demande de scolarisation. Dans les zones rurales, par contre, c'était le système de classes multigrades qui était appliqué. Il s'agissait de confier à un seul maître la charge de deux cours de niveaux différents. Le nombre d'élèves par cours était cependant réduit. D'autres innovations pédagogiques comme le choix de manuels scolaires adaptés aux réalités socio-culturelles ou encore l'ouverture d'écoles pilotes symbolisant l'expression visible de la réforme de l'éducation vont voir le jour au Sénégal. Aussi, force est de constater que la situation du système éducatif sera très préoccupante jusqu'au début des années 1990. Les problèmes du système éducatif pouvaient se lire à travers la faiblesse du taux brut de scolarisation et de

celui de la réussite à l'examen d'entrée en sixième. A cela s'ajoutent des classes pléthoriques, des disparités régionales et entre garçons et filles, un taux d'abandon élevé, etc. L'école sénégalaise traversait véritablement une crise (Sylla, 1992, p. 398) comme d'ailleurs celles de beaucoup de pays subsahariens ; ce qui ne laisse pas la communauté internationale indifférente ni insensible. La Conférence Mondiale, tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990, traduisait la volonté d'une Education Pour Tous en l'an 2000 avec l'objectif d'éradiquer l'analphabétisme de la planète. Pour cela, l'accent a été mis essentiellement sur la démocratisation de l'accès à l'éducation de base, l'amélioration de la qualité des apprentissages et une gestion des systèmes éducatifs avec beaucoup plus d'efficacité. Pour offrir une éducation de base à tous les enfants du monde en 2000, cent cinquante-cinq pays et cent cinquante organismes ont ratifié la convention de Jomtien. (UNESCO, 1990). Pour beaucoup d'Etats, notamment africains, et d'organismes internationaux, l'objectif est centré sur l'accès à une éducation universelle pour les deux décennies suivantes. Au lendemain de cette conférence, toujours dans cette dynamique de changement, la loi d'orientation n° 91-22 est votée et mise en exécution le 16 février 1991. Elle marque un tournant décisif dans le système éducatif sénégalais. Elle a le mérite de vouloir imprimer un changement et de définir un nouvel organigramme de l'école avec des objectifs clairement assignés à chaque composante du système éducatif sans perdre de vue le profil du type d'homme que l'école veut former. Aussi, dans le but de réorganiser le système éducatif et de relever le Taux Brut de Scolarisation (TBS) la Banque mondiale a financé à partir de 1994 un vaste programme de réformes structurelles. Avec le Projet de Développement des Ressources Humaines (PDRH2), il a été lancé un programme de construction de salles de classe, de scolarisation des filles (SCOFI) et de recrutement des volontaires de l'éducation. Le défi dans le secteur de l'éducation, était donc d'étendre la carte scolaire pour ainsi atteindre un TBS avoisinant les 65% d'ici 1998.

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, p. 1).

A la fin des années 1990 et le début des années 2000, il semble que la priorité dans le domaine éducatif soit mise sur l'accès : il s'agissait d'offrir à tous les enfants, sans distinction aucune, les possibilités d'aller à l'école.

2- 3- 3- 3 Troisième période : de 2000 à nos jours...

La question de la qualité de l'enseignement sera préoccupante au Sénégal. Au début des années 2000, les stratégies en matière d'éducation orientées vers la recherche de cette qualité seront au cœur la politique éducative menée par le gouvernement de l'alternance. Il faut rappeler que l'arrivée au pouvoir de Maître Abdoulaye Wade en 2000 coïncide avec une période de changement souhaité par le peuple sénégalais après quarante ans (40) de régime socialiste. L'espoir pour cette population à majorité musulmane était de voir au niveau de la société des changements dans beaucoup de domaines tels que l'économie, la santé, l'éducation, pour ne citer que ceux-là. Cette alternance ("SOPI" en wolof est aussi le nom du parti du président) se traduit dans le domaine de l'éducation par la volonté d'introduire l'éducation religieuse à l'école publique, républicaine et laïque, une doléance d'une grande partie de la population. Beaucoup d'innovations majeures ont été apportées au système éducatif. Le Forum mondial de Dakar pour l'EPT, tenu en 2000, a été l'occasion de renouveler les objectifs par rapport à la question de l'accès à l'éducation. Le cadre d'action de Dakar oriente aussi sa vision vers la qualité et le souhait d'un achèvement de la scolarité pour tous : « *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, p. 17). Il faut dire qu'au niveau international, l'éducation des enfants est considérée comme l'un des objectifs stratégiques pour éradiquer la pauvreté et atteindre le développement souhaité. D'ailleurs, parmi les huit objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD⁵¹), plan approuvé par les pays du monde et les grandes institutions de développement, figure en deuxième position : « *l'accès à une éducation primaire pour tous* ». Avec les objectifs d'Éducation Pour Tous (EPT) et suite aux conférences sur l'éducation tenue à Jomtien en Thaïlande

⁵¹La réalisation des OMD, lancée en 2000, tire à sa fin et l'année 2016 marque l'inauguration officiel du programme de développement durable à l'horizon 2030. Pendant les 15 prochaines années, les pays membres de l'ONU se sont fixés 17 ODD.

en 1990 et à Dakar au Sénégal en 2000, l'enjeu pour les autorités étatiques était d'atteindre la scolarisation universelle et pour cela il s'est avéré nécessaire de créer une rupture par rapport à l'orientation de l'Éducation Nationale en prenant en compte tous ces enfants qui n'étaient pas scolarisés dans le formel. Une série de réformes a donc vu le jour sous l'alternance politique au Sénégal.

2- 3- 4 Les programmes et projets traduisant la politique éducative

Les finalités, les principes généraux et les structures de l'éducation nationale au Sénégal sont définis à travers la loi d'orientation. Pour les atteindre, les décideurs de l'éducation, à savoir, les autorités ministérielles, académiques et scolaires, avec l'appui de partenaires internationaux, ont mis en place des programmes dont les deux principaux sont le PDEF et le PAQUET ainsi que des projets parmi lesquels le projet « Éducation de Qualité Pour Tous ».

2- 3- 4- 1 Le Plan Décennal et le projet « Éducation de Qualité Pour Tous »

Pour atteindre l'objectif de la scolarisation universelle, et avec l'appui de partenaires internationaux, un Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation dénommé Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (PDEF) a vu le jour en 2001, accordant la priorité à l'enseignement élémentaire avec trois objectifs majeurs : l'élargissement de l'accès à l'éducation notamment au niveau de l'élémentaire, l'amélioration de la qualité des enseignements, l'amélioration de la gestion du système éducatif. L'objectif de la composante « ACCES » est d'élargir la couverture et d'assurer l'équité de l'éducation. L'objectif de la composante « GESTION » est de moderniser et de renforcer la gestion du secteur éducatif. La deuxième phase du PDEF se fixe, entre autres objectifs, le défi de la valorisation des systèmes d'enseignement-apprentissage et l'amélioration des rendements du système éducatif. L'accent est mis sur la QUALITE. La question de l'amélioration de la qualité dans le contexte scolaire doit passer par l'amélioration du taux d'achèvement dans le cycle élémentaire, l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage, le renforcement du système de pilotage, la promotion d'une stratégie de formation initiale et continue des enseignants... Le PDEF reste donc l'une des plus grandes réformes mises en œuvre au Sénégal dans le domaine

de l'éducation dans le but de transformer le système éducatif en vue de le rendre plus performant. Il s'agit en définitive, comme l'a rappelé le ministre de l'éducation, « *d'articuler l'ambition de la scolarisation universelle à celle du développement d'une société économiquement forte, socialement structurée et culturellement épanouie* »⁵². C'est dans ce sens qu'en 2002 une proposition de modification de la loi d'orientation n° 91-22 du 30 janvier 1991 a été introduite mais elle ne sera effective qu'en 2004 avec la réforme. Pour les autorités de l'alternance, il était nécessaire d'aller plus loin en modifiant et en complétant des articles de la loi d'orientation de l'Éducation Nationale. Des innovations ont été concrétisées dans le but d'augmenter le taux de scolarisation. Sur recommandation des instances internationales à s'orienter vers une scolarisation universelle, des mesures ont été introduites dans le système éducatif sénégalais : les élèves-talibés qui fréquentent les "*daara*" seront désormais considérés comme scolarisés, l'éducation religieuse est introduite dans les programmes du primaire, essentiellement celui de la religion musulmane, cent cinquante écoles primaires ont été choisies comme écoles-pilotes pour lancer l'expérimentation des cours en langues locales dès 2002/2003 (Charlier, 2004). Aussi, il est question d'un vaste programme lancé par l'Etat du Sénégal avec l'appui de partenaires internationaux consistant à construire des écoles franco-arabes publiques et à s'attaquer à la modernisation des "*daara*" en vue de leur intégration dans le système éducatif. Les organismes internationaux soutiennent et accompagnent cette réforme. C'est dans ce cadre que, s'appuyant sur la loi d'Orientation de l'Éducation n° 91-22 du 30 janvier 1991 et sur la "*Lettre de Politique Générale du secteur Éducation/Formation*" couvrant la période de 2000 à 2017, le projet « Éducation de Qualité Pour Tous » a été lancé.⁵³ Ainsi, pour atteindre le pari de la scolarisation universelle, la gestion des "*daara*" au Sénégal et l'intégration de l'éducation religieuse dans le système éducatif sont présentées comme un enjeu majeur. En conséquence, le statut de certains "*daara*" est appelé à changer. Ils sont intégrés dans le système éducatif et tous les enfants qui y reçoivent une éducation religieuse sont considérés comme scolarisés.

En somme, par rapport aux volets « *Accès à l'éducation* » et « *amélioration de la Gestion* » des succès considérables ont été notés. Cependant, du point de vue de « l'amélioration de la qualité des enseignements », beaucoup de faiblesses et d'insuffisances – *en rapport*

⁵²Ministère de l'Éducation National (2000) « Rapport national sur la situation de l'éducation ».

⁵³ Ministère de l'Éducation (mai 2006). Programme de Développement de l'Éducation et de Formation (PDEF) : Projet Éducation de Qualité pour Tous phase 2 (PEQT 2), Rapport final.

avec la faible qualité des enseignements / apprentissages dispensée à tous les niveaux, l'inadaptation et l'insuffisance de l'offre d'éducation, le pilotage pédagogique et la gestion administrative inappropriés – ont été relevées. Ces constats identifiés et la recherche urgente de solutions à ces manquements ont conduit à la mise en place d'un nouveau programme en 2013, appelé PAQUET.

2- 3- 4- 2 Le PAQUET

Le Gouvernement du Sénégal, par ses autorités ministérielles et académiques, appuyé par des organismes partenaires, s'est engagé à renforcer les acquis significatifs réalisés par rapport à l'élargissement de l'accès à l'éducation, l'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'efficacité de la gouvernance scolaire à travers la mise en place d'un nouveau programme dénommé : "*Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence dans le secteur de l'Éducation et de la Formation*" (PAQUET-EF). Ce programme ambitionne aussi de rectifier les insuffisances et les dysfonctionnements relevés pendant l'exécution du PDEF. D'après le MEN :

Dans cette perspective, il s'agira de mettre en place un système d'éducation et de formation en phase avec les exigences du développement durable, plus engagé dans la prise en charge des exclus et qui repose sur une gouvernance inclusive, une responsabilisation plus accrue des collectivités locales et des acteurs à la base. Cette nouvelle vision du développement de l'éducation et de la formation doit se traduire par le relèvement substantiel du niveau de scolarisation, l'amélioration des performances scolaires et de l'efficacité interne et externe du système éducatif, une plus grande équité dans l'accès aux services éducatifs et une meilleure gouvernance scolaire.⁵⁴

En effet, le PAQUET-EF pour la période de 2013 – 2025 a été rédigé par une équipe pluri-ministérielle en charge de l'éducation au Sénégal. Il s'agit du Ministère de l'Éducation Nationale, du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, du Ministère de la Femme et de l'Enfant et de l'Entrepreneuriat féminin et du Ministre de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat. La planification de ce nouveau programme a été réalisée grâce à l'accompagnement d'un consultant national qui avait pour mission d'aider les membres de l'équipe de rédaction et tous les fonctionnaires de l'Etat en service dans les structures déconcentrées de l'Éducation dans le

⁵⁴ Cf. La préface du Rapport National de la situation de l'Éducation au Sénégal (RNSE, 2015)

perfectionnement des compétences, la mise en œuvre et le déroulement du plan d'action. Dans sa phase d'élaboration, il a été question, après l'identification des problèmes clés liés à l'accès, à la qualité et à la gestion du secteur de l'Education et de la Formation, de mettre en place un modèle logique et un Cadre de Mesure de Rendement (CMR) à travers une approche de Gestion Axée sur les Résultats (GAR) et qui a comme référence la nouvelle lettre de Politique sectorielle de l'Education et de la Formation couvrant la période de 2012 – 2025. A travers celle-ci, l'Etat du Sénégal poursuit comme but le réajustement des options éducatives tout en approfondissant et en consolidant les acquis de la décennie précédente. Cette politique éducative sénégalaise vise donc à intégrer tous les objectifs poursuivis par le gouvernement en lien avec l'Education Pour Tous (EPT), le développement économique et social, les objectifs du Millénaire pour le développement. En définitive, si le programme et les stratégies de mise en œuvre sont revus, les finalités restent les mêmes ; à savoir la réalisation de la scolarisation universelle au niveau du primaire, la scolarisation massive des filles pour rétablir l'équilibre entre les filles et les garçons par rapport à l'accès aux structures éducatives et à leur maintien dans ce système éducatif, la formation professionnelle qualifiante des jeunes et des adultes et enfin la réduction de la pauvreté. Ainsi, ce nouveau programme couvrant la période 2013- 2025 devient le cadre d'opérationnalisation de la nouvelle vision de la politique éducative du Sénégal, c'est-à-dire : « *un système d'Education et de Formation équitable, efficace, efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus, et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilité plus accrue des Collectivités locales et des acteurs à la base.* » (MEN, 2013, p. 26). Il semble donc que l'Etat du Sénégal ait axé la priorité sur le développement durable, sur l'Education et sur la formation. Il ambitionne de mettre à travers ce programme une école équitable qui a le souci de veiller à l'égalité des chances tout en corrigeant les disparités dans l'offre d'éducation. Pour la période 2013-2025 le PAQUET-EF vise « *l'acceptabilité par les populations de l'orientation de l'éducation et de la formation, l'accessibilité des offres d'éducation et de formation pour toutes les personnes, l'adaptabilité du système aux différents besoins et contextes des apprenants, la dotation adéquate en ressources en réponse aux besoins réels* » (Men, 2013, p. 26). En définitive, il cible la gestion du système éducatif centrée sur les résultats, dresse les orientations politiques du Sénégal en matière d'Education et de formation pour l'horizon 2025. Il permet de suivre périodiquement les progrès réalisés, les résultats obtenus et les défis à relever.

2- 4 CONCLUSION

Ce chapitre a essayé de montrer que l'école sénégalaise marquée – *dans son organisation, sa langue d'enseignement, ses contenus et ses critères de sélection* – par l'histoire coloniale, affiche une réelle volonté de s'adapter aux réalités sociales du pays. Les différentes réformes entreprises par les autorités étatiques ont permis d'être en phase avec la deuxième priorité des objectifs du millénaire pour le développement : « *Assurer l'Education primaire pour tous* ». Au cours de la dernière décennie, le Sénégal a noté l'une des progressions les plus élevée de son taux de scolarisation même s'il est variable en fonction des régions. L'une des raisons à cette nette croissance du TBS serait-elle liée à la réforme de son système éducatif notamment à l'introduction de l'éducation religieuse à l'école, à la création d'école franco-arabes publiques et à la volonté de modernisation des "daara" ? Cette réforme a aussi permis de récupérer un nombre important d'enfants qui avant était laissé en rade par le système éducatif. Cependant, l'augmentation du TBS ne doit pas masquer les difficultés de l'école sénégalaise à savoir une forte progression du secteur privé et le choix de certains parents d'élèves d'écoles alternatives confessionnelles telles que les écoles coraniques traditionnelles ou modernisées.

CHAPITRE 3 : L'ÉDUCATION RELIGIEUSE

AU SENEGAL

Au niveau social, pour certains, le religieux est porteur de sens quels que soient les aspects de la vie pris en considération. Au Sénégal, elle demeure une institution importante. Les guides religieux ont acquis une certaine légitimité dans ce pays poussant ainsi les autorités politiques à nouer des liens avec eux dans le but d'atteindre la majorité de la population se réclamant de leur obédience. Cette forte influence justifie d'une certaine manière l'introduction de l'éducation religieuse dans l'école publique laïque. Derrière le vocable « **éducation religieuse** », il faut comprendre un enseignement selon les convictions d'une religion, c'est-à-dire le *dogme* ("Vérité de foi contenue dans la révélation"), la *doctrine* ("affirmations faisant connaître l'objet de la foi") et l'apprentissage des *pratiques religieuses* et des *rites* liés à la religion. Au Sénégal, elle est d'abord donnée dans les familles et dans les communautés religieuses, mosquées et associations musulmanes ou paroisses et communautés ecclésiales de base (CEB), ensuite dans les écoles telles que les écoles coraniques ou "*daara*", les instituts islamiques, les écoles privées franco-arabes, les écoles catholiques, protestantes et certaines écoles privées laïques⁵⁵ et depuis 2002, dans les écoles publiques élémentaires. Nous ciblons particulièrement, dans le cadre de cette recherche, les manifestations de l'éducation religieuse dans ces dernières structures citées ci-dessus. Les religions traditions au Sénégal étant transmises de génération en génération suivant d'autres modes et structures d'éducation lors de cérémonies particulières tel que le "*bois-sacré*", cette éducation religieuse concerne donc principalement les deux religions du livre, l'islam et le christianisme. Ainsi, évoquer ce type d'éducation revient à considérer d'une part l'enseignement arabo-islamique⁵⁶ dans sa globalité et d'autre part le catéchisme pour la religion chrétienne.

⁵⁵ L'adjectif "laïques" ne fait pas directement référence à la laïcité. Ici, il est utilisé pour désigner les écoles privées appartenant à des particuliers sénégalais et pour les distinguer les écoles publiques et des écoles privées confessionnelles, telles que les écoles catholiques, les instituts islamiques...

⁵⁶ Au Sénégal, le terme arabo-islamique est souvent utilisé pour désigner l'enseignement religieux islamique ; toutefois, il convient ici de préciser que tous les arabes ne sont pas des adeptes de la religion islamique et pareillement, tous les musulmans ou adeptes de l'islam ne sont pas des arabes.

3- 1 ENSEIGNEMENT ARABO-ISLAMIQUE⁵⁷

L'éducation religieuse islamique occupe une place importante dans la formation intégrale du jeune musulman au Sénégal. L'islamisation du pays entre le 9^{ème} et le 11^{ème} siècle a permis en même temps l'introduction de la langue arabe au Sénégal et la création d'écoles coraniques, appelées "*daara*" au Sénégal, chargées de l'enseignement arabo-islamique. Il s'agit d'enseigner la mémorisation du coran et les textes sacrés, le dogme et les pratiques religieuses de l'islam, sans oublier la grammaire arabe⁵⁸ et les éléments de jurisprudence musulmane. Après l'accession à l'indépendance, deux grands moments peuvent être distingués par rapport à cet enseignement : la période de 1960 jusqu'au début des années 2000 marquée par sa prise en charge par des associations et mouvements islamiques aux côtés des marabouts, des confréries musulmanes, et la période après 2000 coïncidant avec les réformes éducatives dans ce domaine.

3- 1- 1 L'enseignement arabo-islamique avant la colonisation

L'enseignement islamique a été introduit au Sénégal avec l'apparition de l'islam au 11^{ème} siècle (Ware, 2009). Ce système d'écoles coraniques, appelé "*daara*", est une vieille tradition au Sénégal (Villalon et Bodian, 2012). Les premières écoles coraniques au Sénégal sont apparues au Nord du pays, précisément au "*Fouta*", en milieu "*al Pular*", première région à être en contact avec l'islam. « *Circonscrit en ses débuts sur les bords du Fleuve Sénégal et longtemps pratiquée par une certaine élite urbaine et royale, cette religion va très vite connaître un essor avec la multiplication des cadres d'apprentissage du coran et des Sciences islamiques* » (Villalon et Bodian, 2012, p. 9). Dès le 14^{ème} siècle, des navigateurs et explorateurs européens soulignent la présence d'arabes dans plusieurs localités du pays où de nombreux enfants "*muhamédiens*" apprennent le coran. (BREDA N°10, 1995).

⁵⁷Ce sous chapitre est une synthèse de plusieurs publications sur l'enseignement coranique en Afrique subsaharienne en général et particulièrement au Sénégal.

⁵⁸Au Sénégal, la mémorisation du coran nécessite impérativement aussi l'apprentissage de la langue arabe, langue dans laquelle le coran a été écrit. Dans ce sens, l'arabe est un médium indispensable pour l'enseignement coranique.

3- 1- 1- 1 Les écoles coraniques, polysémie de termes

Apparues au Sénégal bien avant l'époque coloniale, les écoles coraniques se sont développées parallèlement et en marge du système scolaire même si aujourd'hui beaucoup d'initiatives de la part des autorités étatiques ont vu le jour dans le cadre de leur prise en charge à travers les réformes éducatives et dans le but de leur intégration dans le système éducatif. Le terme « école » est indéniablement lié à celui de « *apprentissage* ». Sous ce rapport alors il peut être parfaitement associé au qualificatif « *coranique* » dans la mesure où il renvoie à l'étude du coran et des sciences islamiques : la structure de langue arabe, l'écriture, la lecture, la théologie musulmane, la charia ou le droit musulman, etc. Il faut aussi reconnaître que la notion même d'école n'est pas toujours adéquate : le terme "*école coranique*" renverrait à une définition souple et décentralisée du mot "*école*" (Gandolfi, 2003, p. 263). L'école coranique est caractérisée en général par l'absence de structure organisant l'enseignement. Il n'y a pas non plus de lien direct entre les différentes écoles. Chaque maître coranique gère comme il l'entend son "école". « *Une école s'éteint avec le maître qui l'anime. Une autre renaîtra peut-être, ailleurs, dans plusieurs années sans aucune liaison avec la première* » (LIPE, 1984, p. 58). Cependant, ces maîtres coraniques étaient des « *hommes du livre, ceux qui connaissent le mieux le coran et ses préceptes et pour cela ils jouissent d'une grande considération : ils sont parmi ceux qui ont la responsabilité de la bonne marche de la société [...]. Ils sont dépositaires de son immuabilité et garantissent qu'il n'y a pas de déviations contraires aux ordonnances du coran* » (Perregaux 1987, p. 48). Le concept d'"*école coranique*" est assez complexe et renvoie à des réalités différentes. Il se rapproche souvent de plusieurs autres termes comme "*medersa*", "*école franco-arabe*", "*daara*" (terme employé au Sénégal) etc... même si une certaine distinction peut être établie entre eux. Ali Hamadache (2005), pour montrer la différence entre les concepts de medersa et école coranique, cite (Khayar, 1976, p. 77) :

La medersa est mieux organisée et structurée que l'école coranique qui se réfère à une tradition immuable dans tous les domaines. Elle ne s'adresse qu'aux citadins et concurrence l'école publique là où les deux écoles existent. A l'origine elle concernait les jeunes hommes à partir de 25 ans, mais après, avec le progrès de l'enseignement de l'arabe, elle devient l'équivalent de l'école primaire et secondaire publique.

Les écoles franco-arabes se rapprochent davantage des écoles classiques par leurs structures, leur organisation administrative, matérielle et pédagogique. Par ses caractéristiques, cette forme d'établissement se distingue des écoles coraniques classiques, peu structurées et sans grande organisation administrative, avec du matériel didactique rudimentaire et une pédagogie basée sur des méthodes archaïques. Ainsi, les termes pour désigner ces écoles coraniques ou instituts islamiques varient d'un milieu à un autre. En Libye, c'est la "*Zawia*", en Mauritanie la "*mahadra*", en Somalie le "*dox*", au Yémen le "*milama*", au Maroc le "*Msid*", en Égypte le "*kuttab*", au Sénégal le "*Daara*"... Pour le cas du Sénégal, le terme de "*daara*" sera le plus souvent utilisé pour désigner ces écoles coraniques qu'elles soient de type moderne ou traditionnel. Cette diversité et cette variété dans les termes augmentent les difficultés à comprendre l'organisation des enseignements et le fonctionnement de ces écoles islamiques. Ce qui rend leur intégration dans le système scolaire plus complexe et difficile. Aussi, Delval (1980, p. 9) soulignait d'autres difficultés liées au fait qu'en Afrique Subsaharienne, l'enseignement islamique n'avait pas bénéficié de beaucoup d'études, surtout en Afrique francophone. A part certains écrivains comme Kane (1962), dans son livre "*L'aventure ambiguë*", qui relate les exigences de la vie dans une école coranique en insistant sur les aspects pédagogiques, didactiques et socioculturels, en réalité, ce n'est que depuis quelques années que des chercheurs s'intéressent ou orientent leur travaux (Cissé, 1992 ; Charlier., 2002, Gandolfi 2003, D'Aoust 2012...) sur les écoles coraniques ou encore les "*Médersas*". Ces études étant à l'état embryonnaire, l'enseignement islamique est considéré comme inexploré (Lange, 1988, p. 200). « *Tout aussi négligé que le savoir traditionnel, le savoir coranique ne bénéficie nullement de l'intérêt exclusif porté à la scolarisation [...] Et le nombre de spécialistes à pouvoir en parler est faible* » Santerre et al (1982, pp. 23-29). Toutefois, ces propos sont à relativiser aujourd'hui. Aussi, il faut dire que ces écoles coraniques ne se sont pas développées dans la partie la plus méridionale de l'Afrique occidentale et la région équatoriale (Lange, 1998). D'après Delval (1980) :

Les grands courants d'islamisation en Afrique noire qui, du 11^{ème} au 13^{ème} siècle, propagèrent la religion du Prophète dans les pays au Sud du Sahara, du Sénégal au Niger, à travers les grands empires noirs : Ghana, Mali, Sonrhāï ou Gao, n'atteignirent jamais les régions bordant le golfe du Bénin. (p. 15).

3- 1- 1- 2 Les grands centres éducatifs

Cette propagation de l'islam en Afrique subsaharienne a entraîné l'existence et le développement de grands centres éducatifs réputés favorisant l'extension de la culture arabo musulmane. Parmi ces foyers d'enseignement islamique il y avait l'université coranique de Tombouctou au Mali qui s'est développé autour de la Mosquée du même nom. Au 15^{ème} et au 16^{ème} siècle, la ville de Tombouctou était considérée comme la principale capitale intellectuelle et spirituelle. Tombouctou était un centre de propagation de l'islam en Afrique ; une ville florissante où se partage et se propage le savoir. (Djian, 2012). « *Au XVI^e siècle, Tombouctou n'avait pas sa pareille parmi les villes du pays des Noirs pour la solidité des institutions, les libertés politiques, la pureté des mœurs, la sécurité des personnes et des biens, la compassion envers des étrangers, la courtoisie à l'égard des étudiants et des hommes de science* » (Octave). Tombouctou fut détruit par l'armée marocaine vers la fin du 16^{ème} siècle. Ces grands centres arabo-musulmans disparurent tous avant la conquête coloniale. Il ne restait plus que les écoles coraniques, qui étaient de très faible niveau scolaire (Désalmand, 1983, pp. 58-59) par rapport à ces universités coraniques comme Tombouctou. Concernant le cas du Sénégal, certains, pour retracer l'histoire de l'école, partent souvent de l'époque coloniale, la réduisant ainsi à l'école héritée de la colonisation, c'est-à-dire à celle du modèle français ; alors qu'avant l'implantation française au Sénégal existait déjà des écoles coraniques. Bien avant donc la colonisation, l'écriture arabe était utilisée comme moyen de communication et de diffusion du savoir, principalement religieux. Séne H., (1982), dans sa thèse de Lettres Modernes à l'université de Bordeaux l'affirme en ces termes :

L'école par le biais de l'enseignement coranique existait en tant qu'institution éducative parallèlement aux structures éducationnelles traditionnelles et ce avant la colonisation européenne ; de ce fait, certaines couches de la population autochtone étaient capables d'utiliser l'écriture et le livre de langue arabe, longtemps avant l'introduction de l'école française, et ceci pour des besoins d'enseignement, d'étude, d'édification ou pour certaines d'entre elles comme moyen de communication sociale. (Séne H., 1982, p.135-136).

3- 1- 2 L'enseignement arabo-islamique pendant la colonisation

L'enseignement arabo-islamique s'est développé au Sénégal en suivant ce mouvement d'islamisation. Effectivement, entre le 14^{ème} et le 15^{ème} siècle, aux côtés de ces arabes enseignants, apparurent des autochtones, qui à leur tour et de façon continue, ont pris en charge l'enseignement islamique dans le pays. Avec une population majoritairement musulmane, cet enseignement a trouvé un terrain propice à son expansion et s'est vite développé au fil des années.

3- 1- 2- 1 L'expansion de l'enseignement islamique

Rapidement l'influence de la culture arabo musulmane s'est propagée dans la société sénégalaise. Comme le souligne Robinson et Triand (1997), cet islam d'abord royal et réservé à une élite va se propager dans le bas peuple avec l'aide des leaders religieux autochtones tels que El Hajj Umar Tall ou encore le Sheikh Ma-al Ainin, le Sheikh Sidi al Mukhtar al-Kunta, l'imam Nasr-al Din, et Maba Diakhou Ba. Ces derniers font partie des premiers pensionnaires des écoles coraniques au Sénégal tels que l'université de Pire fondée en 1603⁵⁹ et le *daara* de Coki créé vers 1700. L'ouverture à la langue coranique a donné naissance à un environnement socioculturel fortement islamisé. Malgré l'importance de la langue arabe aux yeux des sénégalais, à majorité musulmane, elle n'est pas considérée comme une langue nationale (Cf. Constitution 2002). Le coran étant écrit en arabe, par conséquent aussi l'arabe a le statut de langue de religion (Kiba, 1997 ; D'Aoust, 2012). Il faut noter qu'en effet, pendant plus d'un siècle, au Sénégal, les arabisants ont revendiqué une place pour la langue arabe et le statut d'être considérés comme alphabétisés. Ce fut le cas dès le 08 septembre 1832 quand cette doléance est portée au Conseil privé de la colonie à Saint-Louis.

⁵⁹D'après Villalon et Bodian (2012), cette école a été détruite en 1869 sur l'ordre du Gouverneur Faidherbe. Elle a formé les leaders musulmans – El Hadj Omar Tall, Malick Sy du Bonduc, Souleymane Baal, théoricien de la révolution Torore, Abdel Kader Kane, premier Almamy du Fouta et Maba Diakhou Ba, Almamy du Rip – souvent cités pour leur hostilité à la France coloniale.

3- 1- 2- 2 Les tentatives de contrôle de l'enseignement religieux

Le pouvoir colonial a mené une rude guerre contre l'enseignement arabo-islamique et les écoles coraniques. « *Avec la colonisation et durant la période dite de pacification, l'école coranique va traverser des moments très difficiles, alternant des périodes d'accalmie à une répression multiforme, destinée à affaiblir une action et des hommes parfois considérés comme subversifs, toujours comme des freins à l'expansion et au développement de la domination française.* » (BREDA, 1995, p. 6). L'arrivée de Faidherbe comme Gouverneur de la Colonie Sénégal⁶⁰ et dépendances accentue cette répression. Il entreprend une offensive dans le seul but de contrer l'action des maîtres coraniques qu'il voulait obliger à se rallier à la cause de la colonisation au risque de subir la répression. L'arrêté du 22 juin 1857 qu'il prit à l'encontre de ces écoles coraniques illustre bien cela. « *Les maîtres d'écoles musulmanes seront obligés de conduire ou d'envoyer, tous les jours, à la classe du soir (soit celle de l'école laïque, soit celle des frères) tous les élèves de 12 ans et au-dessus* » (Article 5). Cet article 5 de l'arrêté du 22 juin 1857 avait le mérite de mettre en place ou de lancer le début de l'initiation d'un enseignement franco-arabe au Sénégal. Mais, ce qu'il ne faut pas perdre de vue, c'est que l'ambition de cet arrêté était autre : son préambule et le premier article permettent de mieux comprendre ses objectifs :

Nous, Gouverneur du Sénégal et dépendances,

Vu l'arrêté du 22 juin 1857 par les écoles musulmanes ;

Considérant que le but de l'administration de la colonie, en régularisant par ledit arrêté l'institution des écoles musulmanes a été de chercher à assimiler les enfants indigènes ;

Que ce but n'a pas été atteint jusqu'ici, par suite de l'indifférence apportée par les maîtres d'écoles ;

Attendu que le moyen le plus efficace d'arriver à ce résultat paraît être d'exiger désormais que ces maîtres habituent les enfants à comprendre et à parler la langue française ;

Attendu qu'il convient dans ce but d'astreindre certaines conditions aux individus qui demanderont à tenir des écoles arabes ;

Sur la proposition du directeur de l'intérieur,

Le conseil d'administration entendu,

Avons arrêté et arrêtons

Article 1^{er} : Nul ne pourra, à l'avenir, obtenir une autorisation de tenir une école musulmane si, en conformité à la prescription de l'arrêté du 22 juin 1857 précitée, il n'habite Saint Louis depuis sept

⁶⁰ Louis Faidherbe a été nommé gouverneur du Sénégal de 1854 à 1861 puis de 1863 à 1865.

années, et s'il ne produit un certificat de bonne vie et mœurs du maire de la ville, et ne justifie savoir parler le français devant un jury d'examen composé du chef du 2^{ème} bureau de la direction de l'intérieur, du Maire de la ville,

Et du cadî, chef de la religion musulmane.

L'autorisation sera retirée si le titulaire en devient indigne.

Cette décision du Gouverneur Faidherbe avait comme ambition la limitation et le contrôle des écoles coraniques ; cela impliquait donc l'élimination des maîtres coraniques qui refusaient de respecter cet arrêté. Comme le souligne Ndiaye M. (1985), « *En imposant le certificat de bonne vie et mœurs ... l'autorité coloniale, visait à éliminer les marabouts qui seraient hostiles à sa politique et qui pourraient constituer un frein à l'expansion de ses idées et de sa langue* » (p. 142). Cette ordonnance a provoqué la fermeture de plusieurs écoles coraniques qui ne respectaient pas ces conditions fixées par l'arrêté du 22 juin 1857. Il s'ensuit beaucoup de mécontentement de la part de la population qui voyait dans cette décision de l'administration coloniale française une sorte d'ingérence dans leur vie religieuse (p. 123). Toutefois, ces réactions seront vaines et le 1^{er} octobre de cette même année, un autre arrêté limita le nombre de marabouts-enseignants et le nombre d'élèves par école coranique à 250 ; sans oublier que les plus âgés sont obligés de s'inscrire aux cours du soir dans une école enseignant le français. Malgré toutes ces interdictions, les autorités coloniales ne sont pas arrivées à éliminer les écoles coraniques ni à empêcher l'influence de la culture arabo-musulmane au sein de la population. Le contrôle de ces écoles et l'application des arrêtés devenaient difficiles pour elles. Nombreux étaient les maîtres coraniques qui tenaient des écoles sans avoir l'autorisation et même ceux qui l'avaient ne respectaient pas toujours à la lettre les différents articles de ces arrêtés (pp. 157-158). Ces efforts de la part du gouverneur de la colonie ayant échoué, d'autres arrêtés ont suivi jusqu'au début du 20^{ème} siècle. Entre 1857 et 1906, les autorités coloniales françaises ont pris plusieurs arrêtés pour tenter de stopper l'expansion des écoles coloniales. (Cf. Bulletin administratif du Sénégal entre 1857 et 1908). Par exemple, en 1896⁶¹, l'administration coloniale avait décidé que pour ouvrir une école coranique, le maître devrait subir un examen en langue arabe et qu'il devrait aussi tenir un registre en français. Chaque trimestre, le maître coranique avait l'obligation d'envoyer le double du registre au Ministère de l'intérieur. En plus, ces écoles coraniques n'avaient plus de droit

⁶¹Arrêté n° 123 : Arrêté portant réorganisation des écoles musulmanes, Bulletin administratif du Sénégal 1896, 9 mai 1896.

de recevoir des enfants âgés entre six et quinze ans pendant les heures scolaires correspondant à celles de l'école publique. Par ailleurs, il était exigé de ces maîtres l'obtention par tous leurs élèves d'un certificat de fréquentation d'une école française. Ceux qui ne respecteraient pas ces décisions étaient passibles d'une amende, voire même d'une peine de prison (Article 11 de l'arrêté de 1896, p. 228). Dans les années 1900, l'administration coloniale a adopté une nouvelle stratégie pour attirer les populations musulmanes vers ses écoles et faire la promotion de la langue française. Les autorités coloniales ont donc changé d'approche. Elles ont coopéré avec les maîtres coraniques et subventionné ceux d'entre eux qui ont accepté de consacrer deux heures par jour à l'enseignement du français comme le stipule l'article 1^{er} de l'arrêté du 12 juin 1906⁶². Auparavant, d'autres mesures allant dans le sens d'apaiser les tensions ont été prises ; c'est le cas de l'arrêté du 23 novembre 1883 qui stipulait que nul ne peut être nommé instituteur "s'il ne sait parler et écrire l'arabe" (Article 3). Même si l'apparition de l'enseignement coranique au Sénégal va de pair avec la pénétration de l'islam, il faudra attendre 1903 pour que l'enseignement de l'arabe devienne officiel ; en effet, ce n'est qu'à partir du 24 novembre 1903 que par un arrêté général le Gouverneur Camille Guy autorise et organise cet enseignement dans les écoles coraniques et aussi dans les écoles élémentaires des quatre communes, à savoir Saint-Louis, Rufisque, Dakar et Gorée. (Loi-cadre de 1903, art. 4).

3- 1- 2- 3 La Médersa de Saint-Louis

Au début du 20^{ème} siècle, le système des Médersas est employé par l'administration coloniale comme moyen de politique culturelle dans de nombreuses colonies. Au Sénégal, toujours dans la même lancée de limiter l'expansion de l'islam, la Médersa de Saint-Louis a été créée en 1908. Elle avait l'ambition d'être un lieu de transfert culturel entre l'école française et l'école coranique (Pondopoulo, 2007). Les buts de la médersa de Saint-Louis pouvaient se résumer en ces termes du Gouverneur Général de l'A.O. F (Afrique Occidentale Française) : « *lutter avantageusement contre le prosélytisme des marabouts et relever l'enseignement de l'arabe, aujourd'hui très avili. Il convenait de former un corps*

⁶² Arrêté n° 254 relatif à la subvention des maîtres arabes : Bulletin administratif du Sénégal 1906, 12 juin 1906, pp. 607-08.

de *marabouts officiels* »⁶³. L'administration coloniale était animée d'une volonté de prendre le contrôle de la situation par rapport à l'instruction des enfants. D'après Ndiaye M. (1985), les deux premières années de scolarisation dans la Médersa, les élèves avaient dix (10) heures de cours de français et neuf (9) heures d'arabe par semaine. La troisième et quatrième année, le nombre d'heures était respectivement de dix (10) et six (6) heures. Le but donc était de remplacer progressivement les textes religieux par des textes littéraires (p. 181). Les autorités cherchaient à laïciser l'enseignement musulman (*Idem.*, 172). Dans cette école, elles ont privilégié les enfants provenant des familles les plus importantes et influentes. Mais, à l'intérieur du pays, les populations continuaient à envoyer leurs enfants dans les écoles coraniques traditionnelles. Pendant cette période de domination coloniale, malgré la création à Saint-Louis de la Médersa, le modèle d'école coranique de type traditionnel, appelé "*daara*", était le plus répandu à travers le pays et il était difficile pour les autorités coloniales de les dénombrer. Paul Maty (1914), responsable du Service des Affaires Musulmanes de l'époque (1912-1921), soulignait justement que le nombre exact des écoles coraniques étaient bien plus élevé que ce qui était déclaré officiellement ; pour lui, ces écoles étaient des entreprises fonctionnant au domicile du marabout et proliférant dans les quartiers. (Pondopoulo, 2007, p. 64). Ne pouvant pas supprimer ni gérer ces multiples écoles coraniques, l'administration coloniale a abandonné ce projet. Une rupture a été notée avec le décret du 14 février 1922 réglementant l'enseignement confessionnel. L'arrêté d'application publié le 22 septembre 1922 stipulait que les écoles coraniques et les écoles catéchistiques ne sont plus considérées comme des établissements d'enseignement et par conséquent, elles perdaient de ce fait les subventions qui leur étaient régulièrement allouées. Les écoles coraniques n'avaient plus le droit d'enseigner autre chose que le coran et la religion⁶⁴. Elles étaient alors livrées à elles-mêmes et l'administration coloniale ne s'intéressait plus qu'aux écoles du système formel, c'est-à-dire aux écoles qui enseignaient le français. En réalité, les écoles dites formelles étaient celles qui étaient sous leur autorité et qui dépendaient de la métropole. Celles où les autorités coloniales pouvaient décider des programmes, des contenus, des finalités et objectifs visés. A cette époque, ceux-ci étaient de permettre la diffusion du christianisme, de favoriser l'expansion de la culture et de la

⁶³ Arrêté n° 68 : créant la Médersa de Saint-Louis ou Ecole d'enseignement supérieur musulman, Bulletin administratif du Sénégal 1908, 15 janvier 1908, pp. 98-99.

⁶⁴ Cf. Arrêté N° 2541 relatif la suppression des écoles confessionnelles comme faisant parties des établissements d'enseignement, Bulletin administratif du Sénégal 1922, 22 septembre 1922.

langue française, de former les cadres subalternes pour l'administration et les entreprises... Avec l'accession à l'indépendance, il s'agissait de remplacer cette école, comme le dit Sylla (1992), par « *une École nouvelle, nationale et sénégalaise, démocratique et populaire, laïque mais intégrant les dimensions spécifiques de notre réalité socioculturelle, notamment sa dimension religieuse* ». (p. 387). Les écoles coraniques ou "*daara*" qui représentaient pour la population musulmane un moyen de s'opposer au colonisateur, à son projet de christianisation et d'expansion du français, ne faisaient pas parties du système formel. Elles s'échappaient à leur contrôle et avaient leur propre organisation. Ces écoles, contrairement à celles qui enseignaient le français, étaient sous la tutelle d'un marabout ou d'un guide religieux et avaient une organisation à part. Leur objectif premier était la mémorisation du coran comme le reconnaît Fall A. (2002). D'après lui, « *cette forme d'enseignement était assez répandue. Ainsi que l'indique son appellation, l'école coranique avait pour objectif principal l'enseignement du Coran, la matière fondamentale dont découlent toutes les sciences arabo-islamiques. La mémorisation du coran précédait toute autre acquisition.* » (p. 49).

3- 1- 3 L'enseignement arabo-islamique après la colonisation

Cette période est marquée par le développement et l'expansion de l'enseignement arabo-islamique dans tout le pays et par la prise de plusieurs mesures de la part des autorités étatiques dans le souci d'une meilleure organisation et de contrôle de celui-ci.

3- 1- 3- 1 Le développement des "*daara*" en charge de cet enseignement

A partir des années 60, pendant la période postcoloniale, les "*daara villageois*" ont peu à peu été remplacés par des "*daara urbains*". En effet, force est de constater qu'au moment des indépendants, sur l'ensemble du territoire sénégalais, le système de "*daara*" villageois était le modèle le plus répandu. Ces "*daara*" étaient des lieux où les enfants et les jeunes pouvaient recevoir une éducation religieuse que "les écoles françaises" n'intégraient pas dans leur curriculum. La fin des années 1970 coïncidait au Sénégal avec des périodes de sécheresses entraînant l'exode rural. Certaines populations ont dû quitter leur village et se sont établies dans les grandes villes où les conditions de vies étaient meilleures. C'est

dans ce contexte qu'il faut situer le déplacement de nombreux "daara villageois" vers les capitales régionales ou départementales impliquant de nouvelles formes d'organisation et d'adaptation. Les marabouts, responsables de ces nouveaux "daara urbains" ont fini par intégrer la mendicité dans leur programme de formation des jeunes pour pallier au manque de ressources et au soutien dont ils disposaient dans leurs villages d'origine. Les élèves ou "talibés" furent obligé de mendier leur nourriture et de quoi faire fonctionner la structure. En 2007, d'après une étude menée à Dakar et dans ses différentes banlieues, par l'UNICEF, l'Organisation internationale du Travail et la Banque mondiale, a montré que 90% des enfants mendiant étaient des talibés, c'est-à-dire, des enfants qui sont pensionnaires de ces « *daara urbains* »⁶⁵. Pour Ali Hamadache⁶⁶, les causes de la mendicité sont liées à l'abandon des pratiques d'activité économique agricole ou artisanale. Cette mendicité est un phénomène social spécifique des talibés répandu dans bon nombre de pays du Sahel, notamment au Sénégal où il a pris une ampleur considérable. Aussi, après les indépendances, même avec l'exode rural, les marabouts ne restaient en ville que pendant la saison sèche. A l'approche de l'hivernage, ils retournaient au village pour cultiver la terre. D'après le Professeur Ndiaye (2007) :

Avec le temps, les marabouts ont commencé à rester dans les villes toute l'année – ils ont pesé le pour et le contre et pensé qu'il était plus favorable de rester à Dakar. Certains marabouts sont devenus plus à l'aise à Dakar – il y avait du café, du riz, du poisson, de l'eau potable. Pourquoi rentrer au village, où ils devaient travailler la terre pendant de longues heures, alors [qu'en ville] un enfant ramène chaque jour de l'argent, du sucre et du riz ? En conséquence, certains marabouts ont réduit les heures passées à étudier le coran, puisque plus l'enfant reste au daara, à apprendre, moins il a d'opportunités de ramener de l'argent. Plus il passe de temps hors du daara, plus le marabout maximise l'argent que les talibés lui apportent.

Cette situation décrite par Ndiaye (2007) résume tout à fait le sentiment "d'anarchie" qui entoure ce sous-secteur informel de l'enseignement religieux malgré les nombreuses tentatives des guides religieux, mouvements et associations islamiques de mieux l'organiser. L'Etat du Sénégal, par l'octroi de subvention à certaines écoles franco-arabes et par la création par un arrêté ministériel en 1986 d'une commission pour la

⁶⁵ UNICEF, OIT et Banque mondiale, *Enfants mendiants dans la région de Dakar*, novembre 2007, p. 37.

⁶⁶ Cité par Stefania Gandolfi (2003). Cahiers d'études africaines, pp. 169-170, 2003. Mis en ligne le 21 décembre 2006.

réorganisation de cet enseignement et l'unification des diplômes dans ce secteur de l'enseignement de l'arabe, apporte son aide, sa contribution à l'effort d'éducation entrepris par les guides religieux tout en essayant petit à petit de s'introduire dans la gestion et la prise en charge de l'enseignement religieux.

3- 1- 3- 2 Le développement des écoles privées franco-arabes

Les écoles franco-arabes, comme leur nom l'indique, sont des structures où l'enseignement est bilingue, à la fois en français et en arabe. Ces deux langues cohabitent dans ces écoles de façon équilibrée. Déjà, pendant la période coloniale, l'existence de l'enseignement français/arabe a été notée par exemple, à travers l'école des "*filles de chefs*" et dans les médersas selon le modèle que l'on retrouvait dans les colonies françaises du Nord de l'Afrique. Il faut dire, suite à la communication du Ministre de l'éducation, que « *la première Médersa dans la colonie fut fondée à Saint-Louis en 1908, et celle de Dakar en 1937. Faidherbe⁶⁷ a voulu concilier l'intérêt de la mission civilisatrice de la France avec les besoins spécifiques des populations intéressées* » (MEN, 2002, séminaire d'introduction de l'éducation religieuse). Ces deux langues ont cohabité au Sénégal, d'après Bouche (1975, p. 994), dans le moyen secondaire et le supérieur depuis l'époque coloniale et à partir de 1960 dans les écoles privées au niveau de l'élémentaire. Force est de reconnaître que le véritable développement des écoles franco-arabes s'est réalisé après la période de l'accession à l'indépendance avec une ouverture à la fois à la transmission des savoirs islamiques (Gandolfi, 2003) et au développement des connaissances scientifiques et profanes (Charlier, 2002). Cependant, la politique du président Senghor de recruter massivement, sur la base d'une présentation d'une demande de l'intéressé, des enseignants arabes à partir des années 1970, a favorisé la multiplication des structures franco-arabes.

⁶⁷Faidherbe fut gouverneur de l'Afrique Occidentale Française.

Des mesures en vue de l'intégration dans la fonction publique des enseignants arabes prises par Abdou Diouf, premier ministre d'alors, ont donné à ces derniers un certain nombre de droits reconnus par le code du travail⁶⁸. Et en 1977, un décret les intégrant dans les corps enseignants de la fonction publique a été promulgué par le premier ministre. Au même moment, à l'Ecole Normale Supérieure, un département de la formation en langue arabe a été ouvert. Aujourd'hui encore, la FASTEF, ex ENS, continue de former des enseignants arabes ainsi que les inspecteurs en charge de la langue arabe. « *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, p.52). Il semble donc que dans les années 70 et 80, le secteur de l'éducation soit le principal grenier d'embauche de ces arabophones avec la prolifération d'écoles arabes, d'écoles franco-arabes et instituts islamiques.

3- 1- 3- 3 L'enseignement arabo-islamique aujourd'hui

A la suite des Etats Généraux de l'Education et de la Formation, la question de la gestion des écoles coraniques et de la prise en charge de ces enfants fréquentant ces dites écoles figurait dans les préoccupations que la commission technique devrait traiter. Pour trouver des solutions à la crise que traversait l'école sénégalaise, des recommandations allant dans le sens de moderniser ces structures coraniques, qui relevées du non-formel, ont été faites. Aussi, il était question d'introduire l'enseignement religieux dans l'école formelle, c'est-à-dire l'école publique républicaine. Cependant, il faudra attendre le début des années 2000, coïncidant avec la première alternance politique au Sénégal, pour que ce projet de réforme de l'Education Nationale voit le jour. Les décideurs au plan politique et éducatif ont donc lancé le projet de modernisation des "*daara*" dans le but d'améliorer les conditions de vie des "*talibés*". Aujourd'hui, il existe plusieurs types de "*daara*". Le modèle ancien, appelé "*daara villageois*", existe encore en zone rurale. Ce type d'école coranique a gardé son caractère traditionnel basé sur la mémorisation du coran. Et les "*talibés*" alternent l'apprentissage du coran avec les travaux champêtres. Le deuxième type, appelé "*daaras urbains*", est une institution récente qui a vu le jour au cours des années 70 avec la sécheresse. Celle-ci a entraîné l'exode rurale. Une troisième catégorie

⁶⁸Cf. arrêtés n° 3100 du 2 avril 1974 et n° 5209 du 4 juin 1974.

de "daara" est appelée "daara saisonnier". Ce système a pratiquement disparu. Il était basé sur deux temps et deux lieux. Le "daara" se déplaçait de la ville à la campagne suivant les deux saisons qui existent au Sénégal. Depuis les années 2000, avec l'alternance politique, est apparu un autre type de "daara" appelé "daara moderne". Dans ce dernier type, les "talibés" apprennent en plus du coran et des sciences religieuses, le français, les mathématiques et certaines matières enseignées dans les écoles formelles. A travers ce tableau réalisé par le professeur Ndiaye (2007), les différents types d'écoles coraniques y sont clairement identifiés :

| | |
|--|---|
| <p>"Daara villageois"</p> | <p>Ce type de "daara" existe dans presque tous les villages sénégalais et perpétue généralement la manière traditionnelle d'apprendre le Coran par cœur. Dans de nombreux daaras villageois, les enfants vivent à la maison avec leur famille et fréquentent l'école publique le matin, le daara dans l'après-midi, ou inversement. Les enfants qui résident dans le daara aident le marabout pendant les récoltes et s'occupent également d'autres tâches comme d'aller chercher le bois et l'eau.</p> |
| <p>"Daara saisonnier"</p> | <p>A quasiment disparu aujourd'hui, en particulier à Dakar. Les marabouts et les "talibés" vivent en ville pendant la saison sèche, les "talibés" étant généralement obligés de mendier de l'argent. Pendant la saison des pluies, les marabouts rentrent au village pour préparer les récoltes, souvent accompagnés par les "talibés" qui les aident dans les champs.</p> |
| <p>"Daara urbain" dans lequel ne résident que peu ou pas de talibés</p> | <p>Fréquemment dirigés par des imams et liés à des mosquées, ces "daara" accueillent en toute grande majorité des enfants qui vivent avec leur famille dans le quartier. La plupart de ces enfants fréquentent également l'école publique. Ils ne pratiquent généralement pas la mendicité.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>"Daara urbain", dans lequel résident des "talibés"</p> | <p>La plupart des "daara" que l'on trouve dans les villes sont de ce type. Ils accueillent des enfants souvent originaires de régions rurales du Sénégal et de Guinée-Bissau, qui vivent avec un marabout et suivent son enseignement. Arguant du prétexte que la mendicité est essentielle au fonctionnement du daara et inculque l'humilité, de nombreux marabouts forcent leurs talibés à mendier pendant de longues heures dans les rues. Les heures consacrées à l'éducation coranique varient considérablement.</p> |
| <p>"Daara moderne"</p> | <p>Bien qu'encore peu nombreux, ces daara enseignent des matières autres que le Coran et l'arabe, notamment le français et certaines matières enseignées dans les écoles publiques. Les élèves ne mendient généralement pas d'argent, les "<i>daara moderne</i>" étant souvent financés par le biais des frais d'inscription ou par les autorités religieuses, l'État, l'aide étrangère ou les agences d'aide humanitaire.</p> |

A travers le vocable "*daara moderne*", il faut comprendre une implication de l'Etat du Sénégal et/ou de partenaires étrangers dans le but de l'amélioration des conditions d'apprentissage, des contenus d'enseignement, des conditions de formation des maîtres et du cadre de vie, c'est-à-dire la mise en place des structures pour veiller à la propreté, à l'hygiène et au suivi médical des élèves. Cependant, il semble que ce type de "*daara*" existait déjà au Sénégal avant ce projet lancé par le gouvernement du Sénégal. Déjà, quelques décennies en arrière, certaines communautés religieuses s'étaient lancées dans la mise en place de "*daara modernes*". Aussi, depuis la mise en route de la réforme en octobre 2002, avec l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, la création d'écoles franco-arabes publiques et la modernisation des "*daara*", des structures coraniques ont bénéficié de l'appui de l'Etat dans ce domaine.

3- 1- 3- 4 La création des écoles publiques franco-arabes

La réforme de 2002 a permis l'ouverture, dans de nombreuses localités comme Kafrine, Diourbel, Louga, Kaolack... où le taux brut de scolarisation était faible, des premières écoles publiques franco-arabes. Cette initiative entre dans le cadre de la politique de diversification de l'offre éducative engagée par l'Etat du Sénégal pour atteindre l'objectif de la scolarisation universelle. En 2006, le nombre d'écoles publiques franco-arabes était de 62. Aujourd'hui (Cf. RNSE, 2016), il existe, à travers le pays, 334 écoles publiques franco-arabes ; ce qui représente 4,2% des structures publiques élémentaires. Cependant, il faut également souligner qu'à côté de ces écoles publiques, existent d'autres structures privées qui se développent considérablement. Toujours, d'après le RNSE (2016), le nombre d'écoles privées franco-arabes est de 482. Ainsi, dans la part des écoles non publiques, elles représentent 32,1%. La spécificité de ces écoles franco-arabes réside dans le fait qu'elles sont bilingues : le programme d'études est constitué de 50% d'enseignement arabe et d'éducation religieuse et de 50% d'enseignement en français. Ces créations d'écoles publiques franco-arabes ont favorisé considérablement l'augmentation du nombre d'enseignants arabes. Il arrive que dans certaines de ces dites écoles, les enseignants en charge de la partie arabe, comme ceux responsables de l'enseignement du français gèrent souvent trois niveaux d'enseignement (CI/CP ; CE1/CE2 ; CM1/CM2) et leur temps est divisé en deux, par niveau. Donc le fonctionnement et l'organisation dans les écoles franco-arabes diffèrent de ceux des écoles publiques classiques mais l'éducation religieuse y est aussi dispensée. Cependant, lors de différents entretiens avec des inspecteurs d'éducation et de formation et à travers l'observation directe sur le terrain, le constat est que certaines zones sont confrontées, depuis la création de ces écoles publiques franco-arabes à un manque d'enseignants en langue arabe. Vue la forte demande, les enseignants arabes sont souvent affectés dans des écoles publiques où il y a en général six (6) classes ou plus.

En somme, avec ce vaste programme de diversification de l'offre d'éducation, il semble qu'on s'achemine progressivement vers un développement des structures islamiques dans leur ensemble. Cependant, pour revenir à notre comparaison de départ, il semble qu'en général, les écoles coraniques ne sont pas aussi organisées et structurées que les médersas. Souvent dans les médersas, on retrouve dans le programme d'enseignement à la fois les sciences religieuses et l'arabe littéraire. « *La médersa est un lieu aménagé constitué de plusieurs classes de niveaux différents avec un matériel didactique moderne (tables, bancs, tableaux...).* L'enseignement relève à la fois de l'oralité et de l'écriture » (Meunier, 1995, p. 621). Au Sénégal, le "daara" de Coki pourrait être comparé à ces médersas par son envergure et son organisation. Enfin, les ambitions de l'Etat du Sénégal, au fil des années, sont la structuration de toutes ces écoles islamiques, dont les "daara" et leur intégration dans le système éducatif.

3- 1- 3- 5 L'exemple du "daara" de COKI⁶⁹

Aujourd'hui, même si au Sénégal, les écoles coraniques n'ont pas la même réputation internationale que les grandes écoles islamiques comme l'université du Caire ou celle de Tombouctou, il existe des centres coraniques (le "daara" de Pire ou de Coki) qui ont rayonné jusqu'au-delà des frontières du pays et qui ont une envergure sous-régionale. Créé en 1939, le "daara" de Coki, situé au nord-ouest du Sénégal, dans la région de Louga, de par son envergure, le nombre de ses pensionnaires, sa réputation et sa célébrité, est de loin l'école coranique la plus importante au Sénégal. Cette école regroupe plus de 3000 talibés (élèves) de tous âges qui viennent de toutes les régions du pays et de la sous-région ; ils y reçoivent une formation coranique accompagnée de pratiques de la religion islamique et un apprentissage de la langue arabe. Ce "daara" est comparable à un grand établissement d'enseignement à l'image de certains grands lycées de la capitale avec plusieurs bâtiments à étages dont certains sont utilisés comme des salles de classe et les autres servant de dortoirs. Il a joué un rôle de premier plan dans l'enseignement arabo-islamique au Sénégal.

⁶⁹ Dans certains ouvrages, le nom de cette école est écrit avec un "k" : « Koki ».

En résumé, ce qu'il faut retenir, c'est qu'il y a une diversification de l'offre d'éducation concernant l'enseignement arabo-islamique. Les structures sont diverses et variées. Les élèves (appelés "*talibés*"), dans beaucoup d'écoles coraniques, possèdent des planchettes de bois sur lesquelles sont inscrits quelques sourates ou versets du Coran qu'ils répètent à voix haute (Launay et Ware, 2009, p. 127) et la pédagogie repose sur l'oralité même si, aujourd'hui, avec les innovations en cours – *telles que la modernisation des "daara" et la création d'écoles publiques franco-arabes* – l'Etat vise à mettre en place des liens avec le système classique. Toutefois, l'enseignement religieux islamique, délivré dans tous les différents types de "*daara*" et structures telles que les écoles franco-arabes, comme hier, continue aujourd'hui à assurer aux jeunes enfants, dès le bas âge, c'est-à-dire aux environs de cinq ans jusqu'à la majorité, et quelle que soit leur origine sociale, une formation spirituelle fondée sur la mémorisation des versets du coran, l'apprentissage des sciences islamiques et les valeurs portées par la religion musulmane. L'assimilation ou la mémorisation du coran se fait dans une salle annexe reliée à une mosquée et qui peut être utilisée pour la méditation mystique: « le *Khalwa* ».

3- 2 ENSEIGNEMENT RELIGIEUX CATHOLIQUE⁷⁰

Enseigner la religion catholique dans les écoles se justifie et fait partie de la mission d'évangélisation de l'Eglise qui cherche à offrir aux enfants et aux jeunes la révélation divine, moyen qui leur permet de découvrir les vérités ultimes sur l'existence et sur l'histoire du Salut. « *Les motivations de l'Eglise sont limpides ; il s'agit d'orienter l'éducation des enfants en fonction de ses souhaits, pour satisfaire à la mission qu'elle s'est attribuée, à savoir l'évangélisation de la population. Selon le Vatican, l'école doit proposer un cours de religion pour que chaque élève ait la possibilité d'accéder au message catholique* ». (Cf. Congrégation pour l'éducation catholique, 2007). Ce sous-chapitre présente d'abord, de façon succincte, l'historique et la mission de l'école catholique au Sénégal, ensuite l'état des lieux de l'enseignement religieux catholique et enfin de ses programmes en lien avec le cycle élémentaire.

⁷⁰Dans cette partie consacrée à l'éducation religieuse chrétienne, nous n'abordons pas la catéchèse dans les écoles protestantes ou évangéliques ; ce choix de ne traiter que l'enseignement religieux catholique trouve sa justification dans le fait que ces écoles confessionnelles protestantes sont récentes au Sénégal et que l'histoire de l'école sénégalaise en ses débuts a été intimement liée à la mission d'évangélisation de l'Eglise catholique romaine.

3- 2- 1 Histoire et mission de l'école catholique⁷¹

L'école catholique participe au Sénégal à l'effort d'éducation des enfants et des jeunes depuis la première moitié du 19^{ème} siècle et cela coïncide avec les débuts de l'enseignement. Elle est apparue dans le pays en même temps que l'arrivée des colons français et des premiers missionnaires. D'ailleurs à cette époque, il était difficile de distinguer l'enseignement catholique de l'enseignement public étant donné que beaucoup d'écoles officielles étaient confiées à des communautés religieuses catholiques par l'administration coloniale après la première école ouverte à Saint-Louis en 1817 par Jean Dard. C'était le cas des sœurs de Saint Joseph de Cluny qui sont arrivées en 1819 à Saint-Louis pour prendre en charge l'école des filles noires et des frères de Ploërmel, en 1841 pour la gestion de l'enseignement primaire. Pratiquement, jusqu'au milieu du 19^{ème} siècle, toutes les écoles coloniales officielles étaient aux mains des congrégations religieuses missionnaires. Après les lois laïques de Ferry en France entraînant aussi le départ des religieux des écoles dans les colonies et quelques années plus tard la levée de l'interdiction d'enseigner faite à ces derniers, au Sénégal, « *l'enseignement privé confessionnel reprend son essor, mais il se confine dans les vieux centres de la chrétienté* »⁷². Il connaîtra une grande expansion à travers le pays après la deuxième guerre mondiale, surtout à partir de 1950. Aujourd'hui, l'enseignement catholique compte près de 300 établissements pour à peu près 100 000 élèves⁷³. Les écoles catholiques sont de type confessionnel et participe à la mission de l'Eglise au Sénégal. A cet effet, elles intègrent de façon légitime l'enseignement religieux dans leurs programmes. Toutefois, elles sont aussi reconnues comme service d'utilité publique par les autorités étatiques à travers le décret n° 2009-1469 du 30 décembre 2009. « *Les écoles catholiques sont donc à la fois liées à l'Eglise catholique et inscrites à l'intérieur de notre société, pas seulement pour y exercer des fonctions de suppléance, et encore moins de concurrence, mais pour y manifester concrètement la fécondité de la foi* » (Mgr Dagens C., 2007, p. 6).

⁷¹ Depuis quelques décennies, au Sénégal, l'enseignement privé catholique est devenu simplement l'enseignement catholique et la structure chargée de gérer et de piloter l'ensemble de ces écoles est l'Office National de l'Enseignement Catholique (O.N.E.S).

⁷² Cf. la législation scolaire de l'archidiocèse de Dakar, Sénégal. (p. 21).

⁷³ Les statistiques pour l'année 20012-2013 étaient : 295 établissements ; 2391 salles de cours ; 99071 élèves dont 47913 garçons et 51158 filles ; 26030 élèves catholiques et 73041 élèves musulmans, soit respectivement, 26,27% contre 73,73%. (Cf. l'Office National de l'Enseignement, Catholique du Sénégal : ONECS)

La mission de l’Eglise catholique est à placer aussi dans un contexte mondial marqué par un *pluralisme culturel*, et à ce titre, elle – *l’Eglise* – présente la pensée chrétienne comme une possibilité de choix à côté des nombreuses autres formes de conception de la vie. Et d’après l’Abbé Léon Diouf⁷⁴ :

L’Ecole est un lieu privilégié pour assurer cette présence de la pensée chrétienne en milieu culturellement pluraliste. L’Eglise préconise cependant le *pluralisme scolaire*, c’est-à-dire la coexistence et si possible la coopération de systèmes scolaires variés, permettant cependant aux jeunes de se former des critères de jugement basés sur une saine conception du monde, comme de se préparer à participer activement à la construction de leur société. C’est dans cette perspective que l’EPC revendique sa place dans l’organisation scolaire des nations. Avec cette alternative que constitue l’EPC, l’Eglise contribue à promouvoir la liberté de l’enseignement et, par-là, à soutenir et garantir la liberté de conscience et le droit des parents à choisir l’école qui réponde le mieux à leurs vues éducatives (GEM, 8). (Cf. EC, pp. 10-15).

3- 2- 2 L’enseignement religieux dans les écoles catholiques

L’enseignement religieux occupe une place capitale dans l’Eglise catholique. C’est à travers lui que celle-ci transmet aux jeunes l’essentiel de son message doctrinal. L’école catholique, à sa manière, participe de façon consciente à cette mission importante pour faire grandir spirituellement les enfants et les jeunes qui lui sont confiés. « *Cet enseignement constitue en effet l’élément fondamental de l’action éducative qui doit amener l’élève à des choix faits en connaissance de cause et à transposer dans la vie.*

Comme tel, il va au-delà de la simple adhésion intellectuelle à la vérité religieuse chrétienne pour viser l’adhésion de tout l’être à la personne de Jésus-Christ. »⁷⁵

L’enseignement religieux se fait principalement à travers la catéchèse dans les écoles catholiques même si le pourcentage d’élèves musulmans⁷⁶ y est nettement supérieur. Il apporte une certaine spécificité à celles-ci sans quoi elles seraient des écoles comme toutes autres écoles. Aussi, il est justifié par la loi d’orientation de l’éducation nationale. Dans le respect de la liberté religieuse, l’article 5 stipule que : « (...) *Par ailleurs,*

⁷⁴ Abbé Léon Diouf est le vicaire épiscopal chargé du secrétariat épiscopal de pastorale sociale et religieuse. Cf. Contribution au Séminaire sur l’introduction de l’Enseignement Religieux dans les Ecoles Publiques et Privées du Sénégal Contribution de l’Enseignement Privé Catholique (EPC). (2002, pp. 5-6).

⁷⁵ Cf. Contribution au Séminaire sur l’introduction de l’Enseignement Religieux dans les Ecoles Publiques et Privées du Sénégal Contribution de l’Enseignement Privé Catholique (2002, p. 9).

⁷⁶ Pendant les cours de catéchèse, les élèves musulmans bénéficient de cours de morale.

l'Education Nationale, sur la base des mêmes principes de Laïcité de l'Etat, est favorable aux établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux. » Cette loi donne donc une liberté et une garantie aux établissements privés confessionnels ou non d'inclure ce type d'enseignement dans leur programme. C'est ainsi que dans toutes les écoles catholiques, il est prévu une séance d'une heure hebdomadaire de catéchèse dispensée par les enseignants avec la possibilité d'une intervention des prêtres de la paroisse d'où dépende chacune d'elles ; une manière de situer la spécificité de ces écoles dans le cadre d'une mission globale d'Eglise.

3- 3- 3 Le programme d'enseignement religieux dans les écoles catholiques⁷⁷

Les élèves catholiques, tout au long de leur cursus scolaire, sont appelés à suivre un programme de catéchèse qui répond aux objectifs généraux assignés à toute éducation religieuse catholique. Ceux-ci sont traduits, pour chaque étape, en objectifs annuels puis trimestriels. En tant que formation intégrante, la catéchèse ne laisse aucun aspect de la vie chrétienne. D'après l'abbé Léon Diouf, elle « *favorise la connaissance de la foi, l'éducation liturgique, la formation morale, l'éducation à la vie communautaire et l'initiation à la mission* ». (*Idem*). Le tableau suivant présente le programme de l'enseignement religieux dans les écoles catholiques.

⁷⁷ Le tableau résumant ce programme provient du document relatif à la contribution de l'Enseignement Catholique au séminaire sur l'introduction de l'enseignement religieux ; contribution faite par le vicaire épiscopal chargé du secrétariat épiscopal de la pastorale sociale et religieuse de l'Archidiocèse de Dakar.

| <u>Etape / Thème</u> | <u>Objectif annuel</u> | <u>Objectifs trimestriels</u> |
|---|---|---|
| <p align="center">Précolaire</p> <p align="center">DIS-MOI TON NOM</p> <p align="center">...</p> | Comprendre le don de Dieu aux hommes à travers ce qui nous arrive. | <p>1^{er} : prendre conscience de l'existence de Dieu.</p> <p>2^{ème} : manifester notre amour pour Dieu dans notre entourage.</p> <p>3^{ème} : vivre la fraternité en Christ avec tous les hommes.</p> |
| <p align="center">Cours d'initiation</p> <p align="center">LAISSEZ VENIR A MOI LES PETITS ...</p> | Chercher à faire naître chez l'enfant l'admiration et l'action de grâce, tout en essayant de remédier aux défaillances de l'éducation dans les familles. | <p>1^{er} : comprendre les rapports entre Dieu et les hommes.</p> <p>2^{ème} : découvrir la mission de Jésus.</p> <p>3^{ème} : participer au message d'amour de Jésus pour la communauté.</p> |
| <p align="center">Cours préparatoire</p> <p align="center">JESUS, TU NOUS CONDUIS VERS DIEU, NOTRE PERE.</p> | Chercher à faire comprendre le rôle essentiel du Christ dans notre vie chrétienne. Il est le «visage» du Père, c'est lui qui nous fait connaître le Père. | <p>1^{er} : développer cette idée : nous connaissons Dieu par Jésus</p> <p>2^{ème} : faire aller sans cesse de nous à Jésus et de Jésus à nous. En regardant Jésus, nous savons comment vivre en chrétien, comment faire la joie du Père.</p> <p>3^{ème} : initier les enfants à la liturgie. Cette initiation prépare les deux années suivantes (CE1 et CE2) qui sont des années «sacramentelles».</p> |
| <p align="center">Cours élémentaire</p> <p align="center">1^{ère} année</p> <p align="center">JESUS, TU M'INVITES</p> | Initier à la rencontre sacramentelle de Jésus par la confession et la communion | <p>1^{er} : l'enfant doit être habitué à rencontrer le Christ dans sa vie de tous les jours à la manière d'un ami à qui l'on peut se confier et sur lequel on peut compter.</p> <p>2^{ème} : chercher à faire comprendre aux enfants que le péché est un refus de cette amitié avec Jésus. Il est un « non » opposé au Seigneur.</p> <p>3^{ème} : célébration eucharistique.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Cours élémentaire 2^{ème} année</p> <p>JESUS, TU NOUS FAIS VIVRE</p> | <p>Rencontre de l'enfant avec Jésus. Grandir dans la communauté chrétienne, y prendre sa place, grâce aux sacrements : baptême, réconciliation et eucharistie.</p> | <p>1^{er} : développer l'idée que nous trouverons mieux Jésus si nous le cherchons ensemble.</p> <p>2^{ème} : présenter systématiquement le Baptême et le sacrement de Pénitence.</p> <p>3^{ème} : suggérer l'idée d'un monde nouveau à construire ensemble avec Jésus.</p> |
| <p>Cours Moyen 1^{ère} année</p> <p>SEIGNEUR JESUS, TU NOUS RASSEMBLES EN EGLISE</p> | <p>Connaître le projet d'amour et de salut de Dieu pour les hommes</p> | <p>1^{er} : découvrir la relation d'amour de Dieu pour les hommes.</p> <p>2^{ème} : comprendre la mission de Jésus comme certitude du salut que Dieu nous donne.</p> <p>3^{ème} : <i>participer</i> au prolongement de la mission du Christ en tant que membre de l'Eglise.</p> |
| <p>Cours Moyen 2^{ème} année</p> <p>JESUS-CHRIST, TU ES VIVANT</p> | <p>Membre de la Communauté chrétienne, l'enfant doit maintenant approfondir sa foi personnelle.</p> | <p>1^{er} : rencontre approfondie avec Jésus-Christ vivant parmi nous aujourd'hui.</p> <p>2^{ème} : indiquer aux enfants comment vivre «au nom de Jésus-Christ » dans sa famille, dans son travail, dans son pays, dans l'Eglise.</p> <p>3^{ème} : préparer les enfants à la confirmation. Le trimestre est tout entier consacré à l'Esprit Saint.</p> |

Ce programme du cycle élémentaire en catéchèse est suivi dans toutes les écoles catholiques du Sénégal et en fait sa singularité et sa spécificité. D'après l'abbé Léon Diouf (2002): « *C'est également dans la perspective de cette spécificité, assumée par l'Eglise Catholique elle-même auprès des enfants dont ses membres lui confient l'éducation religieuse, qu'il faut situer l'introduction de l'enseignement religieux catholique dans les Ecoles publiques et privées non confessionnelles* »⁷⁸. Cependant, si dans les

⁷⁸ Cf. Contribution de l'enseignement catholique au séminaire sur l'introduction de l'Enseignement Religieux dans les Ecoles Publiques et Privées du Sénégal. (2002, p. 9).

écoles confessionnelles catholiques au niveau du cycle élémentaire cet enseignement est assuré normalement, force est de constater qu'avec la réforme de 2002 introduisant l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, il a du mal à être mis en place. Les raisons des difficultés à appliquer l'innovation par rapport à la religion catholique sont à rechercher sur le terrain.

3- 3 CONCLUSION

Les chapitres 1 et 2 montrent que l'école au Sénégal n'est pas une, mais diverse et complexe avec des niveaux et types de cursus variés. Dans chaque forme que prend cette école, les rapports à la religion sont extrêmement différents. Au lendemain des indépendances, le système éducatif sénégalais était calqué sur le modèle français. Malgré sa modernité due à l'héritage colonial et à certaines conditions favorables pour les études, il s'est vite confronté à des problèmes liés au fait qu'il ne répondait pas aux réalités du pays et aux besoins de certaines communautés. Ce qui justifie en 1981, la convocation des Etas Généraux de l'Education et de la Formation. Ces assises préconisent de nouvelles missions au système éducatif comme la prise en compte dans les curricula de l'enseignement religieux jusque-là laissé aux communautés religieuses elles-mêmes. Ce que réalisera le gouvernement de la première alternance politique. « *L'éducation religieuse, tant pour le chrétien que pour le musulman, renforce les valeurs spirituelles qui sont à la base de toute société. Tout citoyen formé selon ses convictions religieuses est une richesse spirituelle et un crédit pour toute la société* » (CMCA n° 19)⁷⁹. Au Sénégal, les "daara" ont pour objectif premier de mémoriser le Coran et de « *favoriser l'épanouissement spirituel des enfants* » (Charlier, 2004, p. 46). La pédagogie dans ces écoles coraniques s'est bâtie sur un modèle d'éducation globale qui prend en compte la personne humaine dans toutes ses dimensions spirituelles et humaines. Certaines valeurs comme l'humilité, la discrétion, le courage, la politesse, l'esprit d'équipe sont mises en avant dans la formation du jeune élève ou "talibé". Plusieurs figures emblématiques sénégalaises ont été formées dans ces "daara". De l'université de Pire, fondée en 1603 par Khaly Amar Fall sont sortis de grands savants et guides religieux tels que El Hadji

⁷⁹ Cf. La coexistence entre musulmans et chrétiens dans le monde arabe (CMCA) Lettre Pastorale du Conseil des Patriarches Catholiques d'Orient, de Noël 1994. in D.C. n° 2113, du 2 avril 1995, pp. 320-336, cité dans : Contribution de l'enseignement catholique au séminaire sur l'introduction de l'Enseignement Religieux dans les Ecoles Publiques et Privées du Sénégal. (2002, p. 6).

Malick Sy du Bonduc, El Hadji Omar Foutiyou Tall grand marabout et résistant pacifique à la domination coloniale, fondateur de la confrérie "Tidjania" au Sénégal. Pour atteindre le projet de scolarisation universelle au cycle élémentaire, l'état du Sénégal a mis en place à partir de l'année 2002/2003 des écoles franco-arabes publiques et a pris l'engagement d'entreprendre la modernisation de ces "*daara*". Ce qui permet une diversification de l'offre éducative et par la même occasion la réalisation de l'objectif de la scolarisation universelle. Aussi, il a été question d'introduire dans l'école publique l'éducation religieuse. Plus d'une quinzaine années après la mise en place de cette réforme, il serait intéressant de s'arrêter et d'évaluer ce projet. Car, en définitive, ce qui est en jeu, c'est bien l'éducation des enfants sénégalais. Et celle-ci tient une place considérable dans toutes les sociétés en général et celle sénégalaise en particulier. Elle est la clé d'un développement. « Il va de soi – écrit Jean Piaget dans *Psychologie et Pédagogie* – que c'est à la société de fixer les buts de l'éducation qu'elle fournit aux générations montantes ». (Piaget, 1988). C'est par elle que les sociétés transmettent aux jeunes générations leurs traditions, leurs valeurs, leurs manières de faire, leur idéal de vie...Émile Durkheim (1858-1917) dans : « Durkheim E. (1922). *Éducation et Sociologie* » définit l'éducation comme étant « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. » (p.10). Si, de l'Antiquité à nos jours, et quelle que soit sa forme, l'éducation a toujours existé, ici l'accent est mis sur la cohésion sociale. La finalité première de l'éducation est donc une insertion sociale, c'est-à-dire l'intégration de l'individu dans son groupe d'appartenance sociétale, dans sa culture propre... Pour se faire, le rôle de l'école est capital. Sous ce rapport, la prise en compte de la question de l'intégration des "*daara*" dans le système éducatif sénégalais et l'introduction de l'éducation religieuse dans l'école publique présentent autant d'intérêt qu'aujourd'hui, ils alimentent considérablement le débat social sur la place et l'importance de la religion. D'où toute l'importance que nous portons à cette recherche.

CHAPITRE 4

LA PROBLEMATIQUE GENERALE DE LA RECHERCHE

D'un pays à l'autre, les facteurs d'émergence, l'application et les manifestations du principe de laïcité peuvent varier. Au Sénégal, ce principe d'organisation politique a été institutionnalisé au lendemain de l'indépendance. Dans la constitution, il est affirmé que « *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, de religion. Elle respecte toutes les croyances* ». Si ce choix s'est inscrit dans la mouvance de celle des Etats modernes, sa nécessité rend – elle compte de la situation socioculturelle sénégalaise ? Manifestement pour certains, sa pertinence dans un Etat où la religion occupe une place fondamentale pose problème. Qu'est-ce qui explique cet attachement douloureux à ce principe ? Pourquoi une telle persistance de ce refus au fil du temps ? Avec l'alternance politique intervenue en 2000 au Sénégal coïncidant avec l'arrivée au pouvoir du parti démocratique sénégalais, une rupture dans les politiques de réforme visant une orientation vers la satisfaction de la demande sociale a été notée. Certains aspects de la réforme de 2002 du système éducatif vont même enrichir les argumentaires sur la question de la laïcité liée à l'histoire du pays. L'introduction de l'éducation religieuse dans l'école républicaine laïque à partir de l'année scolaire 2002/2003 par la modification le 15 décembre 2004 de la loi d'orientation de l'éducation nationale et les tentatives de modernisation des "daara", s'inscrivant dans le cadre de cette réforme ont ranimé les débats sur le modèle de laïcité en vigueur au Sénégal. L'entrée de la religion à l'école laïque soulève donc de nombreuses interrogations. Comment se fait cet enseignement religieux dans les écoles publiques ? En quoi peut-il renseigner sur le modèle de laïcité ? Quelles sont les différentes représentations ou visions de la laïcité au Sénégal ? Autant d'interrogations constituant des sujets passionnants et qui font l'objet d'une attention toute particulière de la communauté des chercheurs.

4- 1- CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Une situation nationale et historique marquée par une tradition de contestations et d'interprétations différentes du principe de laïcité dans ses fondements d'une part et d'autre part l'application de la réforme de 2002 du système éducatif sénégalais suite aux recommandations internationales (UNESCO, 1990, 2000 ; OMD, 2000) constituent le contexte général de notre recherche. La problématique de la présente thèse s'enracine donc dans les polémiques récurrentes et le "*conflit d'interprétation*" dont la laïcité fait l'objet depuis l'indépendance du Sénégal jusqu'au début des années 2002 avec l'introduction de l'éducation religieuse et les difficultés d'adoption du projet de loi sur la modernisation des "*daara*".

4- 1- 2 L'extériorité du principe de laïcité au Sénégal ?

Par « extériorité de la laïcité », il faut comprendre ceci : ce principe de laïcité ou certains de ses éléments de base qui le caractérisent ne sont pas en adéquation avec les réalités socioculturelles sénégalaises. En d'autres termes, la genèse des relations entre les autorités étatiques et les guides religieux, marquée par l'affirmation d'un certain nombre de prérogatives de ces derniers en matière politique et sociale, semble dicter à l'organisation de l'Etat une direction que l'institutionnalisation de la laïcité ne saurait modifier. En effet, la laïcité a été choisie, au lendemain des indépendances, par plusieurs pays africains et surtout par les anciennes colonies françaises, comme principe d'organisation politique. Ainsi, elle figure dans la plupart des constitutions de ces pays. C'est le cas du Sénégal qui a accédé à son indépendance en 1960. Cette mention de la laïcité – *comme d'ailleurs beaucoup d'articles des lois au Sénégal* – s'inspire du droit français, précisément de l'article 2 de la Constitution de 1958 qui stipule que « *La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances* ». Vue sous cet angle, la laïcité au Sénégal peut être perçue comme un héritage français. Cette disposition constitutionnelle qui consacre la laïcité comme une option héritée de la France est un choix des autorités étatiques pour assurer l'égalité de tous les citoyens devant la loi. Mais à la différence de la France, au Sénégal, le religieux a encore une grande influence sur la politique et cette affirmation constitutionnelle de la laïcité n'a

pas modifié ce schéma historico-culturel. Il est encore porteur de sens et de lien. La religion au Sénégal se positionne comme une institution fédératrice et créatrice de cohésion sociale. La diversité religieuse, une richesse pour le pays, participe à la construction d'une communauté nationale où les individus, unis par des liens culturels et politiques, décident de vivre ensemble en bonne harmonie. Dans cette collectivité sociale, les guides religieux ont acquis une légitimité, poussant ainsi les autorités politiques à nouer des liens étroits avec eux. Véritables régulateurs sociaux, ils participent à la construction d'une identité nationale en s'investissant dans les domaines de l'économie, de la politique, de l'éducation qui restent marqués par une empreinte religieuse. (Gervasoni O. et Gueye C., 2005) L'histoire du Sénégal, riche en échanges entre l'Etat et les différentes confessions religieuses, témoigne d'une véritable participation des guides religieux à la formation morale des citoyens.

En brossant cette histoire du Sénégal indépendant, il apparaît que la question de la laïcité est bien présente. Elle a été choisie comme régime d'organisation politique. Cependant, elle n'entend pas remettre en cause les liens entre les guides religieux et les autorités politiques. Habituellement, la laïcité est résumée au seul principe de séparation des pouvoirs entre l'Etat et les religions. Ce qui ne représente pas une finalité des régimes laïques. Baubérot et Milot, dans l'introduction de leur livre : *Laïcités sans frontières* (2011), définissent le concept de laïcité, dans le prolongement de leurs écrits antérieurs (Baubérot, 1990, 2004, et Milot, 2002, 2008), « *par ses visées, en l'occurrence l'égalité et la liberté de conscience, et par les moyens qui en garantissent le déploiement, la neutralité et la séparation* » (p.5). Au Sénégal, le degré de neutralité et de séparation est tel que des relations très étroites entre l'Etat et les différentes familles religieuses sont possibles, admises et tolérées. Le contexte historique et les traditions sénégalaises ont fait que les guides religieux se sont toujours intéressés et ont pris position dans l'organisation politique de la République. La laïcité, idée dynamique, est une notion marquée par sa complexité et par le fait qu'elle soit soumise à de nombreuses interprétations qui divisent les gens par rapport à sa signification et son contenu. Le choix des autorités étatiques en matière de laïcité dans l'organisation constitutionnelle de l'Etat sénégalais et les réactions qui vont s'ensuivre, notamment l'opposition de certains marabouts à ce projet nous poussent dès à présent à formuler l'hypothèse selon laquelle :

soit la laïcité fut un principe purement exporté de l'extérieur, au nom d'une certaine idée de modernité, soit elle aura forcément un sens bien différent vu la différence des situations historiques entre la France et le Sénégal.

4- 1- 2 La laïcité : objet d'un conflit d'interprétation au Sénégal

L'Etat du Sénégal est garant de l'unité nationale et du respect de l'autonomie de chaque personne. Cependant, depuis qu'elle a été inscrite dans la loi fondamentale de la République sénégalaise, la laïcité n'a cessé d'être un enjeu de lutte. Aussi, sur le fond et dans son application quotidienne, le principe de la laïcité, comme elle se traduit au Sénégal, peut apparaître différente de sa ou ses conception(s) française(s). Elle revêt donc un caractère particulier, équivoque, qui en fait l'objet de multiples interprétations. Plusieurs facteurs peuvent expliquer, il nous semble, ce phénomène au Sénégal parmi lesquels : le contenu de la laïcité, son caractère non-consensuel, l'idée d'une privatisation de la religion, etc.

4- 1- 2- 1 Le contenu de la laïcité

Le non-dit du contenu de la laïcité peut donner lieu à des interprétations différentes. Le principe de la laïcité qui a donc été consacré dans la législation par la loi 63-22 du 7 mars 1963 est considéré comme principe d'organisation et de fonctionnement de la Nation. La Constitution sénégalaise de 1963 en son article premier précisera davantage ce principe de façon beaucoup plus explicite en ces termes : « *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, de religion. Elle respecte toutes les croyances.* » Elle figure aussi dans toutes les Constitutions qui vont suivre dont celle du 22 janvier 2001 qui est actuellement en vigueur. En effet, la Constitution de la République du Sénégal du 22 janvier 2001 affirme en son titre I que « *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, de religion. Elle respecte toutes les croyances* » (art.1). Dans cette même Constitution, il est dit que « *tout acte de discrimination raciale, ethnique ou religieuse, de même que toute propagande régionaliste pouvant porter*

atteinte à la sécurité intérieure de l'Etat ou à l'intégrité du territoire de la République sont punis par la loi. » (Art.5). Aussi, au Titre II concernant les libertés publiques et celles de la personne humaine..., par rapport aux religions et aux communautés religieuses, l'article 24 stipule : « *La liberté de conscience, les libertés et les pratiques religieuses ou culturelles, la profession d'éducateur religieux sont garanties à tous sous réserve de l'ordre public. Les institutions et les communautés 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* ». En réalité, les références liées à la laïcité dans le texte de la loi fondamentale ou les articles qui renvoient aux quatre éléments de base de celle-ci ne permettent pas d'en définir les contours et de déterminer sa véritable forme réelle. Le principe de séparation des pouvoirs n'y est pas clairement exprimé. Samb (2005, p. 148) défend le fait que les dispositions par rapport à la laïcité dans la loi fondamentale ne renseignent pas sur le contenu de celle-ci.

Quoiqu'il en soit, l'idée d'un modèle proprement sénégalais de la laïcité ne peut pas être exclue. Ce qui vient conforter la thèse selon laquelle la laïcité n'est pas une exception française. Baubérot et Milot (2011) souligne le fait que, hors de France, Guy Haarscher a été parmi les premiers écrivains « *à théoriser la laïcité en la dégageant du seul contexte française...* » (p. 11). D'après ces auteurs :

Haarscher distingue les processus historiques d'émergence de la laïcité des principes philosophiques et théoriques qui permettent de la définir et de la justifier. Il admet que « la laïcisation de la société s'est d'abord manifestée comme un problème de politique religieuse », mais ce qui « historiquement, en particulier en France, a constitué l'adversaire essentiel des laïques perd, sur le plan théorique, son statut privilégié » (1996, p. 118). La laïcité ne saurait donc se limiter au cas français et c'est ce qu'illustre également des travaux menés par des auteurs de divers pays : Roberto P. Blancarte (2000) pour le Mexique, Jean-Pierre Bastian (2001) pour l'Amérique latine, Micheline Milot (2002) pour le Canada et le Québec ou Thomas Berns (2006) pour la Belgique. Chaque laïcité s'est d'ailleurs construite en effectuant des emprunts à d'autres pays. (Baubérot et Milot, 2011, p. 11).

Si l'on prend en compte que la laïcité n'est pas une spécificité française (Baubérot, 2007, 2011), qu'il y a plusieurs modèles (Baubérot, 2015) et qu'aussi « *selon les Etats, le contenu peut varier, parfois dans des proportions assez larges* » (Nauroi, 1990, cité par

Samb, 2005), il semble cependant que la laïcité, partout, poursuit comme but la **liberté de conscience** et **l'égalité en droit des individus**. Et que pour atteindre ces finalités, deux moyens sont nécessaires, à savoir : **la séparation entre le pouvoir politique et le pouvoir spirituel** et **la neutralité de l'Etat**. Ces quatre éléments constituent donc le fondement même de la laïcité. En effet, Baubérot, pour comprendre le sens des événements et des discours et les contextes dans lesquels ils se produisent, prenant du recul par rapport aux stéréotypes dominants de la société (française) en particulier et partant des idéaux-types de Max Weber, contredit l'existence d'un modèle unique de laïcité française. Il soutient plutôt qu'il existe des représentations différentes de la laïcité. Il utilise ces quatre éléments⁸⁰ pour distinguer les laïcités françaises. Il s'agit de : « *la liberté de conscience (et de ses divers rapports avec la liberté religieuse), l'égalité (plus ou moins forte) des droits sans condition, la séparation et la neutralité (et les diverses manières de les envisager)* » (Baubérot, 2015, p. 18). Ces quatre éléments vont constituer des catégories pour comprendre les différentes visions par rapport à la laïcité. Jean Baubérot préfère, à la place de modèle unique de laïcité française, employer le terme de « *laïcité dominante* ». Car il s'agit, en définitive, d'un rapport de force. L'utilisation des idéaux-types a permis à l'auteur de mettre l'accent sur les évolutions historiques de ces différentes représentations de la laïcité en France. Au moment de la loi de séparation de 1905, Baubérot repère quatre visions types de la laïcité qu'il nomme « *laïcités historiques* ». La première : « *la laïcité antireligieuse* », caractérisée par une intervention de l'État contre la religion ; la deuxième : « *la laïcité gallicane* », née à partir de la politique religieuse des souverains français qui est liée à la religion catholique ; toutes deux, sont des laïcités qui furent vaincues en 1905 et qui, aujourd'hui, sont devenues fortes. Deux autres laïcités, appelées : « *les laïcités séparatistes* », l'une stricte et l'autre inclusive, vont insister sur le caractère de neutralité de l'État et sur le caractère laïque de la législation. Elles étaient victorieuses en 1905 et dominées aujourd'hui.

Ces « deux laïcités séparatistes se distinguent des autres types de laïcités par leur attention portée à la législation laïque. Elles insistent, toutes les deux, de façon précise, sur la *séparation* de 1905 et la *neutralité* de la puissance publique qu'elle instaure, dans une dialectique liberté-non officialité (...) De même la *liberté de conscience* et la *non-discrimination* sont dues à l'individu-citoyen dans

⁸⁰ Cette étude du cas spécifique français fait suite à celle qui a menait avec la canadienne Micheline Milot dans *Laïcités sans frontières* (2011). Cf, la partie de notre thèse : construction du modèle d'analyse.

le premier cas, peuvent intégrer une dimension collective dans le second, plus souple sur les conditions concrètes de leur réalisation. (Baubérot, 2015, p. 85)

A côté de ces « laïcités historiques », l'auteur développe trois autres types de laïcité qu'il appelle « *les nouvelles laïcités* » (p. 87). Il s'agit de : « *la laïcité ouverte* » qui est le cinquième type de laïcité selon Baubérot. La laïcité ouverte prône la défense des croyances contre l'athéisme. D'après l'auteur, l'expression « *la laïcité ouverte* » était utilisée par Paul Ricoeur, « *fervent laïque depuis sa jeunesse* » (p. 90), pour se démarquer des laïques gallicans qui étaient partisans du monopole de l'Etat sur l'enseignement. « *Parler de laïcité ouverte chez Paul Ricoeur signifie nationaliser les écoles privées sans les étatiser* » (p. 90). Le sixième type de laïcité introduit par Baubérot est « *la laïcité identitaire* » à qui il donne des synonymes comme la « *laïcité républicaine* » ou encore la « *laïcité anti-immigrés* ». Elle – d'après l'auteur – fait une différenciation entre les religions de souche et les religions venues d'ailleurs surtout par le phénomène de l'immigration. La laïcité identitaire « *favorise l'inégalité entre citoyens suivant leur religion et privilégie, par l'invocation des racines, le catholicisme, perçu comme un phénomène culturel qui lui semble constituer un élément important de l'identité nationale* » (p. 118). Enfin, le septième type de laïcité est « *la laïcité concordataire* ». Dans cette vision de la laïcité, les cultes sont reconnus et la laïcisation de l'école publique n'est pas imposée. C'est le cas du régime de l'Alsace-Moselle⁸¹ et des collectivités d'outre-mer où la loi de séparation de 1905 n'est pas appliquée. Il s'ensuit « *des limitations de la liberté de conscience – et – de l'égalité des citoyens, et un faible degré de séparation et de neutralité* » (Baubérot, 2015, p. 130).

Pour revenir à notre analyse, il faut noter que, suivant les Etats et les modèles, la séparation entre le politique et la religion est plus ou moins nette. En France, depuis la Révolution de 1789 coïncidant avec la chute du catholicisme, la logique du principe du confinement de la religion dans la sphère privée est de rigueur. D'ailleurs la loi du 09 décembre 1905 est intitulée « *Séparation des Eglises et de l'Etat* ». La République

⁸¹L'Alsace-Moselle est régie par un « droit local » différent du reste de la métropole qui spécifie notamment un type de rapport différent entre l'État et la religion. En Alsace-Moselle, les lois de 1882 (laïcisant l'école publique) et de 1905 (séparation des Églises et de l'État) ne s'appliquent pas. Ce qui était au départ un système transitoire est finalement demeuré pour des raisons historiques une exception nationale.

française : « *ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte* ». Par contre, d'après Samb (2005, p. 148) :

La laïcité telle qu'elle se pratique au Sénégal est une laïcité accommodante pour reprendre le terme de Flowers (1990). Sous cette forme, il n'est pas indispensable que la séparation entre la religion et l'autorité civile soit absolue. Tant que le gouvernement n'accorde pas un traitement préférentiel à une religion particulière, tant qu'il ne soutient pas un groupe religieux spécifique à l'exclusion de tous les autres, il n'y a rien de mal à ce qu'existent des relations de coopération entre les religions et le gouvernement [qui] peut apporter une aide à des institutions religieuses dans la mesure où cette aide est répartie équitablement, sans discrimination ni traitement préférentiel. Le gouvernement peut se montrer obligeant à l'égard des besoins des personnes et des institutions religieuses.

Il est clair au vu de ce qui se passe au Sénégal que la séparation entre le religieux et le politique n'est pas stricte. Pour preuve, il suffit de jeter un regard sur les liens qui unissent les hommes politiques sénégalais aux chefs religieux pour se rendre compte de la souplesse de la frontière qui sépare le temporel du spirituel. Aussi, les rapports entre les autorités étatiques et les chefs religieux rythment au quotidien la vie politico-sociale et sont marqués par un certain intérêt réciproque si l'on se réfère à l'histoire. L'influence des guides religieux, surtout des marabouts musulmans, et l'implication de certains dans la politique sont des faits attestés. Ils ont eu à jouer au cours de l'histoire du Sénégal des rôles qui ont un caractère politique et par conséquent se sont impliqués dans le domaine temporel. « *Les marabouts ont toujours pris position sur les problèmes politiques majeurs...* » (Samb, 2005, p. 140). Leur influence et leur implication dans la vie politique ont imposé une certaine fragilité à la séparation des pouvoirs. Cette situation a entraîné une certaine accommodation au principe de laïcité. Toutefois, pour Giovasoni O. et Gueye C. (2005, p. 631) : « *La participation des marabouts dans la vie politique n'est pas contraire aux principes de la laïcité* ». Quoiqu'il en soit, Ndiaye A. S. (2002) pense que : « *Si donc la laïcité est inscrite dans la Constitution et est à considérer comme un socle sur lequel est bâti l'Etat, il importe néanmoins et sans cesse d'en décanter le contenu...* » (Dans Coumba-Diop, p. 609). Il soutient l'idée que l'ambiguïté de la laïcité réside dans la compréhension que les gens se font par rapport aux relations qui unissent ces deux pouvoirs que sont le pouvoir politique et le pouvoir spirituel. Il faut le dire, l'accession à

l'indépendance n'a pas freiné la co-intervention des religieux dans la politique et réciproquement. Le pouvoir des guides religieux des principales confréries musulmanes⁸² s'est d'ailleurs accru sur le plan politique et économique. Aussi, les hommes politiques sénégalais, qu'ils soient du pouvoir en place ou candidats à ce poste, ont continué à faire appel à ces chefs religieux pour gagner leur confiance et celle de leurs disciples. Pour preuve, rappelons que pendant que Senghor était au pouvoir, les "*ndiguë*"⁸³ prononcés par les leaders religieux l'ont d'une certaine manière maintenu au pouvoir jusqu' à sa démission en 1980. En contrepartie, il accordait aux différentes confréries des avantages certains, surtout sur le plan économique. Actuellement, même si en général les guides religieux ne prononcent plus de "*ndiguë*" ouvertement, les hommes politiques continuent de s'assurer des votes de ceux qui se réclament de leur spiritualité en promettant médiatiquement de l'aide et en rendant des visites télévisées à ces leaders.

Il semble que le modèle proprement sénégalais de la laïcité mettrait l'accent sur le pluralisme religieux. Force est de reconnaître que la pluralité religieuse et la gestion des différences peuvent être considérées comme des défis pour le vivre ensemble dans toute société multiculturelle. Par multiculturalisme, d'après la thèse de Fred Constant (Le multiculturalisme, Paris, Flammarion, 2000), il faut comprendre deux aspects : l'un sociologique ou factuel et l'autre politique :

La première est d'ordre phénoménologique et indique, de façon descriptive, la diversité des cultures, des religions, des langues, des traditions qui coexistent dans une même société. (...) La seconde (...) désigne les dispositifs institutionnels mis en place pour la gestion des identités ethnoculturelles, les réponses aux questions du vivre ensemble que soulève la diversité culturelle. C'est par rapport à cette seconde signification que l'on peut distinguer globalement deux types de réponses pour ce qui concerne l'éducation : une approche multiculturelle et une approche dite laïque. Mbonda (2016, pp. 2-3).

⁸² Il faut souligner que les guides religieux des autres confessions religieuses ne sont pas en reste dans ce jeu.

⁸³ "*Ndiguë*" est un terme en langue wolof qui peut se traduire par un édit religieux donné par les califes (guides ou marabouts) des différentes confréries musulmanes.

L'école, suivant les types de sociétés, s'inscrit dans l'une de ces deux approches. Dans le deuxième cas, il s'agit de mettre en place une éducation laïque et libérale. Et dans le cas d'une approche multiculturelle, par contre l'école « *doit être un lieu où se discutent au même titre que les théories scientifiques, les différentes formes de vie morale des groupes* » (Mbonda, 2016, p. 6). Poursuivant son analyse et considérant la laïcité et le vivre ensemble, Mbonda voit dans le multiculturalisme un troisième aspect qui serait contextuel. L'école en Afrique est un lieu de « *convivialité ethnique* ». Par conséquent la priorité dans la transmission des valeurs dans une société, du moins en Afrique, doit être accordée aux jeunes à travers l'éducation. Aussi, s'agissant de la laïcité en terre africaine et du rapport entre le temporel et le spirituel, deux modèles d'organisation ont été mis en place : « *une forme radicale, d'inspiration marxiste, et une forme ouverte, compatible avec la place de la religion dans l'espace public et éducatif.* » (p.13). Suivant la forme, le rapport à la religion n'est pas le même. Dans l'idéologie marxiste, la laïcité s'apparente à une forme de lutte contre la religion. Dans le second cas, correspondant au modèle de la plupart des pays subsahariens tels que le Mali, la Guinée, la Gambie, le Niger, le Sénégal, etc., les rapports entre le temporel et le spirituel y sont complexes. La religion musulmane est majoritaire dans ces pays ci-dessus. Et donc la force sociale de l'islam peut jouer dans les rapports de force surtout si l'on sait que, comme souligne Mbonda (2016), « *certains courants de l'Islam sont porteurs d'un projet politique* ». (p. 14). En ce qui concerne le cas du Sénégal, les rapports entre le temporel et le spirituel sont marqués de différentes sortes d'arrangements réciproques. L'Etat sénégalais reconnaît les différentes communautés religieuses et finance les cultes. Il leur apporte aide et assistance surtout lors des grands événements annuels de chaque famille religieuse sans distinction. D'après Samb (2005), la République du Sénégal est libre et impartiale par rapport aux différentes religions. « *Toutefois, elle n'ignore pas le fait religieux. Au contraire, elle reconnaît et valorise la réalité humaine du sentiment religieux dans la mesure où, l'article premier, alinéa 1 ad finem, "elle respecte toutes les croyances"* » (p. 138). Les différentes communautés religieuses et les institutions qui en dépendent sont reconnues dans la constitution sénégalaise (art. 17) comme des moyens d'éducation. Elles ont donc le droit de se développer sans entrave et de réclamer leur indépendance ; ce que garantit l'article 19 de la présente constitution. Ainsi sur le plan institutionnel, des mesures ont été prises dans le cadre justement de cette reconnaissance de l'importance de la religion.

L'article premier de la constitution affirme d'abord que la "*République du Sénégal est laïque*" avant même d'évoquer son caractère "démocratique" et "social". D'où toute l'importance accordée à ce principe. L'article insiste ensuite sur l'égalité de tous devant la loi. La laïcité de l'Etat permet de lutter contre les discriminations de tout ordre, qu'elle soit raciale, basée sur le sexe ou religieuse. « *Ce principe constitutionnel trouve son fondement éthique dans deux valeurs originaires : l'égalité naturelle des hommes et leur caractère originel d'être libres* ». (Samb, 2005, p. 115). Pour cette raison également, la Constitution du Sénégal garantit toutes les libertés fondamentales des individus. Dans son préambule, il est fait mention du respect et de la garantie des libertés individuelles, qu'elles soient religieuses ou philosophiques. Elle garantit aussi la liberté d'expression, la liberté d'opinion et également « *la liberté de la conscience, la profession et la pratique libre de la religion* ». Ainsi, semble-t-il, la laïcité sénégalaise peut être comprise comme le respect des différentes convictions de chaque citoyen. Le Sénégal est marqué par une diversité des sensibilités et croyances. Pour cette raison, l'Etat ne doit privilégier aucune religion et n'en professe aucune, même pas celle de la majorité des citoyens, à savoir l'islam. Sa mission fondamentale définie dans la Constitution est de favoriser l'épanouissement de toutes les sensibilités de façon équitable et totalement libre. Par conséquent, il n'a pas vocation d'empêcher les communautés religieuses de se développer ou de s'exprimer. La laïcité de l'Etat n'est donc pas antireligieuse ; ce qui serait d'ailleurs contradictoire étant donné que l'Etat prône le respect de toutes les croyances et la liberté religieuse. Pour Samb (2005), la République laïque « *est seulement a-religieuse dans la mesure où elle ne repose pas sur des bases religieuses mais séculières. Elle se fonde sur la tolérance comme vertu cardinale d'une vie communautaire stable et pacifique* » (p. 117). Abdou Diouf, président de la République du Sénégal de 1981 à 2000, abonde dans le même sens. Pour lui, « *la laïcité est tout à fait conforme aux vertus de tolérance, de dialogue, de convivialité de notre peuple, à son génie* » (Cité par Samb, 2005, p. 118). En définitive, la laïcité est un principe d'équilibre qui permet aux différentes sensibilités religieuses de se respecter et de partager les mêmes espaces communs. **La République laïque sénégalaise, à travers sa constitution, a fait le choix d'un modèle qui permet au temporel et au spirituel de collaborer.** « *La conception de la laïcité, développée par le législateur, n'est guère agressive, ni même à vrai dire militante. Plutôt modérée, elle a aménagé institutionnellement, pour les communautés religieuses, une place théoriquement égale à celle de l'Etat dans un domaine stratégique comme l'éducation de*

la jeunesse. » (Samb, 2005, p.128). Ce qui une fois de plus démontre que les religions au Sénégal ont une certaine autonomie reconnue et acceptée qui fait qu'elles ont toujours été présentes dans tous les domaines sociaux, économiques, culturels et politiques. Leur place et leur influence sur la société sont des réalités avec lesquelles il faut faire. D'où une certaine acclimatation de la laïcité au Sénégal sans qu'elle ne perde sa substance, sa raison d'être, à savoir ses principes fondamentaux.

4- 1- 2- 2 Le caractère non-consensuel de la laïcité au Sénégal

Il paraît clair que le processus de laïcisation entamé au Sénégal en même temps que l'avènement de l'indépendance du pays s'est effectué, malgré le fait avéré que ces principes laïques y soient instaurés par le contact avec l'Occident, dans un contexte bien sénégalais marqué par une diversité religieuses et ethnique. Les controverses, les amalgames, les tensions entre les différents groupes sociaux ou communautés peuvent être notés au quotidien. Depuis que la laïcité est inscrite dans la Constitution sénégalaise, elle n'a cessé d'être source de divergence entre les différentes couches de la population. Les débats autour du concept de la laïcité sont marqués au Sénégal par le manque de consensus qui, à notre avis, constitue un autre facteur du conflit d'interprétation lié à ce principe d'organisation politique. En effet, si pour certains, elle est considérée comme la garantie d'une stabilité politique et la préservation d'une paix durable dans le pays, pour d'autres, à l'inverse, la laïcité incarne l'image d'un néocolonialisme français dont il faut s'affranchir impérativement.

Pour les autorités étatiques, la laïcité est vue comme le fondement de la République dans lequel l'Etat puise toute sa substance. Dès les débuts de la mise en place des bases de la République sénégalaise, elle apparaît comme un idéal pour la quête et le maintien de l'unité nationale, l'égalité de tous les citoyens et la garantie des libertés individuelles tout en sauvegardant la diversité religieuse, l'une des caractéristiques du pays. Pour Samb (1988, p. 22) : « *En vue d'assurer la coexistence harmonieuse et pacifique de sa population multiethnique et multiconfessionnelle, la Constitution sénégalaise du 7 mars 1963 garantit toutes les libertés philosophiques et religieuses, la liberté religieuse en premier lieu, sur la base d'une organisation laïque du fondement juridique de l'Etat* ».

(Reprise dans Samb, 2005, p. 138) La laïcité a donc pour ambition d'être un cadre juridique qui permet aux individus, quelle que soit leur appartenance religieuse, de vivre ensemble tout en étant libres par rapport à leur croyance. Cependant, même si la liberté de conscience, c'est-à-dire la liberté de croire, de ne pas croire, de changer de religion ou même de ne pas se prononcer sur sa croyance, est protégée par la loi fondamentale de la République laïque, il faut le reconnaître, d'une certaine manière, ce discours libéral par rapport à la religion est difficilement acceptable par les communautés religieuses, voire même la société en général. En réalité, dans la conscience collective sénégalaise, le phénomène de l'apostasie qui consiste à changer de religion et celui de l'athéisme signifiant le rejet de toute transcendance, sont considérés comme étant des déviations contre nature ou des variantes contraires aux prescriptions religieuses. Dans certains milieux traditionalistes ou religieux, l'apostasie est même considérée comme un délit ou une faute grave qui peut conduire l'être humain à la déchéance. De ce fait, l'individu qui change de religion, même si juridiquement il est libre de le faire, peut se voir exclure de sa communauté, voire même de sa famille naturelle, être mis en quarantaine et perdre toute sa dignité humaine parce que, en définitive, il s'est coupé lui-même de la voie de la « vérité ». Cette condamnation de l'apostasie, par exemple dans la religion musulmane, serait née, d'après Mustafa Akyol (2011), dans l'islam post-coranique pour des raisons politiques. L'individu qui changeait de religion était considéré comme un traître coupable de rejoindre le camp adverse. Akyol souligne que dans les empires islamiques, l'apostat était considéré comme quelqu'un dont les idées étaient dangereuses pour l'ordre public et par conséquent pour le pouvoir. Au Sénégal, dans le cas même où l'apostasie est tolérée, il faut noter que tout un programme d'accompagnement, un apostolat, est mis en place et proposé, en toute liberté, à l'individu concerné pour l'aider à reconnaître qu'il s'est trompé, à demander pardon et à pouvoir revenir dans sa communauté de base. Et dans ce cas précis, une cérémonie d'accueil, de profession de foi et de demande de pardon est organisée. Cette démarche est observable dans certaines communautés chrétiennes. Ces manières de faire, bien que le pays soit dans un régime laïque, trouve leur fondement dans le fait que la société sénégalaise est encore « sous le prisme » du rapport à Dieu : les repères à la religion font encore sens commun et il n'y a pas la perte d'emprise du religieux sur la vie quotidienne comme dans certaines sociétés occidentales ; les différents aspects et domaines de la société sont organisés en tenant compte de la religion. Les communautés religieuses continuent concrètement à prendre en charge certaines

questions sociales et économiques. Il faut dire que l'histoire, par exemple, des rapports séculaires et la symbiose entre l'islam et les traditions locales, ont poussé certains sénégalais à considérer « *la construction de l'Etat laïque (...) comme un épiphénomène porté par l'épisode colonial, voire – et c'est bien le sens de la démarche marginale de ceux qui, au printemps 2003, ont proposé l'application de la charia par tous les tribunaux nationaux – comme une aberration à corriger dès que possible* » (Charlier, 2004, p. 96). Ces propos de Charlier renforcent l'idée d'une extériorité du principe de laïcité au Sénégal. D'ailleurs, son adoption et son maintien peuvent en effet surprendre dans un pays où la population est à 95 % musulmane et où les différentes confréries islamiques ont une grande influence et occupent une place importante dans l'organisation sociale et politique.

Le déséquilibre entre les chrétiens, représentant la minorité religieuse avec moins de 5% et dont se réclame le premier président de la République du Sénégal, Léopold Sédar Senghor, et les musulmans, constituant la majorité de la population, sera utilisé par le camp anti-laïque pour exprimer leur opposition face à la laïcité. En effet, après la constitutionnalisation de la laïcité par le pouvoir en place, certains hommes politiques se sont soulevés contre cette décision. C'est le cas de Mamadou Dia, président de l'assemblée nationale, de confession musulmane, et ses partisans, opposants naturels du parti socialiste, qui l'accusent de vouloir "*occidentaliser*" la nation avec leurs idées complètement empruntées à la culture et au droit français. À travers leur journal "Andë Sopi" (qui se traduit par "*S'unir pour changer*"), mensuel édité par ce groupe marxiste, ils invitent la population à rejeter cette laïcité et tout ce qui ne correspond pas à nos réalités. Pour Mamadou Dia, « *devant les stratégies sournoises qui tendent à occidentaliser toujours un peu plus le Sénégal, il ne nous reste plus qu'à organiser notre profond refus, dans le domaine de l'Islam particulièrement*⁸⁴ ». Malgré donc sa consécration constitutionnelle, le principe de laïcité n'est pas consensuel au Sénégal. Il n'est pas reconnu par tous et est souvent remis en cause par une partie de la population. Certains islamologues caractérisés par leur rigueur et leur traditionalisme défendent l'idée selon laquelle : « *l'islam peut envisager la ou les solutions aux problèmes que pose l'humanité au devenir.* » (Gomez-Pérez, 1997, p. 292). La laïcité est vue par une partie de la population, proche de ce courant traditionaliste, comme un système d'organisation

⁸⁴ Cf. le mensuel "AndëSopi", n°4, octobre 1977.

politique hérité de l'ancien colonisateur français et par conséquent inadapté et incohérent par rapport à la culture locale. Ce courant traditionaliste voit la laïcité comme une inscription dans la continuité de l'administration coloniale et par conséquent milite sans cesse en faveur de son retrait de la loi fondamentale du Sénégal. Depuis sa première apparition dans la constitution sénégalaise, et bien avant même, un camp anti-laïque s'est peu à peu constitué. Le concept de laïcité, comme principe républicain brandi par le gouvernement dans les années 1960, n'est pas bien reçu par tout le monde. Et il est même combattu par certains guides religieux qui ne cachent pas leur militantisme en faveur d'autres formes d'organisation politique qui ont pour fondement la religion. Les années 1970, coïncidant avec l'émergence d'une démocratie, sont aussi marquées par une crise sans précédent au Sénégal. Sous ce rapport, les religions sont perçues comme moyen d'apaisement des cœurs et d'espoir en des lendemains meilleurs. Elles gagnent du terrain dans la société sénégalaise. Ainsi, aux yeux des ennemis de la laïcité, celle-ci est la cause de tous les problèmes et entraîne une perte de nos valeurs. Les autorités politiques sont très inquiètes face à la montée du nationalisme et du "*prosélytisme islamique*". Sous le régime d'Abou Diouf, deuxième président de la République indépendante du Sénégal après Senghor, les divergences par rapport à la laïcité s'intensifient. « *Deux courants de pensée distincts virent le jour à cette époque : celui des défenseurs de la laïcité et celui des partisans d'un parti islamique, regroupant les responsables des associations islamiques des années 1950. Certains réclament même un référendum sur la question de la laïcité.* » (Samson, 2005, p. 220). Cependant, il faut souligner que tous les marabouts et guides religieux musulmans, en particulier ceux des grandes confréries, ne sont pas tous contre le principe de laïcité. Au contraire, beaucoup de ces leaders musulmans ont soutenu le président Senghor dans l'organisation politique de la jeune République sénégalaise. Dans le cas du Sénégal, contrairement à ce qui s'est passé en Algérie avec le mouvement nationaliste d'inspiration arabo-islamique qui a permis à ce pays d'accéder à l'indépendance, « *les élites nationalistes ont conduit le peuple musulman à l'indépendance dans une dynamique de symbiose islam-laïcité sans s'inspirer essentiellement de l'islam* » (Samb, 2005, p. 158). Ce que reconnaîtra également Mamadou Dia, opposant naturel au président Senghor : « *Les conditions historiques de l'islamisation sénégalaise ont fait de l'islam sénégalais un protégé et un allié de l'Etat laïque colonial et il porte encore aujourd'hui la marque de ce destin* » (Dia, 1980, cité par Samb, 2005, p. 158).

Les oppositions, les luttes et les divergences autour du principe de laïcité ont en réalité traversé toutes les périodes de l'histoire politique du pays à tel point qu'elles se sont imprimées dans la conscience des gens. Profitant de la présence de plusieurs représentants de pays islamiques à Dakar, le gouvernement par le biais de son premier ministre, Abdou Diouf, (qui succédera à Senghor comme président de la République en 1981) tente de préciser les valeurs qui ont toujours été mises en avant dans la société tout en exprimant ses craintes et peurs : « *Le Sénégal fidèle aux idéaux de tolérance et de fraternité entre les hommes, ne peut manquer de s'inquiéter lorsque, sous quelques motifs que ce soient, un groupe de populations cherche à dominer ou à éliminer un autre, au nom d'une intolérance religieuse aujourd'hui dépassée* »⁸⁵. Le retrait du principe de laïcité de la constitution, proposé par des associations islamiques, sonne comme une menace pour les autorités étatiques⁸⁶ comme l'affirme toujours le Président Abdou Diouf :

Il est une menace qui pèse sur notre démocratie : c'est la confusion et l'amalgame qui veulent saper notre attachement à la laïcité. Or la laïcité est l'un des acquis fondamentaux de notre peuple. La laïcité est une option irrésistible de notre démocratie. Elle est inscrite dans le Titre 1^{er}, article 1^{er} de notre constitution (...) La laïcité ne signifie ni hostilité, ni indifférence, ni même ignorance des communautés religieuses nationales. Au contraire, cette **laïcité signifie que l'Etat reconnaissant les différentes communautés religieuses** dans leur autonomie et surtout dans leur rôle d'éducation et de formation des populations, leur assure une liberté de développement et les aide à vivre leur vie religieuse comme il les aide à vivre leur vie culturelle au Sénégal (...) On ne saurait mettre en question sous quelque prétexte que ce soit cette nation sénégalaise unie et indivisible. (Discours publié dans le Journal le Soleil, le 2, 3, 4 janvier 1987, Cité par Gomez-Pérez, 2005, p. 220).

A travers ce discours, le président Abdou Diouf revendique un modèle de laïcité propre au Sénégal. Ces propos traduisent l'extrême urgence pour le pouvoir en place de consolider ce principe pour protéger les minorités religieuses mais surtout pour favoriser l'égalité de toutes les croyances par rapport à la loi et permettre l'expression des libertés individuelles. La confusion dont il est question est la principale cause du manque de consensus par rapport à la laïcité.

⁸⁵ Discours d'ouverture de la 9^{ème} session ministérielle de la Conférence islamique prononcé en avril 1978.

⁸⁶ Cette affirmation a été valable de l'indépendance jusqu'au début des années 2000, coïncidant avec l'alternance politique au Sénégal. Il faut se rappeler aussi que le Président Wade a eu, lui-même, à proposer d'enlever le terme « laïcité » du texte constitutionnel.

Encore en 2016, au moment où l'idée de référendum a été agitée par le président de la République dans le cadre de sa promesse de réduction de son mandat de 7 à 5 ans, le camp anti-laïque a remis sur la table des négociations la proposition de retrait du point dans la Constitution concernant la laïcité. Cette revendication a eu le mérite de réactualiser le débat sur la problématique posée par la laïcité dans le paysage sociopolitique. Avec le projet de référendum, proposant une clause d'intangibilité de la laïcité dans la Constitution, c'est toute la question sur le contenu de la laïcité qui resurgit dans la scène politique. L'intangibilité de la laïcité proposée ne saurait être acceptée par le camp anti-laïque qui s'est toujours opposé à ce principe jugé non conforme aux valeurs culturelles et éthiques sénégalaises.

En somme, la question laïque au Sénégal est source de polémique. Le manque de consensus véritable est lié à l'idéologie sur laquelle est fondée la République. Ses défenseurs militent pour que celle-ci soit « *laïque, démocratique et sociale* ». Pour ceux qui s'y opposent, les bases de la République ne sauraient ignorer le facteur religieux ou le confiner dans une sphère strictement privée. Il apparaît ainsi que la laïcité est un principe qui a été adopté au Sénégal mais ne fait pas l'unanimité. Elle n'est pas bien reçue par tous. Elle a donc des ennemis. Ces divergences sur la question de la laïcité au Sénégal vont mettre à jour deux camps qui s'opposent : d'une part, ceux qui défendent la laïcité, c'est-à-dire ceux qui pensent qu'il a été nécessaire de l'institutionnaliser pour permettre une coexistence pacifique entre les diversités religieuses et d'autre part ceux qui la décrient ou ceux qui soutiennent qu'elle ne correspond pas aux réalités du pays. Mais quelle que soit d'ailleurs la position des uns et des autres, une chose est sûre, le modèle de laïcité en vigueur au Sénégal, fruit d'un rapport de force entre ces différentes visions, présente des particularités. Les contextes de son émergence sont spécifiques.

4- 1- 2- 3 L'impossibilité d'une privatisation stricte de la religion

Avec une population majoritairement composée de musulmans (95%), de chrétiens (4%) et de religions traditionnelles (1%), le Sénégal est un pays où les religions et les croyances ancestrales occupent une place centrale dans la vie quotidienne. Ce qui dans un certain sens imprime à la forme de laïcité un caractère particulier. La référence aux religions se retrouve dans tous les domaines : social, politique, économique, culturelle, éducatif, etc. A tous les niveaux de référence, le spirituel et le temporel sont difficilement dissociables. Au niveau politique, il suffit juste de prendre comme exemple la formule actuelle de prestation de serment du président de la République retenue pour son investiture. « *Si l'Etat du Sénégal reconnaît toujours comme principe fondamental la laïcité du pays, tout nouveau président de l'Etat devra à présent prêter serment sur Dieu. La pluralité des religions n'est pas remise en cause mais le serment remet en question ce concept de laïcité tel qu'il était conçu au Sénégal depuis 1983...* » (Gervasoni O. et Gueye C., 2005, p. 633). La référence à la religion au cours de l'installation de la plus haute institution de la République réaffirme et interroge sur la forme de laïcité au Sénégal qui apparaît comme une sorte de compromis ou d'adaptation de ce principe dans un pays où les différentes familles religieuses constituent une force non négligeable qu'il faut prendre en compte.

Un détour historique en France permet de constater que le principe de laïcité s'est affirmé dans la négation de l'acceptation de la domination d'une communauté religieuse sur les autres entités de la République et dans la stricte séparation des pouvoirs, c'est-à-dire de l'Eglise et de l'Etat. Une telle séparation a impliqué la dissociation de la sphère publique et de la sphère privée. Les rapports et les limites de ces deux espaces ont évolué dans le temps. Aujourd'hui, même si la distinction entre "privé" et "public" apparaît simple, cela n'enlève en rien la complexité de ces deux notions appliquées à des espaces. Le concept de privé renvoie à ce qui est réservé à des particuliers, à certains et par conséquent fermé ou restreint à ceux qui n'en font pas partie, aux autres. Par contre, le concept de public fait référence à ce qui est ouvert et accessible à tout le monde. En quelque sorte, leur opposition fait penser à la distinction du dedans et du dehors. « *Cette opposition occupe une place centrale dans le système philosophique de Jürgen Habermas qui distingue deux sphères jouissant d'une autonomie relative : la sphère privée et la sphère publique. Pour*

lui, la sphère privée est soumise à la règle de compromis, alors que la sphère publique est soumise à celle du consensus fondé sur la raison. » (Blanc et Causer, 2005, p. 8). Un éclairage important pour bien distinguer privé de public malgré les difficultés réelles pour l'établissement d'une limite entre les deux et la complexité de leur lien ou rapport. « *Habermas a bien perçu ces difficultés ; cette frontière est historiquement déterminée et elle est mouvante* » (p. 8). Au sens propre, l'"*espace privé*" fait penser à l'espace intime à l'individu, à la famille ou à un ensemble d'individus comme une communauté religieuse et l'"*espace public*" fait penser aux lieux communs à tous. En ce sens, le domicile familial et les lieux de cultes⁸⁷ peuvent être considérés comme espace privé, tandis que les espaces verts dans les quartiers sont des espaces publics. Aujourd'hui encore, dans beaucoup de pays démocratiques l'espace public est subdivisé en deux :

- D'un côté, l'espace public en tant que tel qui est dit politique est d'affirmation citoyenne pour la prise en charge des biens publics et la défense de l'intérêt nationale. D'où la notion de « *service public* » apparue le 08 février 1873. En France, la charte de la laïcité dans les services publics réaffirme le « *devoir de stricte neutralité* » de tout agent public.
- De l'autre un espace dénommé civil ou sociétal qui renvoie aux lieux que les citoyens fréquentent régulièrement et où ils peuvent se regrouper librement dans le respect de l'ordre public.

La distinction entre espace sociétal et les services publics permet de comprendre ce qui se joue à travers ces trois espaces distincts énumérés et identifiés par Khaldi (2015) :

L'espace public est constitué par les institutions publiques : écoles, hôpitaux, tribunaux, casernes, prisons... L'espace civil représente, dans les sociétés humaines, l'ensemble des espaces de passage et de rassemblement à l'usage de tous. Soit il n'appartient à personne (en droit par ex.), soit il relève du domaine civil : la rue, les transports, les commerces. L'espace privé est l'espace intime : le domicile, les lieux de culte. Khaldi (2015, p. 47).

⁸⁷ Sauf, bien sûr les Eglises, qui après la Révolution française sont passées aux mains de l'Etat et par conséquent, de manière légale, sont considérées comme patrimoines nationaux.

A partir de ces précisions, la question qui mérite d'être élucidée est la suivante : « l'espace public peut-il être neutre ? ». En tout cas, même si la réponse est complexe et mérite réflexion, dans le cas du Sénégal, l'exclusion de la religion de l'espace public aux deux sens distingués est difficile ou n'est pas envisageable compte tenu des revendications identitaires sous-tendues par des fondements historiques et idéologiques. **Comme nous l'avons vu, la laïcité au Sénégal ne prétend pas exclure les religions de l'espace sociétal, voire même public au premier sens du terme.** Son histoire n'est pas liée à la recherche d'un apaisement d'un conflit entre les religions ou à la recherche d'un affranchissement, d'une séparation du pouvoir politique sous le monopole d'une religion qui imposerait à tous une manière unique de voir, de penser ou d'agir. Dans ce sens, la trajectoire de la laïcité n'est pas de se durcir contre les religions. L'idée d'interdiction des pratiques religieuses sur l'espace public n'a jamais été une préoccupation de la laïcité. Toutefois, les opposants de la laïcité lui reprochent son désir de vouloir cantonner le religieux dans la sphère privée. Cette polémique concernant la place des signes religieux dans la sphère publique confirme l'urgence et la nécessité de subdiviser celle-ci en deux espaces distincts : l'un politique et l'autre civil.

En définitive, la présentation du Sénégal a montré qu'effectivement, dans les grandes périodes de l'histoire du pays, ni les différentes communautés religieuses, ni la religion n'ont été reléguées dans la sphère privée, ni séparées de la sphère publique, voire même de la politique ; beaucoup d'auteurs ont mené des recherches dans ce sens au Sénégal⁸⁸, « *pays où l'islam confrérique a toujours été étroitement lié, d'une manière plus ou moins implicite, à la gestion politique...* » (Samson F., 2005, p.345). En prenant en considération également le développement des mouvements réformistes en Afrique, Loimeier dans Gomez-Perez (2005, pp. 29-30) fait une distinction entre les pays d'islamisation ancienne et ceux d'islamisation plus récente ; il établit aussi une différenciation entre les régions à majorité musulmane et les régions où ils sont minoritaires ; et enfin il distingue les régions où la tradition soufie revêt une importance capitale et les autres où elle n'a pas une grande influence. Et dans tous les cas de figure, le Sénégal est classé dans le premier groupe cité. Ce qui démontre l'ancrage sociologique qu'a pris la religion musulmane dans ce pays. Il faut rappeler qu'à partir du 20^{ème} siècle en Afrique, on assistait à l'apparition et au

⁸⁸ Marty (1917), Coulon (1981), O'Brien (1971), Guèye (2005), etc.

développement des mouvements réformistes musulmans. L'émergence des sociétés africaines a été marquée, sur le plan social, religieux et politique, par l'influence de ces mouvements réformistes musulmans en lien avec ceux de la Umma, des pays comme l'Arabie Saoudite, l'Egypte, la Libye, l'Iran... Si aujourd'hui, la pensée réformiste s'est développée au Sénégal, c'est grâce à Cheikh Touré (né 1925) et aussi à la mise en place en 1953 de l'Union culturelle musulmane (U.C.M). Mais, « *en réalité, le réformisme musulman sénégalais est beaucoup plus ancien et a commencé à se développer en milieu du 19^{ème} siècle. Après 1848, un mouvement des droits civils musulmans commençait d'émerger dans le contexte de la formation des quatre communes⁸⁹ au Sénégal, et de s'engager pour la reconnaissance des normes, des rites et des conventions sociales musulmanes distinctives, en particulier du droit personnel musulman.* » (Jonhson G., 1971, cité par Lomeier R., 2005, dans Gomez-Perez, p. 31). Ce mouvement réformiste musulman sénégalais s'était propagé grâce aux intellectuels de l'époque qui occupaient le plus souvent le rôle d'interprète et érudits musulmans. Au Sénégal, les mouvements réformistes musulmans « *critiquaient aussi la laïcité de l'Etat colonial comme postcolonial. Ils concentraient tous leurs efforts sur le développement de l'éducation musulmane moderne.* » (Loimeier, 2005 dans Gomez-Perez, p. 29). Aujourd'hui encore, ces mêmes critiques sont formulées par certaines associations religieuses. Elles continuent à réclamer une réforme des droits civils pour que ces derniers soient inspirés des normes islamiques. Cependant, parallèlement à ces mouvements réformistes, ils sont nombreux ceux qui parmi la population sénégalaise, musulmans comme chrétiens, continuent à soutenir la nécessité irréversible d'une organisation politique basée sur le principe de laïcité.

Pour l'instant, ce qu'il faut donc retenir, c'est ceci : **au Sénégal**, l'expression des convictions n'est pas limitée à l'espace privé. Les guides religieux ont une légitimité à se prononcer sur les questions et intérêts communs. Toutefois et comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, le principe de laïcité, même s'il peut être contesté par certains, semble avoir aussi une grande légitimité. Le modèle de laïcité que nous cherchons à analyser se tient là.

⁸⁹ Pendant l'occupation coloniale, les habitants des quatre communes du Sénégal, à savoir, Dakar, Rufisque, Gorée et Saint-Louis, étaient considérés citoyens français.

Avant d'aller plus en avant dans l'examen d'un modèle proprement sénégalais, on peut au moins dire, me semble-t-il, que la frontière entre espace privé et espace public est complexe et difficile à délimiter. Le lien étroit entre les religions et les individus qui rythme et encadre l'organisation sociale permet de défendre l'affirmation d'une forme particulière de la laïcité. Il faut reconnaître qu'une place de choix est réservée à ce principe dans les différents textes officiels. La proclamation de la laïcité constitutionnelle est dès le début des indépendances vue comme un pacte de cohabitation entre les différentes religions. Elle s'est rapidement acclimatée aux réalités sénégalaises se nourrissant des rapports entre le temporel et le spirituel malgré toutes les difficultés qu'elle a eu à et continue de traverser.

Cependant, la forme de laïcité au Sénégal est-elle une laïcité figée ou au contraire, est-elle une laïcité dynamique, c'est-à-dire appelée à évoluer et à prendre en compte la réalité spécifique de la société ? Comment le principe de laïcité est-il traduit et vécu dans l'espace scolaire ? Comment la laïcité cohabite-elle avec l'éducation religieuse dans l'école publique ? Quelle place occupent les minorités autochtones chrétiennes et quels rapports entretiennent-elles avec la majorité ? La place occupée par les religions au Sénégal permet-elle l'application de la laïcité affirmée dans la constitution ? Toutes ces interrogations trouvent leur intérêt dans notre recherche d'un « autre » ou spécifique modèle de laïcité. D'une certaine manière, elles alimentent aussi le débat sur la question laïque qui a pris une grande ampleur dans le pays depuis les indépendances et aujourd'hui, continue d'intéresser d'une façon toute particulière la classe politique et la société en générale.

4- 1- 3 Le débat sur la laïcité au Sénégal

Nous l'aurons compris, le débat sur la laïcité au Sénégal est toujours d'actualité et n'est toujours pas réglé et c'est en cherchant à comprendre ce débat que nous entrerons plus en avant dans l'examen du « modèle de laïcité sénégalais ».

Il est d'autant plus vif qu'il n'a été au début de l'indépendance au moment où la jeune nation sénégalaise se constituait et mettait en place ses institutions. Plus de quarante ans maintenant que les discussions sur la laïcité affirmée dans la Constitution sont présentes et occupent même une place de choix parmi les différents thèmes les plus médiatisés au Sénégal à tel point qu'il est légitime de se demander s'il a vraiment été bien posé et réglé « *parce qu'il a y constamment des mouvements de va-et-vient sur cette question* » comme le souligne le professeur Mamadou Diouf⁹⁰ ? A travers la séparation entre espace privé et espace public par rapport à la religion d'une part et d'autre part, la proposition de réforme sur le code de la famille, la laïcité devient, au pays de la "Téranga"⁹¹, source de polémique et d'amalgames.

4- 1- 3- 1 Le débat sur la laïcité dans l'espace public⁹²

Cette affirmation peut se justifier en prenant exemple simplement sur la référence à Dieu mentionnée ou pas dans la Constitution sénégalaise. La référence à Dieu a été laissée par le premier président de la République du Sénégal dans la Constitution. En 1976, elle disparaît du serment que prononce le Président de la République lors de la cérémonie d'investiture. Elle réapparaît en 2001 dans la Constitution sous le régime de la première alternance politique. Toute cette gymnastique trouve son fondement dans les débats autour de la laïcité et les pressions exercées par certaines familles religieuses très influentes dans le pays. Le débat sur la laïcité atteindra son paroxysme au lendemain de la première alternance politique, quand il s'est agi pour Abdoulaye Wade, nouvellement élu Président de la République, de supprimer le mot "laïcité" de la Constitution sous prétexte qu'au Sénégal musulmans et chrétiens cohabitent harmonieusement et que les sénégalais dans leur ensemble sont croyants. Ce qui à ses yeux et à ceux qui défendent cette position est suffisant pour garantir et contrôler le pluralisme religieux et la liberté

⁹⁰ Lors de la cérémonie de présentation du livre intitulé : *Les régimes politiques au Sénégal de l'indépendant à l'alternance politique, 1960 – 2008*. Cf. www.leral.net/La-laicite-a-la-senegalaise. Mamadou Diouf est historien sénégalais, directeur de l'institut d'études africaines à Columbia University aux Etats-Unis.

⁹¹ La Téranga, en wolof, signifie l'hospitalité. Et le Sénégal s'est souvent appelé pays de la Téranga à cause de l'hospitalité réservée aux étrangers.

⁹² Peuvent être considérées comme des espaces publics, toutes les institutions publiques comme les hôpitaux, préfectures, tribunaux, casernes, gendarmeries, prisons, le palais présidentiel, écoles publiques, etc. En opposition aux espaces privés constitués par les domiciles, les lieux de culte. Cependant, les rues, les commerces, les transports seront classés dans les espaces civils, c'est-à-dire les espaces où tous les citoyens fréquentent et où se rassemblent ; donc, qui appartiennent à tous.

religieuse. Pour certains aussi, enlever le terme laïcité de la Constitution, étrangère à la culture sénégalaise et assimilée à l'occident, particulièrement à la France, est une manière de la décoloniser. Cette position sur la laïcité rejoint celle du « *courant islamiste*⁹³ – qui – *représente des organisations et groupes d'individus influencés par la révolution iranienne, qui militent pour l'avènement d'une société islamique régie par la charia* » (Mbaye M., 2000, cité dans Fondation Konrad Adenauer, 2005, p. 53).

Le débat autour de la laïcité a été alimenté aussi par les nombreux déplacements du chef de l'Etat vers la ville de Touba pour rendre visite à son guide spirituel, notamment au lendemain de son accession au pouvoir. Le fait que la plus haute institution de la République, c'est-à-dire le chef de l'État, affiche ouvertement son appartenance à une confrérie, rende visite à son guide spirituel dans son fief à Touba, ville considérée comme "Sainte" par les adeptes du "Mouridisme", sollicite ses prières et lui fait allégeance sont des signes significatifs rendant le débat autour du principe de laïcité plus vifs. Pour Cécile Sow, représentante de "Jeune Afrique" à Dakar : " *le débat sur les relations entre le pouvoir et les familles religieuses, s'il n'est pas récent, a trouvé une nouvelle vigueur au cours des dernières années*" (Cf. Jeune Afrique, 2007) en la personne du chef de l'Etat. L'affirmation d'une appartenance religieuse de la plus haute institution de la République et les nombreux actes posés par ce dernier notamment concernant ses relations avec le chef spirituel de la confrérie à laquelle il appartient remettent-ils en cause la neutralité de l'État par rapport au pouvoir religieux ? La réponse fait débat au Sénégal. Il en est de même de l'autorité que détiennent les guides religieux vis-à-vis de leurs adeptes. Autrement dit, les hommes politiques comme le président de la République doivent-ils afficher leur appartenance religieuse ou faire allégeance à leur guide religieux ? Là aussi, les avis sont partagés. Sarr (2007), par rapport à la visite d'Abdoulaye Wade à son Marabout, après sa victoire aux élections présidentielles de 2000, estime que : « *Cela semble normal puisque Wade s'est rendu à la ville sainte en tant que "talibé" (disciple) pour remercier le marabout*

⁹³L'Etat du Sénégal reconnaît les associations religieuses qu'elles soient musulmanes ou de confession chrétienne. Ces structures d'obédience musulmane ont des objectifs aussi variés que divers. Parmi les associations musulmanes, d'après Babacar Samb, professeur au département d'Arabe, il peut être noté l'existence de "courants islamiques rigoristes", de "courant réformiste" et de "courant confrérique". (Cité par Les cahiers de l'alternance, n°09, *les religions au Sénégal*, déc. 2005)

d'avoir contribué, par ses prières, à son succès électoral. Il faut préciser que dans la doctrine mouride le talibé doit une soumission absolue, une obéissance totale à son marabout ou Serigne pour obtenir la grâce » (p. 287). Toutefois, le professeur Samb (2005) met en garde et rappelle qu'« *En tant qu'État laïque, la République du Sénégal ne professe aucune option religieuse au détriment d'une autre et ne se met au service d'aucune confession religieuse* » (p. 138). Devant les multiples actes médiatisés témoignant de l'appartenance religieuse d'Abdoulaye Wade, les réactions des intellectuels et de la classe politique ne manquent pas. Toutefois, les collaborations entre l'État et les chefs religieux sont souvent acceptées. La réaction de certains hommes politiques montre que cette situation n'est pas nouvelle et ne surprend pas. Les relations entre les autorités étatiques et les guides religieux ne datent pas d'aujourd'hui. Le professeur Iba Der Thiam rappelle que : "*Ce n'est pas la première fois qu'un président reçoit un guide religieux au palais. Dans les années 1970, le défunt khalife des mourides Abdou Lahad Mbacké y avait été accueilli par Léopold Sédar Senghor*"⁹⁴. Aussi, il ne faut pas oublier, d'après Brossier (2004), que c'est grâce au soutien des guides religieux que Senghor, de profession chrétienne, arrive à battre Lamine Gueye et devient le premier président de la République. Son successeur également, Abdou Diouf, bénéficiera de la part des chefs musulmans de ce même soutien. Ce que l'écrivain journaliste et analyste politique, Magassouba (1985), reconnaît. Pour lui, « *Le soutien des grands marabouts, notamment "tidjanes", "mourides" et khadres", au chef de l'État vaudra à celui-ci de remporter largement les élections présidentielles avec 83,55 % des voix contre seulement 14,6 % à son principal adversaire Me Abdoulaye Wade qui criera à la fraude. Si le parti du président, le P.S., fait moins bien que son leader - "seulement" 79,92% - aux législatives, c'est parce que, diront certains observateurs, les marabouts ne s'étaient pas ouvertement prononcés pour les candidats du parti au pouvoir et n'avaient donné aucune consigne de vote* » (p. 146).

Autre fait marquant l'actualité politico-religieuse : la transformation du palais de la République, lors de la visite du guide religieux, khalife général de la confrérie "Mouride" auquel appartient le chef de l'État, en un lieu de prière du soir, une sorte de mosquée en plein air. Cet évènement a fait couler beaucoup d'encre. Les réactions se sont multipliées par rapport à la neutralité de cet espace public représentant la plus haute institution de la République. Mais l'historien et premier vice-président de l'Assemblée Nationale d'alors, le

⁹⁴Cf. Article : "La laïcité en danger ?", Jeune Afrique, 2007.

professeur Iba Der Thiam, martèle que ce n'est pas la première fois que cela arrive et que c'est tout à fait normal. Ce qui n'est pas visiblement le point de vue unanime partagé par tous. Plusieurs signes ou faits dans la société, en particulier dans l'environnement politico-médiatique, sont considérés pour certains comme des menaces au principe de laïcité.

En somme, la présence du religieux dans l'espace public peut être interprétée comme un facteur montrant que la laïcité n'est pas univoque. Cette situation est à prendre en compte dans l'examen d'un « modèle de laïcité spécifiquement sénégalais » autant que les choix concernant le code de la famille.

4- 1- 3- 2 Le débat sur le code de la Famille⁹⁵

En 1960, le Sénégal est indépendant. La laïcité est constitutionnalisée par la loi de 1963. Cependant, le pays ne se dote d'un code de la famille qu'une dizaine d'années plus tard. Il a été adopté par l'Assemblée Nationale par la loi n°72-61 du 12 juin 1972. « *Cette longue période s'explique par la nécessité de réflexion autour de la rédaction d'un code, dont l'enjeu est fondamental, en ce qu'il se propose d'organiser les rapports entre les différents membres de la société au sein de la cellule familiale.* » (Brossier, 2004, p. 32). Ce premier code de la famille dont le pays se dote cherche à satisfaire toutes les composantes de la nation en tentant de tenir compte du droit civil, du droit religieux, - plus particulièrement de la charia (le droit musulman) – et du droit coutumier relatif aux traditions locales, tout en étant en adéquation avec la Constitution. Le Ministre de la Justice de l'époque, Amadou Clédor Sall, insiste sur la nécessité pour la jeune nation sénégalaise de se doter d'un code de la famille. « *Pourquoi un Code, alors qu'existent jusqu'ici des régimes et des législations différentes pour toutes les communautés ? Statut islamisé, statut animiste, statut chrétien. Nous aurions pu laisser les choses en l'état. Nous ne l'avons pas fait parce qu'un code civil était nécessaire à la Nation.* » (Cité par Brossier, 2004, p.32). Il marque en effet l'unité entre tous les citoyens sénégalais malgré les différences ethniques et confessionnelles. Riche de 854 articles, le code de la famille adopté en 1972 redonne à la famille, première cellule de base, toute son importance. Il insiste sur certains principes tels que l'égalité et l'autorité dans la famille. Et comme le souligne Brossier (2004, p. 32) :

⁹⁵ Les recherches sur le code de la famille au Sénégal ont été menées principalement à partir des travaux réalisés par Brossier (2004).

Le code affirme une conception ouverte du droit, dans ce sens où le législateur, à chaque fois qu'il n'a pu trouver de solutions uniformes s'appliquant à l'ensemble de la population, y a introduit une option. Le texte regroupe donc, dans un même corpus, des articles valables pour l'ensemble de la population, et d'autres correspondant aux convictions personnelles de chacun. D'aucuns parlent d'un droit à la carte. Ce texte a sans doute contribué à une certaine pacification des relations sociales dans le pays.

Malgré toutes ces précautions et réflexions menées pour éviter les polémiques autour de ce premier code de la famille, le débat sur cette question n'a pas manqué. Depuis 1972, date du vote de celui-ci, des discussions passionnantes ont rythmé au quotidien la société sénégalaise. Il faut se rappeler qu'à la période de l'adoption du code de la famille et les années qui ont suivi, certains guides religieux étaient opposés à ce projet. D'après ces derniers, le texte du code de la famille est en décalage par rapport aux valeurs de l'islam. Ils expriment ainsi leur désaccord avec le Président Senghor, initiateur du projet. Ce que Coulon (1983, p. 134) confirme en ces termes : « *quelques années plus tard, le climat se détériora à nouveau entre le gouvernement et les marabouts, ceux-ci estimaient que le code de la famille portait atteinte aux valeurs fondamentales de l'islam* ». Ainsi, le débat opposera principalement le camp des laïques à celui des marabouts et adeptes qui ont un seul objectif, celui de la révision de ce premier code de la famille. Ces discussions connaîtront des périodes d'excitation et des moments d'apaisement jusqu'à l'alternance politique intervenue en 2000.

Avec les nouvelles autorités étatiques, l'ampleur du débat va s'amplifier. La question de la réforme du code de la famille est de nouveau agitée par une partie de la communauté musulmane. La lutte est menée par le comité islamique pour la réforme du code de la famille au Sénégal (CIRCOFS). L'alternance politique au Sénégal sonne comme un signal et l'occasion pour certains de faire valoir leurs revendications. Le CIRCOFS propose un « code de statut personnel ». Cette proposition de réforme divise le pays. Les partisans de la réforme et ceux qui sont contre celle-ci s'affrontent dans des débats passionnants. Le comité islamique pour la réforme du code de la famille au Sénégal regroupe des chefs religieux, le collectif des associations islamiques (CAIS) et des individus divers. Ce comité s'est constitué en 1996 et son but a été de mettre sur pied un projet de réforme du code de statut personnel. Le projet a été présenté à la presse sénégalaise le 12 octobre 2002 lors d'une conférence où il a été noté 29 représentants des familles confrériques

musulmanes les plus influentes et représentatives du pays. Ce qu'il faut souligner également, c'est que le camp des laïques compte des partisans de tout bord, de toute religion, musulmans comme catholiques. Parmi les opposants de ce projet, figurent donc des défenseurs des droits de l'homme et des associations de femmes. Le camp des laïques s'est formé naturellement de personnes qui avaient à cœur de ne pas accepter le projet de réformes du code de la famille, qui d'après eux, est un danger pour l'unité du pays, le principe du vivre ensemble mais surtout le pluralisme religieux marqué au Sénégal par une cohabitation harmonieuse entre les différentes religions. Ce camp prône donc « *le maintien du code de la famille en vigueur pour sauvegarder la laïcité de l'Etat, mais aussi l'équilibre qui fait du Sénégal une grande nation* » (Brossier, 2004, p.86). Et pour mieux s'organiser et se structurer, le camp laïque procède à la « *création d'un collectif pour la défense de la laïcité et de l'unité national au Sénégal –qui – permet de rallier autour d'un même objectif divers réseaux ou collectifs déjà existants, en mobilisant la société dans sa diversité sociale et professionnelle* » (p. 86). Le camp laïque affiche clairement dans sa déclaration d'intention ses ambitions de « *préserver l'unité nationale, la laïcité et les acquis démocratiques. (...) Il faut rappeler que l'actuel code de la famille prend déjà en charge les différentes sensibilités sénégalaises notamment celles des musulmans en instituant un système d'option entre droit moderne et droit musulman.* » (p.87).

Dans ce débat mené autour du code de la famille au Sénégal, l'église catholique se fait entendre également et exprime ses craintes de voir le recul du dialogue islamo-chrétien pouvant entraîner des risques et des dangers dans le pays. Ce débat, en quelque sorte, remet en questions des années d'entente, de collaboration, de dialogue entre les différentes confessions religieuses et le fait que malgré des dogmes différents, chrétiens et musulmans ont toujours vécu sous les mêmes lois régissant la société sénégalaise. Ainsi, dans une lettre adressée au Président de la République par son représentant égal Mgr Théodore Adrien Sarr, l'Eglise catholique du Sénégal a fait savoir ses craintes, sachant qu'« *il y a des signes qui sont des inquiétudes* ». Aussi, les laïcs (ceux qui ne sont pas ecclésiastique), représentant le peuple chrétien, ont tenu à donner leur point de vue par le président de l'association « chrétienne laïque », Présence Chrétienne, Théodore Ndiaye.

Le Code de la famille peut être amélioré. Maintenant, pour ceux qui veulent le remettre fondamentalement en cause dans ce qu'on peut appeler la laïcité et le pluralisme religieux, nous ne sommes pas d'accord. C'est un danger. Nous sommes des Sénégalais, divers et pluriels. Je ne sais pas si vous êtes Toucouleur, Sérère, Diola ou Wolof, mais vous avez une grande part de la sénégalité comme n'importe qui. Sur le plan ethnique, c'est la réalité ; au plan régional, c'est encore la réalité ; sur le plan confessionnel, c'est toujours la réalité. Donc, un code qui changerait cet état de chose, ne peut être que dangereux parce que c'est une menace pour l'unité nationale. Quand on regarde ce qui se passe autour de nous dans la sous-région, nous n'avons pas le droit de passer cette unité dans notre pays. Nous devons veiller à garder notre patrie.⁹⁶

En résumé, le code civil adopté en 1972 permet à l'Etat d'avoir un contrôle sur les familles et trouve son utilité dans le désir de construire une nation sénégalaise moderne et lui permettre de se développer. Le projet de réforme de ce code s'inscrit dans une logique qui veut que toutes les pratiques des musulmans découlent de la charia c'est-à-dire du Coran ou de la Sunna (tradition du prophète). Ce débat autour du code de la famille a permis de remettre sur la table la question le principe de laïcité constitutionnalisés. Dans un pays laïque et démocratique marqué par des lois et règlements qui définissent les différentes institutions et régissent la vie politique et sociale, un code, une loi ou leur modification est du ressort du gouvernement ou de l'assemblée nationale. Donner donc le nom de loi au code du CIRCOFS semble être difficile. La pression sera donc sur la plus haute autorité du pays qui a le pouvoir d'introduire une réforme de ce code de la famille.

Ces discussions vives et militantes sur la question de la laïcité ou du statut de la religion au Sénégal vont se poursuivre à l'école avec les réformes introduisant l'enseignement religieux à l'école publique et les tentatives de modernisation des "*daara*" ou écoles coraniques évoquées par les autorités étatiques.

⁹⁶ Les propos du président de l'association « chrétienne laïque » ont été recueillis lors d'un entretien réalisé par Marie Brossier à Dakar, le 01/05/2004.

4- 1- 4 Les innovations dans le système éducatif

La loi d'orientation de l'Education nationale n° 71-36 du 3 juin 1971 stipule que : « *L'égalité des citoyens dans la diversité des origines et des croyances fait de la liberté et de la tolérance les traits essentiels de l'Education nationale. Elle en fonde aussi la laïcité* » (article 3, al. 3). Elle a été abrogée et remplacée par la loi N°91-92 du 30 janvier 1991 d'Orientation de l'Education nationale. Celle-ci abonde aussi dans le même sens en son article 4 qui affirme que : « *L'Education nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux la liberté de conscience des citoyens* ». Il semble donc que ces aménagements juridiques correspondent au contexte sociologique et culturel dont il faut tenir compte dans l'organisation du système éducatif. Dans la quête d'une garantie de ces finalités (la liberté de conscience et l'égalité), des dispositions sont nécessaires du côté de l'Etat. A partir de l'année scolaire 2002/2003, les autorités étatiques sénégalaises ont entrepris différentes innovations importantes dans le système éducatif dans le but d'augmenter le taux de scolarisation et d'atteindre ainsi la scolarisation universelle. Il s'agissait désormais de prendre en compte les élèves qui sont inscrits dans les "*daara*" ; jusque-là le taux brut de scolarisation ne prenait en compte que les élèves inscrits dans les établissements de l'enseignement formel. Il a aussi été question de la création d'écoles publiques franco-arabes et d'un lancement d'un programme de modernisation des "*daara*". Le point focal de cette réforme a incontestablement été l'introduction de l'éducation religieuse dans les programmes du cycle fondamental, plus précisément dans les établissements préscolaires et élémentaires publiques. Enfin, l'enseignement des langues nationales a également été proposé en expérimentation dans cent cinquante (150) écoles élémentaires après les expériences ratées de 1978 et de 1981. Ces innovations ont suscité des débats.

4- 1- 4- 1 Le débat sur la religion à l'école publique

Même si ces différentes réformes se justifient par l'engagement de l'État du Sénégal à œuvrer pour une scolarisation universelle et à un niveau local, par le fait qu'elles soient en phase avec les préoccupations d'une majorité de la population de confession musulmane et chrétienne, il n'en demeure pas moins qu'au niveau des Sénégalais les avis

sont partagés sur la question. Et ces réformes viennent tout simplement intensifier le débat sur le régime de laïcité au Sénégal et mettre en évidence l'existence au Sénégal de représentations et visions divergentes de celle-ci qui se positionnent les unes par rapport aux autres dans un perpétuel rapport de force évolutif et qui implique probablement des mutations profondes.

En parallèle donc de ces arguments justifiant la pertinence de la réforme, d'autres sont de nature à s'interroger sur les dangers que peut entraîner l'introduction de l'enseignement religieux à l'école publique. Ces réformes ne sont pas perçues de la même manière par les Sénégalais par rapport au caractère laïque de la nation. Pour certains, ces mesures ne sont pas en contradiction avec la notion de laïcité de la nation sénégalaise réaffirmée dans la nouvelle constitution datant du 22 janvier 2001 (Il faut noter qu'il n'y a pas de changement par rapport à celle de 1963) en son article premier:

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, de religion. Elle respecte toutes les croyances. La langue officielle de la République du Sénégal est le Français. Les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pular, le Sérère, le Soninké, le Wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée. (Cf. Article 1 de la Constitution).

Pour le Groupe de Réflexions sur l'Éducation au Sénégal (GRES) : *"Une grande partie de la population sénégalaise reste réticente à l'école dite française. L'école incarne beaucoup moins qu'avant les valeurs sociales et citoyennes. Les Sénégalais ont perdu foi dans le sens de l'école comme ascenseur social"*⁹⁷. Pour favoriser la cohésion nationale et permettre le développement du pays, le groupe appelle à une réorganisation du système scolaire. Ces réformes vont dans ce sens et sont soutenues par une bonne partie de la population. Toutefois, à travers cette volonté politique, certains acteurs politiques ou intellectuels sénégalais n'ont pas manqué d'exprimer leur méfiance par rapport à cette réforme. C'est le cas de Souleymane Gomis, professeur de sociologie à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. Dans son étude intitulée : "L'école au service du dialogue interreligieux" (2007), il revient sur la réforme, s'interroge sur sa pertinence et émet des réserves :

⁹⁷Cf. Rapport du Groupe de Réflexions sur l'Éducation au Sénégal. (Document remis à la presse).

L'État dans son souci de vouloir satisfaire la vieille revendication ou doléance de la communauté musulmane majoritaire et qui est d'introduire l'enseignement coranique dans l'école de la république ne remet-il pas ici en cause le principe même de laïcité ? Le système éducatif d'une nation est certes à l'image de celle-ci ; cependant doit-on sur la base des considérations religieuses, ethniques ou de genre renoncer aux valeurs de liberté, d'égalité, de justice et de fraternité qu'incarne l'école de manière générale ? Si l'on sait que la religion en général et celle musulmane en particulier réfute l'esprit critique au profit de l'obéissance et de la soumission, pourquoi alors inculquer à nos enfants des valeurs les handicapant dans un monde aujourd'hui compétitif et cruel ? L'introduction de l'enseignement religieux à l'école publique laïque en est à sa phase test depuis 2002. Certes, il est trop tôt pour faire une évaluation de cette innovation, mais il urge, selon des acteurs sociaux, de se pencher sur sa pertinence. Si des adeptes de l'Islam se félicitent de l'enseignement de la religion à l'école publique, la communauté catholique, quant à elle, veille plutôt au principe de subsidiarité parce que « *l'autorité n'a rien à faire dans ce que les communautés peuvent régler par elles-mêmes* ». Mais que pourra bien donner la cohabitation entre le spirituel qui est synonyme de soumission et l'esprit critique que cultive l'école française? (Gomis 2007, p. 207).

Pour le professeur Gomis (2007) du département de sociologie de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, l'introduction de l'enseignement religieux dans la sphère scolaire et plus précisément dans l'école républicaine est une menace. « *L'école devient ainsi un outil, un enjeu de lutte entre les différents groupes sociaux surtout religieux car chacun cherchant à se l'approprier afin de marquer de ses empreintes la formation des citoyens en introduisant les spécificités dans les curricula* » (p. 205). La complexité des rapports entre école et religion le pousse à s'interroger en ces termes : « *Quelles sont les représentations que les enfants pratiquant les enseignements d'une confession peuvent avoir des autres enfants adeptes d'une autre confession ? Imaginez, dans un établissement où l'on apprend aux enfants comment gérer le bois sacré, comment prier chez les chrétiens ou chez les musulmans ? Est-ce que l'on n'enregistrera pas des scènes de moqueries dans les jeux des enfants ou des représentations méprisantes que les enfants peuvent avoir les uns vis-à-vis des autres ?* » (p. 213). Tout ceci le motive à s'engager pour une école républicaine et laïque qui laisse le soin aux communautés religieuses elles-mêmes de s'occuper de cet enseignement. Il tire sur la sonnette d'alarme comme une sorte de mise en garde nécessaire pour préserver la liberté de conscience, la justice et la paix dans un état de droit. Il estime qu'il est tôt de porter un jugement de valeur sur ces mesures étant donné que leur mise en application vient juste de s'effectuer. D'après Jean Charles Charlier, du Groupe de Recherche sociologie Action Sens (GRESAS) des Facultés Universitaires Catholiques de Mons, dans *Éducation et sociétés* :

En introduisant l'enseignement religieux à l'école, le législateur ne fait que prendre acte de situations de fait. Sur le site de [certains] établissements scolaires officiels, des lieux de prière ont été aménagés, dans certains cas, une mosquée a été construite sur le territoire de l'école. Le rythme scolaire s'est ajusté aux prescriptions coraniques parce que des élèves, soutenus par les marabouts et les parents, l'ont imposé et que nul n'a pu ou voulu leur résister. L'école laïque a fermé les yeux sur cette entrée du religieux qui ne lui posait problème que quand des confréries s'affrontaient dans son enceinte. (Charlier, 2002).

Cette situation soulève des débats et les argumentaires sur la question ne manquent pas. L'avis d'élites politiques, intellectuelles, sociales, culturelles et religieuses se multiplie à travers les journaux et les médias audio-visuels.

L'introduction de l'enseignement religieux dans l'école officielle n'a été conciliée avec la laïcité de l'État qu'en en redéfinissant le contenu. Le 31 juillet 2002, au Congrès de l'Association des imams et oulémas, le président Wade a affirmé la neutralité de l'État que sa laïcité place "à égale distance de l'islam et du christianisme". Cette conception aux antipodes de la tradition française s'est rapidement imposée comme la doctrine des autorités qui ont pu affirmer que "moyennant le respect de la laïcité, nous avons commencé à introduire cet enseignement qui permettra [...] à l'élève d'avoir ses humanités religieuses" [Badji et Marone 2002]. Dans tous les cas, l'État semble ne vouloir se situer que par rapport à l'islam et au christianisme, les deux seules religions à être impliquées dans l'organisation de l'enseignement, ce qui disqualifie de fait les autres religions, y compris celles qui appartiennent à la tradition locale. (Charlier 2002).

Les adeptes des communautés minoritaires sont également inquiets par rapport à ces réformes. Celles-ci ne faisaient pas l'unanimité au sein de l'Eglise catholique. Pour certaines voix influentes comme celle du directeur de la Caritas national du Sénégal d'alors, « *la communauté de l'Eglise n'a pas besoin de cela* » (Cité par Camara et Al., 2007, p. 269) - en parlant de la réforme introduisant l'enseignement religieux à l'école -. Il dénonce l'immixtion de la part des autorités publiques « *dans ce que les communautés peuvent régler elles-mêmes* » (p. 270). Parallèlement à cette position, il faut dire que l'Eglise catholique du Sénégal (y compris les responsables de l'Enseignement catholique), de manière officielle, semble plutôt être ouverte au projet d'introduire l'enseignement religieux dans l'école de la République. Cependant, malgré son accord de principe, elle a tenu à soulever indirectement un certain nombre de conditions indispensables à respecter :

Nous nous sommes sentis interpellés, principalement par l'article 5, d'une part, dans son alinéa 1^{er} portant reconnaissance et organisation de l'enseignement religieux dans les établissements publics, et d'autre part, dans son alinéa 2... Nous donnons notre accord de principe à cette reconnaissance et organisation de l'enseignement religieux... Nous tenons aussi à souligner que notre accord de principe est en parfaite conformité avec la constitution de la République, spécialement en ses articles 1, 2, 22.3, 24... (Cf. Constitution du Sénégal). Nous faisons remarquer enfin que cet accord de principe a été formulé dès 1981, par les évêques du Sénégal, lors de la 2^{ème} session de la Conférence épiscopale.⁹⁸

En effet, il semble utile de rappeler que ce projet d'introduction de l'enseignement religieux dans l'école publique date des Etats Généraux de l'Education et de la Formation et que déjà en 1981, la Conférence épiscopale (regroupant l'ensemble des évêques du Sénégal, de la Mauritanie, du Cap-Vert et de la Guinée Bissau) était favorable à ce projet. Mais l'Eglise de la sous-région, par la voix de cette Conférence avait émis un certain nombre de conditions parmi lesquelles :

- que l'enseignement religieux puisse avoir la même valeur que les autres disciplines, pour que les enfants sentent la nécessité de l'apprendre ;
- que les parents se concertent avec la direction des établissements, pour étudier les modalités d'organisation de cet enseignement ;
- que les enseignants, comme les directeurs, veillent à ce que l'enseignement religieux soit dispensé dans le respect de la liberté de conscience et le respect de toutes les croyances ;
- que cet enseignement cherche si possible, la compréhension entre les enfants.⁹⁹

L'Eglise, par les évêques, attire aussi l'attention des autorités sur les risques de dérapage possibles dont le plus à craindre serait la remise en cause des droits garantis par la Constitution sénégalaise à tout citoyen. En parallèle à cette sensibilisation, ils estiment que :

⁹⁸ Par le porte-parole de l'Enseignement Catholique au Sénégal, cf. « Contribution de l'Enseignement Catholique au séminaire introduisant l'enseignement religieux dans les établissements scolaires publics », dans République du Sénégal, Ministère de l'Education Nationale, Séminaire sur l'introduction de l'Education religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, communications, fascicule n°1, Août 2002, p. 71.

⁹⁹ Idem, p. 72.

Personne ne gagne dans la maltraitance des droits de l'homme. Qui pratique, en la matière, la raison du plus fort se rabaisse à « vaincre sans avoir raison » selon la vérité si bien formulée par notre compatriote Cheikh Hamidou Kane. Nous n'échappons à un tel risque que par la concertation entre tous les partenaires de l'introduction de la religion à l'école. Cette concertation passe par la recherche en commun des modalités pratiques d'application et par l'entente dans la mise en œuvre de ces modalités.¹⁰⁰

Cette mise en garde des évêques sonne comme une invitation au dialogue et à la communication entre toutes les forces vives intéressées dans la réalisation de ce projet d'introduction de la religion à l'école publique. Aussi, ils appellent tous les acteurs de l'école – *dont les guides religieux* – à réfléchir ensemble sur la faisabilité du projet. Toutefois, ils reconnaissent que la responsabilité de l'organisation et de l'application de cette réforme incombe aux autorités étatiques et à travers eux, au Ministère de l'Education nationale. Pour plus d'équité, les évêques suggèrent aussi aux décideurs de l'Education au Sénégal de fixer le quota horaire hebdomadaire alloué à l'enseignement religieux dans les écoles publiques en fonction de chaque cycle. De leur avis également, la mobilisation des ressources financières et matérielles relève de la responsabilité de l'Etat. Cependant, ils suggèrent à l'Etat de laisser à chaque communauté religieuse la charge « *de définir le contenu de l'enseignement et aussi de mandater l'enseignant chargé de le délivrer* »¹⁰¹. La Conférence épiscopale est donc restée optimiste par rapport au projet d'introduction de l'enseignement religieux au Sénégal, pays laïque marqué par une tradition de dialogue interreligieux et de coexistence pacifique entre les différentes communautés. Enfin, les évêques ont rappelé qu'au Sénégal :

La coexistence entre chrétiens et musulmans mondialement connue. C'est un Sénégal membre de l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI) et qui a longtemps présidé aux destinées de cet organisme mondial, qui a réservé au Pape Jean-Paul II en 1992, des visites africaines les plus brillantes et les plus significatives de la volonté de dialogue entre Islam et Christianisme. Ce caractère de notre pays est lié à notre éducation. Que nous soyons musulmans ou chrétiens, notre éducation sénégalaise est faite de reconnaissance et de respect mutuels que viennent intégrer l'Islam et le Christianisme. "*Teranga*" (sens de l'accueil) et "*Jom*" (sens de la dignité personnelle), vertus caractéristiques de cette éducation, traduisent cette reconnaissance d'autrui et le respect qui

¹⁰⁰ Cf. « Contribution de l'Enseignement Catholique au séminaire introduisant l'enseignement religieux dans les établissements scolaires publics », p. 73.

¹⁰¹ Idem, p. 73.

l'accompagnent (...). C'est là un héritage précieux, dans une Afrique dont les conflits inhérents à toute vie sociale se nourrissent trop facilement de passion éthique et religieuse¹⁰².

Ainsi, la mesure visant à introduire l'enseignement religieux à l'école publique a mis en opposition deux camps : d'un côté, ceux qui sont favorables à ce projet et d'un autre ceux qui se sont montrés méfiants et ont émis des réserves ou des précautions à prendre avant l'application d'un tel projet. Dans cette catégorie, figurent notamment les différentes communautés religieuses qui, même si, dans leur ensemble, elles ont toujours soutenu l'idée d'intégrer l'éducation religieuse dans la sphère scolaire, se sont montrées plus ou moins sceptiques. L'Eglise du Sénégal, par le biais des représentants de l'Enseignement catholique, malgré le fait qu'elle soit réceptive au projet de loi modifiant et complétant la loi d'Orientation de l'Education Nationale, par rapport à l'introduction de l'enseignement religieux, a eu à suggérer aux autorités étatiques un certain nombre de conditions – *énumérées plus haut* – à remplir. Du côté de la communauté musulmane, cette réforme semble être approuvée, même si, là également, il est noté une certaine méfiance et prudence dans l'accueil du projet de loi qui est perçu – *semble-il* – comme une tentative de contrôle de la part des autorités publiques des différents dispositifs traditionnels d'éducation et de formation. Ce que souligne Fall A. (2012) : « *En ce qui les concerne, les confréries traditionnelles étaient plutôt réservées. IL est permis de supposer qu'elles se méfiaient d'une réforme qu'elles ne contrôlaient pas.* » (p. 468). En définitive, malgré des réticences notées çà et là par rapport à cette réforme et malgré le fait qu'elle a relancé le débat passionnant sur la question de la laïcité, force est de reconnaître qu'un consensus a été trouvé ; ce qui a, en définitive, permis d'introduire l'éducation religieuse dans les programmes de l'école républicaine. Aussi, il semble que le projet de modernisation des "daara" ait révélé des intérêts divergents.

¹⁰² Cf. « Contribution de l'Enseignement Catholique au séminaire introduisant l'enseignement religieux dans les établissements scolaires publics », p. 74.

4- 1- 4- 2 La problématique de la modernisation des "*daara*"

La réforme du système éducatif sénégalais entreprise au lendemain de la première alternance politique dans le pays prévoyait des mesures visant la modernisation des "*daara*", établissement d'éducation islamique où les enfants, dès le bas âge jusqu'à leur majorité, apprennent à lire et à écrire l'arabe, mémorisent le coran, et reçoivent une éducation religieuse fondée sur des principes fondamentaux de la religion musulmane. Le projet de modernisation de ces "*daara*" s'inscrit dans une logique de diversification de l'offre éducative; en plus des objectifs traditionnels fixés dans ces "*daara*", le projet vise l'intégration des compétences de base définies dans le cycle fondamental et l'amélioration de l'environnement hygiénique et sanitaire de ces structures pour favoriser les enseignements / apprentissages de qualité. La Lettre de politique sectorielle de 2009 stipule, à cet effet :

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 10 ans. (...) La politique de modernisation des daara devra permettre l'insertion socioprofessionnelle de certains talibés d'une part, et d'autre part la mise en place de passerelles pour l'intégration de ceux d'entre eux présentant des aptitudes pour le circuit franco-arabe formel ou classique. (R.S., 2009).

La finalité de la politique éducative du Sénégal en faveur des "*daara*", telle qu'elle est exprimée dans la Lettre de 2009 soutenue par plusieurs acteurs de l'éducation, reste l'intégration de ces derniers dans le système éducatif. A cet effet, en 2010, avec la création de l'Inspection des "*daara*", l'objectif des autorités a été de palier au « vide juridique » concernant la gestion de ces dites écoles. Dans le but donc d'inclure les "*daara*" dans le système éducatif, une équipe technique dont la mission était de rédiger un projet de loi portant statut du "*daara*", dirigée par l'Inspection des "*daara*" et composée de techniciens de l'éducation nationale comme des professeurs de la FASTEF, de la Fédération des

maîtres coraniques et de l'Association des imams et oulémas du Sénégal, ainsi que de députés de l'Assemblée Nationale surtout des régions de Diourbel, Thiès, Kaolack¹⁰³, a été mise en place. Aussi, après son élaboration, et dans le cadre de sa phase de sensibilisation et de communication, le ministère de l'Education a entamé, en novembre 2014, des visites des différentes communautés religieuses pour la présentation du projet de loi¹⁰⁴. Il faut dire que, pendant cette phase de présentation officiellement, le projet de loi portant statut du "daara" a été accueilli favorablement par la majorité de ces acteurs religieux qui ont approuvé la volonté de l'Etat.

Dans la même lancée, aussi, au début du mois d'août 2015, précisément le 06, s'est tenu un Conseil présidentiel sur les conclusions des Assises de l'Education et de la Formation ; à l'issue duquel, onze (11) décisions présidentielles ont été retenues visant trois (03) orientations fondamentales pour et au service d'un Sénégal Emergent. Il s'agit d'une école pour tous, d'une école de qualité, et d'une école viable, stable et pacifiée. D'après le Chef de l'Etat, Macky Sall, ces différentes concertations nationales ont été initiées « *pour engager la refondation consensuelle de notre système éducatif en vue d'améliorer ses performances et d'asseoir son rayonnement international* ». En effet, force est de reconnaître qu'« *en dépit d'une longue tradition académique et d'importantes ressources investies, (...) notre système éducatif est caractérisé, depuis plusieurs décennies, par une instabilité – chronique – et des performances mitigées* »¹⁰⁵. Parmi les onze décisions à mettre en œuvre, figurent en quatrième position : « **Développer l'enseignement arabo-islamique et l'articuler au système éducatif** ». L'atteinte de cet objectif passe – *comme l'a rappelé le Chef de l'Etat à l'ensemble du gouvernement* – par « *l'exécution diligente du Projet d'Appui et de modernisation des "daara" (PAMOD) dont la première phase concerne la réalisation de 64 "daara" modernes* » (*Idem.*). Aujourd'hui, malgré ce désir d'espérance

¹⁰³Le choix de ces régions se justifie, me semble-t-il, du fait qu'elles concentrent un nombre très élevé de daara et aussi du fait que les grandes familles religieuses islamiques s'y trouvent : le fief de la confrérie mouride se trouve à Touba dans la région de Diourbel, celui de la confrérie Tidjiane, à Tivaoune dans la région de Thiès et la maison-mère de la confrérie Niassène est à Médina-Baye dans la région de Kaolack.

¹⁰⁴Le ministre et sa délégation ont rendu visite au Khalife Général de Thiénaba, Cheikh Ahmed Tidiane Seck, porte-parole et représentant du Khalife Général des Tidianes ; à Serigne Abdoul Aziz Sy Al Amine, à Tivaouane ; à Cheikh Bou Mouhamed Kouta, Khalife Général de Ndiassane...(Cf.Ministre de l'Education : <http://serignembayethiam.org/contenu/visites-aux-chefsreligieux-à-propos-des-textes-sur-les-daara>).

¹⁰⁵ Cf. Rapport final du Conseil présidentiel sur les conclusions des Assises de l'Education et de la Formation : « 11 décisions présidentielles pour une école au service du Sénégal Emergent ». <http://www.gouv.sn>.

et d'unité qui peut être perçu dans ce message du Président – « *l'avenir de l'Ecole interpelle la Nation. C'est ensemble que nous construirons l'Ecole de la République et de la Réussite.* » (*Idem.*) – et dans l'invitation que ce dernier a adressée à toute la communauté éducative, « *en vue de bâtir un consensus national, à même d'assurer le succès de la refondation du modèle éducatif sénégalais.* » (*Idem.*).

Il faut cependant noter que depuis la mise en application de ces innovations de 2002, l'Etat du Sénégal a du mal à faire passer à l'Assemblée Nationale le projet de loi portant statut du "*daara*". Le souhait de l'Etat du Sénégal d'entreprendre la modernisation des "*daara*", c'est-à-dire de revoir et de mieux organiser le fonctionnement et l'enseignement dans ces dites institutions, a soulevé de multiples réactions dans la société et notamment de la part des acteurs de ce système d'éducation. Le ministre de l'Education, Sérigne Mbaye Thiam, dans son rapport présentatif du projet de loi portant statut du "*daara*" et par conséquent fixant les conditions d'ouverture et de contrôle des "*daara*", s'appuyant sur le constat général d'une « *absence d'un cadre d'harmonisation et de coordination de multiples actions spontanées, menées de manière éparse, sans situation de référence et dans des conditions d'apprentissage souvent précaires* », a réaffirmé la nécessité de changer et d'améliorer le mode de fonctionnement des "*daara*". En quelque sorte, il est question pour les autorités que les "*daara*", institutions traditionnelles de formation et d'éducation islamique, s'inscrivent dans une mouvance de modernité et entrent dans une dynamique plus ou moins formelle sous le contrôle de l'Etat qui a en charge d'orienter la politique éducative dans le pays. Il a également été constaté « *une absence de formation pédagogique initiale et continue des maîtres coraniques, une absence de programmes et de médium d'enseignement harmonisés, des insuffisances dans la planification et la gestion des activités pédagogiques, mais aussi le manque de fonctionnalité de leurs locaux, respectant rarement les normes d'hygiène et de salubrité* »¹⁰⁶. Ce diagnostic sur la situation des "*daara*" et l'ambition de procéder à leur modernisation sont perçus différemment dans la société.

¹⁰⁶ Cf. Rapport de présentation du projet de loi portant statut du daara.

Le texte du projet de loi tel qu'il a été libellé paraît controversé. Cependant, dans son esprit, il a été salué par une grande majorité des Sénégalais dans la mesure où son objectif – *semble-t-il* – est de rétablir l'égalité et l'équité par rapport aux différentes offres d'éducation mais également, dans le cadre d'une éducation inclusive, de créer des passerelles entre les "*daara*" et l'école publique formelle. Aussi, faut-il souligner que toutes les associations qui œuvrent pour la sauvegarde des droits humains et par conséquent, luttent contre le phénomène de la mendicité de ces élèves-talibés fréquentant ces "*daara*", ont salué cette initiative du gouvernement du Sénégal. Aujourd'hui, force est de reconnaître que les "*daara*", en tant que dispositifs traditionnels de formation et premières formes d'écoles apparues au Sénégal bien avant l'époque coloniale continuent d'être des moyens d'éducation et des institutions de socialisation qui accueillent beaucoup d'enfants et de jeunes. Ce qui constitue un pourcentage important d'enfants auxquels l'Etat a l'obligation d'apporter une assistance et une offre d'éducation même si la loi fondamentale de la République du Sénégal reconnaît les communautés religieuses comme moyen d'éducation aux côtés de l'Etat. Ainsi dans sa recherche de solution par rapport au problème de la mendicité des enfants-talibés et dans sa volonté de mieux organiser l'enseignement coranique, l'Etat du Sénégal se retrouve dans une situation délicate et se voit en opposition face à certains acteurs des "*daara*".

En réalité, la volonté de procéder à la modernisation des "*daara*" est née du temps où le parti socialiste était encore au pouvoir. Mais, face au rejet par certains guides religieux tels que le khalife général de la confrérie Tidiane, Abdoul Aziz Sy Dabakh, le projet de réforme a été rangé dans les tiroirs et aux oubliettes. Après la première alternance politique, il a connu une évolution et a été remis à jour par les autorités étatiques libérales. Le projet de loi ainsi libellé aujourd'hui prévoit, entre autres mesures, une limitation de la scolarité dans les "*daara*" à une durée de huit (08) ans subdivisés en trois étapes : une première étape consacrée à la mémorisation du Coran d'une durée de trois ans ; une deuxième étape incluant mémorisation du Coran et programme des classes de Cours d'Initiation (CI), de Cours préparatoire (CP) et de Cours élémentaire-première année (CE1) d'une durée de deux ans ; et une troisième étape d'une durée de trois ans, pendant lesquels les élèves-talibés seraient amenés à prendre connaissance des programmes des classes de Cours élémentaire deuxième année (CE2), de Cours moyen première année

(CM1) et de Cours moyen deuxième année (CM2) de l'enseignement formel. Dans ce projet de réforme il est aussi prévu à la fin de ces huit (08) ans une certification de l'apprentissage du coran.

Même si dans l'ensemble, l'amélioration des conditions d'étude et de vie des enfants fréquentant ces "*daara*" est vivement souhaitée, le projet de loi sur leur modernisation n'a pas reçu un accueil favorable de la part de tous acteurs de ces dits "*daara*". En effet, il a suscité un débat complexe et a divisé les autorités étatiques et principalement les associations de maîtres coraniques qui ne l'ont pas bien accueilli. Certains imans, à la suite des pionniers des plus influentes confréries musulmanes du pays ont exprimé au départ leur refus par rapport au projet de loi et ont interpellé les autorités étatiques sur les risques. Ils ne souhaitaient pas que les "*daara*" se transforment en écoles franco-arabes ou soient organisés suivant le modèle français. Ce qui fait que, par exemple, dans la capitale du mouridisme, Touba, où il a été noté une concentration très importante de "*daara*", le projet de loi a été rejeté. En effet, le 26 décembre 2014, la Ligue des écoles coraniques de Touba s'est opposée au projet de loi à travers une conférence de presse où l'un de ses porte-paroles martelait : « *Nous ne voulons pas de ce décret qui vise à tuer les daara* ». ¹⁰⁷

Egalement, le bureau exécutif de la Fédération nationale des associations d'écoles coraniques du Sénégal l'a rejeté et à la place a proposé un document de référence qui prendrait en charge les différents aspects du "*daara*". Ce rejet s'explique par le fait que le bureau n'a pas été impliqué dans l'élaboration du projet de loi dans la mesure où leurs amendements n'ont pas été pris en compte dans le document final. Il a également dénoncé la démarche utilisée à cet effet. Aussi pour Cheikh Tahirou Tall, président de la fédération des maîtres coraniques, le présent texte de loi sur la modernisation des "*daara*" n'a pas tenu compte de leur mission principale qui constitue l'essence même de ces derniers. D'après lui : « *L'école coranique a une mission claire et précise : c'est d'inculquer aux enfants un enseignement religieux basé sur nos valeurs et réalités*

¹⁰⁷ Cf « la Ligue des écoles coraniques de Touba jette le décret à la poubelle », le 26 décembre 2014 (Modou Guèye, porte-parole) : <http://www.senseplus.com/article/la-ligue-des-ecoles-coraniques-de-touba-jette-le-decret-la-poubelle>, consulté 25 janvier 2015.

sociales. C'est ça l'essence. On ne peut pas y toucher. Mais quant aux formes et autres aspects, on peut en discuter »¹⁰⁸. S'agissant de la formation des enseignants dans les "daara", il a souligné, en effet, que la fédération avait entrepris, avec l'aide un institut international, de former 45 maîtres coraniques dans le seul but d'améliorer leurs conditions d'enseignement et la pédagogie utilisée. D'après le président de la fédération, les "daara" sont « *dans une dynamique d'amélioration, mais pas n'importe comment* » (Idem.). Ainsi donc, la position de la fédération est que « *le daara peut être modernisé, mais qu'il garde sa mission* ».

En définitive, certains acteurs des "daara" pensent que les raisons qui ont motivé la réforme ainsi le projet de loi portant sur leur modernisation ne sont pas claires. Derrière cette volonté du gouvernement de répondre aux sollicitations des communautés religieuses et à cette vieille doléance des Etats Généraux de l'Education et de la Formation en introduisant l'enseignement religieux à l'école de la République et cette ambition d'apporter son aide et son soutien aux "daara", il faudrait voir toute une politique éducative cherchant à contrôler ces institutions traditionnelles de formation ; ce qui, aux yeux d'une frange de ces acteurs des "daara", peut être perçu comme la fin d'une mission religieuse et sociale ce qu'ils ne sont pas prêts à accepter. La position des imans et des maîtres de "daara" est que l'inclusion, la fusion des écoles coraniques dans le système officiel, doit se faire selon des règles bien établies respectant l'essence même de ces derniers. En attendant, les divergences de position entre les autorités politiques et les imans et maîtres coraniques ont entraîné le blocage du vote du projet de loi visant la modernisation des "daara". Ce que confirmait le ministre-conseiller, Pape Abdou Cissé, face aux imans qui ne lui ont pas caché leur désaccord contre le texte du projet de loi présenté. D'après le représentant du gouvernement : « *Désormais le projet de loi est soumis à l'appréciation des imams et des acteurs de l'éducation coranique pour leur permettre de faire des propositions* »¹⁰⁹. Jusqu'en fin 2017, ce projet de loi n'a pas encore été voté mais les différentes parties impliquées seraient parvenues à des accords et ententes.

¹⁰⁸ Projet de loi portant statut du daara, par Mamadou Lô, cf. <http://www.seneplus.com/article/projet-de-loi-portant-statut-des-daara>, consulté en 25 janvier 2015.

¹⁰⁹ Cf. Le site de l'Actu des Médias : <http://www.presafrik.com/ads/108079>.

L'élaboration de ce projet de loi a révélé des relations tendues entre l'Etat et les maîtres coraniques. Aussi, comme le soutiennent Lewandowski et Niane (2013), les différents débats portant sur le projet de « modernisation des "daara" » ont entraîné le déclenchement d'un système de négociation entre tous les acteurs de ces dites structures. D'après ces auteurs, « *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 privées et d'alimenter le paradigme "du capital humain"* » (p. 510). A travers leur article, Lewandowski et Niane (2013) soulignent toute la complexité et les enjeux divers autour de cette question des "daara".

En résumé, ce qu'il faut retenir, c'est ceci : les divergences d'interprétation et les manques d'entente autour de la laïcité sont récurrents au Sénégal ; ils ont accompagné tout le développement de la jeune nation de 1960 à nos jours. Depuis les indépendances, ils ont rythmé la vie des Sénégalais. En un mot, ces différentes catégories de débat sur la question laïque soulèvent le problème de la place de la religion dans la société en général et par rapport au pouvoir politique à tel point qu'en 2001, des discussions vives autour du projet de la Constitution proposé par le Président de la République, Abdoulaye Wade, ont été notées dans le paysage médiatique, politique et social où il avait été question de supprimer le terme de laïcité du texte constitutionnel. D'autres oppositions tout aussi vives entre certains guides religieux – *musulmans soutenus par une partie de leurs adeptes* – et la société civile autour de la réforme du code de la famille ont aussi attiré l'attention de plusieurs observateurs. Aujourd'hui, cette situation ainsi que le contexte général du Sénégal marqué par l'omniprésence de la religion dans toutes les sphères de la société suscitent des interrogations sur le modèle de laïcité en vigueur ou sur la forme adéquate qu'elle doit revêtir en prenant en considération les facteurs historiques et culturels propres au pays. Quel est le degré de séparation entre l'État et les religions ? La privatisation de la religion jusque-là respectée dans l'espace scolaire a été levée par la série de mesures entreprises au lendemain de l'alternance politique de 2000. L'école au Sénégal est un service public proclamé dans la Constitution. La loi fondamentale et la loi d'orientation de l'Education Nationale affirment que le droit à l'éducation incombe à l'Etat. Il a comme

mission d'assurer l'enseignement de tous les enfants en âge d'être scolarisés même s'il reconnaît et ouvre cette mission aux communautés religieuses qui peuvent apporter leur soutien. La finalité de l'école publique laïque est donc de s'occuper de l'instruction, de l'éducation afin de permettre l'émancipation des élèves dans la société sénégalaise. Conscient de son devoir envers les populations, l'Etat, depuis octobre 2002, a introduit une série d'innovations¹¹⁰ dans le système éducatif. Ces mesures ne remettent pas en cause le caractère laïque de l'Etat. D'après Charliers (2002, p. 96) : elles « *indiquent une même intention politique de resserrer les dispositifs éducatifs au plus près des préoccupations et des intérêts des populations...* » et peuvent être interprétés de deux manières. La première est liée aux prescriptions des organisations financières internationales qui accordent une importance capitale à l'éducation de base. Par conséquent, pour la réalisation de la scolarisation universelle, l'introduction de la religion et l'enseignement des langues locales deviennent de facto incontournables. La deuxième raison expliquant ces innovations et liée à la première est à chercher dans l'idéologie développée par l'islam au Sénégal par rapport à la laïcité de l'Etat comme héritage colonial ; selon sa vision cela ne répondant pas aux valeurs traditionnelles sénégalaises et qu'il faut nécessairement redéfinir. Ces innovations :

(...) marquent aussi un glissement de référence, une évolution dans la conception de l'Etat et des fondements de sa légitimité. Elles annulent de facto le compromis politique établi en faveur de sa laïcité au profit d'une doctrine politique, plus anglo-saxonne que française, qui admet l'affirmation de signes religieux explicites dans les institutions publiques. Les promoteurs de ces réformes ont volontairement nié le caractère absolu des caractéristiques qui différencieraient l'école officielle des dispositifs traditionnels de socialisation. (Charlier, 2002, p. 96)

Une chose est sûre : ces innovations de 2002 remettent à jour le rapport de force toujours évolutif entre le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel au Sénégal. Par conséquent, notre objet de recherche sera axé sur l'examen des effets de ces mesures prises au niveau politique et éducationnel. En réalité, la volonté d'introduire l'éducation religieuse dans l'école publique laïque et l'ambition de procéder à la modernisation des "*daara*" de la part des pouvoirs publics dans les pays à forte majorité musulmane, peuvent être perçues sous

¹¹⁰ Cf. le chapitre sur l'école sénégalaise.

un autre angle, d'après Mbonda (2016, pp. 14-15) comme des stratégies de contrôle ou des formes de coopération face à la force sociale que représente l'islam au sud du Sahara.

(...) Comme le montre Eloi Messi Metogo : « L'État recourt à des stratégies plus subtiles : contrôle des pèlerinages, des écoles coraniques et des nouvelles écoles musulmanes privées ; organisation de l'enseignement islamique de manière à l'intégrer à l'enseignement officiel ; construction de mosquées; tentative de bureaucratisation de la religion par la création d'associations musulmanes officielles. Les gouvernements se posent en protecteurs et même en promoteurs de l'Islam dans leurs pays pour canaliser les relations musulmanes internationales au profit de l'État. Les membres des associations musulmanes officielles sont chargés des missions diplomatiques dans les pays musulmans et attirent les pétrodollars arabes. » (Op. cit., p. 16, cité par Mbonda, 2016, p. 15).

Quoi qu'il en soit, l'influence des religions est attestée et reconnue par le pouvoir temporel qui n'hésite pas à faire appel à elles dans le cadre de la résolution des crises sociales, voire politiques d'une importance capitale et de nature délicate comme les problèmes liés aux élections présidentielles. Dans ces situations et configurations, de quel modèle de laïcité s'agit-il alors ? Qu'en est-il de l'universalité du principe ? Le contexte socioculturel et les particularités sénégalaises mettent-ils à distance cette universalité de la laïcité ou viennent-ils confirmer l'existence d'un modèle propre sénégalais ?

4- 2 CONSTRUCTION DE LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

En partant de ces différents problèmes soulevés par rapport au principe de la laïcité au Sénégal, à savoir la question des divergences d'interprétation et les catégories de débats qu'il a suscitées dans les différentes sphères de la société, et plus précisément, en s'appuyant sur les innovations de 2002 dans le système éducatif, il s'agit maintenant de passer à la formulation de la question qui nous interpelle, des objectifs assignés à la recherche et des hypothèses qui en découlent.

4- 2- 1 La question de la recherche

Toute la première partie de la recherche a montré la spécificité du Sénégal marquée par un contexte où le pouvoir politique n'entend pas se passer du religieux qui a acquis une grande influence dans la société et qu'il place au service des intérêts de la nation. Dès les débuts donc de la souveraineté politique, l'affirmation d'une séparation stricte des deux sphères – à laquelle n'a pas contribué le rôle primordial et intransigeant du pouvoir maraboutique et des guides religieux dans les affaires de la cité – ne s'est jamais positionnée comme l'élément central de l'idéal laïque. Aussi, l'urgence d'une distinction nette entre espace privé et public par rapport au religieux n'a pas non plus été considérée comme nécessaire dans l'affirmation du principe de laïcité qui, dès l'origine, a favorisé la garantie du pluralisme et du vivre ensemble pour une paix sociale durable entre les différentes communautés. Ainsi, les rapports entre le temporel et le spirituel d'une part et d'autre part, le manque de rigidité de la frontière entre la sphère privée et publique impriment à la laïcité au Sénégal un caractère particulier. Sous ce rapport, force est de constater qu'aujourd'hui, la délicate délimitation de cette frontière et le difficile partage strict d'un côté l'Etat et ses institutions et de l'autre les communautés religieuses et les structures dépendant d'elles s'invitent dans le monde scolaire avec les innovations de 2002. Si l'on sait que l'instruction et l'éducation relèvent d'abord de la responsabilité de l'Etat qui est garant de l'unité nationale et de l'intérêt général de la nation, quelles implications peuvent avoir les mesures visant l'introduction de l'éducation religieuse dans l'école publique laïque et la modernisation et l'intégration des "*daara*" dans le système éducatif sénégalais ? Il est clair que la présente réforme témoigne des ambitions de l'Etat du Sénégal de prendre en charge ses prérogatives en matière d'enseignement : comment

alors concilier ce fait avec la mission de ces communautés religieuses en ce qui concerne l'éducation et l'instruction dans ce domaine ? Autrement dit, quelle est la nature du régime de collaboration entre le pouvoir étatique et les différentes communautés par rapport à l'enseignement religieux ? Qu'en est-il des minorités religieuses ? Ainsi, l'objet de notre recherche consiste à examiner si et comment les innovations de 2002, particulièrement : l'introduction de l'éducation religieuse¹¹¹ et le projet de modernisation des "daara", modifient d'une certaine manière la conception sénégalaise même de la laïcité ou en dessinent un autre et nouveau rapport du social à l'Etat. Il sera question de voir comment la politique éducative de l'État laïque sénégalais destinée à traiter des aspects institutionnels de l'éducation, prend en charge les préoccupations religieuses des citoyens. Autrement dit, quels aménagements ont-ils été nécessaires par rapport à la prise en charge du volet religieux dans les finalités et les objectifs d'éducation sans que cela ne remette en cause l'aspect laïque des institutions ? Et concrètement, dans les écoles publiques, comment se fait cet enseignement religieux ? Dans un État de droit, un État laïque et républicain, comment accorder une place à la religion à l'école ? Aussi, quelles perspectives faut-il voir dans le projet de loi visant la modernisation des "daara" ? Quelles précautions prendre pour préserver le vivre ensemble et permettre un pacte de cohabitation harmonieuse qui favorise une tolérance religieuse tout en respectant la liberté de conscience et l'égalité entre tous ? Toutes ces innovations remettent-elles en question la laïcité ou tout simplement en dessinent-elles une autre version qui vient témoigner de la forme du régime laïque favorisée par le Sénégal présentement, à une époque où les autorités étatiques tentent de cerner les tensions nées des différentes catégories de débats sociaux en lien avec la question de la laïcité et de la place et du rôle de la religion dans les divers endroits de son expression ? En somme, quelle (s) forme (s) de laïcité se sont construites au Sénégal à partir des divers facteurs culturels et religieux ? Dans le contexte sénégalais, par rapport à l'influence de la religion et des guides religieux, et en tenant compte des divers aménagements, mais également, des tensions entre les différentes forces sociales, il serait intéressant de diagnostiquer les types de laïcité. L'examen des mesures entreprises dans le système éducatif sénégalais semble donc en définitive être un bon observatoire pour bien analyser le modèle proprement sénégalais du principe de laïcité et l'identification des différentes représentations ou visions que les

¹¹¹Il s'agit uniquement de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires classiques. Le cas des écoles publiques franco-arabes faisant partie de ces innovations n'a pas été pris en compte dans le cadre de la présente recherche.

sénégalais ont de cette notion dynamique. En effet, selon les contextes géopolitiques, les époques, les situations, les traditions, etc., il est possible de noter des évolutions, voire même des mutations par rapport au principe de laïcité. La laïcité comme expression d'un instrument de cohésion constitue-t-elle un enjeu social et politique capital et très fort dans cet État démocratique pluriel avec des minorités ethniques et religieuses ? Toute cette série d'interrogations en rapport à la question du vivre-ensemble et de la laïcité rejoint les préoccupations dominantes et actuelles dans les débats politiques et universitaires en Afrique ; illustrées par la publication du livre : "*L'Afrique des laïcités*", publié en 2014 par l'Institut de la Recherche pour le Développement (L'IRD) aux Editions Tombouctou, à partir du colloque tenu au Mali en 2010, comme le soulignait Ernest-Marie Mbonda en 2016¹¹².

En somme, en présentant le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche, en invoquant les différents débats inhérents à la laïcité à partir des indépendances jusqu'au début des années 2000 d'une part et d'autre part les innovations dans les lois scolaires de 2002, la position du problème de la recherche a été ainsi esquissée et définie : la laïcité ne va pas de soi ; elle est source de polémique et d'interprétation multiple. Depuis quelques années, les différents débats soulevés par rapport à cette question la replacent au centre des problèmes contemporains au Sénégal sur le plan social et scolaire, politique et juridique à tel point qu'il semble nécessaire, voire urgent d'interroger cette notion. Les arrangements entre l'Etat et les différentes confessions concernant l'enseignement religieux dans les écoles publiques élémentaires et l'ambition affichée d'une modernisation des "*daara*" redynamisent et réactualisent les interprétations en la matière. Ainsi la question de notre recherche peut se formuler de la façon suivante :

En quoi les rapports entre les communautés religieuses et l'Etat d'une part et d'autre part, les réalités et les enjeux de l'organisation des cours de religion dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des "*daara*" dessinent-ils les contours du régime de laïcité sénégalaise et de ses différentes visions divergentes et interdépendantes ?

¹¹² Lors de sa communication au colloque du Laboratoire Civiic, Université de Rouen, 10 juin 2016 sur le thème : « Les défis de l'éducation à la citoyenneté et au vivre-ensemble dans un contexte multiculturel. Perspectives africaines.

4- 2- 2 Les objectifs de la recherche

Dans le cadre de la présente recherche, deux objectifs principaux ont été fixés : l'examen des effets de la réforme de 2002 et la typologie du régime et des différentes visions de la laïcité au Sénégal. Celle-là s'inscrit dans l'histoire singulière de la laïcité au Sénégal et des rapports entre les autorités politiques et les guides religieux. Cette thèse cherche aussi à diagnostiquer les relations complexes entre le pouvoir politique et le pouvoir religieux en lien, de toute évidence, avec la question de la laïcité. Notre travail va donc s'orienter d'une part vers l'examen des innovations intervenues dans le système éducatif à partir de l'année scolaire 2002/2003 dont l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école publique et la modernisation des "*daara*" et d'autre part vers l'analyse de l'apparition, de l'évolution et des manifestations du principe de laïcité dans la société sénégalaise pour en identifier ses différentes visions qui se sont construites au fil du temps. Sous ce rapport, deux objectifs ont été retenus pour cette recherche :

4- 2- 2- 1 Examiner les effets de la réforme de 2002

Le premier objectif de notre recherche est d'examiner si et comment les effets de la réforme de 2002 portant sur le système éducation, notamment l'introduction de cet enseignement religieux, le projet création d'écoles franco-arabes et la modernisation des "*daara*", modifient d'une certaine manière la conception même de la laïcité ou dessinent un autre et nouveau rapport du social à l'Etat. Il est ici question, à travers l'analyse documentaire et une enquête semi-directive sur le terrain, c'est-à-dire dans les écoles élémentaires publiques du Sénégal, de diagnostiquer ce qui se fait en matière d'enseignement religieux, de le soumettre à une vérification par rapport aux principes fondamentaux de la laïcité, surtout à ses finalités qui sont la liberté de conscience et l'égalité entre tous. L'objectif est donc d'évaluer l'intégration de l'enseignement religieux dans les programmes scolaires, de déterminer sa valeur par rapport aux autres disciplines, son intérêt pour les élèves, son organisation pratique. Il s'agit aussi de voir en quoi la politique éducative de l'Etat à travers le projet de modernisation des "*daara*" a des répercussions ou apporte un éclairage sur le modèle proprement sénégalais de laïcité. En définitive, ce premier objectif nous oriente vers un travail de diagnostic, c'est-à-dire un état des lieux et une évaluation comme démarche méthodologique dans la recherche

d'éléments clés et pertinents par rapport à notre objet. En tant que pratique, l'évaluation remonte au début de l'éducation. Elle n'intéresse pas d'ailleurs seulement l'éducation. Si l'individu s'organise, survit et continue de vivre ensemble avec ses semblables, c'est en partie grâce à sa capacité d'évaluer. Pour Pelletier L (1971) : « *L'évaluation devient un phénomène de recherche complexe, qui n'obéit plus à une méthodologie uniforme, qu'il suffit d'apprendre et de perfectionner. Elle devient multiforme, suivant les situations, les objets à évaluer, les agents d'évaluation. Le contrôle des processus méthodologiques propres à l'évaluation devient plus difficile. Tout le monde fait de l'évaluation et de bien des manières.* » (p. 13). Cependant, toute évaluation est une anticipation parce qu'elle éclaire sur la décision qui doit être prise. Partant de ce constat, il nous semble pertinent de souligner le fait que l'évaluation est un jugement de valeur, à partir d'informations recueillies, ensuite analysées et interprétées, pour la prise de la meilleure décision concernant un sujet bien déterminé. Il s'agit de porter un jugement sur une situation, sur quelqu'un ou sur un objet, ce qui fait référence forcément à une norme qui a été définie avant. Il s'agit donc d'emblée de préciser que cet objectif de notre recherche n'a pas l'ambition de faire une évaluation complète à grande échelle de l'application de la réforme concernant l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école publique et la modernisation des "daara". Celle-ci serait trop vaste et dépasserait nos compétences. En toute logique, c'est à l'administration centrale, au ministère de l'éducation nationale, que revient la tâche de définir les objectifs de la politique éducative, de répartir les moyens nécessaires à la réalisation des programmes et d'évaluer leur réussite par rapport aux finalités visées. Ce qui nécessite un dispositif d'évaluation qui, à chaque échelon, permet d'apprécier la pertinence des objectifs définis à l'avance, l'adéquation des moyens mobilisés et enfin la qualité des résultats obtenus. Aussi, au niveau national, fut mise en place une Direction chargée d'évaluer les politiques conduites par le ministère. Dans le système éducatif, en général, l'évaluation se présente comme une problématique majeure et complexe. Pour une meilleure connaissance de ce dernier, la pratique des évaluations bilan s'adressent aux autorités académiques et étatiques mais aussi à tout le monde. En tant que chercheur, notre ambition se limite à examiner les effets d'une partie de la réforme et en tirer des conclusions. Cet objectif vise aussi à impliquer tous les acteurs de l'école pour qu'ils comprennent les enjeux et les défis, à savoir : où en est-on par rapport à l'introduction de la religion dans le système formel publique ? Notre travail de recherche traduit l'engagement qui nous anime : à savoir le désir d'apporter un regard synoptique

sur l'école sénégalaise ; cette thèse se veut être un levier du changement, une contribution participative aux innovations en cours dans notre système éducatif et enfin un support invitant à la réflexion pour toute la communauté éducative dans le seul but d'améliorer véritablement la qualité et l'équité de l'éducation de base.

4- 2- 2- 2 Analyser le modèle et les différents types de laïcités au Sénégal

La réalisation du premier objectif de cette recherche et la prise en compte de tous les éléments descriptifs développés dans cette première partie seront déterminantes dans l'étude de la laïcité comme elle se traduit au Sénégal. Cette étude s'appuiera sur une méthode de comparaison et de confrontation avec les différents modèles ou formes de laïcité apparus dans d'autres pays. L'approche comparative permettra d'analyser la place réservée à la religion dans les institutions publiques et dans la société civile, les aménagements politiques et enfin leur traduction dans le domaine juridique. En effet, il va de soi que d'un pays à l'autre, les configurations par rapport au principe de laïcité sont relativement différentes. Le contexte historique, les réalités sociales et des arrangements juridico-institutionnels ont partout imprimé une certaine marque permettant progressivement au pouvoir temporel et au pouvoir spirituel de s'autonomiser de façon réciproque. D'après, Baubérot et Milot, (2011, p. 82) :

Les éléments de laïcité apparaissent, selon des modalités diverses, dans toute société qui doit négocier ses rapports sociaux marqués par des intérêts ou des conceptions morales ou religieuses plurielles. Explicitement ou implicitement, l'Etat est amené à prendre position par rapport aux Eglises dominantes [ou communautés religieuses] qui entendent régir la vie sociale, morale, voire politique, aux groupes minoritaires préoccupés d'assurer le maintien de leurs traditions et aux revendications collectives ou individuelles concernant l'expression publique de la liberté de conscience. La laïcisation est ainsi inévitablement exposée à « *des tensions explicites entre différentes forces sociales (religieuses, culturelles, politiques, voire militaires) qui peuvent prendre l'aspect d'un conflit ouvert.* » (Baubérot, 1994, p. 12).

Ainsi pour analyser les types de laïcité, il s'avère nécessaire de prendre en compte les principes fondamentaux qui d'une certaine manière sont interdépendants et s'articulent aussi entre eux. L'agencement de ces quatre éléments – « **la liberté de conscience** (et de ses divers rapports avec la liberté religieuse, **l'égalité** (plus ou moins forte) des droits sans condition, **la séparation** et **la neutralité** (et des diverses manières de les

envisager) » (Baubérot, 2015, p. 18) – qui constituent les bases du principe de laïcité, connaîtra une certaine singularité suivant les pays et les types de société. Car en définitive, l'apparition de l'Etat moderne et de son développement va de pair avec l'émergence d'un idéal laïque comme le soutient Barbier (1995, p. 11-14, cité par Baubérot et Milot, 2011, 84). La question ne sera plus de voir si oui ou non le principe de laïcité est appliqué dans les états de droits - *ce qui paraît évident étant donné qu'ils sont en général laïques (voir Haarscher, 1996, cité par Baubérot et Milot, 2011, 84)* - mais plutôt d'examiner les différents aménagements instaurés, variant selon chaque état, pour comprendre et analyser le modèle propre et les types de laïcité qui émergent dans le pays. Pour cela donc, il est indispensable de prendre en compte ces quatre principes fondamentaux de la laïcité. Pour le cas du Sénégal, l'étude des différentes visions de laïcité qui s'affrontent dans un rapport de force en perpétuelle quête de repositionnement constituant le deuxième objectif de notre recherche se fera à partir de l'examen des effets de la réforme de 2002 et de l'analyse et de l'interprétation des documents officiels et du discours recueillis des différents acteurs politico-religieux et membres de la société civile interviewés. Il s'agit donc pour nous, en tant que chercheurs, d'examiner comment ces éléments constitutifs du principe de laïcité sont « *revendiqués politiquement, acceptés socialement, formalisés juridiquement et culturellement intériorisés* » (*Idem.*).

4- 2- 3 La formulation et la présentation des hypothèses de recherche

Les objectifs de cette thèse – *Examiner les effets de la réforme de 2002 d'abord et ensuite analyser le modèle et les différents types de laïcité construits au Sénégal identifier le modèle et les différentes visions de laïcité sénégalaise* – donnent lieu à la détermination de trois hypothèses.

4- 2- 3- 1 Les innovations de 2002, observatoire de la forme de laïcité

Notre conception de la laïcité rejoint celle qui veut qu'elle soit une idée dynamique, un mode d'organisation politique qui a pour finalité la protection de la liberté de conscience et l'égalité entre tous les citoyens. Elle met donc en jeu ses principes normatifs avec des aménagements politiques et institutionnels et des arrangements divers. Aussi l'apparition des principes fondamentaux de la laïcité, leur enracinement

et leur application se font suivant les sociétés et un certain nombre de paramètres propres à chacune d'elles. A partir du processus historique singulier au Sénégal et des conceptions philosophiques particulières établissant d'une part des liens entre politique et religion et d'autre part accordant une place importante aux mythes et croyances, il semble logique de soutenir l'idée qu'il existe dans ce pays un modèle de laïcité qui peut dans ses aspects être différent des autres modèles existants avec ses caractéristiques propres ou plusieurs visions de celle-ci qui se sont construites dans le temps. Ces différentes considérations, confortées par l'analyse des catégories de débats soulevés dans les différentes sphères de la société sénégalaise notamment scolaire, ont montré que le principe de laïcité, dans ses différentes représentations dans le contexte du Sénégal où la tolérance religieuse est un acquis, est différent de ses manifestations françaises où, instauré en partie pour mettre fin à la guerre des religions, à la monarchie de droit divin et à l'influence du catholicisme, est porteur d'objectifs d'émancipation de l'individu vis-à-vis d'une ou des religions. Au Sénégal, les mesures prises en 2002 par les autorités étatiques traduisent tant soit peu la forme de laïcité à laquelle le Sénégal a opté. En effet, l'école publique laïque sénégalaise est le lieu par excellence d'éducation et d'intégration où tous les enfants et les jeunes se retrouvent sans distinction aucune ni discrimination ; elle est ouverte à toutes et à tous, quelles que soient les origines et appartenances sociales, ethniques et religieuses. D'ailleurs, au Sénégal, l'école s'est toujours présentée comme un enjeu capital entre l'Etat et les différentes communautés musulmanes. De l'indépendance à aujourd'hui et au fur et à mesure qu'augmentent les besoins de scolarisation, sa place et son rôle dans la société se sont de plus en plus renforcés malgré la crise et les maux qui la gangrènent. Depuis les états généraux de l'éducation et de la formation, les sénégalais de tout bord, et en première ligne : les communautés religieuses, ne cessent de réclamer de la part de l'Etat des réformes traduisant son adaptation aux réalités socioculturelles du pays. Cette vieille doléance se voit petit à petit concrétiser aujourd'hui avec la série de mesures entamée à l'ouverture de l'année scolaire 2002/2003. Ainsi, toutes ces considérations permettent de soutenir l'hypothèse suivante :

Hypothèse 1 :

Les innovations de 2002 dans le système éducatif sénégalais, parmi lesquelles l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des daara, témoignent du modèle propre de laïcité et précisent les contours de celui-ci qui, vraisemblablement, laisse place à l'affirmation des signes et symboles religieux dans les différentes institutions de l'Etat et dans la société civile.

La formulation de la première hypothèse laisse entrevoir un sens de la laïcité orienté vers une conception politique et sociale impliquant un certain nombre de principes de base dont le rapport à la religion. La recherche va donc s'appuyer sur trois paradigmes : l'un de type descriptif, l'autre de type compréhensif et le troisième de type comparatif. D'abord, dans un cadre descriptif, il sera question d'identifier, tout en prenant en compte la dimension historique de la laïcité au Sénégal, les éléments capitaux, indispensables pour cerner le modèle proprement sénégalais et les différentes représentations de celui-ci. Aussi, pour comprendre la mise en œuvre du principe de laïcité dans le contexte sénégalais, il est impératif de prendre en compte les enjeux sociaux et de voir comment s'y articulent les quatre principes de base dans le temps. Car en définitive, « *chaque principe ne connaît pas la même étendue ni la même interprétation d'une situation nationale à l'autre. La conception qui prévaut relativement à l'un de ces principes a des conséquences sur les autres, puisqu'ils sont interdépendants. Il n'existe pas de réalité absolue ni essentialiste de la laïcité.* » (Baubérot et Milot, 2011, p. 87). Nous soutenons la thèse selon laquelle au Sénégal, selon les groupes confrériques ou religieux, selon les individus, les représentations ou les visions de la laïcité varient et sont différentes. Même si un modèle sénégalais singulier dominant peut-être envisagé, il n'est pas exclu au sein de la population l'existence de diverses représentations de la laïcité. Ainsi, pour distinguer les différents types de laïcité, il sera nécessaire d'examiner les principes de base qui permettent en général de définir ou de cerner le modèle de laïcité. Pour étudier et décrire les représentations de la laïcité au Sénégal, il sera question d'utiliser les quatre éléments suivants. Il s'agit de : « **la liberté de conscience** (et de ses divers rapports avec la liberté religieuse, **l'égalité** (plus ou moins forte) des droits

sans condition, **la séparation et la neutralité** (et des diverses manières de les envisager.) » (Baubérot, 2015, p. 18). Ces quatre éléments vont constituer des catégories pour comprendre les différentes visions qu'ont les Sénégalais par rapport à la laïcité. Notre travail consistera donc à cerner les représentations des personnes, les significations qu'elles attribuent à la laïcité et les rationalités construites par les différents acteurs à partir des interactions verbales. Le principe de laïcité n'est pas une exception française ; il existe d'autres modèles de laïcité dans le monde (Baubérot, 2007) ; d'autre part, au sein même d'un pays comme la France, il n'existe pas de « *modèle français* » unique mais au contraire plusieurs représentations divergentes qui se positionnent les unes par rapport aux autres dans un contexte évolutif de domination. (Baubérot, 2015). Aussi, au Sénégal certains courants considèrent le principe de laïcité qui a été constitutionnalisé pour permettre aux religions de s'entendre dans l'espace public commun, comme une idéologie occidentale étrangère et non pertinente dans une société sénégalaise globalement religieuse. Pourtant, parallèlement à cette position, nombreux sont aussi ceux qui soutiennent l'idée d'une organisation politique basée sur le principe de laïcité. Partant donc de toutes ces considérations et en réponse à la problématique soulevée par cette recherche, les quatre éléments ci-dessus cités sont à « *évaluer, mesurer, comparer...* » (p. 17). Enfin, l'utilisation d'une approche comparative s'avère alors nécessaire dans ce cas précis. En lien avec les quatre catégories ou principes de base de la laïcité et de la situation évoquée par rapport à l'école publique, il semble alors nécessaire de formuler d'autres hypothèses.

4- 2- 3- 2 La coopération, identité du régime de séparation des pouvoirs au Sénégal

La politique et la religion sont des termes conceptuellement opposés dans leurs principes de base. Le premier est l'entité par laquelle la société tient ensemble. De ce fait, elle représente la totalité des individus membres de la même collectivité nationale. Pour Caillé (2009), la politique est « *ce par quoi une société se rapporte à elle-même et s'institue dans sa singularité historique et spatio-temporelle* » (p. 126). Le second, quant à lui, est l'entité par laquelle certains hommes lient leur existence sur terre à un au-delà qui les dépasse. Elle fait donc référence au lien social continu dépassant les limites de ces relations

interpersonnelles et se situant au-delà de celles-ci, comme le souligne Caillé (2009) de la relation moi-autrui, « *mais aussi bien, pourrait-on montrer dans le schéma superposable, au-delà de la mort et de la vie* » (p. 79). Malgré cette opposition, la politique et la religion constituent deux pouvoirs au sein d'une même société qui peuvent coexister selon différents modes : la distanciation réciproque, la coopération, la fusion entraînant effacement ou disparition de l'un ou de l'autre, etc... Aussi leurs relations peuvent être évolutives et s'inscrivent dans un contexte dynamique. Dans l'élaboration et la mise en œuvre des régimes de laïcité, il est apparu nécessaire de prendre en compte les rapports entre la politique et la religion. Ainsi, pour arriver aux finalités visées dans les différentes formes de laïcité qui sont la liberté de conscience et l'égalité entre tous, la séparation du pouvoir temporel ou politique et du pouvoir spirituel ou religieux d'une part et d'autre part la neutralité de la puissance politique, c'est-à-dire l'impartialité de l'Etat à l'égard des religions, sont considérées comme les moyens nécessaires et interdépendants. La recherche d'une indépendance de l'Etat entraîne aussi une dissociation entre la politique et la religion. Cependant cette autonomie de la puissance publique s'acquiert aussi par une séparation des pouvoirs qui peut être différente d'un contexte social à l'autre, d'un pays à un autre. Notre cadre descriptif a montré qu'au Sénégal des relations très étroites existent entre les différentes communautés religieuses et le pouvoir politique. Ainsi, c'est donc la voie de la coopération entre la politique et les religions qui s'est imposée au fil du temps et de l'évolution de la nation. La religion est un élément capital qui participe à la construction sociale. Les autorités étatiques n'hésitent pas à attribuer des responsabilités et des prérogatives à des guides ou aux communautés religieuses. Villalon (1995) a même montré que les confréries musulmanes soufies exercent au Sénégal un rôle de médiation entre l'Etat et la société. Cet état de fait est aussi valable pour les chefs religieux des minorités religieuses. Cette situation singulière nous autorise à engager l'hypothèse suivante :

Hypothèse 2 :

Les rapports historiques, complexes, multiformes, voire ambigus, entre l'autorité politique et les chefs religieux empêchent au Sénégal l'application d'une laïcité qui suppose une séparation stricte des pouvoirs et par conséquent aussi une neutralité absolue.

4- 2- 3- 3 Le multiculturalisme, cadre de jouissance des finalités de la laïcité

Nous l'avons souligné : les moyens – *séparation des pouvoirs et neutralité de l'Etat* – sont nécessaires pour garantir l'égalité et la liberté de conscience. Ce qu'il faut savoir, c'est qu'à des périodes antérieures à l'apparition et à l'affirmation du principe de laïcité, comme le souligne Baubérot et Milot (2011, pp 76-77) :

Le problème posé par différents auteurs, que ce soit Locke, Bayle, Voltaire, le pasteur Roger Williams ou Thomas Jefferson (pour ne nommer que ceux-là), concerne directement les conditions politiques qui rendent possible une cohabitation pacifique entre des groupes d'individus dont la conception de la vérité est différente. Autrement dit, il s'agissait d'identifier la cause principale des persécutions et des affrontements sociaux continus où les religions étaient impliquées, et d'imaginer une solution pour mettre fin aux effets délétères sur le vivre-ensemble que ces tourments occasionnent – qui vont de l'assimilation à l'élimination de ceux qui ne croient pas comme l'impose la religion dominante. (...) – entre les différents groupes sociaux et entre l'Etat et chacun d'eux.

Aujourd'hui, dans les régimes de laïcité constituant le mode d'organisation politique, l'Etat veille sur l'égalité entre tous les membres et cherche à protéger la liberté de croire ou de ne pas croire ou encore la liberté de ne pas se prononcer sur sa croyance. La description générale du Sénégal a permis de montrer que c'est un pays stable marqué par une diversité culturelle. Il est souvent décrit comme une société multiconfessionnelle et multiethnique. Les convictions philosophiques, ethniques et religieuses sont protégées par le droit et la loi. Aussi, au quotidien, les Sénégalais font l'expérience de la tolérance et d'une cohabitation harmonieuse. D'où la formulation de notre troisième hypothèse :

Hypothèse 3 : Le multiculturalisme incarné par la cohabitation pacifique entre les différentes confessions religieuses et témoignant d'un réel désir de vivre-ensemble de la part des Sénégalais se traduit par la jouissance de la liberté de conscience et par l'égalité morale de tous les citoyens.

En somme, la vérification de ces trois hypothèses permettra de cerner indéniablement les différentes visions qu'ont les Sénégalais et ainsi définir les contours du modèle de laïcité propre au Sénégal. Elle permettra aussi de jeter un regard comparatif avec les différents régimes laïques.

4- 3 CONCLUSION

Pour certains, la cohésion nationale passe par la laïcité, qui est une condition nécessaire du vivre-ensemble et de l'émancipation; elle est aussi liée à la réglementation du rapport entre la politique et la religion. Au Sénégal, cette cohésion nationale est symbolisée depuis toujours par le dialogue interreligieux qui est une réalité vécue entre les différentes religions, principalement l'islam et le christianisme. Toutefois, depuis un certain temps, à partir de l'indépendance du pays jusqu'au début des années 2000, les discussions autour du statut de la religion dans la société, des rapports entre le pouvoir politique et religieux, de la place de la laïcité dans la Constitution sénégalaise, du code de la famille, etc., ont montré que la laïcité fait l'objet d'un conflit d'interprétation. Aussi, la réforme dans le système éducatif à partir des années 2002 a constitué un cadre d'étude pour cette recherche. Trois mesures prises par le gouvernement du Sénégal au lendemain de la première alternance politique qu'a connu le pays, à savoir : l'introduction de l'enseignement religieux dans le système officiel, la création des écoles franco-arabes publiques et la modernisation et la prise en charge des écoles coraniques, lui permettent de répondre à une demande longtemps ignorée des pouvoirs précédents d'une partie de la population restée sur une position de rejet de l'école française, héritée de l'école coloniale d'une part et d'autre part, d'atteindre la scolarisation universelle et ainsi d'être en phase avec les partenaires internationaux qui soutiennent le programme d'Éducation Pour Tous. Notre constat à cet égard s'est porté sur le fait que, suite à la demande pressante de la part de la majorité religieuse des sénégalais, la série de choix politiques apporte des éléments importants qui permettent de comprendre qu'en réalité la forme de laïcité au Sénégal, différente de sa traduction française, met un accent particulier sur le multiculturalisme. Dans le système républicain sénégalais, la laïcité est le socle fondamental sur lequel l'Etat repose. Cette option de l'ériger en principe de base de la République sénégalaise découle de la volonté des autorités étatiques de veiller à la possibilité de faire coexister dans le respect et l'égalité des droits plusieurs religions, en

d'autres termes de respecter le pluralisme religieux et de préserver l'unité nationale et la démocratie. La laïcité « *est à la fois le fondement et l'une des exigences majeures de la démocratie politique et institutionnelle. Il ne peut y avoir de démocratie en tant que régime politique sans la laïcité* » (Samb, 2005, p. 113). Si cette affirmation du professeur Samb constitue une ligne de conduite de la plupart des sociétés modernes d'aujourd'hui, force est de constater que cela se traduit différemment selon les contextes. S'il est admis qu'il n'existe pas une acceptation figée définitivement et qu'elle est une idée dynamique, la problématique actuellement posée au Sénégal par la laïcité mérite réflexion et, nous semble-t-il, son contenu repensé ou décanté, au moins pour deux raisons comme le souligne Momar Coumba Diop (2002) :

Tout d'abord, dans un certain milieu musulman, le terme revêt une connotation péjorative qui renvoie à une situation où la foi est évacuée, où la morale n'est plus observée, où tout milite contre Dieu, ce qui est inacceptable et même doit être combattu. Ensuite, du moment que notre Etat a hérité, à sa naissance, du laïcisme du colonisateur, on a tendance à penser l'un pour l'autre. » (p. 609).

Même si ses origines et significations sont en quelque sorte en lien avec l'histoire de la France jusqu'à la loi de 1905 qui a permis son instauration, son évolution, ses fondements et ses enjeux actuels dans le contexte national sénégalais marqué par une diversité culturelle sont à prendre en compte. Aussi, aujourd'hui, la laïcité constitue un champ d'intérêt en histoire, en philosophie, en sciences politiques, en droit, sans oublier en sciences humaines. Bref, la question laïque est abordée sous plusieurs angles et de nouvelles pistes de réflexion la concernant viennent fréquemment enrichir le débat. Cette diversité d'approche ouvre donc de nombreuses perspectives mais n'enlève en rien sa complexité, les amalgames et les manipulations dont elle est victime.

CONCLUSION 1

La laïcité continue donc de soulever une grande polémique liée aux divergences de représentation des uns et des autres s'appuyant sur la problématique des relations entre le religieux et le politique au Sénégal. Notre travail de recherche nous pousse donc à nous intéresser et à explorer ce principe d'organisation politique qu'est la "laïcité" : un mot qui est sur toutes les lèvres, un terme qui est d'actualité. Pour preuve il suffit d'ouvrir une page de journal ou d'allumer la télévision ou encore de capter une station de radio pour s'en rendre compte. Aujourd'hui elle est même remise en cause par certains du fait des confusions et des divergences dans les prises de position qu'elle a engendrées. Depuis un certain nombre d'années, la question laïque n'a cessé de monter en puissance jusqu'à atteindre un point de sensibilisation tel que présentement dans les débats publics elle occupe l'une des premières places des sujets traités dans certains pays. Elle est en effet au-devant de la scène comme d'ailleurs toutes les questions qui ont un rapport plus ou moins direct avec la religion. Bref, c'est en général la place de la religion qui interroge. Dans l'actualité géopolitique, qu'elle soit locale ou mondiale, il y a un retentissement de la question religieuse à travers des débats houleux, des manifestations identitaires très engagées... C'est donc dans ce contexte problématique où la question religieuse en général et celle de la laïcité en particulier est présente, que s'inscrit notre recherche. Zarka (2012), dans son éditorial au numéro 52 de la revue "*Cités*" résume toutes ces interrogations sur la question en ces termes:

La laïcité est-elle une notion périmée, marquée par le conflit entre cléricaux et anticléricaux en France, à une époque où la religion était en train de perdre les derniers restes de son empire sur la société et les mœurs ? À l'inverse, est-elle une notion dont la vigueur s'avère chaque jour plus actuelle à un moment où la religion fait retour et où les sociétés ont besoin de redéfinir un modèle de coexistence dans un contexte pluriculturel ? Autre façon de poser ces questions: la laïcité est-elle confinée plus ou moins aux dimensions de l'Hexagone, ce dont témoignerait le fait que le terme ne trouve pas d'équivalent dans la plupart des autres langues que le français, en tout cas pas dans le même sens, ou est-elle en mesure de présenter un modèle susceptible de s'étendre à l'ensemble des sociétés démocratiques à une époque où le monde se reconfigure? (p. 3).

Zarka (2012) identifie ainsi la problématique posée par cette notion : la laïcité est-elle à être considérée comme combats d'hier ? Et/ou doit-elle être comprise comme une nécessité avec des enjeux contemporains ? L'auteur pour répondre à ces interrogations choisit d'analyser les éléments qui font office d'opposition à la laïcité. Il en voit deux. D'un côté les fondamentalistes religieux, c'est-à-dire ceux qui soutiennent que la société doit être réglée selon la vision qu'ils se font de la religion et de l'autre côté ceux qui utilisent le principe de laïcité pour combattre la religion ou plus précisément une religion donnée. Apporter des réponses à ces interrogations nous poussent également à affirmer que la notion de laïcité n'est pas une "exception française" et suivant les régimes politiques ou simplement selon les pays il y a différentes manières d'appliquer la laïcité ou de la vivre. Quoiqu'il en soit, le constat est que ces dernières années l'application du principe de la laïcité est devenue problématique dans un contexte caractérisé par des changements et des modifications de la situation géopolitique. Les contextes sociaux, notamment au Sénégal à la fin du 20^{ème} siècle et au début des années 2000, restent marqués par des débats très engagés autour de la question de la laïcité qui mérite d'être reconsidérée ou réétudiée. Pays multiconfessionnel et multiethnique, le Sénégal se caractérise par un ensemble d'éléments socio-culturels qui influent considérablement sur son organisation politique. Cette pluralité marque donc sa singularité. Toutefois, qui dit pluralisme dit aussi politique de tolérance. Alors qu'est-ce qui rend légitime de parler encore de laïcité alors qu'on est dans un paradigme qui prend en compte la tolérance ? Cette réflexion s'organise autour d'un cadre théorique et d'une méthodologie axée sur une triangulation de techniques. Celles-ci, à savoir l'entretien semi-directif d'autorités académiques, religieuses et des membres de la société civile dont les acteurs de l'école, l'étude documentaire surtout de données institutionnelles et l'analyse de discours, nous serviront de support pour analyser et interpréter le modèle et les différents types de laïcité au Sénégal.

DEUXIEME PARTIE :

CADRE THEORIQUE

ET

METHODOLOGIQUE

INTRODUCTION 2

Selon le classement établi par Ahmet T. Kuru (2009, pp. 247-253) des régimes de relation entre le pouvoir politique et les religions, basé sur des législations adoptées dans différents secteurs de la vie sociale, « *il y aurait soixante Etats à juridiction laïque mais reconnaissant une religion établie (comme le Danemark ou la Grande-Bretagne), cent vingt Etats à la fois laïques juridiquement et politiquement (dont la France et les Etats-Unis), et cinq Etats laïques mais hostiles à certaines ou à toutes les religions (comme Cuba ou la Corée du Nord). Enfin, il y aurait douze états religieux ou théocratiques (dont l'Arabie Saoudite et le Vatican).* » (Cité par Baubérot et Milot, 2011, p. 84). Ainsi, le Sénégal est classé dans les cent vingt Etats laïques juridiquement et politiquement au même titre que beaucoup d'autres pays de l'Afrique occidentale comme le Mali, la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso, le Niger, le Bénin, etc., de l'Asie comme le Japon, la Chine, l'Inde, le Vietnam, etc., de l'Amérique latine comme le Mexique, l'Uruguay, la Bolivie, etc. Mais, ce classement ne dit pas en définitive qu'est-ce que la laïcité ? Que faut-il comprendre quand il est question d'un Etat laïque ?

Cette deuxième partie a donc pour ambition de faire l'état des lieux concernant le concept de laïcité, les diverses dispositions de nature à l'influencer ou à jouer un rôle dans la détermination du modèle de laïcité et d'exposer la méthodologie choisie dans cette recherche. Elle s'articule autour de trois chapitres. Ainsi, dans notre cadre théorique et méthodologique, il s'agit d'étudier les différents aspects du concept de la laïcité qui émergent et son évolution dans le temps. Notre méthodologie, quant à elle, s'appuie sur l'analyse de discours, l'étude documentaire et l'entretien semi-directif. Aussi, il sera question de définir le modèle d'analyse. Cette partie constitue ainsi, une charnière entre la première partie où il a été question de présenter le cadre descriptif de la recherche et la troisième partie qui a pour objectif de présenter et de procéder à l'analyse et à l'interprétation des résultats issus des informations recueillies.

CHAPITRE 5

LA LAÏCITE : UN CONCEPT A GEOMETRIE VARIABLE

Même si ses origines lointaines et profondes peuvent conduire à une époque bien antérieure au siècle des Lumières, la laïcité est incontestablement liée à la séparation de l'Eglise et de l'Etat qui, en France a été instaurée par la loi de 09 décembre 1905. Celle-ci, dite « *loi de séparation des Eglises et de l'Etat* » qui a mis fin à des siècles de conflits religieux, a fêté en 2015 ses 110 ans dans un contexte géopolitique difficile et marqué par la critique virulente de la laïcité. A des époques très marquées de l'histoire, au fil des siècles, de la Renaissance jusqu'à l'époque contemporaine, la question laïque a soulevé et a suscité bien des tensions particulières et régulières dans sa définition et son application. Depuis la loi de 1905 donc, elle est l'objet de controverses et a connu beaucoup de crispations, des tensions, des représentations différentes, etc. Aujourd'hui encore elle ressurgit au-devant de l'actualité et entraîne des enjeux, des réflexions et des prises de position, de décisions importantes. Au niveau social et politique, la laïcité occupe une place non négligeable dans les débats. Dans la conjoncture actuelle et en tenant compte de l'importance accordée par les politiques et les médias au principe de laïcité, il est intéressant de s'arrêter sur cette notion pour mieux comprendre ce qu'il en est réellement et faire le point sur la question. En effet, la compréhension du concept de la laïcité implique de prendre en compte plusieurs facteurs. Pour saisir donc ce que cette notion recouvre, une prise en compte à la fois historique, conceptuelle et voire juridique s'avère nécessaire. L'idée de laïcité en tant que concept et comme processus est chargée d'histoire. Quelles significations revêt-elle ? Quels contextes ont favorisé son émergence ? Qu'est-ce que la laïcité ? Quelles sont ses bases juridiques ? Comment ce principe peut-il permettre de penser et de mettre en place les conditions nécessaires à la construction d'un idéal commun à tous dans un pays comme le Sénégal ? Voilà en résumé, les interrogations auxquelles ce chapitre tente de répondre pour orienter notre réflexion, à la suite de la première partie, vers le modèle proprement sénégalais de laïcité.

5- 1 ARCHEOLOGIE ET SIGNIFICATIONS DE LA LAÏCITE

La laïcité peut être considérée comme un concept moderne qui n'apparaît qu'à la fin du XIXe siècle même si ses racines profondes sont à situer bien avant cette période. Aujourd'hui, dans les Etats démocratiques, elle représente un principe fondamental de la vie politique. Cependant, c'est un terme équivoque qui peut avoir plusieurs sources et significations.

5- 1- 1 Étymologie et origine du mot laïcité

D'abord, il faut préciser que la laïcité comme mode d'organisation politique et juridique de l'Etat et de ses institutions est un concept relativement récent. Par contre, le terme "laïc" est d'usage ancien. Il est apparu bien avant même l'avènement du christianisme si l'on se réfère à un des premiers papyri qui date de 120 avant Jésus-Christ. D'origine grecque, il aurait comme première racine "laos" et "laïkos" qui, dans le vocabulaire grec, renvoient au mot peuple et population. Le substantif "laos" (peuple), « *est abondamment utilisé dans la littérature grecque, depuis Homère, en passant par Hérodote ou Eschyle, jusqu'à un auteur classique comme Platon* » (Samb, 2005). L'adjectif "laïkos" qui n'apparaît que vers la fin du 5^{ème} siècle (Chantraine, 1956), signifie : du peuple, « *ce qui appartient à la population des campagnes, distinguée de l'administration officielle* » (Jouguet, 1928, in Samb, 2005, p. 17). Aujourd'hui, d'ailleurs, le mot "laïkos" se retrouve dans la désignation de certains partis « populaires » grecs qui se réclament du peuple. Une deuxième source, cette fois-ci latine, du mot laïcité est "laicus". En réalité, le mot "laicus", est une traduction latine du grec "laïkos" et a comme signification : « *ce qui appartient au peuple, à la plèbe* ». Il est utilisé à partir de la fin du 1^{er} siècle dans la littérature de l'Eglise, au sein de l'église pour désigner ceux qui n'étaient pas consacrés prêtres. Cette entrée dans le monde chrétien, s'est fait, d'après Bobineau (2012) :

(...) avec la phrase laconique de l'Épître de Clément de Rome aux Corinthiens : « l'homme laïc est lié par des préceptes laïcs ». Puis, après quasiment un siècle d'absence, à l'exception de traductions grecques du Premier livre de Samuel (21, 5) et d'Ézéchiel (22, 26 ; 48, 15) chez Aquila (vers 120-

140), Symmaque et Théodotion (fin IIe siècle) où laikôv est utilisé dans un contexte cultuel pour désigner des choses – et non des personnes –, le terme naît réellement comme nom technique chez Clément d'Alexandrie (vers 150-vers 220) pour le monde grec, et Tertullien (vers 160-vers 220) pour le monde latin. Il s'agit dès cette époque de distinguer le chrétien ordinaire (« laïc ») de la triade évêque, presbytres et diacres qui constituent le clergé. Comme dans les papyri hellénistiques, laikôv désigne une appartenance à la masse du peuple, par opposition à ceux qui les gouvernent. Entré dans le vocabulaire ecclésiastique au IIIe siècle, transcrit après quelques hésitations en latin par laicus et devenu courant dans l'Église, il finit par caractériser le monde profane et la vie civile (1690). Cela étant, il faut attendre la fin du XIXe siècle (1873), dans un contexte de lutte idéologique, pour que « laïc » signifie : « ce qui est indépendant de toute croyance religieuse ». C'est dans ce contexte que s'inscrit le substantif « laïcité ». (pp. 50-51)

Aussi, le Dictionnaire Historique de l'Éducation Chrétienne d'Expression Française (2010) souligne que : « *Le terme laïc – du grec laikos – le peuple – est en effet issu du droit canonique, où il désigne quiconque n'est pas clerc, c'est-à-dire n'a été ni tonsuré, ni ordonné* ». (p. 438). Dans le même sens donc, le nom "*laïc*" est utilisé dans l'Église pour désigner la foule immense des fidèles qui ne font pas partie du clergé. Cependant, ce qui semble paradoxal c'est que c'est le même mot "*laïc / laïque*" qui est utilisé pour désigner celui qui n'est pas clerc et également tout ce qui renvoie à une laïcité qui s'en est séparée. De façon chronologique, l'adjectif "*laïque*" a précédé le mot "*laïcité*".

5- 1- 2 Évolution du sens du terme

L'étude sur l'origine de l'adjectif "*laïque*" et du mot "*laïcité*" a montré qu'ils viennent du grec "*laos*" et "*laikos*" qui désignent soit ce qui appartient au peuple, soit ce qui n'est pas ecclésiastique. Ensuite, il a progressivement pris le sens de ce qui est indépendant de l'influence de l'église ou de la religion. Il y a une évolution par rapport au premier sens. L'origine de laïcité est donc liée au doublon "*laïc / laïque*". Il faut noter que l'adjectif laïque apparaît au 12^{ème} siècle pour la première fois et ensuite, il sera repris en 1487. Quant au mot "*laïcité*", il n'apparaît qu'en 1871. Ce qui permet d'affirmer que, dans sa conception contemporaine, le concept de "*laïcité*" est relativement récent par rapport à l'adjectif. Ognier (1994), note une évolution du terme suite au conflit qui opposa les deux France :

Cependant, à la faveur du conflit idéologique entre l'Église catholique et les Républicains dont les manifestations jalonnent tout le XIX^{ème} siècle en France, une mutation sémantique va affecter l'ensemble lexical laïc/ laïque ; le substantif laïc garde sa signification originelle ; en revanche l'adjectif laïque tend de plus en plus à désigner quelque chose ou quelqu'un qui est étranger à toute confession ou doctrine religieuse. C'est avec ce sens précis qu'Edgard Quinet l'emploie dans des expressions telles que « enseignement laïque », « instituteur laïque », dans *l'Enseignement du peuple* (1849). De plus, cet adjectif sera de plus en plus fréquemment utilisé sous la forme substantive pour désigner une personne qui ne se rattache – du moins extérieurement – à aucune confession ou doctrine religieuse. (p. 73).

Dès lors, apparaît une sorte d'opposition dans l'ensemble lexical "laïc/ laïque". L'adjectif "laïque" est donc de plus en plus utilisé pour marquer la distanciation d'avec la religion.

Le terrain est ainsi préparé pour l'apparition du mot laïcité qui désignera le principe défendu par les Laïques partisans de l'indépendance de l'État et de ses institutions vis-à-vis des confessions religieuses. La laïcité ouvre donc un nouvel espace théologique, politique et institutionnel. En 1871 Émile Littré enregistre ce néologisme et par la même occasion ses dérivés sémantiques : laïcisation, laïciser, dans le supplément de son dictionnaire. (Ognier 1994, p. 73).

Avec le débat général autour de la question de l'école dans les années 1800 qui aura comme principale conséquence le vote des lois Ferry et Goblet, mais aussi et surtout la loi de 1905 séparant les Eglises de l'Etat, se précisera davantage le sens du terme "*laïcité*" comme principe sur lequel s'appuie l'organisation politique qui remplace progressivement la catholicité.

En résumé, il faut noter qu'au cours de l'histoire, de son apparition jusqu'au temps modernes, le contenu conceptuel du terme laïcité va beaucoup évoluer. Il se caractérise par son aspect polysémique. Ce travail de recherche sur les racines du mot laïcité nous permet de voir qu'il vient de "*laïc / laïque*". Pour conclure sur l'origine du mot laïcité, disons que "*laïc / laïque*" permet de nommer celui qui appartient au peuple et celui qui, dans l'église, n'est pas ordonné prêtre. Ce premier sens qui remonte au Moyen Âge s'oppose au clerc. Le deuxième, beaucoup plus récent, s'oppose à tout ce qui est religieux et date du 19^{ème} siècle. C'est à ce dernier sens que renvoie le terme laïcité. Il serait intéressant de revisiter le parcours qui a conduit à l'exclusion de l'Église de la sphère politique ou à la séparation du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel.

5- 2 MARCHE VERS LA LAÏCITE

De la Révolution française avec l'émergence des mouvements d'idées jusqu'en 1905 avec la loi de séparation de l'Église et de l'État représente une période importante vers l'instauration du principe de laïcité. Retracer cette histoire permet de comprendre les facteurs qui ont conduit à la naissance de la laïcité comme fondement Républicain. Ce rappel ne prétend pas à l'exhaustivité mais il veut mettre en lumière un certain nombre d'aspects essentiels de la laïcité.

5- 2- 1 Le commencement dans la pensée¹¹³

Le fait même des guerres de religion¹¹⁴ en occident a été à l'origine de la laïcité comme principe politique. D'autres facteurs comme l'émergence des théories du contrat et la philosophie des Lumières ont eu un rôle déterminant aussi dans son apparition.

5- 2- 1- 1 L'émergence de la pensée critique

En occident, à partir du 17^{ème} siècle, la raison critique commence à questionner les croyances religieuses. Ce siècle est souvent appelé d'ailleurs le siècle rationaliste avec des auteurs tels que Descartes, Bacon, Hobbes, Spinoza, Locke (1632-1704) ... qui l'ont marqué par leur attachement à la raison, seul guide dans la recherche de la vérité. Ces philosophes du 17^{ème} siècle et d'autres comme Rousseau (1712-1778) sont considérés comme des penseurs¹¹⁵ qui ont véritablement révolutionné la question de la souveraineté politique. Il faut souligner que jusqu'à la période classique, la conception de l'association politique en vigueur était fondée sur l'image du roi, représentant de Dieu sur la terre. On lui attribuait des pouvoirs divins. Il avait la faculté de soigner ses sujets par le simple geste

¹¹³ Pour reprendre une expression utilisée par Catherine Kintzler dans sa construction philosophique du concept de laïcité.

¹¹⁴On appelle « guerres de religion » les guerres qui opposèrent catholiques et protestants de 1562 à 1598. De nombreux crimes furent perpétrés de part et d'autres. Par exemple, en 1572, le 24 du mois d'août, lors de la nuit de Saint Barthélemy, en France, la foule massacra près de 3000 protestants. Ces terribles événements illustrent bien la situation d'intolérance qui a marqué le 16^{ème} siècle en occident.

¹¹⁵Les philosophes rationalistes ont à cœur une évidence démonstrative. Quant à Rousseau, philosophe des Lumières, il est considéré par beaucoup d'observateurs comme théoricien original de l'organisation politique, sociale et économique. Nous les avons cités entre autres à titre d'exemples.

de l'imposition des mains. Sous ce rapport donc, l'État était dans l'obligation d'être lié à la religion chrétienne : et dans son royaume, le Roi, figure emblématique du Pape, est le successeur de Saint Pierre et du Christ. Par conséquent, les volontés de Dieu passent par lui et sa parole est infaillible. Avec l'émergence des théories du contrat, le fondement de la souveraineté politique devient un pacte librement consenti entre les hommes pour vivre ensemble. Il semble donc que c'est à cette période classique qu'a commencé l'émergence de la pensée laïque. D'après Kintzler (2014) : La construction conceptuelle du principe de laïcité qui « *est pris ici principalement au sens d'un mode d'organisation de la coexistence des libertés tel qu'il existe aujourd'hui dans la République française, (...) paraît dès la pensée classique* ». (p. 12). En effet, par rapport au commencement dans la pensée, dans la formation de l'idée laïque, certains philosophes rationalistes ont joué un rôle important. Descartes, par exemple, avec son écrit en français, le "*Discours de la méthode*" (1637), a inauguré la philosophie moderne. Grâce à cet ouvrage majeur du philosophe français, la signification du mot méthode s'est enrichie au 17^e siècle et sera désormais associé à « *manière de faire* » : il « *pose la nécessité du doute sur les idées reçues.* » (Samb, 2005, p. 55). Spinoza, philosophe rationaliste aussi, avec ses ouvrages : l'"*Ethique*" (1661) et le "*Traité théologico-politique*" (1670) s'est beaucoup inspiré des apports de Descartes. Leurs écrits, à tous les deux, du point de vue de la position méthodologique, ont considérablement contribué d'une certaine manière à l'accès aux vérités fondamentales qui se fait indéniablement par la conscience individuelle. Ce qui est contraire aux enseignements de la religion, en l'occurrence, le catholicisme à l'époque. D'après eux, la pensée personnelle permet l'accès à la connaissance du monde. Ainsi :

Descartes et Spinoza ont ouvert la voie, et les esprits cultivés se posent comme « libres-penseurs ». Le marquis de Saint-Evremond, maréchal de camp des armées du roi, qui devra s'exiler en Angleterre après l'arrestation de son ami Fouquet, déclare : « Un honnête homme qui fait usage de sa raison ne peut croire ce que la religion enseigne. » Cette réflexion est exemplaire de la mentalité qui va devenir prépondérante au 18^{ème} siècle. (Nouailhat, 2003, p. 310).

Cette philosophie rationaliste se retrouve aussi chez Locke pour qui le raisonnement est la base de tout. Pour lui, l'esprit « *doit tout apprendre, tout acquérir et se former insensiblement, sans autre secours ni autre recours que sa propre expérience. L'art de penser ne diffère en rien de l'art de vivre.* » (Mallinson, dans Château, 1956, p. 26). Dans

la même dynamique, il « *nous invite à chercher la vérité par l'esprit d'examen : il faut penser par soi et jauger la capacité même de penser.* » (p. 127). Cette conception de la vie et de l'organisation de la souveraineté politique prônée par ces philosophes du 17^{ème} siècle s'oppose, en fait, à celle de la religion basée sur la foi, la transcendance, la métaphysique de l'âme, etc. Leurs idées sur une nouvelle façon de considérer l'association politique vont leur attirer des ennuis par rapport au pouvoir religieux. Il faut rappeler que pendant cette époque, certains auteurs dont le discours a été jugé contraire au message de l'Eglise ont été contraints au silence ou à l'exil et leurs ouvrages interdits de publication. Le milieu du 17^{ème} siècle coïncide avec la condamnation de Galilée. Aussi, il ne faut pas oublier que John Locke, à cause de ses idées politiques, a dû quitter l'Angleterre pour s'exiler en Hollande de 1683 à 1685. Rousseau, à travers ses écrits également, s'inscrit dans la continuité de ces rationalistes du 17^{ème} siècle et s'engage dans la voie de l'organisation sociale et politique. Il a été beaucoup influencé par les idées de Locke. Pour Rousseau, effectivement, « *être libre, être raisonnable et être citoyen sont des états qui vont de pair. C'est par le contrat social que l'homme gagne et sa liberté civile et sa liberté morale (Contrat, I, 8)* » (Château, 1956, p. 191). La question de la liberté devient de plus en plus centrale et constitue la base de la vie en commun. La foi sur laquelle était fondée la vie collective va de plus en plus céder la place à la raison. Cette dernière doit être prise pour seul guide dans la recherche de la vérité. Ainsi, avec l'autonomisation du sujet, la quête de la liberté de conscience et l'égalité entre tous, la place de Dieu dans le fonctionnement de l'Etat est de plus en plus remise en cause. Les différentes options religieuses sont acceptées et tolérées. Vue sous cet angle donc, l'émergence des théories du contrat peut être classée dans les facteurs préparant et conduisant à la formation de la pensée laïque qui au 18^{ème} siècle, sera davantage peaufinée.

5- 2- 1- 2 La philosophie des Lumières

Au 18^{ème} siècle, une grande confiance en la raison commence à s'installer chez les individus grâce aux progrès accomplis dans les domaines techniques et scientifiques. Ainsi, à l'époque des Lumières, l'idée qu'il existe d'autres formes de morales autre que celle chrétienne va se développer progressivement. La dissociation en partie entre religion

et morale se met en place. Pour Baubérot et Milot (2011) « *cette progressive séparation est essentielle pour la construction d'un ordre public laïque* ». Il faut rappeler que l'état de l'Europe, dans la deuxième moitié du 18^{ème} siècle, est marqué par l'émergence de la pensée libre et par l'importance grandissante qu'acquiert l'argent dans la structuration sociale. Les banquiers et les philosophes vont donc jouer un rôle capital dans cette nouvelle forme de penser et d'organisation des sociétés occidentales. Les premiers s'occupent de la sécurité financière et du bien-être des populations. Ils mettent et de l'ordre dans les finances publiques et un système d'intérêts directs. Quant aux seconds, leur influence sur les individus se fait de plus en plus sentir. Les philosophes comme Montesquieu, Diderot, d'Alembert, Voltaire, Rousseau...critiquent le christianisme et les institutions de l'ancien régime. Cette période est aussi marquée par une situation conflictuelle occasionnée par beaucoup d'injustices – *inégalité en droits, intolérance religieuse, privilèges de naissance, arbitraire de la part des autorités politiques, etc.* – que les Encyclopédistes vont dénoncer et combattre. L'Eglise et son clergé sont déclarés ennemis de la pensée rationnelle. « *Le christianisme en tant que religion révélée se trouve attaqué de front en raison de son autoritarisme, de son intolérance rendue manifeste par l'inquisition et du caractère irrationnel de ses dogmes.* » (Nouailhat, 2003, p. 310).

Par ces philosophes des Lumières, de nouvelles idées vont se propager dans toute l'Europe. Voltaire conseille les souverains à mettre leur autorité au service de la raison. Il se positionne en défenseur de la tolérance¹¹⁶. Rousseau réclame la liberté de conscience. Il dénonce les inégalités sociales. Ses critiques en vers la société l'amènent à condamner l'ordre social établi et à plaider pour l'égalité et le principe de la souveraineté pour tous. La liberté politique et des lois sur la législation sont brandit par Montesquieu. A travers l'Esprit des lois et des Lettres persanes, il propose la mise en place d'un système parlementaire. L'Encyclopédie, publiée sous la direction du mathématicien d'Alembert et de Diderot, regroupant les écrits des philosophes par rapport à la politique et la religion, constitue une "*banque de données*" pour tous les défenseurs des nouvelles idées.

¹¹⁶ Cf., procès du protestant Jean Calas. Le motif de condamnation supposé est le meurt de son fils.

En somme, pendant cette période importante dans le processus de mise en place de la laïcité, l'omnipotence de l'Eglise a été combattue grâce à l'apport considérable des philosophes. Par conséquent, ces derniers peuvent être considérés comme les précurseurs de la "*laïcité de combat*", qui instaura une "*morale laïque*" contre toutes les formes de morale religieuse. La tolérance et le respect des droits de chaque homme constituent l'essentiel de la pensée de ce siècle des Lumières même si la pensée unique et l'intolérance religieuse n'avaient pas disparues. Donc, « *là encore, il ne s'agit pas de penser une société laïque, mais de permettre que, dans certaines limites, les individus - et non plus les groupes - puissent choisir leurs préférences spirituelles. Il s'agit donc de tolérer, c'est-à-dire accepter que certains suivent d'autres voies même si les autorités pensent qu'ils se trompent* » (Miaille, 2015, p. 23).

De la Renaissance du 16^{ème} siècle donc jusqu'au siècle des Lumières, l'idée d'une séparation entre le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel, la pensée libre en matière de culte et l'égalité entre tous sont réclamées et se mettent en place progressivement. Toutefois, les origines directes de la laïcité sont à chercher dans la Révolution française.

5- 2- 2 Les actes de référence de la laïcité

Pour sortir définitivement de la pensée unique, du moins en ce qui concerne la France, la Révolution constitue un point focal. Elle met fin au régime monarchique et à la religion d'Etat. Aussi l'œuvre de Napoléon sera déterminant dans l'instauration de la laïcité.

5- 2- 2- 1 La Révolution française

Depuis le moyen Âge, le christianisme devient en occident la nouvelle civilisation qui se développe et s'affermi. Aussi, en France, à cette époque, l'Eglise était très puissante et avait beaucoup d'influence. Le christianisme, constituait pour le pouvoir royal le cadre propice de l'organisation du régime féodal. Jusqu'au 18^{ème} siècle, siècle des Lumières, la religion chrétienne était très impliquée dans la gestion des affaires du pouvoir monarchique. La révolution aux Amériques prépara d'une certaine manière les esprits à la contestation du régime monarchique donnant lieu à celle française. La situation avant

la révolution peut donc se résumer dans ce discours de Portalis - qui sous l'ordre de Bonaparte devait mettre en place une nouvelle politique religieuse - [cité par Baubérot (1990)]. Il dit qu'avant 1789, « *le catholicisme avait toujours été la religion dominante ; depuis plus d'un siècle, son culte était le seul dont l'exercice public fût autorisé ; les institutions civiles et politiques étaient intimement liées avec les institutions religieuses ; le clergé était le premier ordre de l'État (...), il exerçait un grand pouvoir* » (p. 34). En d'autres termes, la religion avait une place centrale dans la société et son influence se faisait sentir sur tous les domaines. Baubérot ajoute que « *l'Église catholique était alors une institution englobante : de diverses manières, elle exerçait une influence ou un pouvoir sur d'autres institutions qui, souvent, n'existaient qu'à l'état embryonnaire. État civil, assistance médico-sociale, enseignement se trouvaient aux mains du clergé ou étroitement contrôlés par lui* » (p. 34). Pendant ce temps dit de pré-révolution, le constat est qu'il était très difficile de considérer la séparation du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel. L'Église y a occupé une place très importante et influente ; le cadre social et institutionnel est fortement marqué par le lien entre l'État et l'Église. Ainsi, le règne du roi en France, par exemple, reposait sur des principes et fondements religieux. À cette époque, le roi est considéré comme le "*lieutenant de Dieu sur terre*". Et lors de son sacre par l'archevêque de Reims, après avoir reçu l'onction – *comme le prêtre dans le catholicisme* –, il est appelé à prêter serment de défendre l'Église catholique et sa foi. Cet environnement religieux dans lequel l'Etat français se retrouve est en réalité la cause de la Révolution. Comme le note l'historien Michel Vovelle, repris par Dharréville (2013) : « *la monarchie française d'institution divine est le repoussoir qui a servi de point de départ à la Révolution française* » (p. 57).

Avec la révolution, se profile alors à l'horizon un changement, voire une rupture dans les rapports entre le pouvoir religieux et les autres institutions. Une fin s'annonce : la religion perd du pouvoir et elle est déstabilisée. Elle éclate lors de l'ouverture des états généraux convoqués le 05 mai 1789 par Louis XVI à Versailles. « *Alors que l'Assemblée constituante délibérait sur les institutions, la Grand Peur, celle d'un complot aristocratique qui balayait les campagnes, poussa les députés à proclamer et à définir l'abolition des privilèges dans la fameuse nuit du 4 août* » (Baubérot, 1990, p. 34). Quelques jours après

l'abolition des privilèges, l'assemblée constituante¹¹⁷ procède au vote de qui deviendra la célèbre Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Cette dernière proclame la souveraineté de la nation française et l'égalité de tous devant la loi. Ainsi, il est mis fin au régime féodal. La révolution coïncidant donc avec la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen apporte un véritable changement. Il y a un renversement qui s'opère. L'article 3 de la déclaration stipule que : « *le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autonomie qui n'en émane expressément.* » C'est une véritable refondation du pouvoir qui aura des conséquences énormes en France. Il y a une rupture complète avec l'ancien régime. La déclaration des droits de l'homme et du citoyen affirme que « *tous les hommes naissent et demeurent libres en droits* » (art., 1), une manière de rompre avec un passé où le roi avait l'autorité de décider de cette liberté. Si les États Unis d'Amérique ont réussi à instaurer la liberté religieuse tout en ayant une religion civile, selon Baubérot (2004), « *la France révolutionnaire et postrévolutionnaire ne pourra pas, malgré diverses tentatives, réaliser cette coexistence, et, à travers de multiples tâtonnements, des conflits et des compromis, elle inventera une solution différente : la laïcité* » (p.144). D'après lui, « *Schématiquement, en effet, le pluralisme religieux américain permettait une dissociation entre la religion civile, qui contribue à fonder la morale commune, et les diverses "religions positives", essentiellement les multiples "dénominations" protestantes dont chacune n'avait plus (en général) l'idée d'être une Église exclusive mais se voulait une manifestation particulière (la meilleure selon ses membres) du christianisme* » (p.144-145). Baubérot ajoute : « *Pour la France, la théorie de Rousseau s'avérait très paradoxale : l'exclusion de l'intolérance (...) faisait partie des dogmes élémentaires de la religion civile. Appliquée, elle aurait abouti concrètement à bannir une Église qui prétendait regrouper la totalité des Français et à laquelle il semble bien que la masse du peuple restait effectivement attachée* » (p.145). Après de multiples tentatives d'écriture d'articles sur la religion pour les droits de l'homme, et pour une véritable autonomie de la conscience (notamment au plan religieux) suite aux empoignades des 22 et 23 août 1789, l'article 10 fut voté. Il affirme que « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi* ». Cet article figure aujourd'hui encore dans la déclaration des droits de l'homme et est le garant de la liberté de conscience. L'adoption

¹¹⁷ L'adjectif "Constituante" accompagne Assemblée du fait que lors de ces états généraux, tous les députés jurèrent par le serment du "Jeu de paume" de ne pas se séparer avant d'avoir voté une constitution pour la France.

de l'article 10 des droits de l'homme va aussi avoir comme conséquence la fin des discriminations religieuses. Il a été donc accordé aux minorités juives et protestantes la liberté de culte. D'autres mesures vont suivre comme le souligne Baubérot (2004), dans *"La laïcité à l'épreuve"*, avec le « *transfert des registres d'état civil des prêtres aux employés municipaux, l'instauration du mariage civil et de la possibilité du divorce (1792). Ces mesures peuvent être qualifiées de laïcisantes. Il en est de même de la séparation des Églises et de l'État, votée en 1795, mais dont l'application resta partielle. Laïcisation et nouvelle religion civile peuvent néanmoins se trouver mêlées ; ainsi en est-il de l'adoption d'un calendrier républicain.* » (p.146). Bref, avec la proclamation de la liberté de conscience et de culte, le catholicisme n'est plus considéré comme la religion d'Etat. C'est la fin de la religion englobante.

En résumé, le principe de laïcité comme cadre juridique dans l'organisation politique de l'Etat a été mis en place à partir de l'avènement de la Révolution française de 1789 avec l'instauration de l'état civil. Il sera complété avec le vote des grandes lois laïcisatrices pendant la Troisième République.

5- 2- 2- 2 L'œuvre de Napoléon et l'indépendance de l'école

Bonaparte, nommé premier consul après le coup d'Etat du 18 brumaire qui met fin au Directoire¹¹⁸, est proclamé empereur sous le nom de Napoléon 1^{er}. Dès son arrivée au pouvoir, il comprit que ses conquêtes et d'ailleurs la France aussi ne sauraient être gouvernées sans le règlement de la question religieuse. Ce qu'il fit comprendre au Pape Pie VII, nouvellement élu le 14 mars à Venise et au clergé de Milan dans son discours du 5 juin 1800. Et au début du 19^{ème} siècle donc, tout en maintenant des mesures laïcisatrices comme l'état civil et l'obligation du mariage civil, il va passer un accord avec Rome : c'est le concordat. « *Il est mis fin à la séparation des Églises et de l'État par la signature d'un concordat avec Rome (1801) et la création d'un système de "cultes reconnus" (1802).* » (Baubérot, 2004, p.146). La mise en place de ce régime concordataire

¹¹⁸ Le Directoire est l'appellation donnée au gouvernement composé de cinq directeurs qui formait le pouvoir exécutif (Larevellière-Lépeaux, Rewbell, Carnot, Barras, Letourneur) et qui a régi la France du 27 octobre 1795 au 18 brumaire, cette date correspondant au 09 novembre 1799.

donc peut être considérée comme le résultat d'une négociation diplomatique aboutie entre Bonaparte et Le Pape Pie VII. Cette convention a été signée directement entre la France et Rome sans l'intermédiaire du collège des évêques français. Napoléon 1^{er} reçut son sacre dans la cathédrale à Paris le 02 décembre 1804 par le Pape Pie VII et non à Rome ; une manière pour le nouvel empereur de montrer qu'il n'est nullement soumis à l'autorité du Pape et, par conséquent, de l'Eglise catholique romaine. Avec ce concordat, le clergé est donc nommé par Rome mais l'empereur avait son mot à dire. Et à partir de la signature de ce pacte, les prêtres sont appelés, désormais, à prêter serment de fidélité à l'Etat. Aussi la puissance étatique française leur assure un traitement convenable en compensation de l'abandon de leurs biens. En France, le concordat a réglé le régime des cultes de 1801 à 1905. Ainsi, les cultes catholique, protestant, réformé, calviniste, le culte juif (plus tard) sont reconnus. Cette situation entraîne un regain dans la pratique religieuse au 19^{ème} siècle. Par le système de concordat signé entre Napoléon 1^{er} et le Pape VII, successeur de Pierre, par conséquent, chef et représentant de l'Eglise catholique, ces cultes reconnus sont considérés comme ayant une mission de service public et l'Etat rémunère leurs représentants (prêtres, pasteurs, etc.). Les prêtres vont être dans le domaine de l'enseignement, dans la santé et dans le domaine des missions. Les écoles se développent et en 1850, la loi Falloux, qui avait comme objectif de régler de façon définitive les problèmes liés à l'enseignement, donne des avantages aux écoles catholiques. Elle a été ainsi votée afin de rétablir le contrôle de l'Eglise catholique sur l'école française et dans la perspective de combattre le camp républicain après la révolution de 1848.

Il faut dire qu'avec la nomination de Jules Ferry comme ministre de l'Instruction publique, après la succession de Mac-Mahon par Jules Grévy en tant président de la République en 1879, on assiste à l'affirmation des prérogatives de l'Etat en matière d'enseignement. Ferry se fixe comme objectif d'interdire au clergé et aux congrégations religieuses la possibilité d'intervention dans les écoles publiques et de veiller à ce que les enfants et les jeunes fréquentant ces écoles puissent être initiés aux valeurs de la République. Le constat dans les années 1880 est que c'est principalement au niveau de l'école que va émerger d'abord les modalités de laïcisation. L'enseignement public est de ce fait le point de départ de l'instauration du régime de laïcité même s'il faut reconnaître que la loi ne le précise pas explicitement. Les premières réformes concernant la composition du Conseil supérieur de l'Instruction publique et des conseils académiques légiféraient le 27 février

1880. Cette loi met fin au contrôle moral qu'exerçaient les responsables de l'Eglise sur les programmes et le personnel de l'Instruction publique. Une seconde série de réformes seront prises entre 1881 et 1886. Dans la dynamique du processus vers la laïcité française, des mesures en vue d'une rupture vont être entamées, avec le vote des lois de séparation de l'école et de l'église catholique. Ainsi, le 28 mars 1882, la loi scolaire précise que l'enseignement primaire est laïque et obligatoire, mais prévoit une coupure hebdomadaire le jeudi pour les activités du catéchisme. Elle stipule que: « *L'État prend toutes les dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse (...). Les écoles élémentaires publiques vaquent un jour par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner s'ils le désirent à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires* »¹¹⁹. Le 30 octobre 1886 la loi Goblet prononce la laïcisation du personnel enseignant. Les religieux enseignants doivent donc céder la place aux instituteurs laïques. Et enfin, le troisième acte de la laïcisation est celle des programmes d'enseignement primaire avec la mise en place de l'instruction morale civique et laïque. L'école publique n'a plus à s'occuper de l'enseignement confessionnel.

En somme, le régime concordataire signé en 1801 a tenté de rétablir les relations entre l'Eglise et l'Etat français. Napoléon 1^{er}, par le concordat avec Rome, était animé du désir de mettre fin à cette période sombre et cherchait à préserver « *la paix des consciences* ». La signature de ce pacte a donné un second souffle à l'Eglise et une mission dans le royaume qu'elle entendait préserver. Elle a aussi réinvesti l'enseignement public. Cependant, le long de ce 19^{ème} siècle sera également marqué par l'affirmation des prérogatives de l'Etat dans le domaine de l'Instruction. Ce qui implique de la part de la puissance publique le renforcement du contrôle de l'Eglise et un peu plus tard, voire même son exclusion dans les instances décisionnaires académiques et de l'enseignement public ; ce que, de manière juridique, la loi de séparation de 1905 arrivera à instaurer définitivement.

¹¹⁹ Repris dans le *Code de l'Éducation* du 15 juin 2000, Cf. L.141-2 et 141-3 (B.O. spécial n°7, 13/07/ 2000).

5- 2- 2- 3 La loi de séparation de 1905

La loi de séparation des pouvoirs fut adoptée le 09 décembre 1905. Son histoire est marquée par les rapports difficiles entre l'Eglise catholique et la République. Il faut rappeler que jusqu' « *en 1788, 130 000 ecclésiastiques possèdent un tiers de la fortune de la France. Les cahiers de doléances dénoncent avec insistance ces privilèges du haut clergé et réprouvent les bénéfices et les dîmes que celui-ci perçoit* » (Khaldi, 2015, p. 27). Ces doléances et revendications vont difficilement être acceptées par l'Eglise catholique qui tient à garder son autorité et son pouvoir sur la société. Comme le souligne Miaille (2015) : « *Tout le 19^{ème} siècle a vu cette église prôner des positions extrêmement conservatrices, radicalement opposées aux revendications des libéraux puis aux socialistes qui tentaient de préfigurer un régime politique démocratique* » (p. 102). Cette situation durcit la guerre entre les deux camps. Après l'échec d'une tentative de restauration de la monarchie en 1873, et la victoire des Républicains aux élections de 1880, la Troisième République prend petit à petit ses marques. En 1905, c'est la fin du concordat sauf pour l'Alsace-Moselle sous occupation allemande depuis 1871. La liberté de conscience, le libre exercice des cultes, la privatisation de la religion sont affirmés dans l'article 1er de la loi qui stipule que : « *La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées [...] dans l'intérêt de l'ordre public...* ». Le législateur, par l'article premier de la présente loi de séparation des Eglises et de l'Etat, précise les modifications opérées. Le sens du premier article ne remet pas en cause l'affirmation des libertés religieuses comme il est donné de le constater. Il définit la première finalité poursuivie par l'Etat : la préservation des libertés individuelles. La séparation des pouvoirs n'est donc pas opposée aux libertés religieuses, à savoir la liberté de conscience et la liberté de culte. « *Ces deux libertés fondamentales ainsi posées et hiérarchisées impliquent des obligations, non pour le citoyen attributaire de droits, mais pour l'Etat, ses institutions et ses services publics* » (Khaldi, 2015, p. 40). L'article 2 souligne que la République « *ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* ». L'article 2 vient mettre fin aux dispositions concordataires. La décision d'en finir avec le système de reconnaissance des cultes et d'interdire leur financement s'inscrit dans les moyens nécessaires à mettre en œuvre pour la recherche de ces libertés fondamentales. Même si le terme laïcité n'est pas encore utilisé dans la loi de 1905, à travers le vote des deux premiers articles, ses principes de base commencent à prendre

forme dans ce qu'il est permis d'appeler le rapport entre les finalités et les moyens. Aussi pour Baubérot (2004) : « *ces diverses dispositions concrétisent le refus d'une religion civile: non seulement être adepte d'une religion ou être athée relève d'un choix individuel, ... mais la religion est privatisée: d'une part, il ne doit pas être demandé de service public aux différents cultes; d'autre part, les services publics de l'État ne doivent porter aucune marque de caractère religieux.* » (p. 149). La séparation est donc prononcée. Ferdinand Buisson, un des artisans de cette loi, dira en 1908 :

Pour l'éducation d'un enfant qui doit devenir homme, il est bon qu'il ait été tour à tour mis en contact avec les strophes enflammées des prophètes d'Israël et avec les philosophes grecs, qu'il ait connu et senti quelque chose de la cité antique. Il sera bon qu'on lui fasse connaître et sentir les plus belles pages de l'Évangile, comme aussi celles de Marc-Aurèle, qu'il ait feuilleté comme Michelet toutes les Bibles de l'humanité, qu'on lui fasse traverser, avec une chaude sympathie, toutes les formes de civilisations qui se sont succédées"¹²⁰.

Pour lui, les œuvres, qu'elles soient grecques ou romaines, ont la même importance et sont mis au même plan que les psaumes ou autres textes "bibliques". Institutionnellement, la loi du 09 décembre 1905 est un pilier important de la laïcité en France. Mais comme le souligne le Conseil d'Etat, dans son rapport du 5 février 2004, intitulé « *Un siècle de laïcité* », « *la loi du 09 décembre 1905 a défini le régime juridique des relations entre l'Etat et les cultes sans référence explicite à la laïcité bien qu'elle en constitue la clé de voûte* ». Elle donne à chaque citoyen français le droit d'avoir des convictions religieuses, ou de ne pas en avoir du tout et même d'en changer. Ce droit est garanti par l'article 1 de cette loi. Après la Révolution française, des interdictions très fermes sont posées par les autorités. Le refus du Saint Siège de reconnaître et d'appliquer le texte de la loi de 1905 a entraîné des négociations entre les deux camps. Il faut souligner que l'assemblée législative française va voter d'autres textes juridiques comme les lois de 1907 et 1908. L'objectif pour la chambre des députés était d'éviter tout vide juridique qui pouvait faire naître des troubles d'ordre public. Finalement, sur la base des dérogations prévues par la loi de 1905 par rapport aux associations culturelles, une solution sera trouvée aux négociations entre le Vatican et l'Etat français en 1923 : "*la constitution d'associations diocésaines*".

¹²⁰ Cf. Article publié dans *Le petit Méridional* le 2 février 1908 et repris dans *La Foi laïque en 1912*.

En définitive, chaque étape de cette longue marche vers la laïcité a été ratifiée par des textes juridiques. Ainsi Concordat, Lois, Déclarations, Conventions ont été nécessaires pour poser et marquer les fondements de la laïcité en France. Il faut rappeler que la France est culturellement un pays de tradition où le droit occupe une place de choix. En effet, héritées des romains, les rois faisaient souvent appel à des ressources juridiques pour instaurer leur autorité et leur pouvoir. Comme le souligne Miaille (2015) : « *Il n'est donc pas étrange que la laïcité – comme d'autres dimensions du vivre ensemble – ait été largement dépendante de formules juridiques* » (p. 69). Les éclairages sur les fondements du principe de laïcité font référence au droit. Retenons donc, à la suite de Emile Poulat (Cité par Dharréville, 2013), que « *la loi de 1905 achève une séparation déjà engagée par ailleurs pour l'école, l'hôpital, l'état civil, les cimetières...* » (p. 75). Et elle constitue la référence de la laïcité de l'Etat après la Révolution en France. Cependant, à la suite de Langlois (2005) : « *Concluons par une affirmation qui n'est en rien paradoxale : la Séparation ne fait pas la laïcité, simplement la laïcité, après 1905, se vit en régime de Séparation.* » (p. 20).

5- 2- 2- 4 L'exception de l'Alsace – Moselle

Le Concordat signé entre la France et la papauté en 1801 a permis d'établir le régime de « *cultes reconnus* » qui sera en vigueur dans la métropole jusqu'au vote de la loi de 1905 sauf en Alsace et en Moselle qui étaient à cette période rattachées à l'Allemagne. Certains départements de la France donc, tels que le Haut Rhin, le Bas Rhin et la Moselle resteront sous le régime concordataire lors de leur réintégration en 1918 à la France. Aujourd'hui encore, dans cette partie de la France, ce régime perdure. Par conséquent, les lois Ferry et Goblet n'ont pas été appliquées du fait qu'ils étaient sous l'occupation allemande de 1870 à 1918. L'Alsace – Moselle n'a donc pas connu la laïcisation de l'école et de son personnel enseignant, votée entre 1882 et 1886. Aussi, la loi dite loi de séparation des Eglises et de l'Etat mise en vigueur à partir du 09 décembre 1905 ne la concerne pas. La loi de 1905 ne s'applique donc pas dans les collectivités locales, les institutions et les services publics de ces départements. Cette partie de la France est toujours régie par le concordat signé le 18 juillet 1801 entre Rome, par le biais du Pape Pie VII, et Napoléon Bonaparte au nom de la France ; et par la loi relative à l'organisation des cultes votée le 08 avril 1902. Ainsi, « *dans ces trois départements, quatre cultes sont reconnus :*

catholique, luthérien de la confession d'Augsbourg, réformé, israélite ». (Cf. Ligue de l'Enseignement) Cependant, force est de reconnaître que ces quatre cultes n'ont pas le même statut juridique même si le Conseil d'Etat du 27 août 1948 a reconnu en Alsace – Moselle que « *les ministres des cultes sont rétribués par l'Etat et ont droit à une retraite mais ils n'ont pas qualité de fonctionnaires ni d'agents publics* ». Il faut aussi noter que ce droit particulier concernant uniquement l'Alsace – Moselle a été intégré, à titre transitoire, dans le droit français par la loi du 17 octobre 1919 et ensuite de manière définitive par la loi de 1^{er} janvier 1924 suite à l'opposition de la part des populations concernées de l'essai d'annulation de ce statut local. Cet acte législatif a été consolidé et sellé par les propos du ministre de l'intérieur et des cultes, Pierre Joxe, le 12 septembre 1990 à Strasbourg : « *ce statut local était un acquis historique sur lequel il n'était pas question de revenir... Ainsi la République laïque s'accommode maintenant, sans problème, de l'absence de séparation sur le territoire national* » (Cf. Boyer, 1993, cité par Nguyen et Samadi, 1994). Ce qui fait que même redevenue française en 1918, et contrairement aux autres départements métropolitains, Alsace – Moselle, par son droit public, accorde une place importante à l'enseignement religieux. Même si l'enseignement est organisé selon les règles de droit général, il faut souligner que dans ces départements, le droit local a permis de maintenir la particularité de l'enseignement religieux à l'école rendu obligatoire au primaire et au collège depuis l'ordonnance du 10 juillet 1873 et celle du 10 novembre 1887.

En guise de conclusion sur la longue marche vers la laïcité, il nous a paru important de revenir sur les origines lointaines et directes de ce principe, d'évoquer les actes fondateurs et les étapes du processus de laïcisation. Brosse quelques moments de l'histoire de la France et de l'Europe, a permis de comprendre la relation qui a existé entre la religion et l'État français mais aussi de montrer comment s'est historiquement mis en place un "*camp laïque*" contre un "*camp cléricale*" qui entraîna la scission de la France en deux. Sous ce rapport, l'apparition de la laïcité est liée et a une relation étroite avec l'histoire de la France marquée par les rapports entre l'Église et l'État. Cependant, son instauration comme régime s'est faite de manière progressive dans le temps ; d'où l'idée de pacte de laïcisation défendue par certains auteurs.

5- 2- 2- 5 La notion de seuil de laïcisation¹²¹

Selon Baubérot (1990) il n'existe pas de laïcité absolue, mais de multiples formes suivant les contextes et les situations socioculturelles et politiques. D'après lui, un pacte laïque permet de franchir un niveau dans l'expérimentation de la laïcité qu'il nomme seuil de laïcisation et que s'il « *permet encore aujourd'hui le vivre ensemble, c'est parce que la situation qu'il instaure n'est véritablement satisfaisante pour personne* » (p. 81). Partant du caractère dynamique et évolutif de la laïcité, il distingue en réalité trois seuils. Le premier seuil de laïcisation est le résultat de la révolution de 1789 et du recentrage de Napoléon 1^{er}. Il est intervenu à la suite du Concordat et des directives révolutionnaires que l'auteur résume à travers ces caractéristiques en tension : « *la fragmentation institutionnelle – proposée par Portatis au nom de Bonaparte – la reconnaissance de légitimité de la religion comme service public, (...) la pluralité des cultes reconnus* » (pp. 44-45). Ce qui signifie que, premièrement, il est mis fin au système de "religion englobante" et qu'il y a possibilité de développement et d'autonomie des autres institutions de la société, autrement dit, la religion a sa propre sphère et l'État n'est plus dépendant d'elle ; deuxièmement, la religion est reconnue comme ayant une utilité fonctionnelle répondant aux besoins de la société et qu'elle a retrouvé une certaine légitimité morale; troisièmement, il n'y a plus d'imposition d'un culte de la part de l'État mais reconnaissance et égalité au point de vue juridique de tous les cultes. Cette dernière caractéristique, rend possible la coexistence pacifique et renforce les liens sociaux. Ce pacte, permettant une pacification de la situation déjà conflictuelle, essaie d'instaurer un équilibre des rapports entre l'État et les différents cultes. Mais la réaction de l'Église, cherchant à reconquérir

¹²¹ Jean Baubérot, historien et sociologue, est l'auteur de cette notion de seuil de laïcisation. Il se positionne comme un spécialiste incontournable sur la question de la laïcité dans le monde avec ses notions de processus de laïcisation et de « pactes » de la laïcité. Ses nombreux écrits traduits en quatorze langues sur ce sujet en témoignent. Il a une démarche critique vis-à-vis de la situation socio-politique actuelle où l'idéal laïque est souvent remis en cause par des décisions politiques ou instrumentalisés dans le seul but d'une discrimination de certaines minorités religieuses. De 1978 à 1990, il a occupé la chaire d'« Histoire et sociologie du protestantisme ». Aussi, professeur émérite de la chaire histoire et sociologie de la laïcité à l'École pratique des hautes études (où il a été diplômé en 1967), Jean Baubérot a fondé le Groupe Sociétés, Religions, Laïcités (GSRL-EPHE). Il est aussi utile de rappeler qu'il a été en 1997 et 1998 conseiller technique de Ségolène Royal, ministre délégué chargé de l'enseignement scolaire. Ce double engagement dévoile chez Jean Baubérot tout l'intérêt qu'il porte d'une part aux interrogations très complexes posées par la laïcité, et d'une façon toute particulière à son expression dans la sphère scolaire. Sous ce rapport donc ce n'est pas l'historien en tant que tel qui nous intéresse mais plutôt sa manière de concevoir la laïcité aujourd'hui. En tant que "penseur de la laïcité", sa conception de cette notion, nous semble, peut permettre d'analyser et décrypter les types de laïcité au Sénégal.

son privilège et entraînant de fait des tensions, a nécessité l'établissement d'un nouveau pacte.

Le second seuil de laïcisation intervient à la suite des lois laïcisant l'école publique (1882-1886) et permettant la séparation l'Église et l'État. C'est donc la loi de 1905 qui instaure le deuxième pacte laïque suite aux combats anticléricaux. Ainsi, pour mettre en place un programme de vie commune, il sera question d'une morale laïque basée sur les droits de l'homme et du citoyen. La loi de séparation est un pacte qui avait l'ambition de mettre fin aux tensions entre les deux camps. Comme pour le premier pacte, le deuxième va aussi présenter des caractéristiques. Pour Baubérot (1990), ce deuxième seuil peut se caractériser par : « *la dissociation institutionnelle..., l'absence de légitimité..., la liberté de conscience et de culte.* » (p.95). En d'autres termes, la religion ne structure plus la société et est reléguée au second plan par rapport à la santé et à l'école qui ont acquis plus d'importance et sont obligatoires. Aussi, la religion a perdu sa reconnaissance sociale et ne présente plus d'intérêt public. Par contre, au niveau individuel, la liberté de conscience et de culte sont valorisées. « *L'État reconnaît à chaque citoyen le libre choix et le libre refus de la religion.* » (Baubérot, 1990, p. 95). Par rapport au premier seuil de laïcisation, il y a eu un avancement institutionnel que Baubérot (1990) va appeler « *deuxième seuil de laïcisation* » et que d'autres nomment laïcité. En effet, avec la fragmentation institutionnelle, la religion avait encore gardé une légitimité et était toujours considérée comme une grande institution, alors que là, avec la dissociation institutionnelle, elle perd cette place et cette légitimité. Aussi, dans le premier seuil, l'accent était porté sur le pluralisme des cultes. L'État, d'une certaine manière protégeait les cultes. Dans le deuxième seuil, cette protection est désormais dirigée vers les libertés individuelles, à savoir, vers la liberté de conscience et de culte. Cette distinction aussi est significative et révélatrice du débat actuel sur la laïcité qui donne lieu à deux camps qui s'opposent. D'un côté ceux qui soutiennent que la laïcité comme séparation de pouvoir et neutralité est un acquis et il n'y a plus de renégociation et de l'autre, ceux qui comme l'auteur, pensent il faut reconsidérer la situation actuelle et qu'il y a nécessité d'accomplir des progrès pour réussir le pari du vivre ensemble et de la coexistence.

Pour l'auteur, dans une démocratie, la laïcité doit être continuellement questionnée et son idée est qu'elle doit être délibérative. Il parle d'une "*nouvelle laïcité*" qui oblige à reconsidérer par exemple le rapport à l'islam en France. Et une telle éventualité implique d'envisager un troisième seuil de laïcité qui prendrait en compte la diversité religieuse et culturelle. Se dirige-t-on donc "*vers un nouveau pacte laïque*" ? Ne serait-il pas urgent, d'après l'auteur, étant donné que « *l'individu est de plus en plus un être pluri-identitaire – et que – l'islam doit être compris comme une dimension de son identité, pas comme une identité englobante* » (Baubérot, 1990, p. 214), de lutter contre les préjugés et de distinguer le confessionnel du culturel. L'individu a plusieurs identités et qu'il faut éviter de tout ramener à l'identité religieuse. Pour l'auteur, souvent, la religion devient objet de focalisation et un nouveau discours rend la stigmatisation facile par rapport à certaines confessions religieuses. Ainsi, aujourd'hui, Baubérot pense d'ailleurs qu'un troisième seuil de laïcisation s'est élaboré à partir de 1968 avec la contestation anti-institutionnelle de mai 68 jusqu'en 1989 coïncidant avec la chute du mur de Berlin et l'affaire du foulard¹²² en France qui a relancé le débat et a été une occasion pour chaque camp de défendre sa vision – *ouverte, tolérante ou radicale* – de la laïcité. La notion de seuil trouve son sens dans cette volonté commune et toutes les initiations mises en place dans le but d'apaiser ce climat conflictuel et de trouver de la part des autorités étatiques une sorte de pacification de la situation.

¹²² Les faits de l'affaire dit « du foulard islamique » se sont déroulés au collège Gabriel Havez de Creil dans le département de l'Oise le 18 septembre 1989. Trois élèves musulmanes sont exclues provisoirement des cours par le proviseur du collège. Le motif de leur exclusion est le port du voile islamique, considéré par ce dernier comme une atteinte à la neutralité de l'école publique en France et par conséquent à la laïcité. Suite à un compromis trouvé entre l'inspecteur d'académie, le proviseur et les parents d'élèves avec la médiation d'associations locales, l'exclusion a été levée le 09 octobre 1989 et les trois jeunes filles ont repris les cours. Le compromis leur autorisait de garder leur foulard jusqu'au seuil de la classe et ensuite elles devraient toutes l'ôter en franchissant celui-ci. Seulement, 10 jours plus tard, précisément le 19 octobre, unanimement, elles remettent leur voile pendant les cours rompant ainsi l'accord établi. Elles se sont donc vues interdire les cours. Cette affaire prend alors une autre tournure qui dépassait le cadre restreint du collège. Elle va connaître une dimension médiatique internationale et sera au centre de nombreux débats polémiques amenant les uns et les autres à se positionner. La voix du dialogue est préférée par les autorités françaises et les termes du débat tournent autour de l'intégration des musulmans en France. En 2003, le débat ressurgit sur la question du voile islamique en France avec l'exclusion de deux élèves du lycée Henri-Wallon d'Aubervilliers (Seine Saint-Denis). La recherche de solution face aux inquiétudes occasionnées par l'apparition du voile à l'école et dans l'espace public en général a conduit à la mise en place de la commission Stati chargée de réfléchir sur l'application du principe de laïcité en France. Ce qui va aboutir à l'adoption de la loi de mars 2004 portant interdiction des signes ostensibles à l'école découlant de la principale proposition de cette commission.

En somme, la notion de "*pacte laïque*" est à considérer comme un palier à franchir vers la réalisation de la laïcité dans sa dimension politique et sociale. Ce concept de pacte laïque fait appel ou renvoie à deux situations : d'une part, au conflit entre les deux France et d'autre part, à l'acceptation de concessions pour arrêter le combat qui déchire la société sans pour autant que chacune des parties n'obtienne satisfaction totale. Ce concept de pacte laïque a été critiqué par le philosophe Henri Pena-Ruiz. Dans son livre "*La laïcité*" (2003), il exprime son désaccord avec Jean Baubérot par rapport à l'utilisation de l'idée de pacte laïque que ce dernier a introduite en 1990. Pena-Ruiz, au chapitre "*la laïcité en débat : interprétations et controverses (exemples)*", en prenant en compte la loi de séparation des Églises et de l'État en 1905, estime qu'il n'est pas adéquat de parler de pacte laïque dans la mesure où il n'y a pas eu de négociation avec l'Église. Pour lui, « *Il s'agit de savoir si la laïcité doit se renégocier en fonction des évolutions du paysage religieux* », ou s'il s'agit d'une « *valeur principielle transcendant les différentes options spirituelles et qui échappe à la relativisation* » (Pena-Ruiz, 2003). Dans "*Histoire de la laïcité en France*" (2005), Baubérot apporte une réponse à cette critique. Il souligne que « *la victoire maîtrisée des républicains a permis le passage d'une laïcité, bien exclusif d'une "des deux France" en conflit, à une laïcité qui peut inclure les membres "des deux France". C'est de cette transformation dont rend compte la notion de pacte laïque* » (p.73). Aussi, Jean Baubérot, en note de bas de page, insiste sur le fait qu'un Pacte laïque est une « *notion qui n'implique nullement que la séparation soit le résultat d'une négociation de puissance à puissance* ». Il soutient donc que la notion de "*pacte*" n'implique pas forcément une négociation formelle. Ce qui renvoie au 3^e sens du Robert : « *la capacité de concevoir un avenir différent de l'horizon conflictuel qui borne le présent ; la volonté et la possibilité politique d'agir autant selon cet avenir utopique qu'en fonction du conflit présent et de se donner les moyens de parvenir à une (relative) pacification* ». Il faut noter que déjà, l'auteur a eu le soutien de Patrick Cabanel, dans son livre "*Les mots de la laïcité*" (2004), qui trouve que la notion de "*Pacte laïque*" est historiquement pertinente. (pp. 77-80). Notons que, même si les deux premiers pactes se sont construits lentement, ils ont réussi à mettre en place une "*pacification du vivre ensemble*" en France. Aujourd'hui, il est admis que la laïcité n'est pas une spécificité française. D'un pays à l'autre, les différentes conceptions et perceptions de la laïcité varient même si les bases de celle-ci restent les mêmes avec des degrés d'application différentes. Quels sont alors les fondements de la laïcité ?

5- 3 PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA LAÏCITE

Les étapes vers la laïcité ont été identifiées à travers les liens historiques unissant l'Eglise et le pouvoir temporel en France. Comme il a été rappelé : plusieurs facteurs ont contribué à l'instauration du principe de laïcité. Aujourd'hui, malgré les débats, les polémiques, les récupérations et les amalgames qui entourent cette notion de par sa complexité, quatre éléments semblent en délimiter le champ d'application et constituent ainsi ses principes fondamentaux. Il s'agit de la séparation des pouvoirs, de la neutralité de l'Etat, la liberté de conscience et l'égalité entre tous les citoyens.

5- 3- 1 La Séparation des pouvoirs

Trois sortes de séparations ont été distinguées en France. La première séparation est dite : "*séparation de l'Eglise et de l'Etat Civil*". Au moment de la Révolution, l'assemblée législative a jugé nécessaire et urgent de procéder à la laïcisation de l'Etat Civil et du mariage. C'était là pour les révolutionnaires une manière de marquer une rupture et de poser symboliquement un transfert des responsabilités de l'Eglise à l'Etat. Avant donc le vote de la loi de la laïcisation de l'état civil et du mariage le 20 septembre 1792, l'Eglise catholique détenait les registres d'état civil, de mariage et d'enterrement. En quelque sorte, les événements importants de la vie de l'individu, de sa naissance à sa mort, étaient sous le contrôle du clergé. D'après Khaldi (2015), « *L'assemblée législative amplifie son œuvre de sécularisation et cherche à séparer droit civil et droit canon. La laïcisation de l'état civil et du mariage civil, votée le 20 septembre 1792, répond à cette objectif* » (p. 27). La première séparation célèbre l'autonomie du citoyen par rapport aux ecclésiastiques et le pouvoir de l'Etat français à avoir un droit de regard et de contrôle sur la vie de ses citoyens. Il est important aussi de mentionner qu'avant même cette première séparation, quelques mesures visant à mettre fin aux privilèges du clergé ont été déjà décrétées. Le 02 novembre 1789, la nation française s'est "*accaparée*" des biens de l'Eglise. En février 1790, les congrégations religieuses ont été supprimées et six mois après, plus précisément le 12 juillet 1790, la Constitution Civil du Clergé a été votée par l'assemblée législative.

La deuxième séparation concerne l'école et est dénommée : "*Lois scolaires de la Troisième République*". Il a été mis fin au pouvoir sur l'école par les lois dites de "Ferry" complétées par la loi dite "Loi Goblet". De 1881 à 1886, des lois concrétisant la séparation de l'Eglise et de l'Ecole ont été votées. Le 16 juin 1881, la gratuité de l'enseignement primaire a été rendue officielle dans les écoles publiques. Par la même occasion, a été aussi votée la loi relative aux titres de capacité exigés pour l'enseignement primaire. La gratuité a aussi permis de voter le 28 mars 1882 la loi sur l'enseignement primaire obligatoire et laïque dans les établissements publics. Et enfin, la loi sur l'organisation générale de l'enseignement primaire dite "*Loi Goblet*" a été adoptée le 30 octobre 1886. A partir de ce moment, ne sera autorisé à enseigner dans les écoles publiques primaires que le personnel laïque. L'instauration d'une école laïque entre 1881 et 1886 peut être considérée comme une décision forte qui a marqué la séparation des pouvoirs. Emanciper l'école a été capital dans la mesure où elle joue un rôle central.

La troisième séparation de l'Eglise et de l'Etat est intervenue en 1905. La séparation des pouvoirs en France a été concrétisée et finalisée par la loi du 9 décembre 1905 composée de 44 articles intitulée : "*Séparation des Eglises et de l'Etat*". Toutefois, il faut noter que l'essentiel de cette loi se trouve dans les deux premiers articles. Ces deux articles constituent le titre premier de la loi qui mentionne les « principes ». Article 1^{er} : « *La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes, sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.* » Article 2 : « *La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. En conséquence, à partir du 1^{er} janvier qui suivra la promulgation de la présente loi, seront supprimées des budgets de l'Etat, des départements et des communes, toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes. Pourront toutefois être inscrits aux dits budgets les dépenses relatives à des services d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons...* ». La séparation entre les Cultes et l'Etat est en effet l'une des bases juridiques de la laïcité de la République française. Et les deux articles de la loi de 1905 la spécifient clairement. Aussi, tous les autres articles qui vont suivre ont pour objectif de bien poser les bases de la rupture entre l'Eglise catholique et l'Etat tout en créant les conditions d'une paix définitive au niveau social. L'article 28, par exemple, du titre V intitulé « *Police des*

cultes », stipule : « *Il est interdit, à l'avenir, d'élever ou d'apposer aucun signe ou emblème religieux sur les monuments publics ou en quelque emplacement public que ce soit, à l'exception des édifices servant au culte, des terrains de sépulture dans les cimetières, des monuments funéraires, ainsi que des musées ou expositions* ». L'article 30 peut être cité également comme marquant la séparation des deux pouvoirs par rapport à l'enseignement religieux dans les écoles publiques : « *Conformément aux dispositions de l'article 2 de la loi du 28 mars 1882 l'enseignement religieux ne peut être donné aux enfants de six à treize ans dans les écoles publiques qu'en dehors des heures de classe* ».

Ainsi, à partir de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 jusqu'à la loi de 1905, trois types de séparations ont vu le jour en France. Certes, force est de reconnaître que parler de séparation des pouvoirs en France, renvoie automatiquement à la loi de 1905. Mais, avant celle-ci, d'autres textes juridiques marquant la laïcisation de certaines institutions importantes ont été votés en France et par conséquent peuvent être considérés comme une forme de séparation des pouvoirs entre l'Eglise catholique et ces institutions qui dépendent de l'Etat. Il nous a semblé donc qu'il est permis de parler en France de trois séries de séparation avec l'Eglise catholique entre 1789 et 1905. Aujourd'hui, il est juridiquement permis de dire que la loi de 1905 achève véritablement la séparation des pouvoirs et est d'une certaine manière le berceau de la laïcité en France. Cependant la séparation est une condition nécessaire mais pas suffisante pour la mise en place d'un régime laïque. Elle est souvent considérée, à tort par certains, comme résumant, à elle seule, la notion de laïcité. Même si, elle est l'une de ses bases du principe de laïcité, il ne faudrait pas la considérer comme son aboutissement. D'après Baubérot et Milot (2011), elle « *ne constitue ni théoriquement ni historiquement l'élément central – et encore moins unique – permettant d'identifier de manière satisfaisante tous les principes qui donnent forme à un régime laïque. Au fil des processus d'émancipation des Etats par rapport à la puissance religieuse, la séparation ne représente jamais la visée première de l'organisation politique.* » (p. 75). D'après eux, la séparation du temporel et du spirituel, avec la neutralité de la puissance publique sont des moyens permettant de garantir les finalités recherchées que sont : la liberté de conscience et l'égalité des citoyens. L'autonomie du politique vis-à-vis de l'Eglise, en France, s'est faite progressivement.

5- 3- 2 La neutralité de l'Etat

La neutralité de l'Etat et de ses institutions publiques à l'égard des confessions et convictions religieuses est aussi l'un des fondements de la laïcité. L'impartialité de la puissance publique à l'égard des religions, au même titre que la séparation du politique et du religieux, doit être considérée comme un moyen de garantie des finalités visées dans un Etat laïque. D'après Baubérot et Milot (2011) : « *Au fil des siècles, la séparation du politique et du religieux et la neutralité de l'Etat, c'est-à-dire l'impartialité de la gouvernance à l'égard des divers groupes convictionnels de la société civile, ont graduellement été conçues comme les moyens nécessaires à l'établissement du régime de liberté* » (p. 77). Force est donc de constater qu'il est nécessaire que la puissance politique retrouve son indépendance et ne dépende d'aucun système religieux d'une part et d'autre part, qu'elle n'interfère pas d'une manière ou d'une autre dans ce qui concerne le domaine religieux, c'est-à-dire les croyances. A travers la neutralité, l'Etat se fixe des obligations et des limites par rapport aux religions et aussi à toute autre forme de pensée. Il est neutre dans l'organisation interne des communautés religieuses tant que celles-ci respectent l'ordre public. Cette neutralité, comme l'affirment Baubérot et Milot (2011), ne signifie pas de la part de l'Etat « *un simple abstentionnisme* ». Il doit être attentif aux conséquences que peuvent avoir les croyances dans les domaines politiques et civils, « *quitte à adopter parfois des mesures légales pour limiter certains comportements découlant de ces convictions qui auraient un effet néfaste sur les droits des citoyens* » (p. 79). Ces deux auteurs insistent sur la notion d'impartialité de l'Etat à l'égard de toutes les convictions ; principe affirmé dès 1791 dans le droit des Etats-Unis. « *Le congrès ne pourra faire aucune loi concernant l'établissement d'une religion ou interdisant son libre exercice, restreignant la liberté de parole ou de la presse, ou touchant au droit des citoyens de s'assembler paisiblement et d'adresser des pétitions au gouvernement pour le redressement de leurs griefs*¹²³. » (Idem.).

¹²³ Cf. le premier amendement du Bill of Rights (2^{ème} partie), cité par Baubérot et Milot (2011).

En France, la laïcité constitutionnelle a été concrétisée par la Constitution du 27 octobre 1946, reprise par celle du 04 octobre 1958. Après la seconde guerre mondiale, des dispositions relatives à la laïcité vont être introduites dans les textes constitutionnels de la République française. Il faut dire que jusque-là, la laïcité était organisée par des lois. « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.* » (Art. 1, Const. 1958). La Constitution, comme l'ensemble des textes fondamentaux qui régissent la vie politique de la République, garantit donc la laïcité ; d'où l'importance de la neutralité de l'Etat. Pour Ferdinand Buisson, dans le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (1880 – 1887), - *article sur la "laïcité"* - l'essence de l'Etat laïque se résume en ce qu'il est « *neutre entre tous les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique* ». La neutralité de l'Etat par rapport aux religions et aux croyances conditionne la séparation des pouvoirs. Il s'agit donc pour l'Etat de ne favoriser aucune religion et par la même occasion de se refuser de prendre position dans les domaines qui concernent la religion. Par l'article 2 de la loi du 09 décembre 1905, l'Etat affirme de façon institutionnelle ne pas reconnaître les religions et se refuse de financer les cultes. « *La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte...* » (Art. 2). Toutefois, cette neutralité ne signifie pas de la part de l'Etat qu'il méconnaît les cultes existants au sein même d'un territoire donné. Il s'agit également de la part de l'Etat de veiller à ce que tous ses services publics ne fassent aucune discrimination de traitement entre les citoyens selon leurs opinions d'ordre religieux.

En définitive, ces deux principes de base de la laïcité, à savoir, la séparation des pouvoirs et la neutralité de l'Etat n'ont de sens qu'en vue de favoriser *la liberté de conscience* et *l'égalité entre tous les citoyens* ; deux finalités poursuivies par un Etat laïque.

5- 3- 3 La liberté de conscience

La laïcité garantit à tous les citoyens la liberté de conscience. Elle assure à chacun le libre exercice des cultes ou simplement le droit de changer ou la négation par rapport aux cultes. « *La liberté de conscience est la première des libertés à avoir bénéficié de la reconnaissance et représente la condition préalable à toutes les autres libertés modernes* » (Casanova, 1994, dans Baubérot et Milot, 2011, p. 77). Celle-ci est mentionnée dans divers textes juridiques. L'article 10 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 stipule : « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi* ». La Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 dans son article 18 insiste sur l'importance de la liberté de conscience en expliquant ses contours : « *Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accompagnement des rites* ». La Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales de 1950 abonde dans le même sens : « *Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques, l'accompagnement des rites...* » (Art. 9, p.1) A la suite donc des lois laïques des années 1880 et de la loi de 1905 qui marque la séparation de l'Église et de l'État, et se référant à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et au préambule de la Constitution de 1946 qui proclame que « *tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés* », la France affirme dans sa Constitution, qui date de 1958, qu'elle est une « *République indivisible, laïque, démocratique et sociale* » et qu'elle « *assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances* » (Cf. l'article 2 de la Constitution). Pour permettre à tous les citoyens de jouir de la liberté de conscience, l'Etat se doit de refuser d'imposer toute forme de pensée favorisant certaines croyances. Ce qui introduit inévitablement aussi la notion d'égalité entre tous, comme fondement de la laïcité. D'une certaine manière, liberté de conscience et égalité des

citoyens sont liées. En effet, sans égalité de traitement de toutes les familles de pensée, la liberté de conscience serait restreinte.

5- 3- 4 L'égalité entre tous

L'égalité de tous les citoyens devant la loi est une caractéristique de la laïcité. La notion de citoyen prend ici tout son sens. « *Tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit* ». C'est la souveraineté de chaque individu. Avec le concept de République, l'épanouissement de l'individu en tant que citoyen reste et demeure le projet primordial. Ce qui faisait dire à Clermont-Tonnerre (1789) : « *Il faut refuser tout aux juifs comme nation et accorder tout aux juifs comme individus. Il faut qu'ils ne fassent dans l'Etat ni un corps politique ni un ordre. Il faut qu'ils soient individuellement citoyens* »¹²⁴. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le principe de la souveraineté de la République est : "Gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple". Toute souveraineté individuelle ne trouve du sens que dans la souveraineté de la nation. « *Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément* ». L'égalité de toutes les convictions est garantie par la constitution. Elle est même à considérer comme l'un des éléments centraux du principe de laïcité, en tant que mode d'organisation politique.

L'égalité, la liberté de conscience, la séparation des pouvoirs et la neutralité de l'Etat constituent donc les fondements de la laïcité. La volonté d'instaurer au niveau politique et juridique une laïcité caractéristique d'un réel vouloir commun de vivre ensemble prend forme à partir de ces quatre éléments essentiels. Cependant, comme fondement politique et du lien social, le concept de laïcité, par sa complexité, a créé régulièrement des tensions dans sa définition et son application. Il n'est pas évident de dégager une définition de la pensée laïque. Même si aujourd'hui, à partir des fondements de la laïcité, il est possible de cerner sa signification, il est relativement difficile de s'accorder de manière univoque sur la définition de cette notion dynamique.

¹²⁴Discours du Comte Stanislas de Clermont-Tonnerre le 23 décembre 1789 à l'assemblée nationale.

5- 4 ESSAI(S) DE DEFINITION DE LA LAÏCITE

Petit à petit donc, dans ce contexte hostile marqué par des tensions et querelles entre les deux camps, le mot "laïcité" a pris le sens d'une certaine manière d'être, de penser et même d'agir qui s'oppose au cléricalisme qui est rien d'autre que la doctrine par laquelle certains responsables religieux veulent imposer au reste de la société des règles de vie inspirées du dogme et des pratiques de leur religion en essayant d'asseoir une certaine forme de domination de leur croyance par le moyen du contrôle du pouvoir politique et des institutions de la république. D'après Poulat (2008) : « *Elle [la laïcité] a d'abord été une idée, celle de quelques intellectuels dissidents : symboliquement, les philosophes contre les théologiens. Elle a pris la forme d'un programme dont la réalisation exigeait un combat sans ménagement. Elle est finalement devenue un régime, inscrit dans un droit en évolution et une jurisprudence attentive aux situations.* » (p. 11).

S'entendre sur le sens à donner à la laïcité peut paraître un exercice complexe ; ce qui, d'une certaine manière à pousser Cornec J (1965) à affirmer que « *la laïcité ne se définit pas, elle se sent, elle se vit* » (p. 494). D'autres, comme Lagarde G (1934), avaient déjà soutenu qu'elle est « *si difficile à définir* » (cité par Lalouette, 2008/4, p. 1). Pour Gautherin J. (1991): « *Il n'y a pas une conception unique de la laïcité...*» (p.109)¹²⁵. Bref, si, « *l'histoire de la laïcité (...)* – comme le note Michel Miaille – *a été écrite et réécrite par des historiens de métier* » (2015, p. 16), si également il existe de nombreux « *auteurs notoires qui pourtant sont aux origines de la laïcité en France, notamment Ferdinand Buisson* » (Kintzler, 2014, p. 11), et si enfin aujourd'hui, de nombreux sociologues, enseignants, philosophes, politiciens, juristes, journalistes, etc., se sont penchés sur la question laïque, cela se justifie, d'une part par la place importante que ce principe a pris au fur et à mesure dans la conscience citoyenne et d'autre part, du fait de sa complexité. Sur le plan conceptuel, la construction de la laïcité s'est faite dans le temps, tout au long d'un parcours qui a duré plus de deux siècles¹²⁶. Aujourd'hui, sa définition est un enjeu de divergences politiques et ses interprétations sont multiples. Ce qui fait dire à Baubérot (2015) que beaucoup de gens invoquent la laïcité en y mettant des choses très différentes.

¹²⁵Les citations de ces trois auteurs ci-dessus, à savoir : Cornec J (1965), Lagarde G (1934) et Gautherin J. (1991) ont été utilisées par Jaqueline Lalouette (2008/4), p 2.

¹²⁶ Pour Catherine Kintzler, la construction conceptuelle apparaît même dès la période classique... (Voir Kintzler, 2014, p. 12).

Cette divergence de point de vue par rapport à la laïcité ou plutôt les différentes interprétations du concept de laïcité installe une certaine confusion dans les esprits à tel point que « *plus personne ne sache très bien en quoi elle consiste* » (Picq, 2014, p. 14, dans Baubérot, 2015, p. 13). Une clarification conceptuelle s'impose alors.

5- 4- 1 La laïcité, un cadre juridique

En règle générale, il n'y a pas de polémique sur le fait que la laïcité soit vue comme un cadre juridique qui a été mis en place en France dès la Révolution de 1789 avec l'instauration de l'état civil, complété ensuite avec le vote des lois laïcisatrices instaurées par la Troisième République. Cependant, aujourd'hui, la conception française de la laïcité¹²⁷ est loin de faire unanimité et consensus dans les autres pays. Il suffit pour preuve de suivre l'actualité géopolitique internationale pour en avoir un rapide aperçu ou simplement de consulter les législations et les constitutions des autres pays du monde pour s'en rendre compte. L'analyse du facteur juridique, même s'il n'est pas le seul, est donc importante pour comprendre le concept et l'évolution de la laïcité dans un pays. Nombreux sont les textes juridiques qui permettent de concrétiser et de mettre en œuvre les différentes étapes et le processus de laïcité. Entre autres, il y a les textes concordataires, les lois, les déclarations, les rapports et tous les autres textes de droit sur la laïcité.

Fort de cela, il est permis de considérer la laïcité comme une disposition juridique qui permet l'instauration de l'autorité. Elle permet de gouverner le peuple. C'est un principe d'organisation de la société basé sur des textes juridiques parmi lesquels figurent les textes à valeur constitutionnelle. Il s'agit : de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 qui a été intégrée au préambule de la Constitution française du 4 octobre 1958. « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi* » (Art. 10) ; du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, repris par le préambule de la Constitution du 4 octobre 1958, et de celle-ci. Outre ces textes à valeur constitutionnelle, sont classés parmi les textes juridiques, les textes législatifs comme à titre indicatif : la loi de 1905 qui est et

¹²⁷Baubérot (2015) défend qu'il n'existe pas un modèle français de laïcité » mais plutôt différentes représentations selon les acteurs sociaux.

reste le texte de fondation de la laïcité en France ; la loi du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de la laïcité, le port de signes ou tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics ; ou encore la loi de 2010, interdisant le port du voile intégral dans l'espace public en France. Et enfin les circulaires et autres textes peuvent aussi être rangés dans le registre des textes juridiques. Bref, il faut retenir que l'ensemble de ces textes n'a qu'un seul objectif, c'est de définir les règles de vie commune. Khaldi (2015, p. 10) abonde dans le même sens. Il soutient que :

La laïcité est avant tout une règle juridique portée par la Constitution et par nombre de textes afférents, en particulier, à l'école publique pour laquelle elle définit sa mission. En effet, l'école publique, laïque, a la mission, fondamentale d'instruire et d'éduquer des citoyens, maîtres de leur destin et capables d'autonomie de jugement pour leur émancipation... Elle a aussi la mission d'élaborer la conscience d'une appartenance de la République et aux principes qui la fondent.

La laïcité, par ces textes, constitue un principe constitutionnel de la République. Depuis le vote de la loi du 09 décembre 1905, elle est considérée, par exemple, en France, comme « *la référence idéologique du pacte social républicain...* » (Bouchet, 1996, p.2). Les citoyens sont ainsi protégés dans la pratique de leur religion pour ceux qui croient ou dans leur indépendance face aux différentes formes de croyances religieuses. « *La laïcité est le cadre à partir duquel les différents choix spirituels peuvent exister et s'organiser* » (Khaldi, 2015, p. 24).

Aujourd'hui, nombreux sont donc les pays, à travers le monde, qui, par des textes juridiques, ont institutionnalisé la laïcité. Au Sénégal, contrairement au processus de laïcisation qu'a connu la France, « *la laïcité a été adoptée comme un système institutionnel d'organisation des rapports Etat / religion capable, à l'ère moderne, de maintenir et de préserver une tradition sénégalaise séculaire de tolérance et de liberté religieuse* » (Samb, 1990, in Samb 2005, p.149). Dans la Constitution sénégalaise, il est réaffirmé l'importance de certaines valeurs comme la liberté de la personne humaine, l'égalité de tous, précisément des hommes et des femmes, le droit à l'éducation et à la protection de la jeunesse, etc. La mise en place d'un système de sécurisation de ces valeurs s'avère nécessaire pour la réalisation d'un commun vouloir de vivre ensemble. Dans le cadre de la mise en place du principe de laïcité au Sénégal, en plus de son expression juridique, Samb semble insister sur les exigences de la vie commune

fondement indispensable d'une société pluraliste. Certains facteurs comme les croyances religieuses, l'héritage spirituel, les conceptions de la vie, unité et solidarité sans barrière ethnique et religieuse, etc. Pour cela, l'Etat a le devoir de lutter contre les inégalités qui peuvent exister au sein de la société. C'est dans ce sens que Djibril Samb (2005) réaffirme avec force que :

L'égalité des hommes d'une même communauté, nationale et internationale, forgée par l'histoire et le destin, doit être admise en même temps que la diversité de leurs ethnies ou de leurs religions, facteurs d'une foisonnante richesse commune et d'une solidarité spirituelle pluridimensionnelle. C'est pourquoi la Constitution tout en proclamant les droits fondamentaux de l'homme, interdit toute identification des partis politiques « à une race, à une ethnie, à un sexe, à une religion, à une secte, à une langue ou à une région » (art. 3, al. 1), de même que « tout acte de discrimination raciale, ethnique ou religieuse » (art. 4) et, enfin, toute ségrégation dans le travail en raison des origines, des opinions et des croyances (art. 20, al. 1)... L'ensemble de la législation et de la réglementation sénégalaise reste fidèle à cette doctrine constitutionnelle. (p. 123).

L'ensemble des textes juridiques sénégalais tente donc de concrétiser cette orientation pour éviter toute forme de discrimination au sein de la population. Les différentes lois d'Orientation de l'Education nationale aussi abondent dans le même sens. Le système d'enseignement au Sénégal est fondé sur le principe de la laïcité. Cependant, depuis l'accession à la souveraineté nationale avec l'adoption d'une laïcité constitutionnelle, le débat sur la question laïque s'est posé dans la scène politique comme dans la société en général (Cf. chapitre 4). En définitif, la formulation juridique de la laïcité au Sénégal ne permet pas de cerner ses particularités. Son inscription dans la constitution ne suffit pas pour en déterminer le modèle sur lequel est basée l'organisation politique de l'Etat sénégalais.

5- 4- 2 La laïcité, comprise comme une question politique

La laïcité est considérée comme un principe politique. Elle renvoie à la nature de l'organisation de l'Etat. D'après Haarscher (2005), elle « *renvoie essentiellement à un concept politique : l'Etat laïque (au sens le plus général du terme) ne privilégie aucune confession, et plus généralement aucune conception de la vie bonne, tout en garantissant la libre expression de chacune, dans certaines limites* » (p. 4). Elle distingue le pouvoir

politique des pouvoirs religieux. C'est un système d'organisation de la cité qui rend possible les libertés individuelles. Elle suppose donc une nette distinction entre l'Etat et la société civile qui doit permettre d'aboutir à la création d'un Etat moderne, animé par la recherche de l'intérêt général, et la mise en place d'une société où les droits individuels de chacun sont protégés et respectés. Cette idée est défendue par Barbier dans son article *Esquisse d'une théorie de la laïcité*.

La modernité politique consiste précisément dans cette séparation entre l'Etat et la société, entre la sphère publique et le domaine privé. En effet, un Etat moderne est un Etat distinct de la société, transcendant les intérêts particuliers des individus et se préoccupant uniquement de l'intérêt général de la communauté politique. En même temps qu'apparaît un tel Etat, se constitue une société civile, où les individus peuvent agir en toute liberté et où les intérêts particuliers ont leur place naturelle. C'est cette séparation entre l'Etat et la société civile qui permet la distinction entre l'homme comme individu et le citoyen, ainsi que l'apparition des droits de l'homme et du citoyen. (Barbier, dans Nora, 1993, p. 75)

Barbier souligne ici la double appartenance de l'homme. D'une part, en tant que citoyen, il est relié à la communauté politique symbolisée par l'Etat, et d'autre part, en tant qu'individu, il est membre de façon légitime de la société civile. Chacune de ces appartenances lui confère des droits reconnus dans la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789. Aussi, force est de reconnaître que les droits liés à son appartenance à la société civile, c'est-à-dire, les droits de l'homme, ne peuvent s'appliquer que dans le cadre de la formation d'une société civile indépendante et bien séparée de l'Etat. « *En conséquence, les droits de l'homme, comme ceux du citoyen, ne peuvent apparaître que dans les pays qui ont accédé à la modernité politique, c'est-à-dire qui ont réalisé la séparation entre l'Etat et la société civile, de telle sorte, qu'existent une sphère publique et un domaine privé* » (*Idem*, p. 75). Pour Barbier, peu de pays sont parvenus à la réalisation de la modernité politique ; parmi ces pays, deux se distinguent nettement : à savoir les Etats Unis et la France. Pour ce dernier qui nous intéresse, la modernité politique ne s'est réalisée qu'après « *un long processus qui commence avec la Révolution de 1789 et se poursuit tout le long du 19^{ème} siècle* » (Barbier, dans Nora, 1993, p. 75).

La principale conséquence de la modernité politique en France, effectuée dans le temps et la douleur (guerre des deux France), est l'apparition de la laïcité. Par conséquent, elle est essentiellement un principe politique. D'après Pena-Ruiz :

La laïcité est un principe de droit politique. Elle met en jeu un idéal universaliste d'organisation de la cité et le dispositif juridique qui en rend possible la réalisation concrète. Ce dispositif est celui de la séparation, qui émancipe l'ensemble des institutions publiques, et tout d'abord l'Etat, des Eglises, tout en libérant celles-ci de toute ingérence politique. Le mot laïcité, fait référence à l'unité du peuple, en grec le *laos*, telle qu'elle se comprend dès lors qu'elle se fonde sur trois exigences, irréductible à la seule liberté religieuse, qui n'en est qu'une version particulière, l'égalité de traitement de tous les citoyens quelles que soient leurs convictions ou leurs opinions spirituelles, et la visée de l'intérêt général, du bien commun à tous, comme seule raison d'être de l'Etat. Pour donner à ces trois valeurs une garantie institutionnelle forte, la laïcité affranchit la sphère publique de toute emprise exercée au nom d'une religion ou d'une idéologie particulière. Elle la préserve ainsi de tout morcellement pluriconfessionnel ou communautariste, afin que tous les hommes puissent s'y retrouver.¹²⁸

Henri Pena-Ruiz soutient une version stricte de la laïcité qui voit la réalisation de l'universel dans la communauté politique nationale. En fin de compte et en tenant compte du travail précédant sur la recherche de l'origine et la naissance du concept de laïcité mais également sur le processus conduisant à l'apparition du principe de laïcité, il semble qu'il soit principalement lié aussi à une question politique. Elle relève du domaine du politique. Les fondements de la laïcité développés plus haut viennent confirmer cette théorie. La séparation des pouvoirs, complétée par la neutralité de l'Etat, la garantie de la liberté de conscience de la part de l'Etat qui se fixe cette obligation, l'égalité de tous les citoyens qu'ils soient croyants ou non croyants, permettent d'affirmer que laïcité est à situer du côté de l'Etat. Elle concerne le pouvoir politique et non la société même si les individus, en tant que membres de la société, sont invités à respecter un certain nombre de dispositions. C'est une prérogative de l'Etat qui s'inscrit dans une relation verticale entre l'autorité politique et société civile. Dans l'édition de 1970 du petit Larousse, la laïcité est définie comme étant un : « *système qui exclut les Églises de l'exercice du pouvoir politique ou administratif, et en particulier de l'organisation de l'enseignement public* ». Cette définition souligne, en France, l'importance de l'indépendance de l'appareil étatique vis-à-vis des Eglises ou de façon beaucoup plus générale de toutes les religions. Ce qui est mis en valeur ici, c'est la séparation de ces deux institutions. Pour compléter cette définition, la

¹²⁸Pena Ruiz, cité par Chalot dans le Figaro. Cf. mobile.agoravox.fr/actualites/societe.

laïcité est aussi souvent vue comme neutralité de l'Etat en matière religieuse. Cet aspect de la "laïcité-neutralité" fait référence à la laïcité constitutionnelle et insiste – comme le souligne Barbier, dans Nora (1993, p. 81) – sur le respect de la liberté religieuse. Pour lui, l'évolution actuelle fait que la laïcité n'est plus définie en termes de séparation des Eglises et de l'Etat, ni de neutralité de l'Etat à l'égard des religions, mais plus maintenant en termes de liberté. Cette thèse se justifie actuellement. De plus en plus, et peut être à cause la situation géopolitique de la France marquée par des tensions liées aux libertés individuelles, le fondement de laïcité relatif à la liberté de conscience et à l'égalité entre tous les citoyens est mis en avant pour tenter de définir ce concept de laïcité. Dans les années 2000, les hommes politiques français définissaient la laïcité en insistant sur le fait qu'elle garantit cette liberté de conscience.

La laïcité garantit la liberté de consciences. Elle protège la liberté de croire ou de ne pas croire. Elle assure à chacun la possibilité d'exprimer et de pratiquer sa foi, paisiblement, librement, sans menace de se voir imposer d'autres convictions ou d'autres croyances. Elle permet à des femmes et à des hommes venus de tous les horizons, de toutes les cultures, d'être protégés dans leurs croyances par la République et ses institutions. Ouverte et généreuse, elle est le lieu privilégié de la rencontre et de l'échange où chacun se retrouve pour apporter le meilleur à la communauté nationale. C'est la neutralité de l'espace public qui permet la coexistence harmonieuse des différentes religions¹²⁹.

Ces deux exigences individuelles et collectives symbolisent l'équilibre nécessaire au projet politique. La conception de la laïcité « à la française », s'appuyant sur des règles juridiques et une organisation politique, insiste sur les libertés de la personne. Au moment où en France l'antisémitisme et la haine des juifs montent en puissance, la recrudescence du racisme gagne du terrain, certains lieux de culte sont saccagés..., ce discours du président Chirac est axé sur le respect des libertés individuelles et des possibilités qu'offrent la laïcité à des personnes de culture différentes de vivre ensemble. Il s'agit ici de voir aujourd'hui l'évolution de la laïcité dans un contexte inévitablement différent avec un pluralisme marqué par la diversité religieuse et culturelle. Cette situation soulève des questions et des enjeux qui alimentent le débat et qui font que la laïcité est interpellée dans ses principes fondamentaux.

¹²⁹ Cf. Discours du 17 décembre 2003 du président de la République française, Jacques Chirac.

Quoi qu'il en soit, il semble évident, qu'au regard de tout ce qui vient d'être dit, l'Etat français soit construit sur le modèle républicain laïque. Aussi, au regard de la place de la religion au Sénégal et des critères mentionnés plus haut, il est clair que le modèle de laïcité sénégalais s'oriente vers une conception différente du régime républicain de laïcité. Avant de poursuivre notre analyse et de présenter d'autres régimes, il semble important de procéder à une distinction entre sécularisation et laïcisation, deux processus de référence. Ce travail paraît, en effet, indispensable au regard des nombreux contresens qui entourent la notion de laïcité.

5- 4- 3 Laïcité et sécularisation

Laïcité et sécularisation, caractéristiques au départ des rapports entre Eglise(s) et Etat, peuvent être unis par des liens divers et complexes. Cependant, même si ces deux concepts se recoupent, ils ne décrivent pas les mêmes phénomènes. De par leur origine étymologique, sécularisation et laïcisation ont un lien en commun avec le catholicisme. D'une certaine manière, elles s'entrecroisent tout en évoquant des réalités différentes. Le terme de laïcité est le plus souvent utilisé en France alors que dans les pays anglo-saxons, c'est celui de sécularisation qui s'emploie généralement.

En France, avec toute la charge symbolique attachée à la séparation de l'Eglise et l'Etat de 1905, la question de la laïcité comprise comme "séparation" structure nos représentations des rapports Eglise(s)/Etat, et, plus globalement, de la place et du rôle de la religion dans la société. Mais c'est une manière de voir française qui ne va pas de soi, notamment dans les pays protestants – les termes de "laïcité", "laïque", "laïcisation" y sont d'ailleurs inconnus. (François Champion dans Nora 1993/5, p. 40).

L'affaiblissement ou la perte de vitesse du religieux, le processus qui a conduit à l'émancipation de certaines sociétés occidentales revêt un caractère équivoque selon les pays même si, çà et là, des ressemblances peuvent être notées entre certains d'entre – eux. Dans certains pays anglo-saxons, comme le Danemark et l'Angleterre, où existe une religion d'Etat, même si le terme de laïcité n'est pas employé, il faut noter cependant qu'ils ne sont pas pour autant sous l'influence totale du religieux. D'après Willaime (1995, p. 96), un pays comme le Danemark, avec le protestantisme comme religion d'Etat, est largement

sécularisé contrairement à la Turquie, pays laïque au niveau de sa constitution mais aujourd'hui faiblement sécularisé. A partir de ces constats, quelle différence existe-t-il entre les notions de sécularisation et de laïcisation ?

Définir la sécularisation est un exercice complexe du fait de la polysémie du terme. Etymologiquement, la sécularisation, terme qui vient de séculier, signifie rendre au siècle ou au monde. D'une manière simple et générale, la sécularisation consiste à faire passer une personne ou un bien d'un état régulier à un état séculier, c'est-à-dire, au monde laïc, profane. C'est ce qui est arrivé le 02 novembre 1789 quand l'assemblée constituante a décidé de nationaliser les biens de l'Eglise en France. La gestion des affaires civiles est passée de l'Eglise aux mains de séculiers, de civils qui ne cherchent qu'à défendre les biens appartenant à la République qu'ils représentent. D'après Bouchet (1996), désormais, dans l'organisation de la vie publique, les pouvoirs de décisions sont confiés à des non-clerics (p. 4). Ce qui réduit ou limite considérablement le pouvoir social de l'Eglise catholique. Il faut le souligner, du point de vue sémantique, il n'est pas facile de faire une distinction entre ce qui vient d'être dit et le principe de laïcité en tant que processus qui s'est historiquement et socialement construit dans le temps. Ce premier sens, en effet, de la sécularisation, en Occident, consistant à un passage des biens de l'Eglise dans le domaine étatique, réduit la portée de ce terme.

De l'avis d'Henri Pena-Ruiz, la sécularisation est une laïcisation inachevée, avec un fort risque de laisser la place au « cléricisme » à chaque fois que l'Etat procède à la reconnaissance officielle de certaines confessions religieuses et donne la possibilité aux Eglises de participer à l'exercice du pouvoir. (Pena-Ruiz, 2003, p. 23). Ce n'est pas l'avis de certains théoriciens de la laïcité comme Baubérot. En réalité, il semble qu'il faut voir dans le concept de sécularisation la perte d'influence des institutions religieuses. Pour Baubérot et Mathieu (2002, p. 292), la sécularisation est à comprendre comme une progressive et relative perte de pertinence du religieux s'effectuant principalement par le jeu de la dynamique sociale. (Cité par Bobineau et Tank-storker, 2007, p. 42). Il apparaît alors que les différents domaines de la société deviennent progressivement distincts. Lenoir (2003), abonde dans le même sens, à la suite de P. Berger en invoquant la perte d'influence des Eglises sur le plan institutionnel et culturel. La nationalisation des biens du clergé va avec une privatisation du religieux. Il définit la sécularisation, comme un

« processus par lequel des secteurs de la société et de la culture sont soustraits à l'autorité des institutions et des symboles religieux » (Lenoir, 2003, p. 28). Ce phénomène est toutefois très complexe. La sécularisation renvoie donc à une certaine dynamique sociale où la religion perd sa pertinence. Il semble donc qu'elle soit d'abord un constat : celui de la perte d'influence de la religion, caractéristique des sociétés modernes.

Par contre, le processus de laïcisation, quant à lui, va plus loin que la sécularisation. Il permet à l'Etat de procéder à une réorganisation et à un réaménagement des rapports existant entre le pouvoir politique et les différentes religions. Ce qui est visé dans le processus de laïcisation c'est impérativement l'autonomie de la pensée. Raison pour laquelle, dans la mise en place en France du principe de laïcité, la liberté de conscience est capitale et constitue l'un de ses fondements. La laïcisation fait donc référence au rôle social et à la place de la religion dans les institutions publiques et définit les rapports entre ce pouvoir spirituel et le pouvoir politique. D'après Micheline Milot (2002), sociologue canadienne : « l'analyse sous le seul angle du processus de sécularisation met moins en lumière les aménagements structurels, notamment juridiques, décidés par l'État et les rapports de force entre groupes sociaux qui sont partie prenante à ces décisions ». Elle soutient que la laïcisation « introduit dans le politique une mise à distance institutionnelle de la religion dans la régulation globale de la société, notamment en contexte pluraliste. Cette régulation se trouve traduite dans l'univers juridique. ». Aussi, « la laïcisation se déroule rarement sans engendrer des rapports de force et susciter des débats politiques puisqu'elle modifie le fonctionnement des institutions, tant religieuses que politiques. » (Cité par Baubérot, 2007, p. 25). En d'autres termes, d'après Baubérot, la laïcisation délimite le cadre de la sécularisation tout en l'enrichissant et la complétant. L'article 5 de la *Déclaration internationale sur la laïcité*, rédigée par des universitaires de trente pays, affirme qu'« un processus de laïcisation émerge quand l'État ne se trouve plus légitimé par une religion ou une famille de pensée particulière et quand l'ensemble des citoyens peuvent délibérer pacifiquement, en égalité des droits et de dignité, pour exercer leur souveraineté dans l'exercice du pouvoir politique ». La laïcité y est définie comme « l'harmonisation, dans diverses conjonctures sociohistoriques et géopolitiques » de trois principes : « respect de la liberté de conscience et de sa pratique individuelle et collective, autonomie du politique et de la société civile à l'égard des normes religieuses et philosophiques particulières ; non-discrimination directe ou indirecte envers des êtres

humains. » (Article 4). Elle insiste sur le fait que « *des éléments de laïcité apparaissent nécessairement dans toute société qui veut harmoniser des rapports sociaux marqués par des intérêts et des conceptions morales ou religieuses plurielles* » (Article 5), et, en définitive, la laïcité n'est « *l'apanage d'aucune culture, d'aucune nation, d'aucun continent. Elle peut exister dans des conjonctures où le terme n'a pas été traditionnellement utilisé* », Article 7 (Cité par Baubérot, 2007, pp. 25-26).

Ainsi, pour traduire cette perte d'influence de la religion appelée : « sécularisation » en termes d'organisation politique, la laïcité de l'Etat a été présentée comme l'une des solutions possibles. Pour Foray (2008) : ce « *n'est pas une raison suffisante pour déprécier l'organisation politique d'une société qui ne l'est pas.* » (p. 25). Même si la laïcité est le produit typique issu de l'histoire de la République française, elle a été traduite dans d'autres contextes et aujourd'hui, nombreux sont les Etats laïques ou simplement séculiers. La conception de la laïcité « à la française » ne doit qu'être considérée comme une « *particularité appelée à évaluer ses forces et faiblesses, en se comparant avec d'autres configurations politiques* » (*Idem.*).

5- 4- 4 Des exemples de sécularisation ou de laïcisation

A travers le monde existe, en effet, dans la pratique, différentes traductions du principe de laïcité. Ces dernières sont souvent même très éloignées les unes des autres. Les diverses situation socio-historiques dans le monde ont permis de constater l'existence, en réalité, de différences entre les démocraties par rapport à la place et au statut des religions ainsi que des organisations et associations confessionnelles. Malgré ces divergences, il faut noter qu'il peut avoir entre les différents Etats « *des convergences de principes fondés sur les Droits de l'homme, référés à des chartes, déclarations, ou conventions de portée internationale ou régionale, garantis par le droit, invoqués couramment dans les débats publics, et par conséquent légitimés par la conscience collective et la culture politique* ». (Martin, 2007). S'il est admis, en général, que les situations et les contextes varient en fonction des peuples et des types de société ; il est aussi clair que des peuples de traditions différentes peuvent être appelés à entreprendre des tentatives de dialogue dans le cadre des coopérations sous-régionales ou régionales. Ces initiatives traduisent,

malgré les différences et les diversités qui caractérisent chaque société, leur commun vouloir de vivre ensemble et de se reconnaître dans une sorte d'identité commune à un espace géographique et/ou politique. Ces orientations n'enlèvent en rien donc les spécificités de chaque Etat dans tel ou tel autre domaine. La question de la religion, par exemple, n'est pas du tout traitée et n'a pas le même statut dans tous les pays. Aussi, l'organisation des rapports avec le pouvoir spirituel ou les religions semble différente selon les Etats en raison de la diversité des contextes historico-culturels, de l'influence des religions et surtout des formes de laïcités qui se sont construites dans le temps. Il suffit de jeter un coup d'œil rapide dans les différents textes constitutionnels pour se rendre compte de cette diversité et de la singularité de chaque Etat. Dans la loi fondamentale de certains Etats, apparaît des références liées à la religion alors que dans d'autres, elles sont absentes. Les relations entre religions et Etat sont très diversifiées selon les pays et les époques. Dans d'autres Etats, celles-ci sont très éloignées de ce qui est observé, par exemple, en France actuellement. Pendant des siècles, en occident, la religion avait une place fondamentale, importante, voire centrale dans la société. Et la vie était organisée selon les normes de conduite inspirée par elle. Aujourd'hui, suivant les sociétés, les rapports entre le politique et la religion sont distincts et singuliers. Aussi le processus d'émancipation de ces dernières vis-à-vis de la religion s'est effectué différemment. Dans les pays anglo-saxons et germaniques, il s'est fait selon une logique de sécularisation alors que dans d'autres, il est plutôt question de laïcisation. D'après Bobineau et Tank-Storper (2007), le terme laïcité est un concept politique qui renvoie à la garantie de la liberté de conscience et de la neutralité de l'Etat par rapport à toutes les confessions religieuses alors que celui de sécularisation est plutôt tourné vers un processus socio-historique, « ... *la progressive et relative perte de pertinence du religieux...* » (p. 24). La situation en France, au fil du temps, est marquée par une séparation très stricte entre la puissance publique et les cultes. Au moment où, **en Allemagne, c'est un système de collaboration entre l'Etat et la religion** qui s'est imposé. En réalité le cas de l'Allemagne, comme d'ailleurs celui de nombreux pays européens, est différent de celui de France dans la mesure où l'émancipation du pouvoir politique par rapport à la religion ne s'est pas inscrite dans une logique conflictuelle. Ici, le point de départ est sans doute la Réforme protestante menée par Luther. En Allemagne, la question qui s'est posée a été celle de la coexistence du catholicisme et du protestantisme et non le problème du rôle du religieux dans la gestion de l'Etat et de sa place au sein de la société. Il s'est agi donc de voir « *comment*

organiser l'exercice de la souveraineté politique tout en assurant la co-présence pacifique de deux confessions dont aucune n'avait réussi à vaincre l'autre. De cela, est née la bi-confessionnalité et la mise en place de formes de coopération entre les pouvoirs publics et les Eglises » (p. 53). Dans la République fédérale allemande, la laïcité a pris une forme "partenariale" ; c'est-à-dire, un régime « *dans lequel les Eglises sont des formes sociales institutionnalisées de plus en plus organisées qui ont encore du pouvoir dans la société allemande* » (Bobineau et Tank-Storper, 2007, p. 55). Selon ces deux auteurs, pour comprendre cette vision "partenariale", il est nécessaire de tenir compte du phénomène nazi et communiste, de l'histoire d'Allemagne, qui ont été farouchement opposés aux religions et du fait que le catholicisme et le protestantisme ont tous les deux « *pris part dans le processus de dénazification et de reconstruction du pays. La référence religieuse et chrétienne devient dès lors une source de légitimité face aux Alliés occidentaux* » (Idem). Cette légitimité des Eglises se traduit concrètement par la référence à Dieu dans la constitution allemande du 23 mai 1949. Le préambule du texte constitutionnel stipule que « *conscient de sa responsabilité devant Dieu et les hommes, animé de la volonté de servir la paix du monde en qualité de membre égal en droits dans une Europe unie, le peuple allemand s'est donné la présente Loi fondamentale en vertu de son pouvoir constituant* ». (Cité par Bobineau et Tank-Storper (2007, p. 53). Les religions, ou plus précisément le culte catholique et protestant, ont une influence reconnue et un rôle social. Ce qui, en aucun cas, ne remet en cause l'autonomie de l'Etat et la garantie des libertés individuelles et l'égalité de tous. Par conséquent, il n'y a pas d'Eglises établies, ni de religion d'Etat même si ce dernier permet aux différentes institutions confessionnelles de s'exprimer et d'intervenir dans la sphère publique à travers différents domaines dont celui de l'école :

Sur le plan scolaire, l'instruction religieuse est une matière d'enseignement régulière dans les écoles publiques ; elle est dispensée conformément aux principes des communautés religieuses, sans un contrôle véritable de l'Etat. Concrètement, l'enseignement religieux est une matière obligatoire et notée au même titre que les autres matières tout au long de la scolarité de l'élève jusqu'au baccalauréat. Existant dans toutes les écoles, même publiques, l'assistance y est obligatoire pour tous, même si, à partir de 14 ans, l'élève peut choisir entre un cours de religion et un cours d'éthique. La prise en charge de cet enseignement dans les écoles publiques est assurée par les ministères de l'Education, de la Science et de l'Art de chaque « *land* » (appelés encore « *Kultusministerium* » ou ministre du culte) en lien avec les autorités religieuses. (Bobineau, 2005, cité dans Bobineau et Tank-Storper 2007, p. 54).

La présence de l'Eglise dans la sphère scolaire et dans de multiples autres lieux institutionnels témoigne de ce partenariat. Aussi, à travers de nombreuses activités croisées telles que le prélèvement de l'impôt d'Eglise dans le domaine fiscal, la coopération entre l'Etat allemand et les Eglises se traduit concrètement. La religion continue encore d'avoir une place de choix dans la culture germanique. Cependant, il convient de rappeler qu'il n'existe pas de religion d'Etat en Allemagne et que l'Etat a à peu près la même considération pour tous les cultes traditionnels. Pour l'instant, il n'est pas question d'une transformation dans le but d'intégrer les nouvelles religions. En définitive, le cas de l'Allemagne présente une vision coopérative des relations entre l'Etat les différentes institutions religieuses appelé régime "*partenarial*" (ou "*Partnerschaft*"). Entre ces deux modèles – *français et allemand* –, il existe une diversité de formes de laïcité développées dans les autres Etats, qu'ils soient de traditions latines ou anglo-saxons, du continent européen, américain, africain ou asiatique. D'ailleurs ces deux auteurs – Bobineau et Tank-Storper (2007) – préfèrent employer le terme d'« *une palette des laïcités, où plusieurs modèles dessinent des trajectoires politiques et religieuses différenciées, chacune ayant sa singularité socio-historique. Ces modèles peuvent être appréhendés comme autant de formulations sociales et de configurations politiques opérant par compromis (temporaire) l'articulation du politique et du religieux* » (p. 58). Selon ces auteurs, ce compromis est appelé à tendre vers une évolution et une transformation en raison de la configuration des rapports de forces, des stratégies et des intérêts des uns et des autres. Quoiqu'il en soit, il semble important de souligner le fait que si dans le monde francophone, et notamment en France, il est question de processus de laïcisation, dans les pays anglo-saxons, c'est plutôt le terme de sécularisation qui est employé.

La situation en Grande-Bretagne est particulièrement différente. En effet, si en Angleterre, c'est l'Eglise anglicane qui y est établie et y a une certaine influence, dans d'autres pays comme l'Ecosse par contre, c'est l'Eglise presbytérienne qui y détient des droits. En Irlande et au Pays de Galles, depuis respectivement 1871 et 1920, il n'existe plus d'Eglise établie. Par l'expression "*Eglise établie*" il faut comprendre qu'une institution religieuse possède un certain nombre de droits reconnus et qu'elle est assujettie à des responsabilités comme le souligne Champion (1993). Selon lui, en Angleterre :

Le souverain est chef de l'Eglise et officiellement « défenseur de la foi ». L'épiscopat anglican est représenté à la Chambre des lords par vingt-six évêques ; les assemblées de l'Eglise font partie des organes législatifs du pays ; les ministres anglicans ne sont pas seulement les ministres d'un culte parmi d'autres : ce sont des magistrats. Cela s'accompagne d'une dépendance de l'Eglise par rapport à l'Etat ; l'Eglise est sous contrôle parlementaire en ce qui concerne sa doctrine, son culte et la nomination de son personnel dirigeant. Elle n'est néanmoins pas une Eglise d'Etat en ce sens qu'elle n'est nullement, à l'instar du Danemark, un des départements de l'Etat. (Champion, 1993, cité dans Baubérot, 1996, p. 67).

Ce qu'il faut souligner, c'est qu'avec la sécularisation, en Angleterre, s'est instaurée une progressive transformation du statut d'"Eglise établie" de l'Eglise anglicane qui ne possède pratiquement plus ou peu de privilèges officiels par rapport autres cultes chrétiens. Cette situation a aussi permis de garantir la liberté religieuse. Il faut souligner également que « *la lutte pour la liberté religieuse, commencée dès le 17^{ème} siècle et qui avait conduit à la Loi sur la tolérance (1689), donnant une liberté partielle, mais néanmoins conséquente pour l'époque, aux principales branches du non-conformisme protestant, n'a véritablement repris qu'au 19^{ème} siècle* ». (Champion, 1993, cité dans Baubérot, 1996, p. 67). En effet, ces protestants non-conformistes n'eurent l'autorisation de participer dans les instances des municipalités qu'en 1828. Quant aux catholiques, il a fallu attendre l'année suivante pour que la loi de leur émancipation soit votée et qu'ils deviennent véritablement des citoyens. En définitive, avec les changements apportés au niveau institutionnel et juridique qui permirent d'instaurer l'égalité de tous et de réaffirmer la liberté de conscience, la question de la remise en cause du statut d'"Eglise établie" de l'Eglise anglicane n'était plus vue comme un impératif. « *Plutôt que de rompre ses attaches avec l'anglicanisme en tant que religion établie, la société anglaise préfère en quelque sorte les distendre en accordant progressivement de plus en plus de valeur religieuse et sociale à toutes les confessions chrétiennes.* » (Champion, 1993, cité dans Baubérot, 1996, p. 68). Dans la sphère scolaire, une transformation progressive du système d'enseignement se met en place avec la loi Forster qui, en 1870, privilégie la création d'écoles primaires sous la tutelle de l'Etat. Elle permettait aussi aux établissements de type confessionnel de se maintenir. Toujours dans la même dynamique de prise en compte de toutes les confessions chrétiennes, l'Etat subventionne toutes les écoles confessionnelles. A partir du milieu du 20^{ème} siècle, comme le souligne Champion (1993), « *avec l'Educational Act de 1944, les écoles d'Etat sont devenues très largement prépondérantes, l'enseignement*

étatique a assuré un programme d'éducation religieuse et une prière du matin à l'école non confessionnelle (ou interconfessionnelle) » (p. 68). Il semble donc en Angleterre que la sécularisation « s'est réalisée à travers un évidement du statut privilégié et du rôle spécifique de l'anglicanisme » (Idem).

En résumé, dans le cas de l'Etat germanique, comme pour l'Angleterre, un régime de coopération a été officialisé entre la puissance publique et les différentes forces religieuses. En Allemagne, l'Etat s'appuie sur un système de partenariat avec une pluralité de confessions religieuses. Ce qui renvoie à un régime pluraliste. En Angleterre, par contre, même si l'achèvement de la dynamique d'émancipation du religieux a ouvert la voie à un multi-confessionnalisme donnant place aux différentes confessions chrétiennes, il semble que ce régime soit de type moniste dans la mesure où la coopération entre le pouvoir politique et les forces religieuses laisse plus de responsabilités sociales et de prérogatives à l'Église anglicane.

Cependant, à côté de ces deux modèles de sécularisation, beaucoup d'autres pays se réclament de la laïcité. Mais comme le souligne Cadène (2015) :

Parmi les pays qui se revendiquent laïques : la Belgique, où a été instaurée « la laïcité organisée », assimilable à une conviction, ce que la laïcité française ne saurait être ; la Turquie, où la religion est contrôlée par l'Etat alors qu'en France elle est séparée de l'Etat ; l'Inde, mais où l'Etat peut reconnaître le droit basé sur la religion, ce qui est impossible en France ; le Brésil (à 88% chrétien) et le Sénégal (à 94% musulman), mais où l'influence des religions sur les affaires de l'Etat reste très forte ; ou encore le Mexique, dont le système se rapproche très nettement du français (p. 220).

Ces précisions permettent de mieux comprendre les enjeux actuels de la laïcité. En réalité, selon les époques et en fonction des pays et des enjeux sociaux actuels, les principes de base de la laïcité s'articulent de façon différente ; leur interprétation aussi se fait en lien avec des caractéristiques qui se réfèrent à des contextes bien déterminés. D'un Etat à un autre ou à l'intérieur même de chacun d'eux, existent des aménagements spécifiques de ces éléments fondamentaux de la laïcité que sont la liberté de conscience, l'égalité entre tous, la séparation des pouvoirs et la neutralité de la puissance publique. D'après Baubérot et Mulo (2011) : « *les différentes modulations dans la mise en œuvre des principes de laïcité expliquent pourquoi les débats au sujet de cette réalité politique font*

souvent référence à des qualificatifs tels que radicale, ouverte, stricte, républicaine, intégrale, etc. » (p. 87). Ces deux auteurs estiment que ces expressions prouvent simplement que « la laïcité apparaît selon des configurations différentes qui se trouvent souvent en concurrence dans une même société... » (Idem.).

5- 4- 5 Les modèles de laïcité

Taylor et Maclure (2010), à travers leur livre : *Laïcité et liberté de conscience*, ramènent tous les types de laïcité à deux modèles qui sont l'un, **républicain** et l'autre, **libéral pluraliste**. Ces auteurs défendent l'idée selon laquelle le premier modèle, caractérisé par une conception antireligieuse selon eux, serait obsolète par rapport à la configuration de beaucoup d'États et par conséquent, qu'il faudrait mieux le remplacer par une forme pluraliste qui prendrait en compte la question des diversités. Leur thèse cadre avec la politique multiculturaliste développée actuellement au Québec.

Reprenant les thèses de Charles Taylor et Jocelyn Maclure (2010), Mbonda (2016), rappelle que la notion de laïcité est une idée complexe du fait qu'elle s'agit d'un ensemble de principes, de finalités et d'arrangements institutionnels qui découlent de l'articulation de ses principes fondamentaux tels que la liberté de conscience et l'égalité entre tous. Vue sous cet angle, la cohérence des différentes modulations de ces principes constitutifs ne découle pas de soi et explique cette complexité. Toujours en est-il, Mbonda (2016) insiste sur le fait que :

Les deux auteurs, [Taylor et Maclure], ramènent toutes les formes de laïcité à deux modèles ou idéaux types : une laïcité républicaine et une laïcité libérale pluraliste. Dans le cadre du premier modèle, l'État travaille à la relégation de la religion dans la sphère privée pour ne laisser émerger qu'une identité civique commune, garante de l'égalité morale entre tous les individus. Le modèle libéral-pluraliste en revanche essaie de trouver un équilibre entre la liberté de conscience et le respect de l'égalité entre les sujets, en laissant que s'expriment les différences religieuses sur l'espace public tant qu'elles ne compromettent pas les mêmes droits chez les autres et ne portent pas atteinte à l'ordre public.

En fait, Taylor et Maclure (2010) défendent l'idée que si le principe de laïcité doit « (...) aujourd'hui se comprendre dans le cadre plus large de la diversité des croyances et des valeurs auxquelles adhèrent les citoyens » (p. 13), alors toutes les croyances et la religion y compris doivent faire l'objet d'une protection juridique particulière. Ainsi, ils préconisent l'abandon du régime républicain de laïcité qu'ils définissent par son caractère antireligieux au profit d'une vision libérale pluraliste. Ces deux auteurs militent pour le remplacement de la laïcité républicaine dans la mesure où elle soutiendrait « *une conception séculière englobante* » (p. 33). Cette typologie de la laïcité : « *en plus du respect de l'égalité morale et de la liberté de conscience [vise] l'émancipation des individus et l'essor d'une identité civique commune, ce qui exige une mise à distance des appartenances religieuses et leur refoulement dans la sphère privée* » (p.45). Par contre, la forme de laïcité libérale pluraliste prendrait en compte la question de la diversité sociale, c'est-à-dire la variété des origines, des opinions et des croyances dont celles religieuses. A l'opposé de la laïcité républicaine, le régime libéral pluraliste soutient l'idée selon laquelle toutes les convictions philosophiques et religieuses peuvent s'exprimer dans l'espace public dans le respect de l'ordre public et dans la mesure où un groupe ne chercherait pas à transformer l'Etat en une institution à caractère confessionnel. Ainsi, « *il conviendrait d'après Jocelyn Maclure et Charles Taylor d'approfondir l'idéal de tolérance entendu comme la possibilité sociale de surmonter les différences d'opinions par le dialogue entre les personnes et les différentes communautés, dialogue démocratique, vecteur de l'accès de tous à la liberté d'expression.* » (Grange, 2012, p. 168). La vision libérale pluraliste de la laïcité défendue ici par les deux auteurs s'inscrit dans une approche multiculturelle de la politique au Canada et plus particulièrement de celle québécoise où il est question d'un accommodement raisonnable en lien avec les évolutions actuelles de la société marquée par une diversité. Ce pluralisme culturel conçoit la notion d'Etat comme étant un cadre non seulement pour tous les individus mais également pour les différents groupes d'appartenances tels que la famille, l'ethnie et les diverses communautés religieuses, etc. Aujourd'hui, le concept de pluralisme culturel est rebaptisé dans certains contextes, le multiculturalisme¹³⁰. Ce concept, d'après Mbonda (2016) possède *au moins* deux significations : la première est sociologique et fait référence,

¹³⁰ Voir : Le multiculturalisme au cœur – entretien avec Michael Walzer, dans Critique Internationale, N° 03, printemps 1999, (pp. 55-63).

de façon descriptive, à la diversité des cultures, des religions, des langues, des traditions qui coexistent dans une même société. De ce point de vue strictement phénoménologique, on peut dire que tous les pays sont multiculturels, parce qu'aujourd'hui, on observe partout des formes plus ou moins marquées de diversité ethnoculturelle ou religieuse, même dans les sociétés apparemment homogènes. La seconde signification est d'ordre politique. Elle désigne les dispositifs institutionnels mis en place pour la gestion des identités ethnoculturelles, les réponses aux questions du vivre ensemble que soulève la diversité culturelle. (Mbonda, 2016).

Les Etats qui appliquent une politique multiculturelle envisagent les écoles comme des lieux où les élèves peuvent apprendre, dans le respect des valeurs du pluralisme, à vivre ensemble. Les réformes éducatives s'inscrivent dans cette logique et conçoivent l'éducation comme un tout prenant en compte toutes les dimensions de l'individu. Selon donc les pays, les types de société, les contextes nationaux, les réalités historiques, les époques, voire même les aménagements constitutionnels, les Etats sont amenés à opter pour une forme de laïcité plutôt que l'autre ; où à l'intérieur d'un même Etat à passer de l'une à l'autre par des dispositions constitutionnelles et des arrangements institutionnels soutenus par l'évolution normale de la société à une période bien définie de son histoire. En ce qui concerne le Sénégal, dans la définition de la nature de l'Etat, il a choisi délibérément un régime politique centré principalement sur des principes généraux dont le premier énuméré dans la loi fondamentale est celui de la laïcité. Selon l'analyse de Samb (2005), « *elle [la laïcité] a aménagé institutionnellement, pour les communautés religieuses, une place théoriquement égale à celle de l'Etat dans un domaine stratégique comme l'éducation de la jeunesse. Enfin, les institutions et les communautés religieuses ont une autonomie de pensée, d'organisation et d'action formellement garantie par la Constitution.* » (p. 128). Ainsi, la thèse de Taylor et Maclure (2010) justifie les nombreux rapports qui lient le pouvoir temporel et spirituel dans beaucoup de pays subsahariens et permet de soutenir l'idée que dans le cas spécifique du Sénégal, le modèle de laïcité tend plutôt vers une version « *libérale pluraliste* » que vers celle d'« *une laïcité républicaine* ».

L'un des fondements du principe de laïcité est la séparation de l'Etat et de la religion. Il implique aussi l'impartialité de celui-ci vis-à-vis de toutes confessions religieuses présentes dans la société. Aux yeux de l'Etat, elles sont toutes égales. La laïcité donc s'oppose à la reconnaissance ou à l'acceptation d'une religion d'Etat. Si au Sénégal, il n'est pas noté l'existence de celle-ci, par contre, les communautés religieuses exercent

une influence certaine sur l'ensemble de la population et aussi les rapports entre le temporel et le spirituel sont rythmés par une implication des guides religieux dans le débat politique national. De la période coloniale jusqu'à l'époque contemporaine, les guides confrériques musulmans, surtout, ont marqué de leur empreinte la vie sociale et politique. Ce contexte particulier du Sénégal marqué par l'omniprésence de la religion a attiré beaucoup de chercheurs. Les précurseurs de cette étude sur les marabouts et la politique sont d'abord l'œuvre d'étrangers. Il s'agit de Marty (1917), Coulon (1971, 1981, 1983, 2003), Cruise- O'Brien (1982), Magassouba (1985), etc. Cette première vague d'auteurs a cherché à analyser les rapports qu'entretiennent ces guides religieux avec le pouvoir colonial d'une part et d'autre part, après les indépendances, avec les autorités étatiques, et à montrer l'influence qu'ils ont su instaurer dans une société fortement islamisée. La fin des années 1990 et le début des années 2000 seront marqués par l'émergence une vague de chercheurs sénégalais s'intéressant à la question laïque et aux rapports complexes entre le temporel et le spirituel. Le contexte mondial marqué par une remise en cause de la laïcité aura des répercussions au Sénégal où l'an 2000 coïncide avec la première alternance. Cette situation favorise une prolifération de contributions sur la laïcité et le statut de la religion. A titre d'exemple, Monjeb (1998) étudie le facteur confessionnel dans le comportement électoral, politique et social. Diouf Makhtar (2000) revient sur les rapports entre l'Etat et la religion en lien avec la laïcité. Guèye Cheikh (2005) décrypte la participation des marabouts dans la vie politique qui, d'après lui, « ... *n'est pas contraire aux principes de laïcité* » (p. 632). Diop Momar Coumba (2013) apporte un éclairage sur la situation de la laïcité sous le régime de l'alternance politique. Les travaux de Samb¹³¹ (2005) ont également contribué à apporter un éclairage à notre travail de recherche. Ses écrits antérieurs témoignent de son engagement dans la voix de clarification du débat sur la laïcité et la réalité sénégalaise, c'est-à-dire celle d'un Etat laïque avec une majorité musulmane et des minorités religieuses. Ainsi en 1987, il apporte une contribution dans le journal officiel, *Le Soleil*, 24-26 janv. p. 7 intitulé : « De la laïcité comme exigence de la démocratie ». Aussi, dans la *Revue Conscience et Liberté*, il publie : « Les aspects juridiques de la liberté religieuse au Sénégal (1988), n° 35, pp. 21-26 ; « Une majorité musulmane et des minorités religieuses dans un Etat laïque : l'expérience sénégalaise »

¹³¹ Djibril Samb est professeur titulaire des universités de classe exceptionnelle et est membre de plusieurs Académies françaises. Et depuis 2002, il est le secrétaire du Conseil de l'Ordre internationale des Palmes académiques au CAMES (Conseil africain et malgache pour l'Enseignement supérieur. Au Sénégal, il se positionne comme l'un des spécialistes de la question laïque, du statut de la religion dans la société et des rapports interconfessionnels.

(1990), n°39, pp. 88-97. La revue, *Conscience et Liberté* (Berne), fait paraître : « Les minorités religieuses dans les pays musulmans non-arabes » (1991), n° 41, p. 76-80. Dans les années 2000, la polémique engendrée, d'un part, par les allégeances ouvertes de la plus haute autorité, à savoir : le président de la République, à son guide religieux et d'autre part, par le projet de révision constitutionnelle sur le code de la famille, est de nature à créer des amalgames et incompréhensions par rapport à la laïcité. Djibril Samb, à travers son livre, *Comprendre la laïcité*, publié en 2005, aux Nouvelles Editions Africaine du Sénégal (NEAS), apporte sa contribution dans le but de lever toute équivoque par rapport à cette notion. Grâce à des apports philosophiques, historiques et juridiques, il revient sur l'archéologie, la signification, les origines et l'apparition du principe de laïcité. Aussi, il éclaire l'opinion publique sur les rapports entre le temporel et le spirituel de l'antiquité à la fin du moyen âge. Djibril Samb, à partir d'une série de chapitres, qui résumant un peu ses écrits antérieurs, analyse "l'acclimatation" de la laïcité dans ce pays à majorité musulman, marqué par un pluralisme religieux où cohabitent harmonieusement différentes religions. Dans ce livre donc, l'auteur nous livre ses points de vue sur l'expérience sénégalaise en matière de laïcité : avec un caractère non-agressif, non antireligieux, visant l'égalité de tous les citoyens et la protection de la liberté de conscience. D'après Samb (2005) :

Le Sénégal vit ainsi sous le régime d'une laïcité modérée ignorant toute connotation antireligieuse. Ici, la laïcité n'est pas le résultat d'une longue lutte de la société civile contre une collusion Etat/Eglise jalonnée, comme en Europe, de violentes collisions. Elle a été plutôt adoptée, à l'avènement du Sénégal à la souveraineté internationale, comme système institutionnel d'organisation des rapports Etat/religion capable, à l'ère moderne, de maintenir et de préserver une tradition sénégalaise séculaire de tolérance et de liberté religieuse. (...) Mais, au regard de l'expérience, il est établi que le maintien et la préservation de ce système laïque requièrent une vigilance et une lucidité permanentes (p. 144).

Les recherches citées ci-dessus de ces différents auteurs analystes des rapports entre religions et Etat au Sénégal et plus particulièrement Djibril Samb montrent toute la spécificité de la situation du Sénégal en matière de laïcité. Et donc le modèle sénégalais de laïcité, semble-t-il, serait différent de celui d'un régime républicain. Djibril Samb, par cette affirmation parle « *d'un régime de laïcité modéré* » et appelle à la prudence compte tenue des nombreuses agitations et des débats dont la laïcité fait l'objet. Cette position de

l'auteur de « *comprendre la laïcité* » (Samb, 2005) signifierait-elle que ce modèle sénégalais tout en se caractérisant par une certaine particularité avec des forces et une solidité avérée, présenterait également une fragilité liée à la nature même des relations entre les guides religieux et les autorités étatiques ou au rapport qu'entretiennent les sénégalais avec la religion.

En attendant de vérifier ce point de vue auprès de nos interlocuteurs à travers notre enquête de terrain, il semble que le principe de laïcité, quelle que soit la forme qu'il prend selon les Etats, est souvent présenté comme un moyen de vivre ensemble. En définitive, la laïcité : choix éthique et aussi politique, traduit juridiquement, se fixe comme finalité de permettre à toutes les différentes composantes de la société, malgré leurs différences philosophiques, culturelles, religieuses, voire même ethniques, de s'entendre, de se respecter et de vivre ensemble grâce à un engagement constructif et conscient de la puissance publique. Dans ce contexte, un Etat comme le Sénégal, caractérisé par un brassage très important de sa population du fait des échanges, l'heure est à l'unité nationale prônée par certains hommes politiques. L'appel au vivre-ensemble se fait aussi entendre. L'Etat a l'obligation de prendre en compte toutes les couches de la société pour bâtir une unité nationale. Le concept du vivre-ensemble prend tout son sens. Il implique l'inclusion sociale et l'ouverture. Le défi social est donc de construire des espaces de rencontres et d'échanges sur la base du respect mutuel. Vivre ensemble ne consiste pas simplement à cohabiter mais à être ensemble, avoir un avenir commun et des projets communs, conditions nécessaires pour l'instauration de l'unité nationale. L'accent, ici, est mis sur l'unité du pays, condition capitale qui permet de vivre ensemble ; chaque citoyen donc est invité à œuvrer pour son accomplissement. La laïcité peut permettre de fonder le vivre-ensemble. Pour poursuivre le débat autour de ces deux modèles de laïcité distingués, à savoir : le régime républicain laïque et la conception pluraliste de la laïcité, notre analyse s'oriente vers le lien entre laïcité et valeur(s).

5- 4- 6 Laïcité et valeur(s)

Dans l'actualité médiatique internationale, il est de plus en plus fréquent d'entendre certaines personnes faire le lien entre laïcité et valeur(s). Beaucoup de prises de paroles sur ce sujet ou de définitions concernant la laïcité commencent par ces termes : « *la laïcité est une valeur...* », ou « *... des valeurs* ». Ces affirmations méritent d'être analysées. Il s'agit ici d'explicitier la notion de valeur et de se demander si la laïcité peut réellement être considérée comme une valeur. En d'autres termes, « *il convient de poser la question de savoir si et dans quelles limites la laïcité peut être considérée comme une valeur* » (Kahn P., 2007, p. 29).

Avant de réfléchir sur le lien qui les unit, il semble nécessaire d'élucider la notion de valeur. « *La valeur morale prend le plus souvent le sens d'un idéal à atteindre. (...) La valeur exprime une réalité idéalisée. Elle évoque un vœu ou un désir à réaliser.* » (Jeffrey, 1999, p. 129). Dans une acception large, comme Clément E., et al. (2000) le soutiennent, la valeur renvoie à la : « *qualité des choses, des personnes, des conduites, que leur conformité à une norme ou leur proximité par rapport à un idéal rendent particulièrement digne d'estime* » (p. 460). En d'autres termes, la valeur donne du sens à l'existence. C'est, ce à quoi nous tenons par-dessus tout et sans quoi, il n'y a plus de repère. Cependant, d'après Houssaye (2008), « *la valeur ne désigne donc pas seulement ce qui est, mais tout autant sinon davantage, ce qui doit être* » (p. 675). La valeur peut être considérée comme un fait social, culturel, conforme à la raison et qui répond aux besoins fondamentaux de la majorité des membres de la communauté. Elle permet de vivre en équilibre harmonieux avec soi et les autres.

Aujourd'hui, la laïcité comme principe républicain s'invite dans tous les débats au sein de certaines sociétés à tel point que beaucoup pensent qu'elle est plus populaire que leur devise nationale. Toutefois la popularité de la laïcité n'obscurcit pas sa complexité et sa problématique liées à une série de facteurs qui se sont conjugués au cours de ces dernières décennies. Face à la montée de l'antisémitisme, du racisme, de la xénophobie et de l'homophobie, la laïcité est interrogée dans ses fondements, voire même remise en cause. Cependant même si les uns la critiquent et les autres la défendent, elle est en général acceptée par les sociétés et reconnue comme garantissant les libertés

individuelles et les droits des citoyens. La diversité dans une population fait que certains voient en la laïcité un moyen de vivre ensemble. C'est un idéal à atteindre, une volonté de dépasser les différences et d'aspirer à un avenir meilleur. En tant que principe politique et cadre juridique, elle aurait comme finalité d'apaiser les tensions. Avec la laïcité, il ne devrait plus avoir ni exclusion, ni violence, ni haine de l'autre. Tout le monde devrait vivre mieux et en parfaite entente. « *Or qui dit mieux (vivre) dit valeur* » (Reboul, 1992, p.1). Alors, la laïcité serait-elle une valeur dans certains pays ?

La laïcité fait partie intégrante de nos valeurs. Elle est au cœur de notre identité, de notre identité républicaine, de notre âme. Pourtant, elle est aujourd'hui attaquée de toutes parts, contestée, critiquée. (...) Dans ce moment où les repères se brouillent, nous avons besoin de clarté, et donc nous avons besoin de laïcité. Car pas d'unité, pas d'apaisement, pas de progrès sans laïcité ! (...) La laïcité, c'est la réponse construite par la République pour respecter et dépasser nos appartenances personnelles. Elle est un élément fondamental de la "construction du commun", selon cette belle expression d'Abdennour BIDAR¹³²

Prise sous cet angle, avec cet idéal commun de vivre ensemble, certains soutiennent donc que la laïcité est une des valeurs de la République française. Cette position n'est pas nouvelle. Pour François Hollande, alors premier secrétaire du PS : « *la laïcité c'est à la fois des valeurs et un cadre juridique. La première des valeurs c'est de fonder le "vivre-ensemble" dans la République, permettant à des citoyens, dans l'espace public, de transcender la particularité de leurs choix spirituels.* » (Cité par Khaldi, 2015, p. 22). Ce point de vue n'est pas un cas isolé. Cette position est partagée par d'autres. Pour Bergounioux (1995) par exemple : « *la laïcité est aujourd'hui une valeur reconnue. La laïcité est pourtant une valeur toujours discutée. Ces deux affirmations sont simultanément vraies...* » (p. 17). Même s'il est vrai que, de par son histoire, l'avènement de la laïcité est lié indéniablement à la guerre des "deux France", et aussi qu'elle continue à alimenter les débats, force est de reconnaître aujourd'hui que comme cadre juridique, elle gère les rapports entre l'Etat et les différentes religions présentes dans la société française. Il faut aussi noter que les débats concernant la laïcité, depuis un certain temps, se sont beaucoup plus accentués au niveau de l'espace scolaire avec les questions liées au "port du foulard islamique" par exemple intervenues en 1989.

¹³² Discours du président de la République Française, François Hollande, lors du prix de la laïcité le 26 octobre 2015.

En réalité, « *le paysage religieux a profondément changé* » (Bergounioux (1995, p.18). Et par conséquent, la laïcité se trouve confrontée à de nouveaux défis. Comment alors s'adapter à ce changement ? Comment tout en appliquant le principe de laïcité permettre à tout le monde de vivre-ensemble ? Question complexe touchant à la fois la puissance politique et les libertés individuelles. Certes, même si l'autonomie de l'individu est considérée comme une valeur capitale, la laïcité suppose quatre principes essentiellement liés entre eux. Il s'agit de la séparation des pouvoirs et de la neutralité de l'Etat d'une part, et d'autre part, de l'application de la liberté de conscience et de l'égalité de tous les citoyens en termes de droits. La laïcité ne saurait alors se limiter à un cadre juridique mais est appelée à refuser l'exclusion d'une partie de la population et à prôner le "vivre-ensemble" à l'école et dans la cité. Bergounioux (1995, p. 26) conclue son propos en ces termes :

L'avenir de la laïcité (...) passe par le maintien de la tension interne qui l'anime. La laïcité doit rapprocher les individus tout en les laissant libres. Elle est la garantie que la parole puisse être donnée à tous, dans un ensemble commun qui ne peut pas reposer seulement sur l'acceptation de la diversité. Elle ne doit pas être considérée comme un acquis mais, au sens propre, comme une valeur qui, pour être vivante, doit être fondée sur une autorité acceptée.

Il semble ainsi que la laïcité doit être comprise comme une valeur positive qui émancipe l'homme sans limiter ses libertés. « *La laïcité est une valeur essentielle, avec le souci de liberté de conscience et de l'égalité de tous les hommes, qu'ils soient croyants, athées ou agnostiques. L'idéal laïque n'est pas un idéal négatif de ressentiment contre la religion...* » (Péna-Ruiz, 2003, cité par KHaldi 2015, p.23). Aujourd'hui, de nombreuses thèses ont tendance à présenter la laïcité comme étant une valeur, voire même universelle. Pour beaucoup de gens, se poser la question de savoir si la laïcité est une valeur, c'est interroger en quelque sorte une affirmation qui relève de l'évidence.

Pierre Khan, par contre, est méfiant par rapport à cette évidence. Il essaie de construire une analyse autour de la question suivante : « *La laïcité est-elle seulement un principe d'ordre juridique (constitutionnel-juridique) ou une valeur de civilisation porteuse d'une philosophie politique et morale enseignable comme telle à l'école, dans les cours d'éducation civique ?* » (2007, p. 29) La conclusion à laquelle il aboutit est plus ou moins opposée à l'objectif que vise la ligue de l'enseignement mentionné dans un chapeau

introduction de la deuxième partie intitulée « faire vivre la laïcité aujourd'hui » de leur fascicule. Le but poursuivi par la ligue de l'enseignement est « *d'agir pour une laïcité qui ne soit pas simplement un principe constitutionnel et un ensemble juridique, mais qui constitue, en même temps, une valeur de civilisation portée par une philosophie politique et une éthique du vivre ensemble* » (p. 44, cité par Kahn P. (2007, p. 29). Pierre Kahn., pour deux raisons, émet des doutes quant au fait que la laïcité soit considérée comme une valeur. D'abord, il estime que si la laïcité est une valeur alors « *il faut pouvoir en définir le contenu, ce que l'histoire des discours présentant la laïcité comme une valeur ne permet guère de faire de façon précise et univoque* » (p. 30). Autrement dit, de quelle valeur s'agit-il, si effectivement elle en est une ? Au cours de l'histoire, la laïcité s'est identifiée à différentes sortes de valeurs : à l'époque de Jules Ferry, elle était « *associée à une philosophie du progrès saluant l'avènement d'une science bienfaitrice spirituellement aussi bien que matériellement*¹³³ » (p. 30). A la fin de la seconde guerre mondiale, la laïcité était assimilée au patriotisme par le socialiste André Philip. Aujourd'hui, ces valeurs – science et patriotisme – ne définissent plus la laïcité qui s'est alors tournée vers d'autres en lien avec « *l'individualisme démocratique et fait par exemple de l'égalité des hommes et des femmes (...) un nouveau champ d'application pour les combats laïques à venir*¹³⁴ ». Deuxième raison de doute pour Kahn P., est que le risque est grand que la laïcité soit en « *conflit avec d'autres valeurs* » si elle est considérée comme une « *valeur civilisationnelle* », alors que justement c'était pour mettre fin au combat entre les deux France et faire « coexister les libertés » que la loi de 1905 dite loi de séparation des pouvoirs a été votée. (p.30). Pour lever les équivoques et répondre à la question si la laïcité est une valeur morale ou principe juridique, Kahn P. (2007) s'appuie sur la pensée de John Rawls développée dans son livre "*Théorie de la justice*" (1971/1987). Il soutient que le sens de la laïcité peut être pensé à partir de la théorie de la justice. En effet, deux thèses de Rawls peuvent aider à mener une réflexion sur la laïcité. La première consiste à établir une différenciation entre le juste et le bien, en d'autres termes, entre le droit et la morale. La deuxième thèse, liée indéniablement à la première, est qu'« *il doit exister une priorité du juste sur le bien* » (p. 31). Pour Kahn P. (2007), la laïcité est à ranger du côté de ce qui est juste et non de ce qui relève du bien. D'ailleurs, la thèse selon laquelle la

¹³³ Cf. Marcellin Berthelot (1901) cité par Kahn P., (2007, p.30).

¹³⁴ Ou mieux encore, c'est la liberté d'expression en lien avec les attaques terroristes sur le sol français, précisément dans les années 2010 – 2015 qui se trouve être le nouveau champ d'application pour les combats laïques.

laïcité, comme neutralité de l'Etat, est liée aux principes de justice est soutenue dans le livre "*Théorie de la justice*". Le premier principe de justice, selon Rawls, est que « *chaque personne doit avoir un droit égal au système le plus étendu de libertés de base égales pour tous, compatibles avec un même système de libertés pour tous* ». (Rawls 1971/1987, p. 287, cité par Kahn, 2007, p.32). Ce principe donne une priorité et une **légitimité à la liberté d'un individu** qui ne peut être limitée qu'à condition que son accroissement ou son étendue ne devienne une menace pour les autres libertés. Cette règle s'applique principalement à la liberté de conscience qui est l'équivalence de la liberté accordée à tous de manière équitable et invite à la neutralité de l'Etat. La vision de la laïcité de Rawls (1971/1987) peut se résumer en ces termes :

L'Etat ne peut favoriser aucune religion particulière. Il ne peut y avoir aucune pénalité, aucun handicap à appartenir à une religion quelconque, ou au contraire, à ne pas en faire partie. La nation d'Etat confessionnel est rejetée. Au lieu de cela, des associations particulières peuvent être organisées comme leurs membres le désirent ; elles peuvent avoir leur propre vie interne, leur propre discipline à condition que leurs membres aient réellement le choix de continuer à être affiliés ou non (...). Etant donné les principes de justice, l'Etat doit être compris comme une association de citoyens égaux. Il ne s'intéresse pas lui-même aux doctrines philosophiques et religieuses, mais règlemente la poursuite, par les individus, de leurs intérêts moraux et spirituels d'après des principes qu'eux-mêmes approuveraient dans une situation initiale d'égalité (p. 247, 248, cité par Kahn P., 2007, p. 32).

Dans ce texte de Rawls, il semble apparaître la même philosophie qui a conduit à la séparation des pouvoirs en France. Ce qu'il faut aussi retenir, c'est que les fondements de laïcité, à savoir ici : la liberté de conscience, la neutralité de l'Etat et l'égalité de tous les citoyens sont régis sur le mode de la justice reconnu par tous les individus. Et en définitive, cette vision de la laïcité n'a nullement besoin d'une manière de pensée ou d'une philosophie quelconque. En d'autres termes, d'après Rawls, ce régime de laïcité, pour reprendre ici, une formulation de Milot (dans Baubérot, 2004), n'a besoin « *d'aucune doctrine métaphysique ni aucune théorie de la connaissance* » (Rawls 1971/1987, p. 274, cité par Kahn P., 2007, p. 32). Même si, dans cette conception de la laïcité, l'Etat permet à chaque individu de mener librement ses projets personnels qu'ils soient philosophiques, moraux ou même liés à ses croyances religieuses. La reconnaissance de la libre pensée des individus par l'Etat n'est pas en contradiction avec sa neutralité. La liberté de pensée des individus est liée d'une certaine manière à ce que chacun de ces individus estime être

bien. Se dégage donc, d'après Kahn, une différence entre la liberté de conscience et la liberté de pensée ; la première relève de ce qui est juste, alors que la deuxième se situe du côté de ce qui est bien. Ainsi, les préoccupations de Kahn P. (2007) peuvent être synthétisées en ces termes :

Autant il est légitime de faire de la laïcité une valeur de justice, au sens rawlsien de l'expression, autant il me semble beaucoup plus discutabile d'en faire une valeur d'ordre éthique, porteuse d'une conception du bien, d'une conception de la vie bonne. Ou plus exactement : c'est à la seule condition d'être une conception du juste que la laïcité peut prétendre à l'universalité. Si on veut en faire en plus, à la façon notamment de certains défenseurs aujourd'hui d'une certaine idée de la République (Régis Debray, Catherine Kintzler ou Alain Finkielkraut par exemple), une sorte d'idéal moral, un projet de dissolution critique des préjugés, une visée normative d'émancipation intellectuelle ou de transformation des comportements sociaux, on en fait, pour reprendre la formule de Rawls, une métaphysique particulière, on la condamne donc à la relativité d'une conception de la vie bonne parmi d'autres (p. 33).

Cette conception de la laïcité basée la vie bonne est défendue par les néo-républicains français qui eux-mêmes, d'une certaine manière, dépendent « *d'une représentation "communautarienne" des principes du vivre ensemble* » mais aussi par les philosophes communautariens¹³⁵ opposés à Rawls et au libéraux. Ils soutiennent donc – les néo-républicains et philosophes communautariens – la théorie que la société ne doit pas simplement être régie selon ce qui est juste mais également selon la vie bonne qui a comme finalité de « *fédérer la communauté des citoyens* » (p. 33).

¹³⁵ Cf. Kahn P. (2007, p. 34). Les philosophes communautariens soutiennent une laïcité morale ou philosophique. Ils ont critiqué la conception rawlsienne. Pour eux, l'idée d'une priorité du juste sur le bien ne peut pas être soutenue longtemps : « *La théorie rawlsienne de la justice n'échapperait pas elle-même à une conception du bien, ce qu'elle repose sur certaines intuitions morales minimales partagées, qu'il serait donc légitime pour l'Etat de promouvoir : notamment qu'une société juste est préférable à une autre, que le principe de la liberté égale pour tous vaut mieux que le principe inverse, que le respect de la pluralité des conceptions du bien est lui-même un bien, etc. Cela a conduit à Rawls à admettre que le principe de la priorité du droit sur la morale présuppose l'existence d'une conception du bien qu'il appelle "minimale" ou "restreinte" et qu'il distingue des conceptions "substantielles" du bien.* » (p.34).

En définitive, pour Kahn P. (2007), la laïcité ne doit pas chercher à imposer une « *conception du bien* » (p. 31). Aussi, l'Etat n'a pas à se réclamer d'aucune philosophie ou théorie, fut-elle de l'émancipation. « *La seule philosophie de l'Etat laïque, c'est de n'en avoir pas, et – (il tient) – que ceux qui voudraient voir leur philosophie de la laïcité être celle de l'Etat se contredisent...* » (p. 35). La réponse finale de Kahn P. est que « *la laïcité n'est pas une valeur morale au sens où elle n'a pas à être poursuivie pour elle-même comme une fin. Elle est un moyen, et un moyen nécessaire, en vue d'une fin la liberté égale pour tous* » (p. 36).

En résumé, définir la laïcité reste complexe. Plusieurs approches sont possibles. La dimension philosophique de la laïcité est fondée sur la notion de liberté, du droit de jouir d'une liberté de penser qui n'est conditionnée par aucune autorité établie. Ce qui entraîne aussi, au plan politique, et grâce à un cadre juridique élaboré, que la laïcité, dans sa conception française, soit comprise comme neutralité de l'État par rapport aux croyances religieuses. La neutralité de l'État par rapport aux différentes religions ne signifie plus une certaine forme d'opposition à la religion. Ces deux dimensions (philosophique et politique) font ressortir les valeurs cardinales de la laïcité – *les droits de la personne, la liberté de conscience, la neutralité de l'espace public* – qui sont à préserver pour maintenir la coexistence pacifique entre des individus de cultures religieuses différentes. Mais cette neutralité confessionnelle de l'Etat et la séparation des pouvoirs suffisent-elles pour définir la laïcité ? Il nous semble que les liens qui favorisent l'organisation de la vie en commun et qui permettent de vivre ensemble dans une société marquée par sa diversité sociale sont à considérer.

Si en France, la laïcité est souvent définie par son expression juridique et par conséquent, mettant en avant des lois et des principes qui guident l'organisation politique, cela ne limite pas sa conception et ne la réduit pas qu'au régime républicain. La pluralité des sociétés modernes exige de concevoir d'autres formes de « *conception du bien* » ...Alors, aujourd'hui, la modernité politique ne pourrait-elle pas être envisagée avec la religion ? Ce qui supposerait de concevoir une nouvelle interprétation de la laïcité qui donnerait une place de choix au domaine spirituel. Telle est la thèse véhiculée par la conception libérale pluraliste qui défend l'expression de la religion dans l'espace public. Ainsi, « *il conviendrait d'après Jocelyn Maclure et Charles Taylor d'approfondir l'idéal de tolérance entendu*

comme la possibilité sociale de surmonter les différences d'opinions par le dialogue entre les personnes et les différentes communautés, dialogue démocratique, vecteur de l'accès de tous à la liberté d'expression. » (Grange, 2012/4, p. 168).

Le contenu conceptuel de la laïcité évolue avec l'histoire et suivant les pays, les processus de laïcisation sont différents. La laïcité apparaît ainsi comme tout un programme de vie mettant en avant la volonté de vivre ensemble. Cependant depuis une vingtaine d'années, elle revient avec force au-devant de la scène géopolitique et fait l'objet de débats. « *Les uns la défendent vigoureusement sans voir les changements intervenus. Les autres la relativisent et souhaitent son adaptation aux données nouvelles. Chacun conforte sa position en faisant appel à l'histoire, au droit, à la sociologie ou à la philosophie. » (Barbier, dans Nora, 1999, p.73).* Dans sa conceptualisation plusieurs éléments sont à prendre en considération pour bien cerner la question laïque actuellement. Si la laïcité s'est imposée dans le combat qui a opposé les "deux France", elle est le principe de séparation de l'Etat et de la religion. Elle implique l'impartialité de l'Etat vis-à-vis des confessions religieuses qui sont par rapport à elle toutes égales. Elle s'oppose par essence à l'existence et à l'acceptation d'une religion d'Etat. Fruit d'un long processus, la laïcité peut être comprise comme neutralité par rapport aux croyances religieuses mais il est important de souligner qu'elle n'est pas contre la religion ou les religions. Elle défend la liberté de conscience et l'égalité entre tous. A ce titre, elle est une condition de possibilité du pluralisme dans la société et le bien commun de tous. Elle est donc à considérer comme un principe de coexistence pacifique et une règle juridique définie par la Constitution pour permettre le vivre-ensemble. Ces précisions n'enlèvent en rien qu'elle soit une notion assez subtile et difficile à saisir suscitant de nombreuses interrogations à son sujet. Comme le soutient Kintzler (2014) : « *Plusieurs questions et fausses questions laïques qui ont jalonné les deux dernières décennies – doivent être – abordées comme autant de moments et même de défis où la pensée est mise en demeure et où la théorie est mise à l'épreuve » (p. 8).*

5- 5 LAÏCITE ET TOLERANCE

Une réflexion sur la laïcité implique aussi, il nous semble, d'aborder la question complexe de la tolérance et de la coexistence. Quels liens existeraient-ils entre ces deux concepts ? En effet, aujourd'hui, la conception la plus partagée de laïcité nécessite une prise en compte de la tolérance et des diversités religieuses au sein d'un même territoire. Ces deux notions, tolérance et coexistence, doivent non seulement aller de pair avec les libertés religieuses mais plus encore avec la liberté de conscience qui renvoie à la liberté de croire ou de ne pas croire ou encore le droit même de choisir de ne pas s'exprimer sur la question de ses croyances et sans oublier la liberté de changer de religion ou de ne plus en avoir. Il est question de revenir sur le concept de tolérance, de se demander de quelle tolérance parle-t-on ? Et d'identifier les liens qu'elle peut avoir avec la laïcité. Pour cela, revisiter l'histoire de l'idée de tolérance s'impose comme un impératif.

5- 5- 1 La tolérance : une notion, un idéal

Le concept de tolérance n'est pas facile à définir. Il est complexe, voire même flou et pas toujours simple à cerner : si certains le considèrent comme une notion périmée ou archaïque ou encore dépassée d'autres, au contraire, pensent que c'est une idée moderne difficile à concrétiser, voire même impossible à appliquer, une sorte d'idéal difficile à atteindre. Le mot vient du latin "*tolerare*" qui signifie "*supporter*", "*porter*", au sens de l'effort qu'une personne peut fournir pour endurer des épreuves avec une certaine patience. Dans le dictionnaire Robert, le mot tolérance a deux sens. Dans son acceptation la plus large, la tolérance renvoie à la capacité à respecter ce que l'on désapprouve. La tolérance est une vertu morale qui aujourd'hui est considérée comme un impératif social, politique, voire juridique en vue du maintien de la paix et pour la coexistence pacifique entre les individus et les peuples. Au niveau international, l'Organisation des Nations Unies et beaucoup d'organismes internationaux qui dépendent d'elle lui accordent une importance capitale. C'est ainsi que l'année 1995 a été dédiée par l'O.N. U année de la tolérance.

5- 5- 2 Des libertés partielles à la reconnaissance positive

La notion de tolérance est liée historiquement à la religion. Elle a une origine doctrinale. Il semble, en effet, que la tolérance religieuse ait été la première forme de tolérance qui s'est développée. Sous ce rapport, elle peut alors être considérée comme le précurseur de l'affirmation de la liberté de conscience. Il faut se rappeler que, suite aux guerres de religions qui ont ravagé la France pendant plusieurs décennies – *et l'Europe aussi au 16^{ème} siècle* – Henri IV, devenu roi de France, signa l'Edit de Nantes dit l'Edit de la Tolérance pour rétablir la paix dans le royaume et mettre fin à la division qui régnait dans la société sur le plan religieux. L'Edit de la Tolérance a donc permis d'établir une coexistence pacifique entre les partisans des deux confessions chrétiennes, à savoir : les catholiques et les protestants. Ces derniers, les protestants, ont obtenu du roi le droit de vivre leurs convictions religieuses mais dans un cadre limité, restreint. L'article IX de l'Edit de Nantes précise bien que le culte réformé n'est autorisé que dans certains lieux et villes où les protestants étaient établis « *en l'année 1596 et en l'année 1597...* ». Malgré cette autorisation, « *aucun exercice de ladite religion en notre Cour et suite, ni pareillement en nos terres et pays qui sont delà des monts, ni aussi en notre ville de Paris, ni à cinq lieues de ladite ville* » (art. XIV, Edit de Nantes, 1598) n'est permis. En outre, les protestants doivent respecter et « *observer les fêtes indictes en l'Eglise catholique, apostolique et romaine...* » (art. XX, Edit de Nantes, 1598). Ce qu'il faut retenir de cet Edit de Nantes est : contrairement à ce que beaucoup pensent, l'Edit dit de la Tolérance promulgué le 13 avril 1598 n'est pas « *l'annonce d'un Etat ... laïque* » (Miaille, 2015). Il ne s'agit pas de célébrer l'égalité et le respect entre toutes les religions mais plutôt d'essayer de rétablir un lien social. Ce document législatif signé par le roi Henri IV, rappelle clairement « *que la seule foi chrétienne reconnue reste le catholicisme et n'accorde quelques libertés de conscience et de culte que de manière restrictive, dans l'attente que tous les sujets soient redevenus catholiques* » (Miaille, 2015, p. 31). La tolérance vis-à-vis des protestants avait un caractère partiel, limité et temporaire. Et comme ce fut prévisible, l'Edit de Nantes sera révoqué en 1685 par l'Edit de Fontainebleau signé par le Roi Louis XIV.

En somme, cette première conception de la tolérance a une portée politique ; l'Etat avait l'obligation d'organiser la cohabitation entre les différentes communautés. Par l'Edit de Nantes, il est affirmé qu'au Roi revenait la responsabilité de décider en matière de religion

et que la liberté de conscience n'était pas encore acquise. Dans ce contexte, la notion de tolérance va aussi intéresser les philosophes et deux textes majeurs peuvent être considérés comme des textes initiatiques ou précurseurs par rapport à la réflexion sur la tolérance : il s'agit du livre de Pierre Bayle (1686), publié juste après l'Edit de Fontainebleau, intitulé "*Commentaire philosophique*" (qui deviendra sous une autre édition "*De la tolérance*") où l'auteur dénonce les contraintes religieuses et se positionne comme un apôtre de la liberté de conscience. « *La conscience étant de nature divine, il faut lui être fidèle et adhérer aux opinions qu'en toute sincérité on croit vraies. Le devoir d'obéissance de la conscience qui repose sur le devoir d'obéissance à Dieu fonde le droit à la conscience religieuse* ». (Estivalèzes, p. 93, dans Nesme, Loeffel, 2009). Le deuxième texte est la "*Lettre sur la tolérance*" de John Locke publié en 1689. La "*Lettre sur la tolérance*" représente historiquement donc l'une des premières théories de référence sur ce sujet. Elle peut se résumer et se définir par l'expression : « *Cessez de combattre ce qu'on ne peut pas changer* »¹³⁶. La "*Lettre sur la tolérance*" de Locke J. (1689) peut être située dans un contexte de crise où, en Angleterre¹³⁷, beaucoup de protestants avaient peur que le catholicisme s'impose. Dans sa lettre¹³⁸, Locke propose une nouvelle vision des rapports qui doivent lier "religion" et "gouvernement". Elle insiste particulièrement sur la distinction de l'État et des Églises en s'appuyant sur les différences qui existent entre ces deux institutions par rapport aux fins qu'elles poursuivent, qu'elles soient (ces fins) spirituelles ou même temporelles et aussi les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Pour Locke (1689), il faut distinguer « *ce qui regarde le gouvernement civil, de ce qui appartient à la religion, et de marquer les justes bornes qui séparent les droits de l'un et ceux de l'autre* » (p. 19). L'argument soutenu par Locke est que seul le magistrat a la charge du pouvoir temporel. Et ce pouvoir consiste, par la loi, à maintenir l'ordre public pour assurer deux choses : le bien public et la paix civile. Il souligne également que, concernant les intérêts spirituels des individus, le magistrat n'a pas le droit d'y intervenir pour la simple et unique raison que, pour la quête de leur salut, ces derniers doivent se sentir libres du choix de vie qui les convient. Toute personne est donc libre d'adhérer à la

¹³⁶Cf. John Locke (1689) *Lettre sur la tolérance*, Editions ressources.

¹³⁷ La situation de l'Angleterre était critique : Le pays a été ravagé par les guerres de religion depuis l'avènement d'Henri III ; mais également, au niveau du pouvoir, il faut noter successivement, l'émergence de différentes convictions religieuses. Aussi, de 1685 à 1689, Jacques II, dernier roi Stuart, avait l'ambition, contre la volonté du peuple, de ramener l'Angleterre au catholicisme. Cette lettre de Locke est donc une réponse à ces multiples problèmes religieux.

¹³⁸ La « *Lettre sur la tolérance* » était adressée à Philipp van Limborch, un ami proche de John Locke, qui la publia sans son autorisation.

religion qu'elle veut et qui lui convient. Locke insiste aussi sur la liberté d'action de toutes les communautés religieuses mais prévient qu'elles n'ont aucune légitimité s'agissant de l'usage de la force et n'ont pas aussi le droit d'influencer ni d'intervenir dans les décisions politiques. Si ces conditions sont respectées par ces communautés, le gouvernement a le devoir d'être tolérant envers elles et par conséquent aussi, sa mission se résume à protéger tous les citoyens afin qu'ils puissent bénéficier de leur droit de pratiquer leur religion. Locke (1689) défend l'idée que la tolérance doit permettre de conjuguer la liberté individuelle avec la paix civile. De ce fait, il est nécessaire donc d'y apporter quelques réserves. Il dégage quatre cas de figure où il n'est pas possible d'appliquer la tolérance :

1. *on ne peut tolérer aucun homme qui soit opposé à la société et aux bonnes mœurs indispensables au maintien de la société civile ;*
2. *on ne peut tolérer que certains s'arrogent des privilèges particuliers, pour eux ou pour leur secte, nuisibles à la société ;*
3. *on ne peut pas tolérer une Église soumise à une autorité différente de celle du magistrat (par exemple, au pape) ;*
4. *enfin, on ne peut pas tolérer les athées, car leur absence de foi ôte selon Locke le besoin de respecter les institutions du pays.*

La tolérance que prône Locke est en effet à relativiser aujourd'hui dans la mesure où elle exclut d'une part, les catholiques qui sont sous l'autorité de Rome et du Pape que Locke considère comme un « *autre prince* » et d'autre part, les athées du fait que les engagements qui régissent la société n'ont pas d'effets sur eux. D'après Locke (1689) : « *ceux qui nient l'existence d'un Dieu, ne doivent pas être tolérés, parce que les promesses, les contrats, les serments et la bonne foi, qui sont les principaux liens de la société civile, ne sauraient engager un athée à tenir sa parole* » (p. 81). Selon la tolérance prônée par Locke, les athées ne sont pas admis dans l'association politique parce qu'ils ne rentrent pas dans la logique de la cité fondée des principes qu'ils ne reconnaissent pas. Toutefois, cette idéologie ou cette conception de la tolérance soulève un certain nombre de questions : « *peut-on parler de tolérance, si certains citoyens sont exclus ?* » ; « *comment concevoir une tolérance religieuse si en effet, l'on ne considère pas ceux ou celles qui ont choisi de se démarquer de la religion ?* » ou encore, « *l'exclusion ne réduit-elle pas même l'idée de tolérance ?* », « *l'exclusion, respecte-t-elle les libertés individuelles ?* », « *quels*

buts ultimes vise l'établissement de règles de vie commune ? »... Kintzler (2014, p. 14) essaie d'apporter une explication à la position de Locke par rapport à l'exclusion des athées :

Aux yeux de Locke, il n'est pas possible d'admettre l'incroyance (en l'occurrence sous la forme de l'athéisme) dans l'association politique. (...) L'idée fondamentale est qu'on ne peut pas admettre les incroyants dans l'association politique pour leur incapacité à former lien. Ils sont par définition déliés. On peut rétablir ici un syllogisme caché. Toute association politique suppose un principe de liaison, et comme le modèle de tout lien est le lien religieux, la conséquence tombe : il faut exclure les athées comme non fiables. Le point de virulence est mis en évidence : c'est le rapport de l'association politique avec la forme du lien qu'elle suppose. Locke retient d'elle que ce qui à ses yeux interfère avec la question du politique : ce qui lui importe n'est pas le contenu de telle ou telle incroyance, c'est sa forme en tant qu'elle a un rapport au lien politique. Or la forme de l'incroyance, c'est le vide de lien.

Malgré cette justification, force est de reconnaître que la tolérance doit être élargie à tout le monde ; elle doit s'étendre à ceux qui ne se réclament d'aucune religion ou croyance religieuse et à ceux qui professent une religion différente de la nôtre. Cette tolérance élargie implique la reconnaissance de la diversité. Cette conception de la tolérance qui exalte la pluralité d'opinions est en effet prônée par Voltaire en 1734 dans les "Lettres philosophiques". « *Il combat également le fanatisme et l'intolérance*¹³⁹, *défend la tolérance au nom de l'utilité publique, et en fait une vertu humaine, sociale et morale ; elle doit être réciproque et ne plus induire de rapport de domination entre celui qui tolère et celui qui est toléré* » (Estivalèzes, p. 93, dans Nesme, Loeffel, 2009). N'est-ce pas là une réelle évolution par rapport à la "tolérance partielle" octroyée aux protestants dans le royaume de France ou à la tolérance défendue par Locke et qui exclut les catholiques et les athées ? C'est déjà un premier jalon posé vers la reconnaissance des libertés individuelles. Cette évolution de la notion de tolérance s'orienterait vers la reconnaissance des droits individuels. Ainsi la tolérance peut alors se définir comme une « *attitude consistant à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même* » (Julie Saada-Gendron, 1999, p.12, cité par Estivalèzes, p. 94, dans Nesme, Loeffel, 2009).

¹³⁹ Cf. Le traité sur la Tolérance de Voltaire paru en 1763.

Aujourd'hui, la tolérance, comme notion morale, permet l'organisation de la société. Même si elle a été théorisée dans un contexte où en Europe, se généralisaient les guerres civiles dites guerres de religion¹⁴⁰, et particulièrement en Angleterre où il était urgent de trouver une solution politique aux problèmes religieux, le principe de tolérance a été développé progressivement dans beaucoup de pays aux 17^{ème} et 18^{ème} pour permettre le vivre ensemble tout en mettant en place des règles dans la société. Avec la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, il est question, de plus en plus, d'égalité des droits. Cependant, la question qui mérite d'être soulevée est : peut-on ou doit-on tout tolérer ? Comte-Sponville (1995), dans "*petit traité des grandes vertus*", parlant de la tolérance, se pose cette même question. Si pour lui la réponse est non, il note aussi que c'est un questionnement complexe car quand les choses vont d'elles-mêmes, la tolérance n'est plus nécessaire. D'après lui, la tolérance n'a de sens « *qu'à défaut de connaissance* » (p. 211). Et qu'elle n'est envisageable que par rapport à la question du jugement ou des opinions, comme quand il s'agit de la croyance. « *Tolérer, c'est accepter ce qu'on pourrait condamner* », dans ce sens « *la tolérance ne vaut que contre soi et pour autrui* » (p. 212). Dans la tolérance, il y a l'idée de laisser faire ce qui n'est pas acceptable et que l'on peut empêcher. C'est un renoncement de la part de celui qui tolère à combattre ou à punir. Pour Comte-Sponville (1995), la tolérance universelle n'existe pas et est moralement et politiquement condamnable. Ce qui rejoint ce que disait Jankélévitch (1986) pour qui la tolérance « *finirait par se nier elle-même* » (p. 92, cité par Comte-Sponville, 1995) si l'on cherche à la pousser à la limite. Il ne faut la considérer que dans certains cas, et comme le dit Comte-Sponville, « *qui sont ceux de sa propre sauvegarde et la préservation de ses conditions de possibilité* » (p. 213). La complexité de cette aventure fait que Popper (1979) l'appelle "*le paradoxe de la tolérance*". Pour lui, « *si l'on est d'une tolérance absolue, même envers les intolérants, et qu'on ne défende pas la société tolérante contre leurs assauts, les tolérants seront anéantis, et avec eux la tolérance* » (p. 222, dans Comte-Sponville, 1995). Ce paradoxe est en lien avec la situation de crise que connaît le monde, marquée par des tensions et des conflits de tout genre. Parler donc de "*tolérance universelle*" ou de "*tolérance infinie*" tue la tolérance elle-même.

¹⁴⁰ En France, On appelle guerres de religion les guerres qui opposèrent catholiques et protestants de 1562 à 1598. Devenu roi, Henri IV signa en 1598, l'édit de Nantes qui mettait fin aux guerres de Religion.

Cependant, doit-on en rester là ? Doit-on seulement être juste avec ceux qui le sont avec nous ? En effet, la vertu va plus loin que cela. Parlant de justice, John Rawls soutient l'idée qu'il faut être guidé « *par les principes de justice* » (p. 256). Dans le même cadre, l'homme tolérant doit être guidé par les principes de tolérance et par conséquent tolérer même les intolérants. Toutefois, il est clair que cela ne signifie pas tout accepter ou tout tolérer au risque de tuer la tolérance mais en même temps, il ne s'agit pas de ne pas être tolérant dans les cas d'intolérance. Pour Comte-Sponville (1995), « *une action intolérante, un groupe intolérant, etc., doivent être interdits si, et seulement si, ils menacent effectivement la liberté ou, en général, les conditions de possibilité de la tolérance.* (p. 214).

5- 5- 3 Liens entre tolérance et laïcité

La laïcité est un cadre juridique, un mode d'organisation politique qui repose sur la coexistence des libertés individuelles. Il a fallu du temps pour la mise en place de sa construction. Au début de ce chapitre, il a été démontré que ses origines sont à rechercher dans les guerres de religion et l'émergence des philosophies mettant en avant la pensée critique qui les ont suivies. La mise en place de l'idéal laïque en France a dû se heurter d'une certaine manière à un catholicisme voulant préserver ses acquis et son rôle au sein de l'appareil étatique. Cette omnipotence de la religion catholique et les divers problèmes qui la minent de l'intérieur sont d'ailleurs les causes des mouvements et révoltes conduisant à l'avènement de la laïcité. De ce point de vue donc, il semble que la question religieuse est à considérer comme étant au centre des perspectives laïques. Elle a aussi fait émerger un mode d'organisation politique favorisant la tolérance bien avant la construction de la laïcité. Ce qui fait dire à Kintzler (2014) que par rapport au commencement dans la pensée et au point de vue des origines dans l'histoire, le concept de tolérance est apparu avant et a préparé la laïcité. (p. 12). « *Par tolérance, on entendra principalement, non pas attitude ou modalité psychologique de relation entre les individus, mais un mode d'organisation de la coexistence des libertés dans une association politique* » (*Idem*). Ainsi, la quête de reconnaissance des libertés religieuses dans l'ancien régime, fussent-elles partielles, a conduit, d'une certaine manière, à la mise en place de la tolérance prônée par les philosophes de l'époque de la pensée classique aux Lumières et concrétisée souvent par des actes émanant de la royauté comme les Edits de Nantes et de Versailles. Ces décisions ne remettaient pas en cause la religion d'Etat, mais

néanmoins, elles avaient le mérite d'accorder aux minorités religieuses des libertés. Toutefois, celles-ci n'étaient que partielles et pouvaient à tout moment être révoquées ou supprimées par l'autorité qui les avait octroyées. Aujourd'hui, l'idée la plus partagée est que toute théorie sur la tolérance doit être fondée sur une liberté de conscience, sans quoi, elle serait privée de son essence. Aussi, cette liberté de conscience et l'égalité de tous les citoyens, constituent les finalités recherchées par tout régime laïque moderne. Ce parallélisme entre les deux notions amène certains à se demander si la laïcité n'est pas tolérance ? Dharréville (2013) nous livre son analyse :

Elle – [la laïcité] – est cela et plus que cela. Elle l'est en tant que refus de l'intolérance et du fanatisme, en tant qu'affirmation de la liberté de conscience comme droit inaliénable. Mais elle est plus que cela en tant que contestation d'un pouvoir qui continuerait de vouloir tenir son autorité d'une puissance supérieure. Et qui octroierait des tolérances où il n'est que droits inaliénables à reconnaître et promouvoir (p. 26).

Au fond, la laïcité comme disposition juridique et fondement de la construction politique d'une communauté, c'est plus que la tolérance. Une République laïque donc repose sur des bases séculières et réfute l'idée de l'existence d'une religion d'Etat. Aussi, elle peut se fonder sur le principe de tolérance pour favoriser la coexistence des différences et la protection des minorités.

5- 5- 4 La tolérance, valeur essentielle à cultiver

Aujourd'hui, la tolérance est l'une des valeurs essentielles à promouvoir dans une démocratie. Elle permet la valorisation des différences et l'expression libre des droits individuels. Elle prend aussi en compte la reconnaissance de la diversité des cultures. Ce qui faisait dire à Lévi-Strauss (1987) que la tolérance est une :

Attitude dynamique, qui consiste à prévoir, à comprendre et à promouvoir ce qui veut être. La diversité des cultures humaines est derrière nous, autour de nous et devant nous. La seule exigence que nous puissions faire valoir à son endroit (créatrice pour chaque individu des devoirs correspondants) est qu'elle se réalise sous des formes dont chacun soit une contribution à la plus grande générosité des autres. pp. 84-85, cité par Estivalèzes, p. 93, dans Nesme, Loeffel, 2009).

Ce qui implique, en quelque sorte, une participation communautaire et de chaque personne. Elle relève de la responsabilité communautaire. La tolérance est à considérer comme une vertu qui permet aux différentes communautés d'arriver à cohabiter ensemble dans le respect mutuel et la reconnaissance réciproque des droits de chacun. Elle est vue par l'Organisation des Nations Unies « *comme une attitude active animée par la reconnaissance des droits universels de la personne humaine et des libertés fondamentales d'autrui. La tolérance doit être pratiquée par les individus, les groupes et les états* »¹⁴¹. Ainsi, au niveau international, l'affirmation de la tolérance vise le respect fondamental des droits de l'homme. Et elle doit se réaliser à différents niveaux. La tolérance appelle un engagement de tous les états à œuvrer et à mettre en place une politique qui la favorise. Au niveau des groupes sociaux et aussi dans les relations interpersonnelles, elle doit être un principe déterminant qui permet aux libertés individuelles de s'exprimer. Ainsi, au niveau de l'Unesco, la tolérance est « *une condition nécessaire à la paix et au progrès économique et social de tous les peuples* ». Dans son article premier de la Déclaration de principes sur la tolérance, l'Unesco la définit comme étant :

Le respect, l'acceptation et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et de nos manières d'exprimer notre qualité d'êtres humains. Elle est encouragée par la connaissance, l'ouverture d'esprit, la communication et la liberté de pensée, de conscience et de croyance (...). Elle n'est pas seulement une obligation d'ordre éthique ; elle est également une nécessité politique et juridique.

Si au niveau individuel et communautaire, un certain nombre de prédispositions sont nécessaires à la valorisation de la tolérance, comme attitude positive dans la reconnaissance de la diversité, au niveau politique et juridique sa prise en compte s'avère être un critère fondamental. Avec la Déclaration du Millénaire en septembre 2000, l'assemblée générale des nations unies a retenu six valeurs essentielles: la liberté, l'égalité, la solidarité, la tolérance, le respect de la nature, le partage des responsabilités (Nations Unies, 2000, 55^{ème} session, point 6, p. 2), qui sont nécessaires et capitales pour améliorer les relations internationales. Et dans cette lancée, la notion de tolérance implique que : « *Les êtres humains doivent se respecter mutuellement dans toute la*

¹⁴¹ La Déclaration de principes sur la tolérance. (Article 1.2)

diversité de leurs croyances, de leurs cultures et de leurs langues. Les différences qui existent au sein des sociétés et entre les sociétés ne devraient pas être redoutées ni réprimées, mais vénérées en tant que bien précieux de l'humanité. Il faudrait promouvoir une culture de paix et le dialogue entre toutes les civilisations ». Et l'année suivante, le 16 novembre 2001, le secrétaire général de l'O.N. U, Kofi Annan, dans la même perspective, parlant de la tolérance, disait qu'elle est la « (...) *clé de voûte des droits de l'homme, du pluralisme et de la démocratie, elle implique l'ouverture, le dialogue, la connaissance et le respect de l'autre. C'est une vertu qui rend la paix possible, et sans la paix, il ne saurait y avoir ni progrès ni développement durable* »¹⁴². Dans cette définition, apparaît toute l'importance accordée à la tolérance. Elle est fondamentale pour la coexistence pacifique entre les peuples. Un élément nouveau dans ces propos de Koffi Annan est le désir d'aller à la découverte de l'autre dans sa différence. S'il est vrai que tout le monde peut s'accorder dans cet idéal de la tolérance, il faut reconnaître qu'il ne va pas de soi. Dans la réalité, elle est plus difficile à réaliser et il faut constater que la tolérance est perpétuellement questionnée.

Certes, la tolérance est une notion philosophique, mais elle est aussi un principe qui permet la coexistence pacifique dans une nation ou de façon beaucoup plus large entre des peuples très différents comme l'affirme le philosophe américain Michaël Walzer.

5- 5- 5 Les cinq régimes de tolérance de Walzer

Walzer (1997/1998), dans "*Traité sur la tolérance*", défend l'idée que la tolérance est la condition nécessaire d'une vie communautaire et collective. Elle peut être considérée comme attitude et donc revêtir des formes multiples ou comme pratique qui se manifeste de différentes manières. Il soutient que « *la tolérance rend possible l'existence des différences ; les différences rendent nécessaire l'exercice de la tolérance* » (p. 10). Pour lui, une pratique de la tolérance permet et favorise la coexistence pacifique « *de groupes humains relevant d'histoires, de cultures et d'identités différentes* ». (p. 14). Dans cet essai, il est encore réaffirmé qu'il n'y a pas d'universalité quand on parle de tolérance ou de coexistence pacifique. L'auteur étudie les différentes situations dans lesquelles elle

¹⁴²Cf. Annan K. (2001). Journée internationale pour la tolérance, New York, Nations Unies.

s'applique et où il est possible d'avoir une coexistence. Il analyse donc les diverses formes de tolérance en mettant l'accent sur la culture, la religion et les modes de vie.

5- 5- 5- 1 La tolérance, attitudes à cultiver

Walzer (1997/1998) dégage cinq attitudes de la tolérance comme vertu qui peuvent servir de base à la fondation de régimes. (pp. 26 – 28). Il fait une typologie des formes possibles de tolérance. D'après lui, dans des situations de pluralisme culturel, il est possible d'avoir différentes attitudes de tolérance. Il parle de "*la résignation*" qui peut permettre l'obtention de la paix. Cette attitude renvoie à la tolérance religieuse au 16^{ème} et 18^{ème} siècle qui même si elle n'est pas totalement volontaire, est déjà un premier pas sur l'échelle de la tolérance. Ensuite viennent d'autres attitudes beaucoup plus positives. La deuxième attitude est "*l'indifférence*", nécessaire dans la mesure où « *il faut du tout pour faire un monde* » (p. 26). Avec la troisième attitude qui est "*l'acceptation stoïque*", il est admis que chaque personne a ses droits même si dans leur exercice cela peut nous déranger ou nous déplaire. La quatrième attitude est "*la curiosité*" qui se manifeste par l'ouverture, le dialogue, la connaissance et le respect vis-à-vis de l'autre. Et au sommet de l'échelle des attitudes de la tolérance, il y a "*l'enthousiasme*" à adhérer à la différence « *comme la condition nécessaire du développement harmonieux de l'homme, et, par les choix qu'elle offre aux individus, celle de leur autonomie véritable* » (p. 27). Même si adhésion ne rime pas forcément avec tolérance, ici, l'idée est qu'une personne peut être qualifiée de tolérante dans la mesure où elle accepte à ses côtés d'autres personnes dont elle n'adopte pas les opinions ou encore les pratiques et les croyances. Elle coexiste « *avec une altérité qui, pour sincère que soit leur assentiment à sa présence dans le monde, leur est et leur demeure étrangère, lointaine et bizarre.* » (p. 28). En définitive, chacune de ces attitudes vise l'instauration d'une tolérance effective et solide qui aurait pour conséquence "*l'amélioration des relations interpersonnelles*" pourvu que l'attitude elle-même soit bien mise en place. Il semble aussi important de relever le fait que, dans la recherche d'une mise en place durable de la coexistence pacifique entre différents groupes sociaux ou simplement plusieurs individus, tout le monde n'est pas obligé de se positionner au même niveau sur l'échelle des attitudes de tolérance car chaque degré de tolérance a ses inconvénients et ses avantages.

5- 5- 5- 2 Les empires multinationaux

Dans les empires multinationaux comme la Perse, l'Égypte ptolémique ou la Rome, les relations entre les différents groupes constitués en communautés autonomes sont gérées par des bureaucrates impériaux. Les groupes à l'intérieur de l'empire sont obligés de coexister. D'après Walzer (1997/1998), ces types de sociétés peuvent être considérés comme des « *régimes de tolérance, indépendamment de la tolérance que se manifestent ou non les membres des différentes communautés les uns envers les autres.* » (p. 31). Le pouvoir impérial se fixe comme objectif de mettre en place un système pour maintenir la stabilité et ainsi faire face aux différents facteurs qui peuvent diviser. Il crée un cadre propice de "tolérance impériale", c'est-à-dire, une tolérance officielle qui est centrée sur le régime impérial. Il n'existe pratiquement plus d'empires impériaux du fait que "le gouvernement impérial" « *n'a jamais été, un système libéral ou démocratique* » (p. 31) qui favorise ou prend en compte les besoins des minorités. Il cultive un enfermement par rapport à ces communautés. Aujourd'hui, ces empires se sont écroulés et ont laissé émerger « *l'avènement de la souveraineté* » (p. 36), la société internationale et l'État-nation.

5- 5- 5- 3 La société internationale

Walzer (1997/1998) parle brièvement de la société internationale en soulignant la faiblesse ou son "anomalie" du fait qu'elle n'est pas un régime interne. Elle est caractérisée par le respect mutuel des différents États qui la composent. « *La tolérance est une des caractéristiques essentielles de la souveraineté, et constitue une raison importante de vouloir y accéder* » (p. 37). Chaque pays développe une tolérance vis-à-vis des autres souverainetés issues de l'une des attitudes décrites plus haut. Il peut y avoir dans les rapports entre les pays une « *logique de réciprocité* », une hostilité qui dénonce l'intolérance. Il arrive que des dirigeants de ces pays soient « *obligés de négocier avec les tyrans et des assassins (...), amenés à servir les intérêts de pays dont la culture et la religion dominantes s'accommodent entre autres de la cruauté, de l'oppression, de la misogynie, du racisme, de l'esclavage ou de la torture.* » (p. 38). Il n'y a pas une véritable coexistence entre ces États. C'est une sorte de tolérance "formalisée".

5- 5- 5- 4 Les consociations

Au plan moral, les consociations peuvent être considérées comme semblables à un certain degré aux empires. Dans ce système, il est mis en place une coexistence comme dans l'empire impérial sans recourir à la centralisation et à la rigidité du pouvoir bureaucratique. C'est le cas des États consociationnels comme la Belgique, la Suisse, Chypre, le Liban, la Bosnie. Ici, contrairement à l'empire, les groupes « *sont tenus à la tolérance réciproque et à la mise en œuvre par eux-mêmes, et pour eux-mêmes, des termes de leur coexistence* » (Walzer 1997/1998, p. 41). Toutefois, la spécificité de ces différents groupes est qu'il y a une proximité géographique. À partir des différences, des accords ont été établis. Ils sont arrivés à mettre en place un système de gouvernement avec une répartition des « charges officielles », « des quotas », des ressources etc. C'est un compromis, une véritable coopération qui entraîne une sécurité pour les différentes communautés.

5- 5- 5- 5 Les États-nations

L'État-nation est la forme la plus répandue aujourd'hui. Il n'y a pas forcément d'homogénéité entre les différents groupes et la vie commune est organisée en fonction de l'héritage culturel et religieux. Pour Walzer (1997/1998), « *ce projet historique détermine, dès lors, l'orientation de l'éducation nationale, les symboles et cérémonies de la vie publique, l'organisation du calendrier officiel et le choix des jours fériés* » (p. 44). Contrairement aux empires multinationaux, l'État-nation n'est pas neutre. Ici, la volonté des groupes est de s'ériger en État pour se renforcer au niveau territorial, économique, politique... Aussi, les minorités y sont tolérées mais d'abord en tant que des individus citoyens avant d'être considérées comme membres d'une minorité quelconque. Le respect de la "sphère publique", condition d'une unité nationale, est un impératif à observer. « *La religion, la culture, et l'histoire* » de chaque minorité font l'objet d'une tolérance et doivent s'exprimer dans ce que Walzer appelle « *l'espace collectif privé* » (p. 45) même si au niveau de l'État-nation, il y a une certaine prudence à observer qui peut aboutir à un projet d'assimilation et de développement d'une identité nationale. Dans ces conditions, « *la politique de la langue* » comme fondement de cette unité est vue comme moyen d'y arriver.

Toutefois, l'importance de certaines minorités, « *celles qui bénéficient d'une assise territoriale* » (p. 47) peut être un frein à cette politique. Cela constitue aussi une forme de tolérance. Les minorités, à travers la religion, trouvent le moyen de résister sous les pressions d'une majorité. Ainsi, elles se trouvent moins menacées que les minorités nationales.

5- 5- 5- 6 Les sociétés d'immigration

Par société d'immigration, il faut comprendre une société composée de différents groupes qui, pour des raisons différentes, ont abandonné leur pays d'origine. Se retrouvant dans cette société d'immigration, les différents groupes sont tenus de tolérer les autres car aucun d'entre eux ne peut se prévaloir d'avoir plus de droits que les autres. L'État, dans ces conditions de multiculturalisme, doit faire preuve « *d'une parfaite impartialité à l'égard des différentes cultures, et offrir, de manière égale, son soutien à tous les groupes.* » (Walzer 1997/1998, p. 47). Dans une société d'immigration, il peut exister aussi une forme de tolérance qui tente d'établir une sorte de liaison entre « *des critères culturels et politiques* ». Ce que l'auteur tente d'expliquer en utilisant le terme d'« identité "à trait d'union" » (p. 55) et cite à cette occasion l'exemple du "latino-américain". Le but recherché, est de préserver ces différences même si d'après l'auteur, « *nous ignorons, aujourd'hui, à quel point la différence sera demain...* » (p. 55).

5- 5- 5- 7 Le cas complexe de la France

La France fait partie des cas complexes d'États difficiles à classer dans les régimes de tolérance. Elle est un cas typique du fait qu'elle est à la fois un État-nation et une société d'immigration à cause de son flux important d'immigrants. C'est l'une des premières sociétés d'immigration au monde. D'après Walzer (1997/1998), le but recherché par ces immigrants est de « *trouver bien-être et soutien mutuel, dans un environnement politique et culturel immédiatement et très fortement assimilateur de la France.* » (p. 62). Toutefois, cette mixité ne fait pas de la société française une "société pluraliste". Ce contraste trouve son explication dans l'histoire même de la France qui a fait d'elle une République et par conséquent, inspirée des idées de Rousseau, elle ne peut admettre « *l'existence*

d'associations secondaires fortement structurées » (p. 63). Chaque immigré, en tant qu'individu considéré comme citoyen, peut faire valoir ses droits mais pas ceux de s'organiser publiquement en tant que minorité. C'est le cas des juifs avec cette déclaration de Clermont-Tonnerre : « *Il faut tout refuser aux juifs comme nation et tout leur accorder comme individus.* »¹⁴³ Mais avec l'arrivée en nombre considérable des immigrants maghrébins, l'idéal républicain est opposé au multiculturalisme que ces derniers revendiquent. Et la tolérance surtout religieuse sera souvent remise en cause.

Bref, nous retiendrons que si les empires impériaux ont disparu aujourd'hui, c'est en partie parce qu'ils ne garantissaient pas aux citoyens les libertés individuelles même si, il faut le reconnaître, la diversité des communautés était protégée. Ils ont été remplacés par les nations modernes bâties sur un modèle séculier ou laïque qui à son tour fait l'objet de débat du fait qu'il est écartelé entre ces deux exigences : autonomie, libertés et droits individuels d'un côté et de l'autre, la vie commune. Ce que décrit si bien Walzer (1997/1998) en ces termes :

Les deux projets de la politique moderne apparaissent ainsi entrer en compétition l'un avec l'autre: faut-il accorder la préférence à l'émancipation de l'individu ou à l'engagement collectif? Il n'existe aucun argument décisif en faveur de l'une ou l'autre proposition. Les situations de tension doivent être traitées au cas par cas [...]. La vieille conception de la différence, qui rattache les individus à leur collectivité autonome ou souveraine, se heurtera à la résistance des individus dissidents et ambivalents; mais, à l'inverse, toute conception de la différence qui ne prenait en compte que les dissidents se heurtera aux hommes et femmes luttant encore pour s'approprier, mettre en pratique, élaborer, réviser et transmettre une tradition religieuse ou culturelle commune. (p. 126-133).

Repenser la laïcité devient un impératif. Au fond, aujourd'hui, elle doit être capable de prendre en compte les nouveaux brassages de populations de cultures différentes tout en permettant à celles-ci de garder leur identité. C'est là tout le pari du pluralisme.

En somme, une étude historique de la notion de tolérance a permis de se rendre compte de son parcours et de son évolution. En effet, d'une conception limitative ou partielle de la tolérance, il est question aujourd'hui de la reconnaissance de la diversité et de l'accueil des différences. Ce travail de recherche sur la tolérance a permis également de montrer

¹⁴³Voir débat à l'Assemblée Législative en 1791 sur l'émancipation des juifs.

que la tolérance est à la fois une notion philosophique et une vertu qui implique l'acceptation du droit de l'autre, l'une des conditions nécessaires de parvenir au vivre-ensemble. Aussi, il semble, comme il a été démontré dans ce chapitre, que parler de la tolérance implique d'aborder la question de la coexistence pacifique. Sur ce point, un auteur comme Michael Walzer semble intéressant avec ses différentes formes ou attitudes que revêt la tolérance qui renvoient chacune à un type de régime. Il a démontré, en effet, que la tolérance ne signifie pas l'acceptation de toutes les théories ; et donc qu'elle a des limites. Toutefois, elle met en jeu les rapports interpersonnels et interroge sur comment dépasser les différences. D'où peut-être la possibilité de la considérer comme un principe politique. Cependant, un idéal de coexistence doit-il être fondé sur la résignation ou l'indifférence? Naturellement, nous serions tentés de répondre par la négation, mais Walzer, lui, voit à travers ces attitudes un début sur l'échelle de la tolérance. Ce qui mérite d'être retenu est que la tolérance, impliquant davantage un engagement individuel et communautaire, exalte et rend possible le droit à la différence ; elle prône ainsi l'individualisme démocratique. Ce qui la différencie de la laïcité qui renvoie à la nature de l'Etat. Elle est une obligation et une attente de certains rôles de l'Etat à promouvoir les libertés, l'égalité et les valeurs collectives.

5- 6 CONCLUSION

Il a fallu une très longue période à la France pour passer d'une situation où le catholicisme était une religion englobante à l'avènement d'une République laïque. Ce passage a été très lent et impliquant des conséquences énormes dans les choix politiques comme la séparation du politique et du religieux. Cette séparation des pouvoirs intervenue définitivement avec la loi de 1905 fonde la laïcité française comme dispositif de l'Etat reposant sur trois principes indissociables que sont : la neutralité de l'Etat, la liberté de conscience et l'égalité de tous les citoyens. La laïcité s'applique à l'autorité politique et tout ce qui relève d'elle. C'est à l'Etat, en réalité, que revient le rôle de veiller à la distinction entre ce qui relève du domaine public et du domaine privé. La laïcité est donc une prérogative de l'Etat même si elle peut s'imposer aux citoyens. Aujourd'hui, elle reste une idée complexe qui a du mal à faire l'unanimité autour elle. Dans beaucoup de pays, la laïcité est à la fois un principe politique et un cadre juridique qui permet de vivre ensemble. Aujourd'hui, certains auteurs comme Jean Baubérot soutiennent la thèse selon laquelle

un « modèle français de laïcité » unique n'existe pas. Il a également montré qu'il existe dans le monde des laïcités issues d'histoires et de fondements philosophiques propres à certaines sociétés. (Cf. Baubérot, 2007). Taylor et Maclure (2010) ramènent toutes ces différentes traductions à deux formes de laïcité : le régime républicain et la conception libérale pluraliste.

En définitive, retracer un contexte historique et comprendre la richesse de la signification des caractéristiques de la laïcité nous a semblé important pour comprendre la spécificité sénégalaise en matière de laïcité. Pour nous aider dans cette entreprise, Jean Baubérot présente un certain intérêt. Avec les notions de "*processus de laïcisation*" et de "*pactes laïques*" mais aussi les critiques objectives qu'il émet par rapport à l'application de la laïcité et le diagnostic des difficultés ou des problèmes liés à celle-ci qu'il dresse, il peut être utile et servir de base pour une réflexion sur le modèle de laïcité au Sénégal. Certaines caractéristiques par exemple des "*pactes laïques*" comme la reconnaissance de légitimité, le pluralisme des cultes reconnus, pour le premier, et le deuxième pacte, la liberté de conscience et de culte sont à considérer. En effet, il semble que voir la religion comme utilité sociale, assurer une complète égalité de tous les cultes et des citoyens en matière de croyance et permettre une pleine liberté de conscience sont nécessaires pour construire une voie spécifique et incarner les valeurs communes. Les mesures de tolérance qui ont permis la reconnaissance de la pluralité des confessions peuvent aussi être intéressantes pour repenser le modèle sénégalais. Aussi, nous verrons, plus loin, que la manière dont s'articulent les quatre éléments, constituant les fondements de la laïcité, peut permettre d'utiliser celle-ci comme concept d'analyse. (Baubérot et Milot, 2011). Ainsi donc, notre méthodologie, tout en s'appuyant sur différentes techniques comme l'étude documentaire, l'analyse de discours et les entretiens semi-directifs, se donne comme mission d'éclairer notre démarche d'interprétation de la réalité sénégalaise par rapport à la question laïque.

CHAPITRE 6

LA METHODOLOGIE

La méthodologie renvoie à l'étude de la relation entre les critères des méthodes de travail et les résultats attendus. C'est « *la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche* » (Mucchielli 1996, p. 129). Dans ce sens, une méthode scientifique permet d'analyser une situation donnée. Par recherche scientifique, il faut entendre à la suite de Shevenell (1963) dans "*Recherche et Thèses*", « *une investigation critique et exhaustive poursuivie par un spécialiste sur un sujet bien délimité aux frontières du savoir pour le vérifier, le corriger ou le compléter à la lumière de principes fondamentaux* » (p. 16). En sciences sociales, les méthodes qualitatives sont utilisées comme des méthodes de recherche dans la mesure où elles permettent de gagner en profondeur dans l'analyse. Elles s'inscrivent dans un paradigme descriptif et compréhensif. Le chercheur peut faire appel à différentes techniques comme : l'observation participative, les entretiens individuels, l'étude documentaire, l'analyse de contenu, ou encore l'analyse de discours...

6- 1 CHOIX DE LA METHODOLOGIE

Après avoir dégagé la problématique de la recherche et procédé à la clarification conceptuelle pour rendre compte des aspects théoriques de la laïcité, il est question à présent d'exposer la méthodologie de recherche utilisée.

6- 1- 1 La justification du choix de la méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans le domaine des sciences humaines et sociales en général, et en particulier dans celui de l'éducation. Par conséquent, l'"Homme" dans sa globalité est au centre de nos préoccupations avec ses relations complexes caractérisées par des variables personnelles et un champ social déterminé. Ce champ social est difficilement saisissable par les techniques d'observation du monde naturel. En définitive, un travail d'interprétation permet de mieux l'appréhender. Raison pour laquelle : « *la dimension*

pratique et subjective est valorisée, l'intentionnalité des acteurs et la complexité de la réalité sociale sont prises en considération... Les chercheurs en éducation conservent toujours un grand souci de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les personnes observées » (Karsanti et Savoie-Zajc, 2011, p. 20-21).

6- 1- 2 L'approche qualitative

Dans notre recherche, l'approche qualitative a été retenue. Il s'agit pour nous de recueillir des informations à partir d'un corpus documentaire constitué de textes variés et d'entretiens semi-directifs qui nous permettent d'examiner les effets de la réforme et d'analyser les catégories de débat et les argumentaires sur la question de la laïcité au Sénégal. Nous cherchons à analyser le discours d'acteurs sénégalais sur la problématique de la laïcité pour faire ressortir les signes et les différents sens que ces derniers lui donnent. À travers les différentes catégories de débats soulevés par l'élite politique et intellectuelle, il s'agit d'analyser les argumentaires dans ces discours pour trouver leurs sens, en « *dégageant les significations cachées* » (Avanzini et Mougnotte, 2012, p. 59). L'objectif final étant de procéder à une typologie du modèle et des visions de la laïcité au Sénégal. Il sera question donc de voir comment les acteurs sénégalais, à savoir les intellectuels, les acteurs de l'école et les guides religieux intègrent et se positionnent par rapport aux valeurs cardinales de la laïcité et comment ils réagissent face à la réalité de son application. Quel type de discours mettent-ils en avant en réaction aux différentes mesures prises par les autorités étatiques allant dans ce sens ? Il y a-t-il une ligne de tolérance par rapport au principe de la laïcité ou par rapport à l'une de ses caractéristiques qui sont : la séparation des pouvoirs, la neutralité de l'État vis-à-vis des religions, le respect de la liberté de conscience, l'égalité des différentes religions de la part de l'État ? Quels sont les signes à travers le contexte social et politique qui peuvent aider à déceler le modèle sénégalais et les différentes constructions possibles de la laïcité. Par signes ici, nous entendons les éléments qui permettent de comprendre les articulations entre les caractéristiques de la laïcité. A la suite de la partie théorique, il s'agit donc d'analyser les points de vue des acteurs pour bien extraire les éléments spécifiques au cas du Sénégal. Les textes choisis s'orientent vers les dispositions institutionnelles prises par rapport à l'application du principe de laïcité. Ce travail nécessite donc comme le soutiennent Pourtois et Desmet (1998) de distinguer classiquement la phase de recueil et la phase de

traitement de données (p. 4). Ce recueil de données doit s'appuyer sur l'entretien d'acteurs sénégalais d'un côté et de l'autre, sur un corpus documentaire. Et pour saisir les significations possibles tirées de ces entretiens et de ces textes, l'analyse et le traitement des données exigent la mobilisation de différentes ressources d'intelligence. Dans cette perspective, le choix est fait sur les techniques d'analyse de discours. En définitive, notre méthodologie s'articule autour de trois techniques de recherche. Il s'agit de l'entretien semi-directif, de l'étude documentaire et de l'analyse de discours.

6- 2 TRIANGULATION DE TECHNIQUES DE RECHERCHE

En sciences humaines, le chercheur est souvent confronté, comme le souligne Pourtois, Desmet et Lahaye (1998), à « *l'impossibilité d'être exhaustif* » (p. 12) par rapport à la validité de la recherche. Chaque technique présente des avantages et des limites. En prenant en compte ces différents contraintes et les objectifs fixés, il nous a semblé plus adéquat d'opter pour une triangulation des approches en faisant appel à plusieurs techniques de recueil de données avec le seul but de « *compenser le biais inhérent à chacune d'entre elle* » (Mucchielli, 1996, p. 261). La triangulation permet d'obtenir des données de nature différente et les enrichis. Elle donne plus de pertinence aux différents discours. La combinaison de ces trois méthodes de recherche choisies, à savoir : l'étude documentaire, l'entretien semi-directif et l'analyse de discours donnera à notre examen de la réforme du système éducatif et à notre interprétation de la situation sénégalaise en matière de laïcité plus d'objectivité et de profondeur.

6- 2- 1 L'étude documentaire

L'étude documentaire est la méthodologie mise en place par l'élaboration d'une stratégie de recherche pour trouver des documents susceptibles d'avoir un lien étroit avec un objet de recherche. Sa finalité reste donc la production d'un travail universitaire caractérisé par une richesse documentaire et aussi une certaine rigueur scientifique. L'ambition d'apporter une certaine profondeur et d'étendre notre champ d'investigation afin qu'il soit plus critique et exhaustif nous pousse à faire appel à une étude documentaire. Celle-ci est composée de la mention d'un côté de données historiques et archivées et d'un autre, de données institutionnelles et contemporaines.

6- 2- 1- 1 La documentation archivée

Le point de départ de notre recherche a été la consultation des dictionnaires et des encyclopédies. Ce qui nous a permis de nous familiariser avec le vocabulaire concernant la laïcité et ses principes fondamentaux de base. Ils nous ont ainsi permis de découvrir le sens précis des concepts-clés, et d'établir des rapprochements ou des oppositions entre eux et par conséquent éviter les confusions. Ces différentes bibliothèques et centres de documentation ont donné l'occasion de consulter aussi diverses thèses et plusieurs mémoires d'étudiants pendant la phase exploratoire de notre travail de recherche et qui l'ont orienté vers plus de précision. La partie bibliographique de ces thèses et les mémoires constitue indéniablement une ressource très importante qui peut aider et donner des pistes de recherche. Les communications lors des différents colloques en rapport avec la laïcité ont apporté des éclairages à notre recherche.

6- 2- 1- 2 La documentation officielle

Cette rubrique concerne l'ensemble des documents officiels édités par l'Etat, c'est-à-dire, établis par les ministères et les institutions officielles. Il s'agit de rapports, discours, documents de travail préparatoire aux séminaires, par exemple ministériels, lois, constitutions, chartes, déclarations, conventions, etc., portant sur la thématique de la laïcité et de l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école publique au Sénégal. Il s'agit donc, pour nous, dans le cadre de l'analyse du modèle et des différentes visions de la laïcité au Sénégal, d'examiner des textes officiels pour comprendre le contexte, la réalité et la spécificité sénégalaise. La construction de notre modèle d'analyse s'appuiera sur la loi d'orientation de l'Education Nationale n° 91-22 du 16 février 1991, sur la loi n° 2004-37, modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education Nationale n°91-22 du 16 février 1991, sur les documents de références sur le séminaire sur l'introduction de l'enseignement religieux à l'école publique, sur les décrets portant création de "*daara*" modernes au Sénégal, sur les différents outils mis en place dans le cadre du "testing" du curriculum des "*daara*" modernes.

6- 2- 1- La constitution du corpus documentaire

Une classification des documents écrits en langue française peut être établie en tenant en compte un certain nombre de critères. Dans ce cadre, il est possible de distinguer, au moins, trois types de documents dans un corpus documentaire de sources écrites suivant la nature de ces derniers (lois, rapports, thèses, témoignages, etc.), leur auteur (une structure comme un Ministère, ou un individu), leurs contenus (instructions, directives, programmes, etc.) leur portée (locale ou nationale), leurs destinations (dans un cadre privé et restreint, ou ouvert à tout public), etc. Ainsi, il existe des documents de référence émanant des autorités étatiques. Ils font référence et sont publiés dans le *Bulletin – ou Journal – Officiel*. Il s'agit de l'ensemble des textes fondamentaux qui déterminent la politique générale de la nation (Constitution), les lois organiques, les Institutions Officielles (I.O), les lois d'orientation, les décrets, les arrêtés, les circulaires, etc. Le deuxième type est constitué des documents d'appui, souvent commandés par l'administration. Ils se présentent sous la forme d'avant-projet de lois, de documents préparatoires, de rapports de synthèse, de commissions. Le troisième type, appelé documents de recherche, se compose des différents ouvrages portant sur un point précis d'une recherche.

L'ensemble de ces innovations témoignent de l'intention et du désir de la part des pouvoirs politiques d'harmoniser les dispositifs d'éducation avec les besoins, les attentes, les préoccupations et les demandes des différentes communautés qui composent la société sénégalaise. Même si d'autres raisons – *plus profondes ou plus en phase avec des prescriptions internationales* – peuvent être invoquées, il ne faut pas perdre de vue que ces mesures s'inscrivent dans une logique d'aménagements et d'arrangements entre les autorités politiques et les différentes communautés d'une part et d'autre part, dans un cadre beaucoup plus global, dans une perspective de mise en phase avec les réalités socioculturelles du pays. Dans le cadre de ces réformes relatives à l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles élémentaires publiques et la modernisation des "*daara*" des documents de référence, des documents d'appui et des documents de recherche ont vu le jour. Nos investigations sur le terrain ont permis de nous rendre compte de l'existence de nombreux documents qui peuvent être rangés suivant une classification qui obéit à trois ordres : le premier est constitué d'un ensemble de textes

officiels en vigueur avant ces réformes ; un deuxième classement où il peut être retrouvé des projets de textes, des rapports, des comptes rendus de séminaire divers produits pendant la phase de préparation et de mise en œuvre de ces réformes. En effet, par rapport à ces dernières, au niveau du système éducatif, le ministère de l'Éducation a eu à commander des documents préparatoires d'avant projets de lois qui ont servi de support de travail aux différentes assises préparant leur mise en œuvre. Aussi, à l'issue de ces rencontres, un rapport de synthèse a été présenté aux autorités étatiques chargées d'entériner le projet de loi. Et un troisième ordre regroupe des documents officiels modifiant les textes en vigueur et de nouvelles lois entérinant ces innovations.

Dans le cadre de la construction du corpus scientifique, il a d'abord été question d'effectuer une recherche sur internet. Ce qui a permis de nous informer et de collecter des documents intéressants utiles pour notre recherche. A partir des années 2000, certains rapports produits ou commandés par Ministère de l'Education ont été disponibles en ligne. Parmi lesquels figurent des documents stratégiques tels que le Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF), et à partir de 2013, le Programme d'Appui de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence de l'Education et de la Formation (PAQUET-EF). Avec ces deux programmes décennaux, l'Etat du Sénégal a élaboré des « Lettres politiques sectorielles » qui essaient, sur une courte période, de réajuster les orientations. La prise de connaissance des Lettres sectorielles de l'éducation de 2005, 2009, 2012, 2013... ciblant des objectifs bien déterminés et constituant des instruments de gestion efficaces dans le cadre de ces programmes décennaux par période de trois ans généralement, a été aussi une occasion, pour nous, de nous imprégner de la vision et de l'orientation de la politique éducative du Sénégal. Aussi, « *la lettre politique sectorielle permet de mettre en avant les engagements internationaux du Sénégal en matière d'éducation.* » (MEN, Paquet, 2013).

Cette recherche sur le Net nous a fait découvrir une multitude d'écrits et de colloques sur la question religieuse à l'école publique au Sénégal. S'agissant des lois d'orientation, rapports et documents officiels en lien avec l'éducation religieuse et le projet d'appui à la modernisation, le Ministère de l'Education a été notre principale source d'information et de collecte. Des rencontres avec des inspecteurs de l'éducation et de la formation ont

rapidement orienté notre recherche documentaire vers les services dudit ministère tels que la division des affaires juridiques, des liaisons et de la documentation ou le service de la planification. Ces deux services ont constitué une ressource importante de collecte de données sur le sujet. Des personnes-ressources au niveau de la structure centrale de l'éducation ont été d'une grande utilité. Aussi les multiples rendez-vous obtenus avec les acteurs de l'éducation au Sénégal dans la phase exploratoire, entre juillet- août 2015 et juillet-août 2016 ont également permis d'entrer en possession de nombreux documents en lien avec notre thème de recherche. A partir donc de cette banque de données et suivant leur importance en lien avec l'éducation religieuse dans les écoles élémentaires publiques et le projet de modernisation des "daara", un recueil de documents a été constitué dans le but de comprendre et de décrire les réalités institutionnelles liées à ces deux innovations.

6- 2- 2 L'entretien

Notre enquête s'inscrit dans une logique de recherche méthodologique de collecte d'informations portant sur les acteurs de l'école sénégalaise pour recueillir leurs points de vue sur l'introduction de l'éducation religieuse et le projet de modernisation des daara. Le recueil de ces informations prendra la forme d'entretien de face à face.

6- 2- 2- 1 L'entretien en recherche scientifique

En sciences humaines et sociales, par exemple, l'entretien est l'une des méthodes de recueil de données les plus largement utilisées. Il est un instrument d'une part, de collecte d'informations à partir des points de vue personnel des enquêtés en lien avec une thématique particulier et d'autre part, de production de connaissances obéissant, contrairement à d'autres catégories d'entretien, à des règles méthodologiques d'une démarche scientifique. Il peut donc être considéré comme un recueil de données utilisables directement ou simplement destinées à l'investigation scientifique. Le mot lui-même correspond en anglais au terme "*interview*" intégré depuis bien longtemps dans le vocabulaire de la presse française. Ainsi, tous les entretiens sont des interviews ; y compris les entretiens de recherche. Il faut cependant souligner que généralement, le terme « interview » est employé pour désigner la méthode alors que le terme entretien,

lui, désigne les différentes entrevues qui constituent cette méthode (Imbert, 2010, p. 23). Ils ont la caractéristique commune de chercher à formaliser une prise d'information. « *L'entretien d'enquête vise à collecter une information précise, fiable, à des fins de traitement statistiques ou scientifiques. C'est un type d'interview directive. Il est le correspondant oral du questionnaire. L'enquêté répond aux questions précises qui lui sont posées mais dans ce cas, les questions veulent dire ce qu'elles paraissent exprimer* » (Tessier G., 1993). Selon les finalités recherchées et la catégorie dans laquelle s'inscrit une recherche, le choix de la technique peut varier. Ainsi, il existe différents types d'entretien.

6- 2- 2- 3 Les différents types d'entretien

Des critères liés au degré d'ouverture ou encore de directivité vont, en définitive, permettre d'identifier et d'établir une typologie des différents entretiens possibles dans le domaine de la recherche scientifique. Ainsi, le type d'entretien varie selon que l'enquêteur va faire appel à des questions précises, permettre à l'enquêté d'interpréter et lui donner la liberté d'étayer son point de vue. Ces critères permettent donc de distinguer trois types d'entretiens qui sont : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien non directif. Chacun d'eux présente un certain nombre de caractéristiques qui le différencie des autres. Ce premier type, appelé aussi entretien dirigé, s'apparente à l'enquête par le questionnaire avec des questions « ouvertes » mais ici posées à l'oral. L'entretien directif est défini par Ghiglione et Matalon (1991) comme étant « *un ensemble de questions ouvertes, standardisées et posées dans un ordre immuable à l'ensemble des enquêtés. Ces questions supposent de leur part des réponses relativement courtes et précises, à des questions non ambiguës.* » (p.79). La deuxième catégorie, nommé également entretien semi-dirigé, se caractérise, au préalable, par l'élaboration d'un guide d'entretien composé d'une consigne et des thèmes pouvant être abordés pendant l'interview. Moliner, Rateau, Cohen-Scali (2002), abondant dans le même sens, soulignent le fait qu'il se caractérise par « *l'existence préalable d'un schéma ou guide d'entretien qui définit les thèmes principaux à explorer et prévoit éventuellement certaines relances. La manière dont les thèmes seront amenés au cours de l'entretien, dont ils seront formulés et l'ordre dans lequel ils apparaîtront n'est pas fixée à l'avance.* » (p.62). Ces derniers sont importants dans ce type d'entretien dans la mesure où ils permettent d'obtenir les informations

nécessaires à la vérification des hypothèses de la recherche. Enfin, le dernier groupe, appelé aussi entretien non dirigé ou libre, trouve un intérêt particulier. Il s'agit pour le chercheur de mener ce type d'entretien dans le but de mieux structurer sa problématique et définir ces hypothèses. Le tableau suivant permet de mieux visualiser les caractéristiques de chaque type d'entretien.

| Entretien dirigé (ou directif) | Entretien semi-dirigé (ou semi-directif) | Entretien libre (ou non directif) |
|--|---|---|
| Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées | Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé | Discours continu |
| Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis | Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewer | Aucune question préparée à l'avance |
| Information partielle et réduite | Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi | Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente |
| Information recueillie rapidement ou très rapidement | Information recueillie dans un laps de temps raisonnable | Durée de recueil d'informations non prévisible |
| Inférence assez faible | Inférence modérée | Inférence exclusivement fonction du mode de recueil |

D'après De Ketele et Roegiers (1996, p. 172), cité par Imbert (2010, p.23).

Compte tenu de ses caractéristiques propres, le choix a été porté sur l'entretien semi-directif. Sa structuration par l'élaboration d'un guide d'entretien où figurent des thèmes et des questions ouvertes nous paraît capitale pour obtenir des informations nécessaires.

6- 2- 2- 4 Le choix de l'entretien semi-directif

En lien avec les objectifs de cette recherche, il semble que l'utilisation de la technique d'entretiens semi-directifs soit la plus indiquée pour recueillir le point de vue des acteurs de l'école sur l'introduction de l'éducation religieuse à l'école élémentaire publique et le projet de modernisation des "daara". L'entretien semi-directif a pour objectif de faire ressortir les différentes représentations et significations possibles sur des thèmes bien définis. En effet, c'est un instrument d'observation spécialement adapté pour « *obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles* » (Van Der Maren, 1996, p. 312). Nous sommes donc dans le cas d'une approche qualitative visant à étudier la compréhension d'un phénomène ou d'une situation et, à partir d'échantillons bien choisis, se caractérisant par une recherche de significations en profondeur par la méthode d'analyse de contenu. Dans notre cas, il s'agit d'examiner les réalités sur le terrain par rapport à la mise en place et la gestion de la question religieuse en lien avec de ces deux innovations. Et dans un deuxième temps, à partir des discours, recueillir des informations en lien avec notre cadre théorique et faire une analyse de contenu afin de dégager les différentes visions de la laïcité. Notre recherche a comme cadre le Sénégal et plus particulièrement les écoles élémentaires publiques classiques et les "daara" sélectionnés en vue de tester le projet d'appui de modernisation. Dans le cadre d'une enquête semi-directive, la préparation, l'élaboration d'un guide et la passation de l'entretien peuvent être considérées comme des opérations majeures et d'une extrême délicatesse. Leur réussite aura des conséquences très importantes par rapport à la suite à donner de la recherche. Plusieurs ouvrages abordant la question de la littérature méthodologique des entretiens semi-directifs préconisent l'élaboration d'un guide d'entretien qui peut servir de support aux différents entretiens à effectuer. Ce guide a été déterminant pour recueillir les informations sur le terrain afin d'établir un lien avec notre travail théorique.

6- 2- 2- 4- 1 Le guide d'entretien

Le guide d'entretien, comme le souligne Kaufmann (1966, p. 44), est un guide souple qui organise l'entretien à partir d'une grille de questions. Sa préparation requiert un effort minutieux et demande de la part de l'enquêteur un travail préalable mettant en lien et en articulation les objectifs de la recherche qui ont permis de déterminer les différentes hypothèses avec les entretiens à passer. Le guide d'entretien est donc un outil qui sert à interviewer d'une part, à bien effectuer un cadrage de thèmes à aborder et qui sont définis préalablement et d'autre part, à déclencher, chez ce dernier, une dynamique de conversation soutenue avec un fond plus riche. Sous ce rapport aussi, la formulation et l'ordre des questions à aborder sont à adapter selon chaque enquêté et le type d'information recherché. Une certaine liberté est laissée aux informateurs par rapport aux différents thèmes de l'entretien à aborder tout en donnant aussi la possibilité au chercheur de recentrer l'entretien dans le but de recueillir le maximum d'informations qui soient pertinentes (Blanchet, 1991 ; Quivy et Campenhoudt, 2006).

➤ Les thèmes et sous-thèmes du guide d'entretiens

Dans le cadre de la présente recherche, la première étape a consisté à rédiger toutes les questions qui nous venaient et à procéder à des tris et des éliminations par rapport aux objectifs fixés dans la partie méthodologique. Ensuite, il a fallu faire des regroupements et établir un classement des questions par thème à aborder. Cependant, la principale difficulté a résidé dans le fait que les entretiens semi-directifs s'adressent à des publics différents : il s'est agi d'interviewer, en effet, d'un côté les acteurs de l'école publique classique et les responsables des "*daara*" pour s'enquérir des réalités par rapport à la mise en œuvre des innovations et établir un bilan sur les modalités d'application de la réforme suivant le secteur où ils appartiennent et de l'autre, les autorités étatiques, religieuses, universitaires et académiques, la société civile, etc., sur des questions beaucoup plus larges concernant la religion à l'école, les "*daara*" et le projet d'appui à la modernisation, le principe de laïcité et ses différents aménagements internes propres au Sénégal. Ce qui implique nécessairement l'élaboration d'un guide d'entretien complexe et qui répond aux attentes de la recherche. Ainsi, après ce travail de classification obéissant

à une logique chronologique de cause à effet, il a été question d'établir une liste d'un certain nombre de thèmes. Les différents thèmes suivants donc à aborder ont été retenus : le **contexte**, la **réforme proprement dite**, le **partenariat**, le **Bilan** et le lien avec **la laïcité**. Aussi, pour chaque thème ainsi défini, il a fallu fixer un certains nombres d'éléments nécessaires et suffisants à rechercher ou visés pour pouvoir recueillir des informations sur les thèmes ainsi sélectionnés. Le tableau suivant permet de visualiser l'ensemble des thèmes et points retenus pour l'élaboration du guide d'entretien semi-directif :

| Thèmes | Eléments visés |
|---|--|
| <i>Le contexte général de la réforme</i> | Raisons justifiant cette longue attente |
| | Eléments déclencheurs de la réforme |
| <i>La réforme</i> | Réalité sur le terrain |
| | Sens |
| <i>Les partenariats mis en place</i> | Implication dans la mise en œuvre |
| | Nouvelles formes de collaboration |
| <i>Le bilan de la réforme</i> | Attentes des parents concernant la scolarisation |
| | Difficultés rencontrées |
| <i>Le principe de laïcité</i> | Modification des équilibres |
| | Modèle de laïcité |

➤ L'élaboration du guide d'entretiens

La détermination au préalable d'un guide d'entretien est un élément capital sur lequel s'appuie l'entretien semi-directif ; dans ce contexte, c'est l'une des conditions nécessaires pour obtenir des informations sur les thèmes considérés comme importants dans le cadre des hypothèses de la recherche. Ce guide d'entretien se caractérise, selon Moliner, Rateau, Cohen-Scali (2002), par « *l'existence préalable d'un schéma ou « guide d'entretien » qui définit les thèmes principaux à explorer et prévoit éventuellement certaines relances. La manière dont les thèmes seront amenés au cours de l'entretien, dont ils seront formulés et l'ordre dans lequel ils apparaîtront n'est pas fixée à l'avance* » (p. 62). Le guide d'entretien de cette recherche a été élaboré autour de cinq grands thèmes. Le premier, traite du contexte général de ces innovations. Et dans ce cadre, il était question de faire ressortir les raisons de la longue attente par rapport à l'inclusion de la religion dans la sphère scolaire – *si l'on sait qu'elle a été l'une des fortes recommandations depuis les états généraux de l'éducation* – et de la formation et de déterminer les éléments nouveaux dans le paysage sénégalais à l'origine de ces innovations. La deuxième thématique se focalise sur ces deux éléments ciblés de la réforme de 2002. Il s'est agi de se rendre compte des réalités sur le terrain par rapport à l'introduction de l'éducation religieuse à l'école de la République et le projet d'appui aux "*daara*" et voir quel sens donnent les interviewés à chacune de ces innovations. Le troisième thème tourne autour la question du partenariat avec les différentes communautés religieuses. D'abord, il était question de revenir sur leur implication dans la mise en œuvre de l'inclusion de la religion à l'école et ensuite, de dégager les nouvelles formes de collaborations développées dans ce sens. La quatrième thématique aborde le bilan de ces innovations. Ici, il ne s'agit pas de faire une évaluation du processus, ce qui dépasse nos compétences, mais de recueillir le point de vue des actes de l'école classique et des "*daara*" sur leurs effets par rapport à la scolarisation et aux attentes des communautés religieuses. Enfin, la dernière thématique concerne la laïcité. Ce cinquième thème a été introduit dans une perspective d'établir un lien et d'apporter des compléments d'information à notre cadre théorique qui a fait ressortir déjà des éléments-clés du modèle de laïcité. Il s'agissait donc, d'abord d'examiner si ces innovations ont apporté des modifications dans le lien entre école et religion d'une part et d'autre part, entre autorités étatiques, académiques et autorités religieuses, et ensuite de voir si le concept d'un état

sénégalais laïque a été modifié, sinon, comment ces innovations en dessinent les contours. L'élaboration du guide et la définition des différents thèmes à aborder se justifient par une logique de recherche de congruence avec notre cadre théorique. Dans le cadre, après avoir établi une liste d'un certain nombre de thèmes et d'éléments recherchés sur lesquels les différents acteurs de l'école concernés par ces deux innovations devront s'exprimer, le guide d'entretien suivant a été élaboré. Cependant, il ne faut pas perdre de vue qu'un certain degré de liberté a été préservé dans l'exécution et l'ordre dans lequel les questions ont été posées et même du point de vue de leur formulation suivant les interviewés. Cela dans le seul but d'adapter chaque situation à la personne interviewée et de lui permettre ainsi une production spontanée.

6- 2- 2- 4- 2 La démarche utilisée lors des entretiens

Dans une optique exploratoire liée à cette recherche, en juillet et août 2015, alors que nos hypothèses de recherche n'étaient pas encore bien structurées, un entretien non-directif a été effectué au Sénégal. Ainsi, l'objectif de ce premier terrain a été de permettre une meilleure structuration de la problématique de la recherche et des hypothèses. Il s'est agi de poser, de façon large, le thème de l'entretien; ce qui a permis aux quelques acteurs ciblés d'aborder le sujet selon leurs propres représentations et les informations qu'ils détiennent. Ces premiers entretiens ont été déterminants par rapport à la délimitation de l'objet de recherche et à la formulation de la problématique, ainsi qu'à l'orientation que devrait prendre les entretiens semi-structurés qui ont suivi. En effet, ce travail de recherche a privilégié la technique d'entretien semi-directif utilisée lors de l'enquête exploratoire effectuée sur le terrain au Sénégal en juillet et août 2017 en vue de compléter le corpus scientifique réuni. Chaque entretien a duré en moyenne une demi-heure. Autant que possible, il s'est agi de suivre les différents thèmes qui constituent notre guide d'entretien. Cependant, suivant les entretiens et la réactivité de la personne interviewée, l'ordre des questions a pu être varié. L'objectif était d'orienter le discours vers le but poursuivi afin de recueillir des informations de bonne qualité. Pour cela, une mise en confiance de notre interlocuteur, une attention soutenue et une écoute active ont guidé nos entretiens.

6- 2- 3 L'analyse de discours

Parmi les techniques d'analyse qualitative, nous mettons l'accent aussi sur l'analyse de discours. Terme qui est développé à partir des années 1960, l'analyse de discours est aujourd'hui en vogue. C'est une approche méthodologique utilisée en sciences humaines et sociales qui prend en compte non seulement le contenu du discours écrit ou oral mais aussi le contexte dans lequel ce dernier a été produit. Sous ce rapport, le discours est un moyen d'expression. La technique d'analyse de discours permet de saisir le sens qui est contenu dans les textes. En exigeant une "véritable lecture", elle va plus en profondeur par rapport à l'analyse de contenu comme le fait remarquer un observateur extérieur cité par Dominique Maingueneau (1987, p. 6). En effet, pour Maingueneau (1987), « *l'analyse du discours vient ainsi apporter sa contribution aux herméneutiques contemporaines. Comme tout herméneute il suppose qu'un sens doit être atteint et que ce sens est caché, inaccessible sans une technique adaptée.* » (p. 6). Cela signifie que les textes choisis et les différents entretiens ont des sens cachés qu'il faut décoder, déchiffrer. Ce qui demande un travail soutenu pour accéder à une certaine compréhension de ces derniers. Il faut donc un rapport au texte pour le comprendre et l'interpréter et la première étape à franchir est la détection de la question qu'il soulève qui permet de saisir son orientation et les différentes interactions.

6- 2- 3- 1 La démarche méthodologique de l'analyse de discours

L'analyse de discours se fera selon trois dimensions imbriquées à savoir la dimension sémantique, la dimension syntaxique et la dimension pragmatique.

- La dimension sémantique renvoie au sens des mots et du langage. Il s'agit d'analyser le contenu des différents textes en les replaçant dans leur contexte et en mettant l'accent sur les concepts-clés liés à l'éducation religieuse, au projet de modernisation des "daara" et aux caractéristiques de la laïcité qui permettent de dégager les différentes postures. En plus de la question de référence, nous nous intéressons au sens et à la signification des discours.

- La dimension syntaxique renvoie à la forme. Les particularités morphosyntaxiques peuvent nous aider dans la compréhension des textes sélectionnés et des discours des personnes interrogées. La question suivante : "*Comment et au moins de quels matériaux les différents acteurs sénégalais parlent ?*" sera explorée. Il s'agira d'étudier la constitution des textes choisis et les particularités des différents discours. Notre attention sera portée sur l'utilisation et la fréquence de certains mots et expressions propres aux différentes innovations du vocabulaire laïque. Interroger un discours sur comment il est fait, c'est donner l'occasion de faire émerger ce qui n'est pas repérable.
- La dimension pragmatique renvoie à l'examen de la mise en œuvre pratique, concrète de l'introduction de l'éducation religieuse et du projet de modernisation des "daara". Il s'agira donc de privilégier les différents énoncés qui nous aideront à atteindre nos objectifs de recherche. Pour cela, nous tenterons de repérer la cohérence, l'efficacité, la régularité, la faisabilité et la véracité dans les discours des acteurs de l'école et les guides religieux. Nous ne perdrons pas de vue qu'un discours est interactif et qu'il n'y a pas d'énonciation sans interlocution.

Notre analyse se fera en deux temps et consistera à faire ressortir le sens des différents textes d'une part et d'autre part, à réorganiser les éléments des entretiens réalisés par catégorisation. Chaque texte de notre corpus documentaire sera présenté et replacé dans son contexte d'édition. Ce qui nous permettra de mieux décrire ces différentes innovations et de comprendre leurs enjeux. Ensuite, sur la base donc de notre cadre descriptif, théorique et conceptuel, une analyse catégorielle des différents thèmes constitutifs de notre guide d'entretien sera faite. Notre démarche s'articulera autour de différentes phases dont le but est de réaliser des inférences à partir du corpus textuel et des discours des acteurs de l'école interrogés.

- Première phase :

Il s'agit de prendre connaissance du corpus documentaire et des différents entretiens pour en avoir une impression globale.

- Deuxième phase :

Le contenu des discours sera organisé et rangé dans des catégories pour examiner les effets de ces deux innovations et ainsi leur donner sens. Ces catégories correspondent, en définitive, à chaque thème du guide élaboré.

- Troisième phase :

C'est une phase descriptive. Il s'agira de décrire les similitudes et les différences dans les discours. Le but final est de dégager l'avis de nos interlocuteurs sur la question de la mise en place de l'éducation religieuse et le projet de modernisation des écoles coraniques au Sénégal.

- Quatrième phase :

Cette dernière phase consiste à interpréter les données fournies par ces différents discours à la lumière de notre problématique. Ce travail nous permettra au chapitre suivant d'identifier le modèle et les différentes visions de la laïcité au Sénégal.

En résumé, procéder à une analyse de discours dans notre recherche revient à étudier les différents discours à partir de ces trois dimensions. Toutefois, nous privilégions la dimension sémantique du fait que notre étude vise à repenser le modèle de laïcité sénégalaise à partir de l'analyse de différentes catégories de débats et des argumentaires mis en avant par ces acteurs.

6- 2- 3- 2 L'argumentation dans le discours

Notre analyse de discours a pour ambition de décrire le fonctionnement des discours des acteurs sénégalais par rapport à la réalité et aux enjeux de l'éducation religieuse et la modernisation des "daara" d'une part et d'autre part, à la problématique de laïcité. Ce qui implique que la dimension argumentaire doit être considérée. Qu'est-ce qu'alors une argumentation ? D'après Breton (1996), « *l'argumentation appartient à la famille des actions humaines qui ont pour objectif de convaincre* » (p. 3). Le discours de ces acteurs tout en véhiculant une intention a besoin de convaincre l'auditoire du fait qu'il n'est pas un énoncé absolu. La principale difficulté à laquelle l'argumentaire peut se confronter c'est la divergence des points de vue, mais en même temps c'est ce qui fait sa raison d'être.

Devant un fait avéré, l'argumentation n'a plus sa place. Pour Meyer (2005), « *Argumenter consiste à trouver les moyens pour provoquer une unicité de réponse, une adhésion à sa réponse auprès de l'interlocuteur, donc à supprimer l'alternative de leurs points de vue originels, c'est-à-dire la question qui incarne ces alternatives* » (p. 15). Il sera donc question au cours de notre étude de présenter les différentes argumentations par rapport aux débats sur la laïcité.

En définitive, notre analyse de discours à partir du corpus documentaire et des informations recueillies lors de nos entretiens a pour ambition d'obéir à une approche systématique et d'être objective. Son enjeu est d'accéder au sens caché des données.

6- 3 CONCLUSION

Notre recherche s'inscrit dans le cadre des méthodes qualitatives. Elle vise la compréhension et le sens de la réforme de 2002 du système éducatif sénégalais. L'examen de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des "*daara*" nous permettra de parvenir à déterminer le modèle propre et les différentes visions de la laïcité au Sénégal. Ainsi, après avoir stabilisé la problématique et formulé les hypothèses dans un premier temps, il s'est agi, dans un second temps, de définir une méthodologie de recherche. Le but de celle-ci est de nous permettre de répondre à la question problématisée. Dès lors, le choix de la technique de recherche adaptée s'est posé en termes de décision à prendre. Au regard des objectifs fixés et des contraintes liées au contexte, une « approche par méthodes multiples » appelé aussi triangulation a été décidée pour, au fond, nous assurer d'accéder à une plus grande complexité de la particularité sénégalaise en termes de laïcité. En définitive, la combinaison de ces trois types de techniques, à savoir, l'étude documentaire, l'entretien semi-directif et l'analyse de discours permet de recueillir des données diverses.

CHAPITRE 7

LA CONSTRUCTION D'UN MODELE D'ANALYSE

Une fois la problématique de la recherche énoncée, les hypothèses formulées et la méthodologie choisie, il est question maintenant de procéder à la construction d'un modèle d'analyse. Le choix du modèle d'analyse obéit à plusieurs critères et est en fonction des objectifs visés par le chercheur ; ce qui rend chaque recherche singulière et unique même si elle s'inscrit dans un champ disciplinaire. Dans le cas de notre étude, le cadrage théorique s'appuie sur l'articulation des hypothèses et l'utilisation de la notion d'idéaltype pour nous permettre d'analyser les quatre principes fondamentaux de la laïcité et de dégager le modèle et les types de laïcités au Sénégal. Il sera donc d'abord question d'opérationnaliser notre cadre théorique. En partant des différentes hypothèses, nous allons construire un modèle d'analyse, présenter les différentes hypothèses comme des charnières dans l'élaboration de cette recherche, établissant des liens entre les observations ou les informations recueillies et la réflexion théorique engagée. Nous nous évertuerons à construire un lien entre les différentes hypothèses pour dégager une structure d'ensemble à différents niveaux permettant toutefois de conceptualiser les quatre facteurs. Ceux-ci aideront à illustrer les visions des individus. Les hypothèses vont donc guider notre plan de recherche. Il s'agira ensuite, dans cette logique de typification des comportements et des discours des différents acteurs, de clarifier notre posture épistémologique. Et pour cela, notre cadre de réflexion se fixe comme base : la "*méthode idéaltypique*", outil opérationnel pour établir des comparaisons.

7- 1 OPERATIONNALISATION DU CADRE THEORIQUE

L'enjeu majeur de cette recherche est de bien comprendre les manifestations de la laïcité au Sénégal, et pour cela l'analyse de ces quatre principes de base, à savoir : **la liberté de conscience, l'égalité, la séparation et la neutralité** s'avère capitale. De ce fait, **les principes de base de la laïcité**, le concept de **tolérance**, le concept de **dispositif, d'idéaltype** et les liens qui les unissent constituent notre cadre théorique cohérent. Aussi, dans le cadre de cette recherche, la description, l'évaluation, la mesure et la comparaison de ces quatre éléments, après celles de l'inclusion de la religion à l'école publique sénégalaise, seront présentées comme des indicateurs pertinents pour valider ou invalider chacune de nos trois hypothèses et par conséquent, proposer des réponses à notre problématique en infirmant ou en confirmant l'hypothèse générale. Ce qui pourra permettre de présenter une typologie des laïcités au Sénégal.

7- 1- 1 La modélisation des hypothèses de la recherche

Chaque hypothèse de la recherche constituera un niveau d'analyse à explorer pour tenter d'identifier les différentes représentations de la laïcité des acteurs sociaux sénégalais et le rapport de force qui en découle. Les relations qui se nouent à partir de ces différentes visions doivent normalement permettre d'aboutir à « *la définition socialement légitime de « la » laïcité à un moment donné, celle à laquelle chaque acteur doit se référer, même quand il la critique.* » (Baubérot, 2015, p. 16). Est-ce le cas au Sénégal ? Quelle forme dominante de laïcité émerge des discours et comportements des individus ou des groupes ? Notre analyse du dispositif de laïcité au Sénégal se fera donc à partir de ces quatre indicateurs utilisés déjà par Micheline Milot, sociologue canadienne pour évaluer la laïcité québécoise. Ces indicateurs ont été repris et développés par Baubérot et Milot, (2011), pour analyser les laïcités des différents pays. Ainsi, chacun de ces indicateurs renvoie à un niveau qui correspond à nos hypothèses à vérifier dans notre recherche.

Hypothèse 1 : l'école publique : un observatoire du régime sénégalais de laïcité ;

Hypothèse 2 : la séparation des pouvoirs et la neutralité de l'Etat ;

Hypothèse 3 : la liberté de conscience et l'égalité en droit.

L'école publique sénégalaise, cadre d'analyse du régime de laïcité

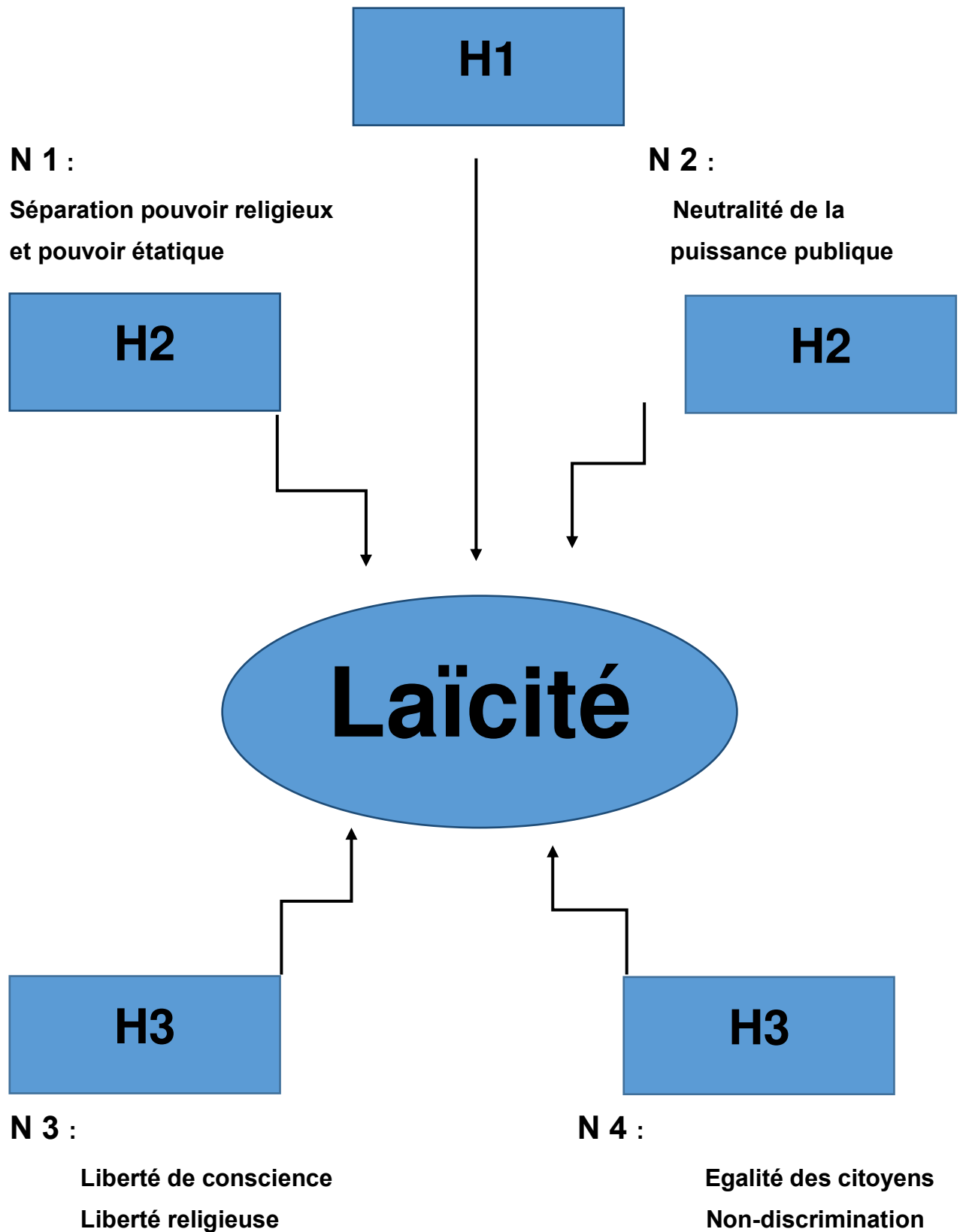


Figure : Modélisation des hypothèses de recherche

Si historiquement et socialement diverses représentations de la laïcité se sont construites dans le temps, elles ont, cependant, des traits communs. Les différentes formes de laïcité s'articulent autour de ces quatre principes que sont : la séparation des pouvoirs, la neutralité de la puissance publique, la liberté de conscience et l'égalité par la non-discrimination. Dans tout pays laïque, un aménagement sociopolitique s'effectue tout en essayant, de façon plus ou moins harmonieuse, d'articuler ces quatre éléments qui constituent fondamentalement les bases de la laïcité. Et en définitive, il semble que les différentes formes de laïcité découlent de la manière dont ces quatre principes vont être équilibrés. Ainsi, notre modèle d'analyse de la laïcité au Sénégal et de ses diverses représentations va s'appuyer sur quatre niveaux renvoyant à chacun des principes de base évoqués et correspondant aussi à nos deux dernières hypothèses à vérifier :

- le premier niveau renvoie à la séparation des pouvoirs : le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel ;
- le deuxième niveau fait référence à la neutralité de l'Etat et de ses différentes institutions vis-à-vis de toutes convictions et les croyances religieuses ;
- le troisième niveau est lié à la garantie de la liberté de conscience et la libre pratique de la religion ;
- le quatrième niveau se focalise sur l'égalité de tous les citoyens et la non – discrimination de tout ordre.

Les troisième et quatrième niveaux font allusion aux principes relatifs à la garantie de la liberté de conscience et la protection de l'égalité de tous les citoyens ; ils portent sur les finalités poursuivies par la laïcité en tant qu'organisation politique. Le premier et le deuxième niveau regroupent les principes de séparation du politique et du religieux et de la neutralité de la puissance publique à l'égard de toutes les religions et croyances ; ils concernent les moyens mis en œuvre pour la réalisation de ces finalités. Ainsi, dans le cas du Sénégal, quelles configurations prend la laïcité ? Suivant les dispositions géopolitiques, les coutumes et la conjoncture sociohistorique, comment ses quatre principes sont-ils appréhendés par les individus et les groupes ? Et quelles sont les formes de laïcité qui en découlent ? Aussi, l'école publique, ouverte à tous les jeunes sénégalais, considérée comme une société en miniature, peut-elle être un cadre propice pour analyser le modèle de laïcité ?

7- 1- 2 Vers la conceptualisation de ces principes de bases au Sénégal

Maurice Barbier, dans son livre : *la laïcité* (1995), entreprend une analyse de la situation de la laïcité en France et à partir de la nouvelle configuration géopolitique et des mutations sociales que connaît ce pays, il se donne comme objectif de repenser cette notion. Pour lui, comme pour beaucoup d'observateurs et de penseurs de ce concept, la laïcité va avec une séparation totale entre le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel et aussi une neutralité stricte de la puissance publique par rapport aux religions. Il défend également l'idée que la laïcité est une question politique qui est en lien avec la modernité. Barbier (1995, p.11-14) affirme que la construction de l'Etat moderne est liée d'une manière intime à l'émergence du principe de laïcité. Cependant, dans le contexte du Sénégal, ces principes de séparation et de neutralité peuvent-ils être appliqués de manière si stricte. La société sénégalaise, comme beaucoup de sociétés africaines modernes, est confrontée à un double mouvement : d'un côté une accélération de la sécularisation se caractérisant par un affranchissement progressif vis-à-vis du religieux, et de l'autre, une forte manifestation des identités religieuses. Cette contradiction semble jouer un rôle dans la construction sociale des visions de la laïcité dans la mesure où au niveau individuel, voire communautaire le rapport à la sécularisation n'est pas le même, et par conséquent évolue à un rythme très diversifié. Même si, aujourd'hui, il est admis que les états de droit sont généralement laïques, d'un pays à l'autre, les dispositions juridiques et politiques seront différentes et par conséquent, les manifestations de la laïcité ne sont pas pareilles. Ce que, véritablement, Jean Baubérot et Micheline Milot ont fini de démontrer dans leur livre. Pour eux :

[La laïcité, conjonction de quatre principes,] peut se décliner au singulier et au pluriel : au pluriel, car suivant les traditions nationales et régionales, les conjonctures géopolitiques, les mutations sociales dominantes, les périodes socio-historiques, différents types de laïcités s'avèrent plus ou moins hégémoniques. La réalité empirique est infinie et mêle des ingrédients multiples. On peut aussi conjuguer la laïcité au Singulier car, si diverses soient leurs formes, et les situations auxquelles elles correspondent, les laïcités ont toutes en commun le fait d'articuler, de façon plus ou moins harmonieuse, quatre principes. Deux portent sur les finalités : la garantie de la liberté de conscience, l'égalité et la non-discrimination. Deux concernent les moyens : la séparation du politique et du religieux, la neutralité de l'Etat à l'égard des diverses croyances. (Baubérot, Milot, 2011, p. 307).

A travers donc leur livre intitulé *les laïcités sans frontières*, (2011), Baubérot et Milot établissent une différenciation entre la laïcité et les laïcités. Ainsi, le fait de l'existence d'une pluralité de laïcités dans le monde ne doit pas être vu comme un frein qui empêcherait que ce terme soit utilisé au singulier. La distinction des laïcités se fait donc selon les quatre éléments représentant les principes fondamentaux sur lesquels repose cette notion et répartis en des finalités à viser et des moyens permettant de les atteindre. Et pour ces auteurs, la laïcité est inévitablement à préserver parce qu'en définitive, elle seule est capable de rassembler ces différents éléments. Pour le cas du Sénégal qui nous intéresse, l'analyse minutieuse des finalités et des moyens mobilisés représentent des indicateurs pertinents pouvant nous permettre d'identifier la laïcité et les laïcités sénégalaises pour reprendre l'expression de Baubérot et Milot, mais également d'examiner si cette notion est vécue dans ce pays comme une exigence démocratique.

Pour le cas du Sénégal, par rapport aux moyens déployés, à savoir la séparation et la neutralité, afin de permettre une garantie de la liberté de conscience et de l'égalité, des aménagements ont été prévus. En somme, parallèlement à ces dispositions constitutionnelles, la réalité du terrain à travers laquelle il sera possible d'étudier comment ces quatre principes évoluent et l'articulation entre les finalités et les moyens, nous permettra d'analyser de façon adéquate les représentations de la laïcité et ses enjeux contemporains dans les différents contextes sociaux. A partir de ces configurations, l'évolution des liens entre les différentes institutions religieuses et celles de l'Etat, notamment l'école publique, en rapport avec le concept de laïcité et de tolérance sera à repenser.

7- 1- 3 Mobilisation des concepts de laïcité et tolérance au Sénégal

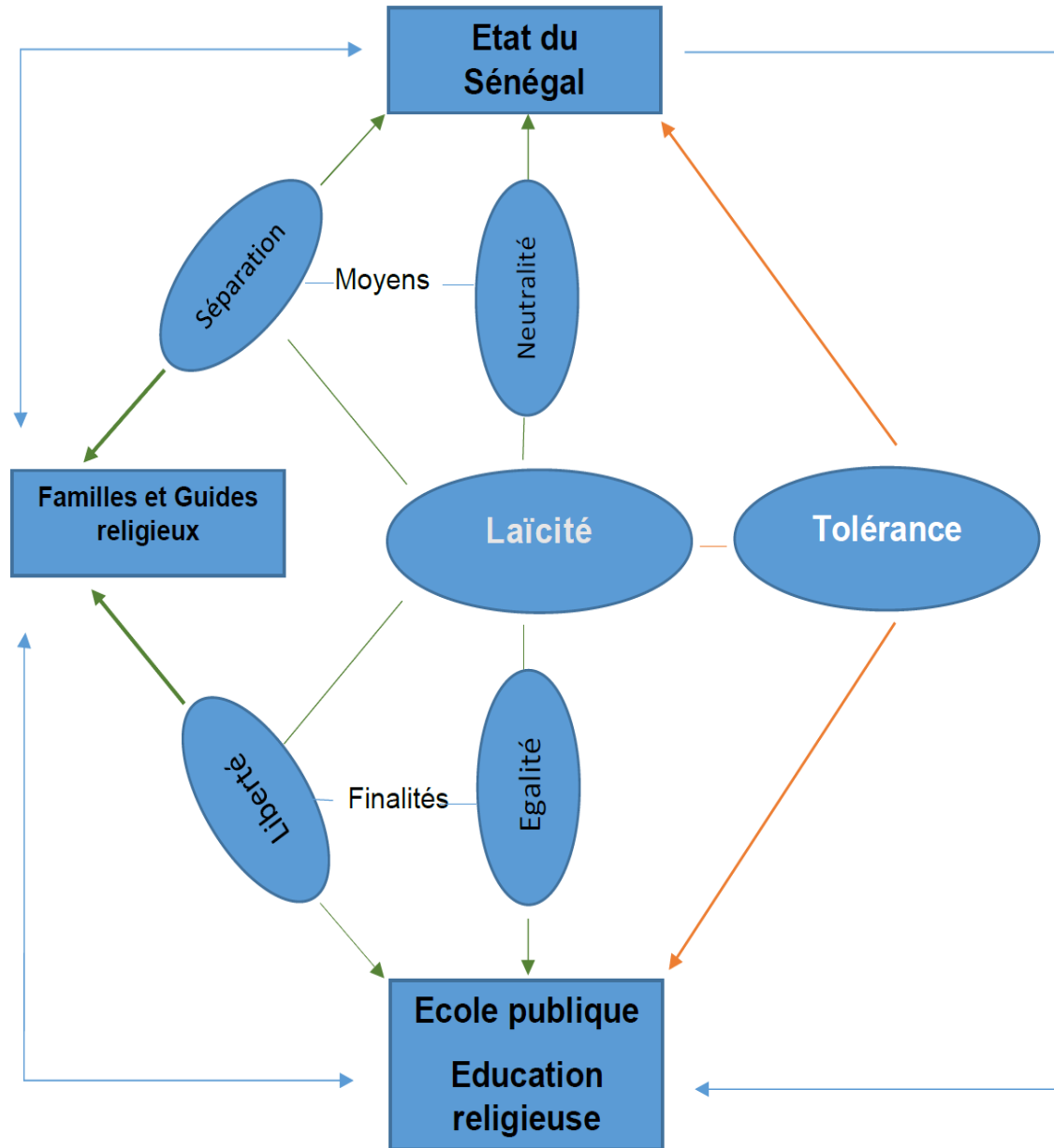


Figure : configuration des liens entre les deux pouvoirs et les concepts mobilisés.

Il a été démontré tout au long de cette étude que la laïcité est un mode d'organisation au niveau politique qui a comme finalité la protection de la liberté de conscience et la préservation de l'égalité entre tous les citoyens. Par conséquent, le principe de laïcité s'applique à l'Etat et à l'ensemble de ses institutions, aux autorités publiques et aux

différents agents publics. Le système laïque donc définit la nature de l'Etat. Dans le cas du Sénégal, la Constitution affirme clairement dès son article premier le choix du régime : « *La République du Sénégal est laïque, démocratique et sociale* ». Pour Samb (1990), au Sénégal, « *la laïcité a été adoptée comme un système institutionnel d'organisation des rapports Etat/ religion capable, à l'ère moderne, de maintenir et de préserver une tradition sénégalaise séculaire de tolérance et de liberté religieuse* » (Cité dans Samb, 2005, p. 149). Contrairement à la France, où la laïcité a été instaurée pour mettre fin, au conflit entre les deux-France, à la guerre des religions et à l'influence du catholicisme, au Sénégal, elle a été institutionnalisée. Il n'a été fait mention d'aucun conflit à caractère confessionnel dans l'histoire du pays. La réalité contemporaine du Sénégal sur le plan social note une certaine entente entre les différentes communautés religieuses. La tolérance se pratique à tous les niveaux. Aussi, par rapport à l'instauration du régime laïque au Sénégal, il faut noter que la neutralité de l'Etat et la séparation du pouvoir temporel et spirituel, n'empêchent pas l'existence de relations entre les autorités politiques les guides religieux. Des aménagements seront donc pris dans tous les domaines pour permettre la manifestation de cette forte vitalité religieuse. Au niveau de l'Ecole publique, la laïcité a été proclamée et réaffirmée dans la loi fondamentale de la république. L'Ecole publique rejette toute discrimination et garantit l'égalité entre les différentes communautés religieuses. La nation lui confie la noble mission de faire partager aux enfants et aux jeunes qui la fréquentent les valeurs de la République. L'intégration de la religion n'est pas alors à exclure. D'ailleurs l'une des conclusions des Etats Généraux de l'Education et de la formation au début des années 80 était justement la mise en place d'« *une école laïque et tolérante, intégrant l'éducation religieuse* » (Cf. Conclusion des EGEF). « *L'école devient ainsi un outil, un enjeu de lutte entre les différents groupes sociaux surtout religieux* » (Gomis, 2007, p.205). Dans le respect de l'égalité et la garantie de la liberté de conscience, des aménagements et une vigilance seront nécessaires pour que l'Ecole publique reste laïque.

7- 2 LA METHODE D'IDEALTYPE

Le concept d'idéaltype a été introduit en sociologie par Max Weber. Il a ensuite été utilisé dans l'organisation du travail. C'est un outil, une catégorie qui peut aider dans la théorisation de certains phénomènes. Comme type abstrait, il a pour objectif de permettre la construction d'un modèle social. Dans le cas du Sénégal, cette méthode peut être un moyen opérationnel, utile pour analyser et dégager les types de laïcités construits dans le temps.

7- 2- 1 La définition d'un idéaltype

De prime à bord, le terme idéaltype peut faire penser à la perfection, mais, en réalité, tel n'est pas le cas. Il renvoie plutôt à cette idée : il s'agit, en effet, de dégager les grandes lignes d'un modèle et non de viser à bâtir un type idoine. D'après Weber (1965) : « *On obtient un idéaltype en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène.* » (p. 181). Il s'agit donc de la prise en compte ou d'une sélection de différents traits particuliers par rapport à un fait étudié et non de son observation unique. Parmi ces traits particuliers, figure la subjectivité du chercheur. Il doit être compris en tant que dispositif de connaissance, en tant que moyen de compréhension du sens des expériences individuelles vécues. Dans cet ordre d'idée, l'idéaltype doit aider à mettre en lien ces dernières avec l'organisation sociale suivant un contexte historique précis. C'est une méthode particulière pour réaliser un "*tableau de pensée homogène*" qui peut servir de guide. Baubérot et Milot (2011), à la suite de Weber (1965), définissent l'idéaltype comme :

Un moyen de connaissance et non pas le but de celle-ci. Son élaboration se fait un peu à la manière d'un portrait-robot, en accentuant volontairement les traits distinctifs d'un phénomène, traits parfois diffus ou faiblement présents, parfois plus répandus dans les réalités historiques. Le travail du chercheur consiste à établir des relations abstraites, mais logiquement possibles, entre ces caractéristiques afin de déterminer dans quelle mesure la réalité empirique se rapproche ou s'éloigne de ce « tableau » construit par le chercheur (Weber, 1965, p. 181). Il se n'agit donc ni de

« modèle » ni de descriptions historiques, mais plutôt de constructions abstraites, purement logiques, qui permettent ensuite d'évaluer et de comparer des réalités empiriques. (p. 88).

L'idéaltype wébérien est décrit comme un cadre théorique et scientifique qui peut avoir deux vertus pour la comparaison. D'une part, c'est un instrument qui sert à mesurer la réalité et d'autre part, c'est aussi un instrument qui permet de fournir des explications aux changements ou, au contraire, aux immobilismes. Il permet la compréhension des réalités empiriques. Il faut souligner que la construction de l'idéaltype ou son élaboration obéit à un certain mouvement de va-et-vient entre les réalités en question et la théorie. Et dans cette logique, le rôle du chercheur – *et en particulier sa personnalité, son expérience* – est déterminant. Il faut donc une présence réelle de ce dernier. Cependant, force est de reconnaître que, malgré tout le caractère fonctionnel de cet outil, il peut aussi avoir des limites. En effet, par rapport au choix des principales caractéristiques qui constituent des éléments importants dans l'élaboration de l'idéaltype, aucune indication n'est fournie. Dans son travail, le chercheur est appelé à explorer, ensuite rendre-compte et expliquer ses présupposés. Il semble donc que cette démarche idéaltypique est à considérer du point de vue méthodologique et non comme une finalité. Son élaboration ne constitue pas la preuve de son efficacité ; c'est seulement, après avoir établi les rapprochements nécessaires avec la réalité empirique de ce "*tableau de pensée*" qu'il sera permis de juger de celle-ci. Ainsi, pour construire un idéaltype, il faut essayer d'apporter une certaine logique et cohérence à un ensemble d'éléments mis en relations. L'idéaltype peut être ainsi considéré, à partir du « tableau » proposé par Weber (1965), comme un support de comparaison et de classement qui permet de mener une réflexion sur une situation.

7- 2- 2 L'utilisation de l'idéaltype dans l'analyse des types de laïcité¹⁴⁴

L'idéaltype sert à comprendre une réalité sociale qui a pour l'individu un sens orienté vers autrui. Dans sa typologie de l'analyse de l'action sociale, Weber [1921], (1992) a identifié quatre idéaux types que sont : le type traditionnel, le type affectuel ou affectif, le type rationnel en valeur et le type rationnel en finalité (p. 55). En définissant ces derniers, son objectif était de comprendre et de comparer des contextes sociaux différents et partant de là, établir les grandes lignes constitutives des sociétés dites modernes. Ce procédé peut

¹⁴⁴ Ici, il s'agit que la typologie des laïcités élaborée par Jean Baubérot et Micheline Milot (2011).

être utilisé dans le cas de la laïcité pour dégager le modèle et les types de laïcités dans une même société et ainsi établir des comparaisons entre ladite société et différentes autres. L'articulation des quatre principes fondamentaux de la laïcité entre eux permet d'établir une typologie des laïcités. D'après Baubérot et Milot (2011), selon que l'un de ces quatre principes de base, à savoir, **la liberté de conscience, l'égalité, la séparation et la neutralité**, est plus mis en valeur dominante, il est possible de définir six (06) types de laïcité « objectivement possibles » et qui, suivant les enjeux, l'époque, les acteurs et le contexte politique et social peuvent interférer (p. 88).

Essentiellement comparatif, l'idéaltype nous permet de saisir les différences et les convergences, par exemple, entre des éléments de la laïcité française, à la turque, à l'américaine, à l'italienne, à la japonaise... et ce que le concept soit ou non socialement, juridiquement ou politiquement utilisé comme tel. La typologie contribue à « désubstantiver » le concept et à l'extraire de toute velléité de le constituer en « devoir être » (Weber, 1965, p. 183), tentation qui guette trop souvent tant le chercheur que le politique ou le citoyen. Ensuite, elle permet de déconstruire des laïcités empiriques en montrant que s'il peut exister, à certaines époques, dans chacune d'elles, une logique dominante se rapprochant de tel ou tel type, il existe aussi des éléments qui s'apparentent plutôt à un autre type. Chaque idéaltype est affaire de degré, car l'un ou l'autre des quatre principes de la laïcité peut être atteint de manière plus ou moins importante et se voir amoindri selon les circonstances sociales ou politiques. (Baubérot et Milot, 2011, pp. 88-89)

A partir donc de la mise en relation de ces quatre éléments, les deux auteurs en sont arrivés à définir un type de laïcité dit *séparatiste*, un type de laïcité dit *anticléricale*, un type de laïcité dit *autoritaire*, un type de laïcité dit *de foi civique*, un type de laïcité dit *de reconnaissance* et un type de laïcité dit *de collaboration*.

7- 2- 2- 1 Laïcité séparatiste

La séparation du pouvoir politique et du pouvoir religieux est l'un des fondements sur lesquels repose toute laïcité. Elle constitue un moyen pour la garantie des finalités que poursuit le principe de laïcité : la liberté de conscience et l'égalité. Quand la séparation, au lieu d'être vue comme un moyen, est considérée comme une fin en soi, et par conséquent la principale caractéristique et la référence essentielle de la laïcité, nous sommes dans un type de laïcité qui rend radicale et de façon systématique la coupure entre l'espace public et l'espace privé. « *Dans un type séparatiste de laïcité, la séparation*

devient une norme "surdéterminante" dans l'interprétation conférée aux trois autres principes. (...) Par exemple, la liberté de conscience peut être proclamée formellement par l'Etat, mais son exercice être limité à la sphère privée, entendue comme le for intérieur ou, tout au plus, le domaine de l'intimité, du foyer et du lieu de culte. » (Baubérot et Milot, 2011, p. 90). Cette forme de laïcité radicalise l'émancipation de l'espace public par rapport aux manifestations religieuses : les personnes, dans ces lieux communs à la société, ne peuvent pas non plus afficher l'expression du religieux, ni manifester de leur appartenance religieuse. La norme dans ce type de laïcité est la distinction et la scission complète et totale des deux sphères, privée et publique. « Rien de ce qui vaut dans le privé, où chacun a le droit d'être ce qu'il veut religieusement, culturellement, etc., ne doit trouver un écho ou une forme de présence publique. » (Renaut et Touraine, 2005, p. 39, cité dans *Idem.*). D'après ces auteurs de la "*laïcité sans frontière*" (2011), ce type séparatiste est même plus strict que les perspectives de Locke ou de Montesquieu sur la séparation entre les deux pouvoirs, entre l'Etat et les Eglises. Cette forme de représentation de la laïcité prônée dans le passé, en tout cas tout au début du combat laïque en France, réapparaît encore aujourd'hui dans deux cas de figures. C'est le cas d'abord des pays – *comme la Pologne, la Russie et certaines nations de l'Amérique latine* – où les autorités étatiques et sociales cherchent à libérer et à émanciper l'Etat d'un ou des groupes confessionnels dominantes dans le but d'imposer sa légitimité sur la souveraineté populaire. Dans ce premier cas aussi, il peut être mentionné l'Iran et certains états de culture musulmane. « *La conception laïque de type séparatiste, même quand elle ne trouve pas d'inscription institutionnelle, peut représenter un moment nécessaire dans le débat social, là où l'Etat demeure asservi à la normativité religieuse.* » (Baubérot et Milot, 2011, p. 93). Le deuxième cas est celui des pays d'immigration importante – *comme la France ou le Canada* – où dans un contexte de diversité, des citoyens militants adhèrent au type séparatiste. « *Toutefois, les membres du groupe culturellement et historiquement majoritaire se montrent souvent les plus enclins, dans les sociétés sécularisées, à adopter une conception séparatiste de la laïcité... dans la mesure où elle s'appliquerait principalement aux religions minoritaires.* » (p. 94). Dans cette situation, les trois autres éléments sur lesquels est basée la laïcité sont automatiquement affaiblis. En définitive, « *si la laïcité de type séparatiste peut constituer un moment émancipatoire certes radical mais nécessaire dans certains contextes, dans d'autres elle peut devenir oppressive pour la liberté de conscience et l'égalité.* » (p. 95).

7- 2- 2- 2 Laïcité autoritaire

La typologie de la laïcité mettant en avant le caractère autoritaire de la puissance publique par rapport aux différents pouvoirs religieux existants dans le pays apparaît souvent dans des contextes où les autorités politiques et voire même sociales considèrent certaines communautés religieuses comme des menaces pour l'Etat. Pour sa stabilité et sa légitimité donc, ce dernier va chercher à s'affranchir d'elles et à aller jusqu'à réduire leur autonomie sous le prétexte de la sauvegarde des intérêts généraux et des valeurs républicaines. Dans cette situation, « *la séparation est péremptoire, la neutralité faible, car l'Etat aura tendance à adopter une position de surveillance à l'égard de la religion et à s'ingérer dans les affaires religieuses en limitant strictement les libertés d'expression, de manifestation ou de revendication.* » (Baubérot et Milot, 2011, p. 95). La principale caractéristique donc du type autoritaire de laïcité est fondée sur le fait que le pouvoir de la puissance étatique est renforcé et celui des religions, délimité. Malgré la limitation imposée aux différents groupes religieux, la laïcité autoritaire, d'après ces deux auteurs, peut paraître nécessaire pour le passage d'un régime où il existe une religion d'Etat à un autre de type laïque. Dans les pays démocratiques aussi, elle peut attirer l'adhésion d'une partie de la population qui voit la diversité croissante comme opposée « *à la forme dominante de sécularisation pour ce qui est des mœurs ou des attitudes distancées à l'égard de la religion. La référence à la neutralité dépasse alors l'impartialité étatique. Elle résonne plutôt comme une exigence d'effacer toute trace d'affirmation ou d'affichage de la différence religieuse, au nom de la neutralité de l'Etat.* » (p. 97). L'Etat se donne l'obligation d'être ferme et de préciser les normes que le religieux ne doit pas franchir dans la sphère publique, surtout par rapport aux institutions étatiques. Les auteurs de la "*laïcité sans frontière*" (2011) y voient une marque d'autoritarisme dans la mesure où, au nom du conformisme, cela implique une demande de limitations des libertés d'expression. « *Si l'Etat répond à une telle requête, il renonce à sa neutralité parce qu'il stigmatise certaines expressions du religieux plus que d'autres, surtout dans les contextes où les religions dominantes ont connu une sécularisation interne.* » (p. 98). Les expressions dans la sphère publique des symboles religieux sont considérées par le pouvoir politique comme ayant une signification politique. D'après Baubérot et Milot (2011) pour faire face aux minorités religieuses, particulièrement l'islam, ce type autoritaire de laïcité fondé sur une certaine régulation de la manifestation du religieux peut apparaître dans des démocraties

pluralistes. Dans ce cas de figure les principes fondamentaux de la laïcité, la séparation et la liberté de consciences ne jouissent pas pleinement de leur statut, ils sont réduits. « *Certes, l'Etat refuse toute ingérence des confessions dans sa gouvernance, mais la séparation n'est pas entière, car les religions ne sont pas véritablement autonomes par rapport à l'Etat, qui intervient dans la gestion de leurs affaires internes. Surtout, les modes d'expression de la liberté de conscience et de religion se voient délimités et même limités par l'Etat, avec effets coercitifs.* » (p. 99). Il faut souligner que le principe fondamental d'égalité de toutes les croyances peut ne pas être affaibli si toutes les communautés religieuses bénéficient d'un même traitement de la part de l'Etat.

7- 2- 2- 3 Laïcité anticléricale

L'anticléricisme est né et s'est développé avec le rejet des privilèges octroyés au clergé en Europe. Dans sa quête d'autonomie, la puissance politique a été amenée à s'opposer au cléricisme, à lutter contre la domination de la religion. Celle-ci est ou a été, dans certains contextes, du moins en occident, pendant des siècles, la référence à l'organisation politique de la société. Avec la montée, petit à petit, de l'anticléricisme – *doctrine politique pour certains qui s'oppose à l'inclusion de la religion dans la gestion de l'association politique* – suivie des révolutions, la religion n'est plus considérée comme une institution structurant la société globale. Ce que souligne Baubérot (1988) : « *la religion est devenue une affaire privée et les Eglises sont désormais des associations de droit privé. Elles ne possèdent plus sociologiquement de caractère institutionnel* »¹⁴⁵. Il s'est opéré une sorte de refoulement, de rejet général de tout ce que les Eglises avaient structuré, jusque dans les dispositifs d'éducation. Et ce processus s'est fait dans un climat conflictuel entre deux camps : le camp laïque, anticléric et un autre fidèle à l'Eglise. Ce qui a créé la situation ambivalente suivante : pendant longtemps, la laïcité a été condamnée avec fermeté par les structures et les autorités de l'Eglise, et celle-ci a pris aussi une tonalité anticléricale, voire même par moment antireligieuse. Cette ouverture historique permet de souligner que l'anticléricisme a souvent été défini par rapport et par opposition au cléricisme. D'après Baubérot et Milot (2011) :

¹⁴⁵Baubérot (1988). *Le Protestantisme doit-il mourir ?* Paris, Seuil.

L'anticléricisme devient alors la modalité principale par laquelle la volonté de laïcisation tente de s'exprimer, que ce soit dans la population ou, parfois, à travers l'instance politique. Comme les clercs ont légitimé le pouvoir et les persécutions qui découlaient de la prétention à une vérité unique, l'affranchissement politique par rapport à la confession dominante prend d'abord la voie de l'opposition sans concession à l'instance ou aux figures qui l'incarnent. (Baubérot et Milot, 2011, p. 99).

Dans la construction d'un idéal laïque, la voie anticléricale a plus été empruntée dans les pays de tradition catholique que dans les pays protestants du fait des ambitions politiques de l'Eglise romaine d'organiser et de contrôler la société, et par conséquent, les étapes de la vie de l'individu, de la naissance à la mort. Il faut noter également que ce type anticléric de laïcité a été observé en Amérique latine, comme l'ont souligné Da Costa (2009) pour l'Uruguay et Blancarte (2009) dans le cas du Mexique. (Cités par Baubérot et Milot, 2011, p. 101). Aussi, dans certains pays musulmans, la laïcité anticléricale peut trouver des adeptes chez des groupes sociaux qui militent pour une réelle séparation entre le temporel et le spirituel et refuser ainsi l'emprise et l'influence trop forte des guides religieux sur les décideurs politiques concernant les choses de la cité. D'après les auteurs de la *"laïcité sans frontière"* (2011) : « *la logique anticléricale vise en fait les autorités religieuses qui prétendent influencer directement sur le pouvoir, ou indirectement grâce à l'influence exercée sur les fidèles pour normer leur comportement ou leur agir politique. En soi, elle n'a rien d'antireligieux puisqu'elle vise non la religion en tant que telle, mais l'emprise qu'elle prétend exercer sur l'Etat, et, à travers lui, sur les lois et les consciences.* » (p. 102). Dans certains contextes où le cléricisme s'est implanté de façon solide, et où la laïcité anticléricale a eu du mal à réguler l'influence directe de la religion sur la puissance publique ; celle-ci s'est quelquefois transformée en une logique antireligieuse. Aujourd'hui, le type de laïcité anticléricale apparaît dans les sociétés civiles au sein des nations démocratiques. Ce qui le différencie du type séparatiste est à rechercher dans ses finalités. Les partisans de cette forme de laïcité, militent en faveur d'une sphère publique où les expressions ou signes religieux n'ont point droit de cité. Pour ces derniers, la sécularisation des différentes institutions au sein même de la société implique de facto que la religion soit retranchée dans la sphère intime et individuelle ; faute de quoi, ses différentes manifestations visibles seraient considérées comme une attaque contre l'organisation politique de la cité et en particulier, contre les valeurs de la République. Il apparaît donc, dans cet esprit, une certaine forme d'instrumentalisation de

la séparation des pouvoirs entraînant la montée d'un militantisme antireligieux orienté vers les chefs ou guides religieux mais aussi vers tous les citoyens qui affichent – *par des signes ou symboles visibles* – leur appartenance religieuse en public. Par conséquent, la limitation des libertés individuelles par l'Etat (liberté d'expression, liberté religieuse, etc.), affaiblit néanmoins la séparation des pouvoirs même celle-ci est affirmée. Aussi, le principe fondamental fondé sur la neutralité de l'Etat peut être atteint par ces sentiments antireligieux. Ce type de laïcité, dans une société marquée par la diversité, peut être dangereux pour les minorités du fait qu'elles sont le plus souvent visées et qu'elles se sentent opprimées et humiliées.

7- 2- 2- 4 Laïcité de foi civique

Dans la recherche d'intégration des différentes composantes de la société et du vivre-ensemble, il arrive que d'autres valeurs soient articulées au principe de laïcité même si elles ne sont pas tout à fait liées à l'idéal laïque, et en même temps, il n'est pas possible, non plus, semble-t-il, de les séparer de lui. Ainsi, dans l'organisation politique de la société, la mise en place du principe de laïcité s'inscrit dans un ensemble de valeurs de référence sociale auxquelles s'identifie la République. Sous ce rapport, il est possible dans certaines sociétés, de voir émerger un autre type de laïcité que Baubérot et Milot appellent « *laïcité de foi civique* » (2011, p. 105). D'après ces auteurs, « *si le partage de valeurs communes au sein d'une société suppose un respect de l'idéal qu'une société a d'elle-même, (...) la laïcité de foi civique comporte une exigence plus radicale à propos des conceptions de la "vie bonne" qu'adoptent les citoyens et de la manière dont ils les expriment publiquement.* » (*Idem.*). La laïcité de foi civique implique une certaine logique d'allégeance. Dans certaines sociétés, l'intégration de tous les individus dans la nation est perçue comme une adhésion à un modèle culturel unique. Même si la République accepte les différentes cultures d'origines, la tendance est d'en constituer une unicité culturelle. Dans les sociétés modernes de type séculier, ou là où existe une religion majoritaire, il peut arriver qu'une partie de la population exige l'effacement des différences, surtout religieuses, au profit de ce qu'on pourrait appeler une unicité dominante, voire supérieure. Les minorités religieuses peuvent être accusées de véhiculer d'autres valeurs non reconnues et différentes de celles des autres citoyens du groupe majoritaire. Alors, pour prouver leur allégeance à l'Etat, ils sont invités à réduire la visibilité de leur expression

religieuse sous prétexte de la préservation de l'unité nationale, du vouloir vivre ensemble. « *L'appartenance religieuse "autre", tout particulièrement quand elle se fait visible, peut ainsi être soupçonnée d'affaiblir l'adhésion à la société politique. Il n'y a qu'un pas, vite franchi, pour exiger que le croyant démontre qu'il peut "neutraliser" son appartenance religieuse, la rendre vide de toute référence spécifique.* » (p. 106). Pour Baubérot et Milot (2011), cette attitude qui exige du religieux, autre que de la norme majoritaire un effacement, se justifie par un sentiment d'inquiétude « *quant à la nocivité présumée de la religion sur le lien politique, même si les fondements réels de cette inquiétude restent difficiles à démontrer* » (*Idem.*). Dans ce type d'exigence de foi civique, l'expression trop visible de la religion est perçue comme un facteur dérangeant, une cause d'aliénation et de menace du fondement de cette volonté commune de vivre ensemble. La laïcité de foi civique peut aussi dans certains cas, toujours d'après ces auteurs, interférer avec la religion civile. Elles ont en commun certains mécanismes psychosociaux tels que : « *la quête de la loyauté et d'un lien social fort, voire un certain conformisme extérieur, l'appel à une action politique mettant en sourdine les leviers juridiques dont disposent les citoyens pour réclamer la reconnaissance de leur différence* » (Baubérot et Milot, 2011, p. 108). Toutefois, ce type de foi civique est différent de la religion civile du fait que cette dernière est souvent assimilée à un critère national et une forte identité. Dans une logique de laïcité de foi civique, la neutralité de l'Etat par rapport aux différentes confessions religieuses est affaiblie. Cette faiblesse de neutralité est caractérisée par le fait que la puissance publique impose à certains citoyens de modérer leur expression religieuse et en contrepartie exige d'eux une adhésion sans faille aux valeurs civiques. Pour être considérés comme de "bons citoyens", ils doivent alors renoncer à leur liberté d'expression religieuse. Ce type de laïcité affaiblit donc aussi le principe fondamental de la liberté de conscience. Cependant, ces deux penseurs soutiennent l'idée qu'un degré de laïcité de foi civique, même minimal, est indispensable dans un Etat pour préserver son rôle d'arbitre vis-à-vis des différentes communautés ou groupes. Toutefois, une vigilance en permanence est nécessaire de la part des autorités étatiques pour éviter une forme de discrimination.

7- 2- 2- 5 Laïcité de reconnaissance

Le mot "*autonomie*" a comme signification étymologique : "*la gestion de soi*". Le contexte actuel des Etats modernes démocratiques et pluralistes marqué par le rationalisme fait que de plus en plus l'autonomie morale de chaque personne est reconnue et protégée. La liberté de pensée, de conscience et même de croyance sont des principes reconnus par les Nations Unies. La reconnaissance des droits de chaque individu garantit à ce dernier sa dignité. Ce qui peut avoir des conséquences positives pour tous les citoyens par rapport aux obligations de l'Etat. « *La neutralité s'inscrit alors éthiquement en filiation directe avec les droits de l'homme. La laïcité de reconnaissance accorde la primauté à la justice sociale (Fraser, 2005) et au respect des choix individuels* ». (Baubérot et Milot, 2011, p. 110). Ce qui implique la reconnaissance des deux principes fondamentaux, à savoir la liberté de conscience et l'égalité, considérés comme les finalités poursuivies par la laïcité. Le Haut-commissariat des Nations Unies aux **droits de l'homme**, en 1966, en article 27 stipulait que « *dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue* ». Ce type de laïcité, reposant sur l'autonomie morale, vise l'expression libre des choix, qu'ils soient moraux ou religieux, des citoyens, sans exception, même des minorités, dès l'instant qu'ils ne portent pas atteinte à l'ordre public et respectent ceux des autres. La laïcité de reconnaissance trouve ses fondements dans les principes développés par John Rawls (1995). Dans sa théorie de la justice, l'autonomie du sujet y occupe une place centrale. Il est capital que chaque personne ait la garantie et le droit de vivre selon sa conception du "*bien*". Ce qui lui donne nécessairement une liberté réelle qui ne nuit pas à celle des autres. La puissance publique, dans ces conditions, est appelée à protéger toutes conceptions de vie tant qu'elles ne sont pas contraires aux droits de l'homme. « *Placée dans une tension entre droits individuels et droits collectifs, la laïcité de reconnaissance est mise en œuvre parfois là où on ne l'attend pas. (...) – Elle – est propice à faire surgir des conflits de valeurs et même des conflits de droit, notamment parce qu'elle accentue la valeur du pluralisme.* » (Baubérot et Milot, 2011, p. 113). Il est donc clair que les désaccords ne peuvent pas manquer dans ce cas de figure. Toutefois, le rôle d'arbitre de l'Etat doit permettre de décanter la situation.

7- 2- 2- 6 Laïcité de collaboration

Les deux principes fondamentaux, considérés comme moyens d'arriver aux finalités visées dans le cas de la laïcité, sont la séparation des pouvoirs et la neutralité de la puissance publique. Cependant, même si l'émancipation de l'Etat par rapport aux confessions religieuses est attestée, celui-ci peut solliciter les autorités religieuses dans des domaines bien précis. « *Un Etat laïque peut consentir à octroyer des rôles ou des privilèges institutionnels aux confessions ou à certaines familles de pensée* » (Baubérot et Milot, 2011, p. 113). Dans le type de laïcité de collaboration donc toutes les différentes communautés religieuses ou familles philosophiques peuvent devenir des partenaires de l'Etat pour le bien des populations. C'est le cas dans le domaine éthique, sanitaire, éducatif, etc. Ce type de laïcité, fondée sur la liberté religieuse et leur expression dans l'espace public, correspond aussi à l'expression "*laïcité positive*". Il existerait en réalité différentes formes de collaborations entre l'Etat et les religions, « *celles-ci constituant des partenaires privilégiés d'un dialogue institutionnel* » (Baubérot et Milot, 2011, p. 115). Toutefois, le type collaboratif de laïcité peut affaiblir un de ses quatre éléments constitutifs. Pour que l'égalité soit préservée, il faut que toutes les communautés présentes dans la société bénéficient de la même considération et des mêmes traitements de faveur de la part de l'Etat. Ce qui est concrètement difficile à réaliser vu le nombre important, en général, de groupes de différentes sensibilités présents dans la société. Si à l'intérieur de cette dernière, une sélection est établie en fonction d'un certain nombre de critères, le principe fondamental d'égalité sera alors compromis. Aussi, dans le cas où des communautés religieuses ont une influence sur la puissance étatique, le principe de base de la séparation et de la neutralité sont affaiblis. Egalement, le principe fondamental lié à la liberté de conscience peut être réduit « *du fait que les autorités religieuses, partenaires de l'Etat, sont davantage capables d'infléchir des décisions politiques ou des projets de loi selon leurs propres normes confessionnelles, lesquelles ne sont partagées ni par tous les membres d'une même confession ni par tous les citoyens.* » (p. 116). Il semble donc, malgré son caractère positif, que la laïcité de collaboration est à appliquer dans un contexte où l'Etat, avec beaucoup de délicatesse, arrive à établir une égalité qui permet à chaque force sociale de s'exprimer tout en respectant la liberté de conscience des autres. Cependant, force est de reconnaître que cet exercice n'est pas facile dans la mesure où rapidement, en raison des différences entre les groupes religieux ou philosophiques et du

statut accordé à chacun de ces derniers dans les diverses formes de collaboration instituées, la puissance publique peut compromettre sa neutralité et aussi d'ailleurs mettre à mal la séparation.

7- 2- 3 L'utilisation de l'idéaltype pour le cas du Sénégal

Comme l'ont démontré Baubérot et Milot (2011), plusieurs types de laïcités sont objectivement susceptibles d'apparaître suivant les époques, les contextes, les acteurs et les enjeux. Leur typologie fait ressortir six (06) formes de laïcité qui peuvent interférer les unes par rapport aux autres. En définitive, il a été prouvé que plusieurs paramètres peuvent amener les autorités étatiques ou même une partie de la société à s'identifier à une forme quelconque de laïcité ou opter pour elle. Ainsi, suivant la société, le régime en place, et d'autres facteurs empiriques et géopolitiques, différentes combinaisons sont possibles. Pour le cas du Sénégal, quels types de laïcités sont identifiables ? En tenant compte de la réalité propre de la société sénégalaise, suivant les périodes de son histoire, les demandes des différentes forces sociales et religieuses, voire même philosophiques, les diverses conceptions de la vie en lien avec certains grands principes de démocratie, les régimes et sensibilités politiques, quelles formes de laïcités se sont construites dans le temps ? Les six (06) types de laïcité répertoriés par Baubérot et Milot (2011) se retrouvent-ils dans la typologie sénégalaise des laïcités ? Il s'agit, pour nous, d'analyser les différentes situations complexes sénégalaises dans leur ensemble pour dégager les régimes de laïcités et le modèle global dominant actuellement par rapport à la prise en compte et la combinaison des quatre principes fondamentaux de la laïcité. Car comme le soutiennent ces deux auteurs : « *il n'existe pas une laïcité substantielle, intemporelle, pur produit du ciel des idées, mais des enjeux politiques et sociétaux qui interpellent continûment les aménagements des régimes de laïcité.* » (p. 120). Il sera donc question en définitive d'analyser les diverses accommodations du principe de laïcité dans la société sénégalaise pour classer et comparer ses différentes visions en choisissant comme cadre d'observation l'analyse de certains aspects de la réforme de 2002 dans le système éducatif sénégalais.

7- 4 CONCLUSION

La construction de notre modèle d'analyse a été axée sur deux angles d'attaque. D'abord, il a été question d'établir des liens de causes à effets entre les différentes hypothèses de la recherche ; ce qui a conduit au schéma mettant en relations les quatre principes fondamentaux de la laïcité qui sont classés, comme le préconisent Baubérot et Milot (2011), en deux catégories : d'un côté, figurent les principes de séparation des pouvoirs et de neutralité de la puissance publique considérés comme les moyens nécessaires pour arriver, de l'autre, aux finalités, à savoir : la liberté de conscience et l'égalité entre tous les citoyens. Dans cette optique d'établissement de liens entre les hypothèses, il a aussi été question de considérer l'école publique sénégalaise comme un bon observatoire du respect de ces finalités. Lieu de transmission des connaissances et des outils nécessaires pour permettre aux jeunes d'exercer leur choix en toute liberté, elle est également par définition le lieu de rencontre de toutes les cultures et des différentes sensibilités qui composent la société. Par conséquent, examiner ce qui s'y fait en matière d'éducation religieuse s'avère nécessaire pour analyser le modèle et les types de laïcités au Sénégal. Ensuite, il s'est agi, dans un deuxième temps, de revenir sur la méthode d'idéaltype. Notre modèle d'analyse s'est focalisé sur le concept d'idéaltype et la typologie élaborée par Baubérot et Milot concernant les laïcités objectivement susceptibles d'apparaître suivant différents facteurs à prendre en considération. Ces deux auteurs ont identifié six (06) types qui s'interpénètrent étant donné que certains signes en lien avec les principes de base de la laïcité se retrouvent chez l'un ou l'autre. A partir de cette trame de fond, il sera question d'identifier, à travers diverses techniques de recueil de données, la forme du régime sénégalais en terme de laïcité et les différents types qui se sont construits au cours du temps.

CONCLUSION 2

En résumé, il apparaît dans cette deuxième partie que le Sénégal, malgré une forte majorité musulmane, comme d'ailleurs c'est le cas dans beaucoup d'autres Etats de la sous-région ouest africaine, est un pays laïque marqué par un pluralisme ethnico-linguistique, culturel, religieux, etc. En effet, cette diversité a été déterminante dans l'adoption, par voie constitutionnelle, d'un régime laïque pour permettre la coexistence de toutes les différentes communautés et la protection des minorités ethniques et religieuses. D'après Samb (2005) : « *en vue d'assurer la coexistence harmonieuse et pacifique de sa population multiethnique et multiconfessionnelle, la Constitution sénégalaise du 07 mars 1963 garantit toutes les libertés philosophiques et religieuses, la liberté religieuse en premier lieu, sur la base d'une organisation laïque du fondement juridique de l'Etat* » (p. 138). Les pouvoirs publics sénégalais, en légiférant ainsi, ont orienté et conduit le pays dans la mouvance des Etats modernes. Comment en serait-il autrement, si comme l'affirmait Barbier (1995, pp. 11-14) : « *la formation de l'Etat moderne est intimement liée à l'émergence de la laïcité* ». (Baubérot et Milot, 2011, p. 84). Ainsi le Sénégal est un Etat laïque politiquement et juridiquement. Cependant, l'hétérogénéité au niveau social, marquée par une forte expression du religieux et la longue tradition des rapports complexes entre le temporel et le spirituel, ponctuée de collaboration et d'entre-aide mutuelle, fait que les autorités étatiques doivent composer avec les différentes sensibilités par des aménagements divers. Ce qui peut justifier ainsi la création d'écoles franco-arabes publiques, le lancement du projet de modernisation des "daara" et l'introduction de l'éducation religieuse dans l'école publique sénégalaise et imprimer à la sphère de l'éducation au Sénégal un caractère particulier. En définitive, cette partie a tenté de montrer l'originalité du Sénégal en matière de pratique de la laïcité et la spécificité singulière des rapports entre le temporel et le spirituel. Il semble donc, à partir de ce contexte national et historique propre au pays, et en procédant à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies dans le cadre des innovations dans le système éducatif, possible de parvenir peut-être à rendre explicite un modèle de laïcité propre au Sénégal et de dégager les différentes visions que les acteurs de l'école ont de la laïcité.

TROISIEME PARTIE :

CADRE D'ANALYSE

ET

D'INTERPRETATION

DES RESULTATS DE LA

RECHERCHE

INTRODUCTION 3

Le cadre théorique et méthodologique de la recherche a été l'occasion d'exposer les différents aspects conceptuels de la laïcité et des techniques de recueil de données à utiliser. Il a permis aussi de présenter le modèle d'analyse qui a comme objectif de mettre en relation les différents concepts étudiés dans cette thèse et les trois hypothèses formulées dans la problématique de la recherche. Ainsi, après la construction d'un modèle d'analyse et le choix d'une démarche méthodologique dynamique, la troisième partie de cette thèse présente le processus qui a permis la collecte des données et procède à l'analyse et à l'interprétation des résultats issus des informations recueillies.

Cette partie, même si elle est entièrement consacrée à l'analyse et à l'interprétation de certains aspects de la réforme de 2002, ne perd pas de vue les hypothèses formulées précédemment. Ainsi l'interprétation du discours des acteurs de l'école sur l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et sur le projet de modernisation des "*daara*" se fera à la lumière des hypothèses formulées ; par conséquent, celle-ci devrait donc permettre leur confirmation ou leur infirmation.

En définitive, les innovations intervenues à partir de 2002 dans le système éducatif sénégalais semblent constituer un indicateur précis permettant de déterminer le modèle actuel de laïcité en vigueur et les différentes représentations de ce principe d'organisation politique à travers les discours recueillis. L'examen des effets de l'inclusion de la religion dans la sphère scolaire publique et le projet de modernisation des "*daara*" va être très important pour cerner les contours du régime de laïcité en vigueur. La réalité sur le terrain de l'application de certains éléments de cette réforme de 2002 en lien avec les enjeux sociaux qui la sous-tendent, mais également, les éléments développés dans notre cadre théorique constituent donc des matériaux de base à cette étude de la laïcité sénégalaise.

CHAPITRE 8

PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES

Depuis les états généraux de l'éducation et de la formation de 1981, et au fil des décennies qui ont suivi, il s'est agi de mettre en place une école nouvelle sénégalaise qui respecte et s'inspire des réalités socioculturelles mais également, qui accueille l'ensemble d'une classe d'âge appelée à rester dans le système jusqu'à, au moins la fin de la scolarité obligatoire. Dans cette perspective, l'idée d'atteindre les objectifs d'une éducation primaire universelle, soutenue par les recommandations des rencontres mondiales tenues en 1990 à Jometien en Thaïlande (UNESCO, 1990) et en 2000 à Dakar (UNESCO, 2000), devient une priorité et a conduit à introduire une série de réformes¹⁴⁶ dans le système éducatif dont l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles élémentaires publiques et le projet de modernisation des "*daara*". Pour examiner et analyser les effets de ces deux innovations dans un premier temps, et ensuite, dans un second temps, interpréter les résultats pour rendre compte des différentes visions de la laïcité au Sénégal, il a été retenu de faire appel à différentes techniques de recueil d'informations. Ce chapitre donc aborde et développe les aspects méthodologiques propres à la construction du corpus de données. Il sera d'abord question de présenter les contextes de promulgation des textes qui constituent le corpus documentaire et de décrire chacune de deux innovations, ensuite, d'exposer les éléments de l'enquête semi-directive relatifs à leur mise en place et enfin, d'analyser les avis des acteurs de l'école sénégalaise par rapport à celles-ci.

¹⁴⁶Le terme de « réforme » peut, en effet, recouvrir deux significations : il est souvent utilisé quand il s'agit de nouveautés ou de changements institutionnels importants marqués par le vote d'une loi ou de sa modification d'un part, et d'autre part, quand il est question des modifications administratives et pédagogiques instaurées par des arrêtés, circulaires et note de service.

8- 1 PRESENTATION DES DONNEES DE LA RECHERCHE

Dans le but de recueillir des données relatives au besoin de notre recherche, deux types de corpus textuels ont été retenus : l'étude documentaire et l'enquête de terrain. Le premier est composé d'un ensemble de textes qui constitue des matériaux porteurs d'information par rapport à l'inclusion de la religion dans les écoles publiques élémentaires classiques et au projet de modernisation des "*daara*". Le deuxième est un ensemble de productions verbales qui comportent des données utiles dans le même cadre et qui, après retranscription intégrale, sont mis sous forme de texte discursif.

| |
|--|
| I- L'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires classiques |
| La loi d'orientation de l'Education Nationale n° 91-22 du 16 février 1991 |
| La loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation ci-dessus |
| Les emplois du temps du curriculum de l'éducation de base |
| II- le projet de la modernisation des "<i>daara</i>" |
| Arrêté portant missions et organisation de l'inspection des " <i>daara</i> " le 10 juin 2009 |
| L'accord-cadre pour la promotion des " <i>daara</i> " conclu le 1 ^{er} décembre 2010 |
| Loi portant statut du " <i>daara</i> " finalisé en décembre 2016 (sur le point d'être votée) |
| Le Contrat de performance pour le testing (CDP-Testing) : les outils du "testing" du curriculum des " <i>daara</i> " modernes (2016) |

La présentation des différents textes du corpus documentaire permet de mieux cerner leur contexte d'apparition et de pouvoir procéder à la description de ces innovations. Une démarche donc s'impose pour la présentation de chaque document. Il s'agira d'abord de définir quelle est sa nature et son auteur, ensuite, faire référence au titre, dégager sa date de parution ou de promulgation en le situant dans son contexte historique et enfin, le présenter et faire ressortir son intérêt par rapport aux innovations à examiner.

8- 1- 1 Les textes en lien avec l'introduction de l'éducation religieuse

Par rapport à l'éducation religieuse dans les écoles élémentaires publiques au Sénégal trois documents ont été réunis. Il s'agit de la loi d'orientation de l'Education Nationale n° 91-22 du 16 février 1991, la loi n°2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation citée précédemment et l'ensemble des emplois du temps du curriculum de l'éducation de base.

8- 1- 1- 1 La loi d'orientation de l'Education Nationale n° 91-22 du 16-02-1991

La loi d'orientation de l'Education Nationale est un document officiel public, plus précisément un texte de loi, qui a été promulguée par le Président de la République Abdou Diouf et considérée comme une loi de l'État le 16 février 1991. Aujourd'hui, au Sénégal, la loi d'orientation n° 91 – 22 du 16 février 1991 est la référence pour un examen de la situation de l'école. Elle définit, comme son nom l'indique, les orientations en matière d'éducation. Elle remplace ainsi la loi d'orientation de l'éducation nationale n° 71-36 du 03 juin 1971. Le contexte historique justifiant sa promulgation est à situer dans le prolongement des assises nationales de l'éducation intervenues en 1981 au Sénégal. Sur le plan national, en 1985, une Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF) a été mise en place dans le but de formaliser les conclusions des états généraux de l'éducation et de la formation. Les propositions de ladite commission ont été à la base de l'adoption de la loi d'orientation de l'éducation nationale N° 91-22 du 16 février 1991. Suite donc aux EGEF réunis à l'initiative du président de la République en 1981, il a été question « *d'une refonte radicale de notre système éducatif, dans la perspective d'une nouvelle école plus conforme aux aspirations profondes du peuple sénégalais, à la maîtrise des conditions scientifiques et techniques de notre développement intégral, à la démocratie, à la justice sociale, à la paix, au progrès humain* ». ¹⁴⁷ Ainsi, les orientations de la loi de 1971 se trouvent être inadéquates par rapport aux grandes lignes de l'*École Nouvelle* et une autre loi d'orientation s'imposait comme une nécessité. C'est dans ce cadre que le 16 février 1991, la loi d'orientation n°91. 22 a vu le jour tout en essayant de traduire les finalités d'une éducation nationale qui

¹⁴⁷Cf. Conclusions des États Généraux de l'Éducation et de la Formation du 28 au 31 janvier 1981.

répondent aux aspirations du peuple sénégalais. Dans l'exposé des motifs de cette loi, il est clairement affirmé que :

L'Éducation voulue par le Sénégal est nationale, démocratique et populaire. Cette volonté se traduit tout d'abord par l'option résolue en faveur d'une éducation généraliste, accueillant de plus en plus d'enfants dans les structures formelles et s'ouvrant largement, par les structures non formelles, à tous ceux qui n'ont pu fréquenter l'école ou qui ont dû la quitter à un moment quelconque de leur cursus scolaire. (...) Par ailleurs, il s'agit pour l'École Nouvelle, sur la base des principes de laïcité de l'État et selon les modalités définies par la loi, de favoriser l'émergence et la promotion d'établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux tel qu'il réponde à l'attente des parents et des élèves. (Cf. Exposé des motifs de la loi d'orientation n° 91-22).

Elle modifie largement le fonctionnement du système éducatif sénégalais et redéfinit le profil du nouveau type d'individu à promouvoir au Sénégal. Il s'agit donc de préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation tout entière : le but de l'éducation serait de former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays. Dans cette logique, l'éducation porterait un intérêt particulier aux problèmes économiques, sociaux et culturels du pays. (Cf. article, loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991). Il faut aussi noter qu'à la suite de l'Exposé des motifs de cette nouvelle loi d'orientation n°91-22 du 16 février 1991, l'article 4 de cette même loi d'orientation souligne ce caractère laïque du système éducatif. Il stipule que : « *L'Éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux la liberté de conscience des citoyens. Par ailleurs, l'Education Nationale, sur la base des principes de laïcité de l'Etat, est favorable aux établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux* ». Cette possibilité faite aux écoles privées de dispenser un enseignement religieux malgré le caractère laïque et démocratique du système éducatif prôné par les autorités inaugure une politique d'ouverture mais aussi de contrôle du secteur non formel. Des initiatives vont être prises dans le but de satisfaire la demande croissante en matière d'éducation de la population à majorité musulmane. C'est dans ce sens que la loi n°94-82 du 23 décembre 1994 sera votée. Elle définit le statut des établissements d'enseignement privé et rend moins rigoureuse les formalités administratives de leur ouverture. Ces mesures s'inscrivent dans une politique en faveur de l'accès à l'éducation pour tous. L'offre d'éducation est donc libéralisée par le gouvernement ; ce qui entraîne une progression du taux brut de scolarisation qui passe à

63% en 1999 alors que jusqu'en 1993, il était qu'à 54,3%. Dans cette même lancée, en 1995, l'Etat du Sénégal s'engage dans une politique de recrutement de volontaires de l'éducation et de contractuels (Barro, 2009) pour répondre à la forte demande éducative de la population surtout dans les zones rurales très enclavées. En effet, le manque d'enseignants a entraîné la mise en place de cette stratégie qui consistait à recruter des volontaires qui n'avaient pas le niveau du baccalauréat. Et après seulement une formation de six mois dans les écoles de Formation des Instituteurs (EFI), contrairement à celle des enseignants de la fonction publique qui durait deux ans, ces volontaires intégraient le système éducatif. Par cette mesure, la question du déficit des enseignants a pu être réglée en partie. Beaucoup d'écoles se trouvant dans des zones enclavées ont reçu des volontaires de l'éducation pour tenir les classes restées sans enseignants. Cependant, la création de ce nouveau corps d'enseignants dans le système éducatif sénégalais soulève d'autres questions liées à leur profil et à la qualité de leur enseignement. Le manque de motivation chez beaucoup d'entre eux, lié la faiblesse de leur rémunération salariale entraîne aussi des mouvements de grève qui ont comme but la révision des termes de leur contrat et la revalorisation de leur statut.

Aujourd'hui, cette loi d'orientation reste la référence au Sénégal en matière d'éducation même si elle a été modifiée et complétée par la loi n° 2004-37. C'est à ce titre qu'il était important pour nous de la présenter pour mieux comprendre le contexte d'apparition de la loi n° 2004-37 qui reste l'acte majeur de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles élémentaires publiques.

8- 1- 1- 2 La loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education Nationale

La loi modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education Nationale est aussi un document officiel public. C'est un texte de loi exécuté comme loi d'État et promulgué par le Président de la République Abdoulaye Wade à Dakar le 15 décembre 2004. Cette loi, dite loi n° 2004-37, modifie et complète la loi d'orientation de l'éducation nationale n° 91-22 du 16 février 1991 présentée ci-dessus. Il faut savoir que depuis le début des années 90, la politique d'ajustement structurel menée par le Front Monétaire International (FMI) a

eu des conséquences considérables en Afrique de l'ouest. Cette sous-région du continent est marquée par une pauvreté qui n'a cessé d'augmenter au cours des vingt dernières années. Selon le rapport de la Banque Mondiale, un quart des habitants de cette partie de l'Afrique est touché par des crises politiques et des conflits armés. C'est dans ce contexte qu'il faut situer l'aide apportée par les pays occidentaux et les organismes internationaux dans le but de développer l'éducation de base de ces différents pays concernés. Le Sénégal, s'alignant sur cette vision globale soutenue par la communauté internationale, s'est engagé dans la voie de la réalisation de l'Éducation pour tous (E.P.T). Dans cette perspective, beaucoup d'initiatives ont vu le jour. Cependant, les différents acteurs de l'école se sont vite rendu compte que l'idée d'atteindre les objectifs d'une éducation primaire universelle passait impérativement par une politique d'élargissement de l'accès mais également par la diversification de l'offre d'éducation. Il est apparu nécessaire d'inclure la religion dans le curriculum de l'école de base ; mais également, l'idée de mener une politique stratégique pour la promotion des "*daara*" et leur intégration dans le système éducatif est devenue une priorité. C'est dans ce sens que la loi d'orientation de l'Éducation Nationale n°91-22 du 16 février 1991 a été modifiée.

Le contexte de la modification de la loi d'Orientation intervient au lendemain du débat sur le code de la famille au Sénégal qui prend une ampleur impressionnante suite à l'alternance intervenue en 2000. Deux camps alors s'opposent: le camp des "laïques" et le comité islamique pour la réforme du code de la famille au Sénégal. D'après Brossier (2004), le chef de l'État du Sénégal n'a pas entériné le projet de réforme du code de la famille. Dès lors pour ce dernier, il était important de poser des actes pour regagner la confiance de la majorité des électeurs. Le chef de l'État nouvellement élu cherchait un rapprochement avec les guides religieux et ainsi espérait compter sur leur collaboration. Son objectif est de poser des actes concrets allant dans le sens de la demande sociale de la majorité. Ainsi, une introduction de l'éducation religieuse à l'école publique se présente alors comme un facteur important prouvant sa volonté et son engagement à œuvrer pour une "*Ecole Sénégalaise Nouvelle*" qui prendrait en compte les aspects culturels et religieux. D'un autre côté, il fallait également arriver à « *une obligation scolaire de 6 à 16 ans* ». L'idée est d'augmenter le taux brut de scolarisation (TBS) et pour cela les enfants doivent suivre une scolarité de base de dix ans au minimum. La conséquence est que les écoles publiques et privées « *peuvent proposer une éducation religieuse optionnelle* » (Cf. Exposé des motifs de la loi modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education

Nationale n°91-22). Pour le pouvoir en place, c'est une manière de récupérer l'ensemble de ces enfants qui ne fréquentent pas le système scolaire. Pour le Ministre de l'Éducation Nationale, cette réforme permet également d'élargir l'accès à l'éducation qui est l'une des trois phases du Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation (P. D. E. F.) avec la gestion et la qualité. Aussi, il soutient que « *l'éducation et la formation doivent par ailleurs servir de médium pour la lutte contre la mendicité, l'oisiveté et la maltraitance des enfants* » (MEN, 2002, fascicule n° 1, p.12). D'où l'orientation de la politique éducative de l'Etat en faveur de l'inclusion et de l'équité.

Ainsi, la ressource fondamentale de notre corpus scientifique par rapport à l'introduction de l'éducation religieuse reste la modification de la loi d'orientation. Les éléments justifiant le contexte d'apparition de cette modification ont été résumés dans l'exposé des motifs de la nouvelle loi n° 2004-37:

La loi d'orientation de l'Education nationale n° 91-22 du 16 février 1991 prévoit à son article 3 que « l'Education nationale garantit aux citoyens la réalité du droit à l'éducation par la mise en place d'un système de formation ».

Dans le cadre du « Programme décennal de l'Education et de la Formation » (PDEF), le Sénégal avait décidé de scolariser la totalité des enfants âgés de 7 à 12 ans d'ici la fin de l'année 2010 pour permettre à tous les enfants d'acquérir un savoir élémentaire de qualité.

Afin de traduire juridiquement cette grande ambition, il était nécessaire d'ajouter à la loi d'orientation de l'Education nationale un article qui impose cette obligation.

Ce présent projet de loi va en fait plus loin que ce qui avait été prévu dans le cadre du PDEF puisqu'il instaure une obligation scolaire de 6 à 16 ans. Les parents dont les enfants appartiennent à cette tranche d'âge auront donc l'obligation d'inscrire leurs enfants à l'école publique ou privée et de veiller à leur assiduité.

Afin de ne permettre aucune discrimination fondée sur la richesse, la scolarité obligatoire est dispensée gratuitement dans les établissements publics d'enseignement.

Pour la mise en œuvre de ces nouvelles dispositions, l'Etat s'engage à fournir progressivement à l'Education nationale les moyens nécessaires à la scolarisation des enfants inscrits avant la fin de l'année 2010. Par ailleurs, jusqu'à cette date, l'obligation d'inscrire à l'école les enfants de 6 à 16 ans ne s'applique que là où une offre de scolarisation existe au sein d'un établissement public d'enseignement.

Pour faciliter cette scolarisation obligatoire de tous les enfants de 6 à 16 ans, le présent projet de loi prévoit que les établissements publics et privés peuvent proposer une éducation religieuse optionnelle. Cette offre se fait dans le respect du principe de laïcité de l'Etat et les parents sont entièrement libres d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement. Telle est l'économie du présent projet de loi. (Cf. Exposé des motifs de la loi 2004-37).

Par la modification de la loi d'orientation, l'Etat cherche à atteindre ses objectifs de scolarisation universelle. Cette loi n° 2004-37 est donc importante à plus d'un titre ; elle apporte des éléments nouveaux dans le système éducatif sénégalais. Elle est le cadre juridique qui sous-tend et encadre la possibilité offerte aux écoles élémentaires publiques de proposer et d'organiser l'éducation religieuse en leur sein même. Par celle-ci, les autorités étatiques espèrent redonner plus de crédibilité à l'école et orienter sa mission vers les besoins et préoccupations de la société ; et ainsi, parvenir à relever le TBS au niveau primaire. L'étape d'exploration de la loi n° 2004-37 modifiant et complétant la loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991 permet de cerner ce qu'elle a prévu en matière d'obligation de scolarité et par rapport à l'éducation religieuse dans les écoles élémentaires publiques. Cette nouvelle loi a été adoptée par l'Assemblée nationale le vendredi 3 décembre 2004 et est composée de trois articles :

Article premier. - Il est ajouté, après l'article 3 de la loi d'orientation de l'Education nationale n° 91-22 du 16 février 1991, l'article suivant :

« Article 3 bis : La scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 ans à 16 ans.

L'Etat a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans.

La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement.

Il est fait obligation aux parents, dont les enfants atteignent l'âge de 6 ans, de les inscrire dans une école publique ou privée. Les parents sont tenus de s'assurer de l'assiduité de leurs enfants jusqu'à l'âge de 16 ans.

Tout enfant âgé de moins de 16 ans et n'ayant pu être maintenu dans l'enseignement général, est orienté vers une structure de formation professionnelle ».

Art. 2. - L'article 4 de la loi d'orientation de l'Education nationale n° 91-22 du 16 février 1991 est abrogé et remplacé par les dispositions suivantes :

« Article 4. - L'Education nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens.

Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'Etat, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement ».

Art. 3. - Pour la mise en œuvre du dispositif de scolarisation obligatoire, défini à l'article premier de la présente loi, l'Etat fournit progressivement à l'Education nationale les moyens nécessaires avant la fin de l'année 2010.

Jusqu'à cette date, l'obligation faite aux parents, en application du premier alinéa de l'article 3 bis de la loi d'orientation de l'Education nationale, ne s'applique que là où une offre de scolarisation existe au sein d'un établissement public d'enseignement.

8- 1- 1- 3 Les emplois du temps curriculaires

L'ensemble des emplois du temps du curriculum de l'éducation de base, plus précisément des écoles publiques élémentaires constitue le troisième texte à analyser. Ces emplois du temps sont des documents officiels émanant du ministère de l'Education Nationale et rédigés par une équipe de rédacteurs sous la direction du Secrétariat Technique Permanent. Ils peuvent être considérés comme un outil pédagogique au service de la mise en œuvre des programmes fixés par la réforme du curriculum de 2008. Dans ces emplois du temps, sont structurés et organisés les différents domaines d'activités de l'école élémentaire tout en assurant le respect du crédit horaire alloué à chaque champ disciplinaire. Le contexte de leur élaboration s'inscrit dans l'histoire singulière de cette tradition d'innovations et de changements intervenus dans le système éducatif. En effet, le Sénégal, en matière d'éducation, a expérimenté plusieurs réformes. Ces différentes réformes ont introduit trois types d'approches pédagogiques. Les réformes de 1962, 1972 et de 1979 ont permis de tester l'entrée par les contenus. L'approche par les objectifs a été introduite dans les programmes en 1987. Et enfin, à partir de 2008, le Sénégal s'est lancé dans la mise à l'essai de l'entrée par compétences. Aujourd'hui, cette approche est utilisée dans l'ensemble des écoles primaires dans le cadre du nouveau curriculum. (Sambe, 2006). Avec l'entrée par les compétences, un changement de curriculum s'est imposé dans le but d'une meilleure réorganisation du système éducatif sénégalais visant entre autre une bonne adaptation des contenus et méthodes d'enseignement apprentissage en lien avec les réalités sociales, économiques et culturelles du pays. Dans ce sens donc, la priorité a été mise sur l'éducation de base. La politique éducative de l'Etat du Sénégal a été orientée ainsi vers le renforcement du système par le moyen du programme décennal de l'éducation et de la formation qui a fixé les grands axes pour la période allant de 2000 à 2010. Cependant, il faut noter que le Sénégal a démarré dès 1996 le processus de construction de ce nouveau curriculum de l'éducation de base qui est centré sur l'entrée par les compétences et qui est appelé à remplacer le décret 79-

1165 du 20 décembre 1979 structurant les matières à enseigner à l'école élémentaire sous forme de contenus. Aussi à partir des années 2000, dans le but d'arriver à dégager une vision globale des activités à réaliser, un projet d'appui au curriculum de l'éducation de base (PACEB) a été instauré. Dans le cadre donc de cette mise en œuvre du Curriculum de l'éducation, plusieurs étapes ont été notées. La première phase, consacrée à la construction du curriculum, s'est déroulée de 1996 à 2001. A partir de 2002, il a été procédé à la réécriture du Livret Horaire et Programme (LHP). De 2003 à 2004, le Sénégal est passé à la construction active et à partir de 2005, à la mise à l'essai des outils améliorés par cette construction active. Pour clore ce processus, à partir du mois d'octobre 2009, il a été question de la généralisation du curriculum. (CONFEMEN, 2010).

En somme, ces innovations apportées dans les programmes de l'école de base trouvent leur justification dans la volonté de l'Etat du Sénégal d'adapter son système éducation aux exigences et mutations notées au niveau internationale et national. Après la réforme de 1979, le programme du décret 79-11 65 du 20 décembre 1979 a été le document de référence pour les écoles de l'enseignement élémentaire. Les horaires et programmes de 1979 ont été à la base de la rédaction de tous les autres programmes qui vont leur donner un contenu détaillé. Dans cette optique, pour améliorer la qualité des enseignements / apprentissages, les programmes des classes pilotes rédigés en 1987 ont opté pour une approche par les objectifs centrés sur l'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage que les élèves devraient être capables d'atteindre. Les limites de la pédagogie par les objectifs ont été perçues chez les apprenants qui éprouvaient des difficultés à mobiliser les connaissances acquises dans des situations concrètes de la vie. Ce constat pousse les décideurs de l'éducation au Sénégal, après le lancement des programmes de « progressions harmonisées » conçus en 1990, à opter pour une entrée par les compétences mise en œuvre à travers le curriculum de l'éducation de base (CEB). Ce dernier est consigné dans des « livrets de compétences », des « supports didactiques » comme le « cahier d'activités ou d'exercices » de l'élève pour toutes les disciplines, et dans des « guides pédagogiques » où se trouvent les différents emplois du temps pour chaque étape et niveau du cycle primaire. Ces différents documents ont été réalisés par une équipe de rédaction dirigée par le Secrétariat Technique Permanent (STP). Toujours dans le cadre de l'élaboration et de la construction du *curriculum* de l'éducation de base, il est important de souligner qu'après le séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création

d'écoles franco-arabes dans le système éducatif, ce dernier a été revisité afin d'y introduire un crédit horaire hebdomadaire alloué à l'éducation religieuse, et par la même occasion accroître celui de l'enseignement de la langue arabe (MEN, 2002, 17).

Ainsi, dans les emplois du temps du curriculum de l'éducation de base, les horaires ont été rénovés. Une tranche horaire de deux (2) heures hebdomadaires a été allouée à l'éducation religieuse dans les 29 heures de l'emploi du temps. L'horaire des cours d'arabe est passé de d'une (1) heure à deux (2) heures.

8- 1- 2 Les textes en lien avec le projet de la modernisation des "daara"

L'Etat du Sénégal, à travers la Lettre de Politique sectorielle de 2009, s'engage dans un projet de développement et d'intégration des "daara". Pour décrire le projet de modernisation des "daara" un corpus documentaire a été réuni. Il s'agit de l'arrêté portant missions et organisation de l'Inspection des "daara", l'accord-cadre pour la promotion des "daara", la loi portant statut du "daara", et enfin les outils élaborés dans le cadre du "testing" du curriculum des "daara" modernes.

8- 1- 2- 1 L'arrêté portant missions et organisation de l'Inspection des "daara"

Le premier texte choisi dans le cadre du projet de modernisation des "daara" est un document officiel, un acte administratif, à portée générale, émanant du Ministre de l'Enseignement préscolaire, de l'Elémentaire et du Moyen secondaire. Il porte le titre de : « Arrêté portant missions et organisation de l'inspection des "daara" » et a été signé le 10 juin 2009 à Dakar par le Monsieur Kalidou Diallo, ministre de l'Education Nationale d'alors. Le contexte de la prise de décision exécutoire de l'Arrêté portant missions et organisations de l'inspection des "daara" s'inscrit dans la suite logique de l'application de la loi n° 2004-37 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education Nationale n° 91-22 du 16 février 1991. En effet, suite à l'ambition politique de l'Etat du Sénégal d'inclure et de développer l'éducation religieuse dans le système éducatif – *volonté politique réaffirmée avec force dans le Programme d'Appui à la Qualité, à l'Equité et à la Transparence*

(PAQUET 2013-2025) – il s'est avéré important, voire primordiale de donner une priorité au sous-secteur des "daara", traditionnellement reconnu comme structure chargé de dispenser ce type d'enseignement religieux. Il semble, en effet, que dans le cadre de la diversification de l'offre dans le domaine de l'éducation et en vue de la réalisation de l'objectif d'une scolarisation universelle au Sénégal, la politique en faveur des "daara" vienne en appoint au secteur dit classique dans le système éducatif. Ainsi, la décision de l'Etat de mener une politique éducative orientée vers la religion est la principale raison justifiant la création en 2009 de l'Inspection des "daara" au niveau du ministère de l'Education nationale. La mission principale de cette nouvelle institution scolaire centralisée est de conduire et piloter la politique de l'Etat du Sénégal en faveur de la modernisation comme le rappelle l'article premier du présent arrêté. « *L'Inspection des "daara" a pour mission, en collaboration avec les directions et services spécialisés, de moderniser et d'intégrer les "daara" dans le système éducatif...* ». Cette structure, étant sous la tutelle du secrétaire général du Ministère de l'Education (voir organigramme MEN), se veut aussi un espace ou cadre de dialogue entre les autorités étatiques et les différents responsables et acteurs des "daara" tels que maîtres coraniques, le collectif et les diverses associations, ainsi que les intervenants extérieurs tels que les organismes internationaux et les ONG. Elle joue également un rôle d'accueil et de suivi d'exécution des différents programmes d'action à l'attention des "daara". Dans ce sens donc, elle a mis en place un Plan Stratégique de Développement des "Daara" (PSDD). L'Arrêt portant missions et organisation de l'Inspection des "daara", s'appuyant entre autres sur la Constitution, la loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant Loi d'orientation de l'Education, modifiée, le décret n° 86-877 du 19 juillet 1986 portant organisation du Ministère de l'Education, modifiée, (...), 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, (...), est composé de trois (3) articles. Le premier, en outre de donner la mission de l'Inspection des "daara", décline toutes les charges – *au nombre de 16* – relevant de ladite structure. L'article 2 fixe la composition de cette Inspection Générale des "daara". Et enfin, le troisième article...

En somme l'arrêt portant missions et organisation de l'Inspection des "daara" est un acte exécutoire marquant une importance dans le sens de la promotion et prise en charge des "daara" au Sénégal en vue de leur intégration dans le système éducatif. La production des autres documents traduit la volonté d'instaurer des dispositions réglementaires dans ce sous-secteur et de juger le CDM avant sa généralisation.

8- 1- 2- 2 L'accord-cadre pour la promotion des "daara"

Le deuxième texte sélectionné par rapport à l'analyse du projet de modernisation des "daara" est un accord-cadre intitulé : « accord-cadre pour la promotion des "daara" ». Il a été conclu à Dakar, le 1^{er} décembre 2010 entre le Gouvernement du Sénégal, représenté par le Ministre de l'Enseignement Préscolaire, de l'Elémentaire et du Moyen Secondaire et des Langues Nationales, et le Collectif National des Associations des Ecoles Coraniques du Sénégal (CNAECS), représenté par son Coordonnateur National.

Le contexte justifiant la signature de l'accord-cadre pour la promotion des "daara" trouve son fondement dans la politique éducative du Sénégal et ses ambitions d'atteindre l'objectif d'une scolarisation universelle. En effet, à une période encore récente, jusqu'en 2000, les "daara" étaient considérés comme un système parallèle au système éducatif. Ils relevaient du non-formel, c'est-à-dire un système « *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, 2004, p. 99). L'éducation non formelle est définie dans le cadre du PDEF comme étant « *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, p. 115).

Cependant, étant considérés comme une offre éducative répondant à la demande sociale et religieuse d'une grande majorité de la société, les "daara" drainent et continuent encore d'accueillir un taux important d'enfants dans la tranche d'âge concernée par la scolarisation universelle. Avec comme cadre d'action les documents stratégiques : le PDEF, la lettre de Politique Générale de 2000 et surtout l'introduction de la lettre sectorielle de 2005, l'Etat du Sénégal a lancé le projet de modernisation. « *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 » (R S., 2005). La volonté de moderniser les "daara" a été réaffirmée par la Lettre sectorielle de 2009 qui précise en ces termes : « 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 10 ans (...) » (R S., 2009). La politique de développement des "daara" et leur intégration sectorielle, a permis de mettre au jour les rapports de force entre les autorités étatiques initiatrices du projet et les différents acteurs des "daara". Ainsi, l'accord-cadre pour la promotion des "daara" s'inscrit dans la volonté commune de tous les acteurs de rassembler les synergies et de minimiser les tensions et permettre l'aboutissement du projet de modernisation et d'intégration de ces derniers.

Cet accord-cadre, après avoir défini ce qu'est un "daara", fixe les conditions d'ouverture, d'enseignement, de reconnaissance et de contrôle administratif, financier et pédagogique des "daara".

8- 1- 2- 3 Le projet de loi portant statut du "daara"

Le troisième texte choisi dans le cadre de l'examen des effets de la modernisation des "daara" est le projet de loi portant statut du "daara" finalisé le 27 décembre 2016 à l'issue d'une rencontre entre l'administration et les différents acteurs des "daara". Il a été remis entre les mains du Président de la République et donc est en phase d'être envoyé à l'Assemblée Nationale pour être voté. D'après certains acteurs de ce sous-secteur, toutes les conditions sont réunies pour sa promulgation par la République du Sénégal.

Le contexte général justifiant l'apparition d'un tel projet de loi portant statut du "daara" est à trouver dans la volonté du Sénégal de promouvoir une éducation inclusive et équitable

de qualité. En effet, l'engagement de l'Etat du Sénégal en faveur de l'Education Pour Tous (EPT) et la promotion des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, conformément à l'objectif de Développement durable n°4, a entraîné, au niveau national, la multiplication des initiatives avec comme cadre d'action la modification de la loi d'orientation de l'éducation nationale n° 91-22 du 16 février 1991 par la loi n° 2004-37 et la production de documents et stratégies tels que le Programme Décennal de l'Education sans oublié les différentes lettres de politique Générale (2000, 2005, 2009,) de l'éducation qui les ont accompagnés. Cependant, malgré la volonté des autorités étatiques dans le cadre de la diversification de l'offre d'éducation et de l'élargissement de l'accès, le TBS, jusqu'en 2009, est resté à 91,9% dans la tranche d'âge de 7 à 12 ans selon le rapport de 2010 du PDEF. Il faut le dire, cette tranche d'âge 7 – 12 ans est la plus représentée dans le sous-secteur des "daara". D'où donc une nécessité de mieux prendre en charge ce sous-secteur. Ainsi :

Pour compléter cet arsenal juridique, l'Etat a élaboré une politique éducative qui prend en compte le sous-secteur spécifique des "daara". Ainsi, la Lettre de politique sectorielle 2013 – 2025, dont la vision est, entre autres, de mettre en place un système « plus engagé dans la prise en charge des exclus », se fixe comme ambition d' « institutionnaliser l'enseignement religieux dans les écoles et de promouvoir une politique plus hardie de modernisation des "daara" avec un appui financier, des infrastructures et des équipements adaptés, des curricula pertinents, la formation efficace des acteurs, la protection nutritionnelle et sanitaire des enfants talibés, et l'instauration d'un système d'équivalence et de passerelle avec le système classique ». De même, le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence dans le secteur de l'Education et de la Formation (PAQUET 2013 – 2025), recommande de développer des modèles alternatifs de formation à travers, entre autres stratégies, la modernisation des "daara". (Cf. Exposé des motifs).

La politique de modernisation est orientée vers la formalisation. Toutefois, malgré la clarté de la vision et de la politique éducation et la volonté des différents acteurs, le projet de modernisation des "daara" rencontre des obstacles tels que des interventions non coordonnées, le manque de sécurité pour les élèves-talibés, de contrôle par rapport à la prolifération des "daara", l'insuffisance des ressources face à un sous-secteur en réel accroissement...« *Dans un tel contexte, les initiatives institutionnelles entreprises, notamment la création de l'Inspection des "daara" et à l'Accord-cadre entre le ministère chargé de l'Education et les acteurs du sous-secteur, ne suffisent pas pour relever les défis auxquels celui-ci est confronté. Dès lors, la mise en place d'un cadre législatif des*

"*daara*" est devenue impérative... » (Cf. exposé des motifs). Les enjeux de ce projet de loi sont multiples ; il a pour but de contribuer à :

- relever le taux de scolarisation, en intégrant dans le système éducatif des centaines de milliers d'enfants qui en sont exclus ;
- répondre au défi de la qualité de l'offre éducative dans le sous-secteur en améliorant l'environnement et le contenu pédagogique des enseignements, ainsi que la qualité des personnels enseignant et de direction des "*daara*" ;
- améliorer la transparence et l'équité dans le financement et l'appui aux "*daara*" ;
- répondre à une demande d'édification d'un modèle unique de citoyen, sans distinction entre les enfants issus du système éducatif classique et ceux formés dans les "*daara*" et offrir à tous des opportunités d'accès aux savoirs, savoirs être et savoirs faire. (*Idem.*).

Le projet de loi portant statut du "*daara*" est structuré en sept (7) chapitres. Le premier chapitre fixe les dispositions générales. Dans le deuxième chapitre, il est question de l'ouverture, du personnel et des programmes des "*daara*". Le troisième, traite des appuis, subventions et primes alloués aux "*daara*". Le quatrième aborde la délivrance des diplômes et certificats. Le cinquième chapitre, quant à lui, prévoit la mise en place d'un Conseil consultatif des "*daara*". Le sixième concerne les sanctions et pénalités. Ce projet de loi portant statut du "*daara*" est bouclé par le septième chapitre concernant les dispositions transitoires et finales.

8- 1- 2- 4 "Contrat de performance pour le testing (CDP-Testing)"

Le quatrième document choisi dans le cadre de l'analyse du projet de modernisation des "*daara*" est un texte intitulé : "Contrat de performance pour le testing (CDP-testing)"provenant de l'Inspection générale des "*daara*", produit sous la supervision du Ministère de l'Education Nationale au courant de l'année 2016. Ce document fait partie d'une compilation de textes dénommée : « **les outils du "testing" du curriculum des "*daara*" modernes** ». Il s'agit, entre autres, de : "*la circulaire ministérielle* relative à la gestion des fonds destinés à l'appui des plans d'actions des Equipes Techniques Régionales (ETR) et des "*daara* testeurs" ; "*les termes de références pour l'appui aux "*daara* testeurs et aux ETR*" ; "*le contrat de performance pour le testing (CDP-Testing)*" ; "*le carnet de bord de l'enseignant*" ; "*les emplois du temps du "*daara*" moderne*" ; "*le*

cahier de l'apprenant" ; *"le tableau de gestion des fonds"* et les différents *"grilles"* dans le cadre de l'encadrement, du suivi et de la supervision de la mise en œuvre du testing.

La production des différents outils du testing du curriculum des *"daara"* modernes entre dans le cadre de la promotion de ces structures et dont la finalité reste leur intégration dans le système éducatif sénégalais. Comme il a été rappelé plusieurs fois, l'Etat du Sénégal s'est engagé dans la réalisation de l'objectif d'une scolarisation universelle ; cet engagement implique la diversification de l'offre éducative et la prise en charge de tous les secteurs d'éducation. Dans cette optique, avec la réforme du système du système éducatif de 2002, la modernisation des *"daara"* s'est présentée comme l'une des priorités de la politique éducative du pays. Pour ce projet, il est apparu nécessaire de procéder au testing du curriculum des *"daara"* modernes ; ce qui a conduit à la mise en place d'outils permettant la réussite de cette phase test. Le contexte et la justification du testing ont été repris dans le document intitulé *"Termes de références pour l'appui aux "daara" testeurs et aux ETR"* en ces termes :

Depuis 2000, Le sous-secteur des daara bénéficie de plus en plus d'appui de la part des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) et de l'Etat, qui se traduit par un financement plus conséquent. Cet engagement du Gouvernement entre dans le cadre de la diversification de l'offre éducative et de la réalisation de l'objectif d'une scolarisation universelle de 10 ans. C'est dans ce cadre que s'inscrit le Projet d'Appui à la Modernisation des Daara (PAMOD) qui vise, entre autres l'amélioration de la qualité des enseignements et apprentissages dans les daara modernes.

Toutefois, si le choix est clair, sa mise en œuvre effective est parsemée d'obstacles. Il faut noter en effet, que le curriculum des daara moderne (CDM) n'est pas encore stabilisé. C'est pourquoi, le Ministère de l'Education nationale prévoit de procéder au testing dudit CDM dans les daara non publics.

Mais la plupart des 10 daara testeurs choisis, ne disposent pas d'un cadre physique propice aux enseignements et apprentissages. Les salles de classe prévues pour les daara non publics ainsi que le bloc administratif ne sont pas encore construits. C'est pourquoi le testing se déroulera dans le cadre originel caractérisé par la précarité. (Cf. Document : *"termes de référence pour l'appui aux ETR et aux daara testeurs"*).

En effet, dans la mise en œuvre effective de cette orientation de la politique éducative envers cette couche d'enfants exclus du système éducatif des difficultés sont apparues. Dans la concrétisation du concept de « daara moderne » sur le terrain, le déroulement et l'utilisation des outils du curriculum des *"daara"* et ainsi que la gestion de ces *"daara"*, il a été noté une absence d'engagements clairs entre les différents acteurs impliqués. Aussi, le statut privé de ces dites *"daara"* s'est révélé comme une limite à la mise en œuvre du

plan d'action piloté par le Ministère de l'Education Nationale, les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) et des Equipes Techniques Régionales (ETR). Ainsi dans le but de pallier à tous ces obstacles, un contrat de performance entre l'administration et le "*daara*" concerné a été mis en place. Le contrat de performance se situe dans la logique du plan de la convention d'objectifs est composé, outre la désignation des parties prenantes, des dispositions générales, de l'engagement du ministre de l'Education Nationale (signé par son représentant sur le terrain), de l'engagement du "*daara*" et des dispositions communes. Dans ce sens, le CDP-Testing est signé entre l'Inspection de l'Education et de la Formation (IEF) de ladite localité où se trouve le "*daara*" concerné et ce dernier.

8- 1- 3 La description et mise en place de ces deux innovations

L'émergence et l'agencement de plusieurs facteurs géopolitiques ont favorisé l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le lancement du projet de modernisation des "*daara*". Après les conférences mondiales de Jomtien en 1990 et Dakar en 2000, l'urgence d'une scolarisation universelle a été réaffirmée et soutenue par les organisations internationales. Au niveau national, l'alternance politique intervenue en 2000, le désir d'accroître le TBS, l'ambition de réaliser un taux d'achèvement de 10 ans, le développement et l'attraction du modèle d'écoles alternatives proposant une éducation religieuse parallèlement au système éducatif, le souhait d'intégrer le modèle franco-arabe dans le système éducatif, la désir de déterminer la place des "*daara*" dans le système éducatif, la volonté d'adapter l'offre éducative à la demande avec introduction de cours en langues locales, le renouvellement continu de la demande formulée lors des EGEF peuvent être considérés comme des éléments déclencheurs de la réforme de 2000. Aussi, les ateliers organisés en juillet 2000 qui ont vu la participation de toutes les communautés religieuses aux côtés des décideurs de l'éducation ont été déterminants pour étudier les modalités pratiques de chaque innovation, pour engager la réforme (MEN, 2002).

En effet, c'est véritablement dans les locaux du Programme d'Appui au Plan d'Action (PAPA) à Dakar que le démarrage du séminaire sur l'introduction de l'enseignement religieux dans le système éducatif a été lancé en juillet 2002. A cette occasion, des pistes

de réflexion ont été dégagées pour permettre une bonne mise en œuvre cette innovation dès la rentrée scolaire 2002/2003 dans les écoles publiques élémentaires. Toutes les familles religieuses, le collectif des maîtres coraniques, les associations d'écoles coraniques, les acteurs de l'école, etc., ont pris part à cette rencontre au côté des membres du Comité scientifique et de l'équipe dirigée par le Ministre de l'Education.

Les différentes visites effectuées dans les structures académiques et le dépouillement du corpus documentaire ont permis de comprendre, en réalité, l'organisation de l'éducation religieuse. Au niveau centralisé, une Division de l'Enseignement Arabe (DEA) qui a pour mission de promouvoir, d'impulser, d'orienter et aussi de coordonner l'enseignement de l'arabe¹⁴⁸ existait déjà et est rattachée au cabinet du Ministre de l'Education. Elle gère aussi le personnel enseignant en langue arabe qui de huit (8) au moment de l'indépendance, est passé en 2002 à 1500 enseignants. En 2009, l'effectif est passé à 4 784 au niveau de l'élémentaire publique. D'après le rapport d'évaluation diagnostique et prospective de l'éducation de base au Sénégal de 2014, le personnel enseignant arabophone à l'élémentaire était estimé à 5 395 pour l'année scolaire 2011/2012, et pour 7 801¹⁴⁹ écoles. Aujourd'hui, les enseignants en langue arabe sont estimés à plus de 6 500. Ces maîtres arabes, en plus d'enseigner cette langue, sont chargés de dispenser les cours d'éducation religieuse islamique. Il semble aussi, à travers nos entretiens, qu'au Sénégal, l'enseignement de l'arabe ait toujours été associé à l'éducation religieuse musulmane. Cette conception se justifie par le fait que l'arabe étant la langue de révélation du coran, il fallait impérativement que les élèves puissent le lire et l'écrire pour envisager des études religieuses islamiques. Cela justifierait donc le fait que souvent les acteurs de cette éducation religieuse islamique aient eu un cursus arabe. Au niveau décentralisé, un inspecteur arabe a été affecté dans chaque inspection d'académie et chaque inspection d'éducation et de formation. Sa mission est de s'occuper de l'encadrement et de la coordination des enseignements-apprentissages de l'arabe et de l'éducation religieuse, mais aussi de faire le lien avec les "*daara*" dans le cadre des différentes initiatives mises en place dans ce domaine. Par rapport au programme, les contenus d'enseignement ont été définis à l'issue du séminaire introductif de 2002 qui a eu à déterminer pour l'éducation

¹⁴⁸L'arabe, au Sénégal, est enseigné dans tout le cycle fondamental, c'est-à-dire, au niveau de l'éducation préscolaire, de l'élémentaire et du moyen. On le retrouve aussi dans le secondaire et même à l'université.

¹⁴⁹Ce chiffre provient du Rapport National de la Situation de l'Education de 2013.

religieuse islamique les quatre disciplines de base. La première discipline à enseigner est la mémorisation du coran, livre de référence islamique comprenant 114 sourates (versets). Ensuite, il y a la tradition du prophète, appelée "*hadiths*" ; un "*hadith*" renvoie à tout ce qui se rapporte au prophète Mahomet (psl), c'est-à-dire, ses paroles, ses actions, ses acquiescements ou même ses traits caractéristiques. L'ensemble de ces informations constitue la "*sounna*" et représente la deuxième source de législation dans la religion musulmane, derrière le coran. La troisième discipline de l'éducation religieuse islamique concerne la foi (dogme et doctrine) qui se traduit par "*tawhid*" ; et, enfin, le dernier volet est constitué de l'histoire ou de la biographie du prophète Mahomet, appelé dans la langue arabe "*sira*".

Pendant les rencontres du PAPA, un programme d'éducation religieuse chrétienne inspiré de ce qui se fait dans les écoles catholiques a aussi été proposé par les représentants de l'Eglise. Il vise comme objectifs généraux : la connaissance de la foi, l'éducation liturgique, la formation morale, l'éducation à la vie communautaire, l'initiation à la mission. (Cf. Contribution de l'Enseignement Privé Catholique au séminaire PAPA).

Dans l'exposé des motifs de la promulgation de la loi d'orientation modifiant et complétant la loi n°9-2é du 16 février 1991, il est clair que pour les autorités étatiques l'objectif reste l'atteinte de la scolarisation universelle et la réalisation d'un taux d'achèvement de dix (10) ans. Et pour ce faire, « *une éducation religieuse optionnelle* » a été instaurée dans les établissements publics. (Art. 2, loi n°2004-37). Aussi, l'examen des emplois du temps du curriculum de l'éducation de base révèle qu'un crédit horaire de deux (2) heures hebdomadaires a été alloué à l'éducation religieuse sur les 29 heures constituant l'ensemble des enseignements / apprentissages. A cette tranche horaire assurée par le maître d'arabe, il faut lui ajouter deux (2) autres heures destinées à l'enseignement de la langue arabe.

Concernant les "*daara*", deux projets importants ont vu le jour. Les différents documents sélectionnés dans le cadre du projet de modernisation des "*daara*" ont permis de relever les changements apportés au sein de ces structures et le sens de cette innovation. Il faut rappeler ici que le projet de modernisation des "*daara*" décidé lors du séminaire de juillet 2002 dans les locaux du PAPA est actuellement dans sa phase test en vue de sa généralisation.

Dans le cadre de la politique de l'Etat du Sénégal en faveur des "*daara*" en lien avec la réforme de 2002, deux programmes majeurs ont été lancés dont la finalité reste la modernisation des "*daara*" en vue de leur intégration dans le système éducatif. Il s'agit du « *projet d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base en faveur des "daara"* » (PAQUEEB-"*daara*") et du projet d'appui à la modernisation des "*daara*" (PAMOD) qui consiste à construire soixante-quatre "*daara modernes*" constitués de trente-deux "*daara*" privés laissés aux mains de maîtres coraniques et trente-deux autres qui seront publics. Le premier programme, à destination d'une centaine de "*daara*" à travers le pays, reliée aux inspections d'académies suivantes : Fatick, Diourbel, Kaolack, Kaffrine, Kolda, Tambacounda, Louga, Thiès et Matam., a été intégré dans celui du « *Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base* » (PAQUEEB), lui-même prenant sa source dans le vaste « *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence dans l'éducation* » (PAQUET) pour la période 2013-2025. (Cf. MEN, Paquet, 2013). Ce programme est cofinancé par l'Etat du Sénégal et par la Banque mondiale et le partenariat mondial pour l'éducation. Le deuxième projet est financé par la Banque Islamique de développement (BID). Dans le cadre de la promotion de ces écoles coraniques, le Curriculum des "*Daara*" Modernes (CDM), élaboré depuis 2010, est actuellement (2016/2017) dans sa phase de test dans dix (10) "*daara* testeurs" en vue de sa généralisation au niveau national. Des changements pédagogiques considérables ont été apportés dans ces "*daara*" avec la mise en œuvre du CDM. Des enseignements / apprentissages du français ont été introduits dans ces écoles spécialisées dans la mémorisation du coran et les savoirs islamiques. Il a été introduit dans ces "*daara*" des apprentissages en langue française tels que langue et communication (autrefois appelé : expression orale), lecture, écriture, mathématiques... Les moniteurs chargés de dispenser ces cours sont rémunérés par l'Etat à travers un

système de paiement décentralisé et géré au niveau de chaque I.E.F dont dépend le "*daara*" en question. Dans le cadre de la mise en œuvre du curriculum des "*daara*" modernes, avec la rédaction et la mise en place d'un programme, l'Etat a apporté son aide dans l'harmonisation de l'enseignement coranique.

L'Etat s'est également engagé à doter les "*daara*" de fournitures en manuels et outils didactiques, à assurer la formation et l'encadrement des équipes pédagogiques (directeur, maîtres coraniques, enseignants...). Au niveau des infrastructures et de la gestion, les "*daara*" bénéficient d'une amélioration de leur environnement immédiat, de la construction de salles de classe, d'un bloc administratif, de dortoirs et logement..., de l'installation de sanitaires, d'une mise en place d'un comité de gestion, d'une aide financière, subvention et rémunération des moniteurs... La signature d'un accord-cadre entre le Ministère de l'Education et le "*daara*" et l'établissement d'une voie hiérarchique facilitent les échanges dans ce cadre. Au niveau alimentaire et nutritionnel, il est prévu l'installation d'une cantine scolaire et la dotation en denrées alimentaires. Aussi, par rapport au cursus scolaire des apprenants fréquentant ces structures, il a été décidé une limitation de la scolarité dans les "*daara*" modernes à une durée de huit (08) ans subdivisée en trois étapes. La première étape, appelé étape d'initiation, d'une durée de trois ans, est consacrée exclusivement à la mémorisation du Coran. Dans certains "*daara*", à partir de cette première étape, les mécanismes de base en lecture et en écriture arabe sont installés. Les apprenants sont initiés aux pratiques culturelles et à certaines compétences de la vie courante. Le médium d'enseignement retenu reste la langue du milieu. A la deuxième étape qui dure deux ans, les élèves poursuivent la mémorisation du Coran. Le programme des classes de Cours d'Initiation (CI), de Cours préparatoire (CP) et de Cours élémentaire-première année (CE1) de l'enseignement formel sont inclus à partir dans le cursus. Le Français et l'arabe sont intégrés comme langues d'enseignement à côté de la langue nationale. Les 2/3 du contenu du coran doivent être mémorisés pour passer à la troisième étape qui dure trois ans. Les programmes des classes de Cours élémentaire deuxième année (CE2), de Cours moyen première année (CM1) et de Cours moyen deuxième année (CM2) du cycle fondamental sont introduits dans les enseignements / apprentissages. Il est aussi prévu, à la fin de ces huit (08) ans dans le cadre de la politique de développement intégré "*daara*", une certification attestant que l'apprenant à mémoriser tous les versets du saint coran.

Les changements apportés au niveau de leur organisation et de leur fonctionnement s'inscrivent dans le cadre de la scolarisation obligatoire de 10 ans prônée par la loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004, modifiant et complétant la loi d'orientation n°91-22 du 16 février 1991 : « *La scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 à 16 ans* ». (Article 3 bis). Ces mesures visent la formalisation et le contrôle du sous-secteur des "*daara*", leur intégration dans le système éducatif, le développement d'autres modèles alternatifs de formation, la formation complète des apprenants dans le domaine intellectuel, physique, spirituel, la création de passerelles des "*daara*" aux autres filières, la possibilité d'offrir des chances de réussite et d'insertion aux apprenants, la correction d'une absence de prise en charge...

En résumé la description de ces deux innovations permet de comprendre l'ambition des politiques gouvernementales. Malgré des positions et des intérêts divergents exprimés auparavant par rapport à celles-ci, un consensus a permis leur mise en place. Les entretiens semi-directifs réalisés avec les acteurs de l'école sénégalaise ont donc eu pour but de recueillir leurs avis sur l'inclusion de la religion dans la sphère scolaire et sur le projet de modernisation des "*daara*" d'une part et d'autre part de dresser, quinze après, un bilan.

8- 1- 4 La présentation des entretiens

Le guide d'entretien semi-directif a été élaboré dans le but de recueillir des informations relatives à l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles élémentaires publiques et au projet de modernisation des "*daara*" entrepris par l'Etat du Sénégal à travers la réforme de 2002 de son système éducation. La production de discours permet de recueillir les points de vue des acteurs de l'école et par la suite, d'examiner les effets de ces deux innovations.

8- 1- 4- 1 La population visée et la constitution de l'échantillon

Avant la conduite de ces entretiens semi structurés, il a fallu donc, en toute évidence, procéder à une identification des acteurs concernés et à la constitution d'un échantillon de cette population. L'identification s'est d'abord faite par « tâtonnements », c'est-à-dire, dans un cadre global, le choix des acteurs visés, même si leur profil était cerné dès les premiers échanges avec notre directeur de thèse, n'était pas bien précis. C'est donc lors du séjour de juillet et août 2015 au Sénégal, avec les rencontres avec des inspecteurs de l'éducation et de la formation et à la suite de plusieurs rendez-vous au Ministère de l'Education et notamment au bureau chargé du cycle élémentaire, au Département de l'Enseignement Arabe (DEA) et à la Direction de la Planification et la Réforme (DPRE) assurant les liaisons et échanges entre les acteurs du secteur éducatif (personnels, syndicats, organismes intervenants dans le domaine de l'éducation, etc.) et le ministère de l'Education nationale que progressivement la population a été déterminée. La présente thèse s'appuyant sur les effets de ces deux innovations identifiées ci-dessus, la population visée est constituée des différents groupes acteurs qui interviennent dans les "*daara*" ciblés en lien avec le projet d'appui à cette modernisation et dans les écoles élémentaires publiques dans le cadre de l'inclusion de la religion. Aussi, il semble que notre échantillon s'est davantage constitué après le voyage en juillet et août de 2016 avec la découverte de l'existence d'une Inspections Générale des "*daara*" et la visite de quelques Inspections d'Education et de Formation (IEF) et d'écoles élémentaires publiques toujours dans le cadre d'échanges et de discussions se rapportant à notre recherche. C'est ainsi que les différents groupes suivants ont été constitués et ciblés pour des entretiens semi-directif. Il s'agit : des acteurs de contrôle et académiques (inspecteurs d'éducation et de formations, inspecteurs en langue arabes), acteurs d'écoles (directeurs d'écoles élémentaires publiques et enseignants, parents-d'élèves) acteurs des "*daara*" (responsables des "*daara*" ...), acteurs religieux (islamologues, imans, théologiens, prêtres), acteurs universitaires (chercheurs, professeurs).

Pour constituer l'échantillon dans le cadre de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles classiques publiques, l'indicateur essentiel, hormis l'accessibilité de la zone d'enquête, a été le taux brut de scolarisation. Il est clair, comme il a été rappelé dans les différents documents stratégiques de référence en lien avec ces innovations (cf. rapport 2010 du PDEF ; PAQUET, 2013 et les différentes lettres de politique générale, 2000, 2005, 2009, 2013), que l'objectif visé reste la réalisation d'une scolarisation universelle au Sénégal. Dans ce sens, les zones, jadis réfractaires à l'école classique et où ce TBS est le plus faible, constituent une priorité pour les autorités étatiques. D'après le RNSE (2016), les cinq régions qui ont le TBS le plus faible restent : Kaffrine (48,70%), Diourbel (54,50%), Louga (59,70%), Matam (73,10%) et Tambacounda¹⁵⁰ (77,70%). Il nous a semblé donc important de tenir compte de ce facteur dans la constitution de l'échantillon. Aussi, pour des raisons de proximité et d'accessibilité, la région de Fatick (avec un TBS de 91,00%), et les régions de Thiès et Dakar avec les plus forts TBS ont également été des terrains d'enquête.

Le choix des "*daara*" retenus et des responsables à interviewer dans le cadre de notre recherche a été orienté par la prise de connaissance des différents projets en faveur de ces structures devenues un sous-secteur du système éducation. Il s'agit du projet PAMOD et PAQUEEB. Ces projets, pilotés par l'Inspection des "*daara*", sont le nouveau cadre de prise en charge de ces derniers au niveau du système éducatif. Dans le cadre de la promotion de ces écoles coraniques, le curriculum des "*daara*" modernes qui a été élaboré depuis 2010 est actuellement dans sa phase de test dans dix (10) "*daara* testeurs". Pendant, notre enquête sur le terrain, en juillet et août 2017, trois (3) de ces 10 structures, un (1) autre bénéficiant du PAQUEEB et la structure centrale nous ont permis de nous rendre compte de l'état d'avancement du programme de testing et des réalités liées à cette innovation majeure. En plus de l'entretien mené avec le responsable de l'inspection générale des "*daara*" à Dakar, des enquêtes ont été réalisées dans les "*daara*" de : Patar-Sine dans l'arrondissement de Niakhar, région de Fatick ; Serigne Mor Mbaye dans la

¹⁵⁰Dans ce cadre de cette thèse, le voyage à Tambacounda a été annulé à la dernière minute du fait que, après prise de contact avec l'inspecteur d'académie, nous nous sommes rendu compte de l'impossibilité de trouver l'inspecteur arabe sur place. Ce dernier était, en effet, à Dakar pour des raisons médicales. Nous remercions au passage l'IA pour sa disponibilité et tous les efforts qu'il a fait pour nous mettre en rapport avec l'inspecteur en charge des questions religieuses dans l'IA de Tambacounda. Cependant, avec les difficultés de caler un rendez-vous malgré de multiples coups de fil et à cause de l'éloignement de la région, nous n'y avons pas effectué d'entretien.

commune de Louga, région de Louga ; Nouroul Islam de Guéwoul dans le département de Kébémér, région de Louga ; Thierno Hamidou Sall situé dans la ville de Matam. Dans chacune de ces structures, un entretien avec le responsable ou directeur chargé des études en relation avec les autorités académiques a été effectué ; ce qui a permis de se rendre compte de la situation concrète du "*daara*" en lien avec le projet en vigueur.

Ainsi, les entretiens effectués peuvent être classés dans l'un des groupes d'appartenance cités ci-dessus et ont été résumés dans le tableau ci-après. Il faut aussi souligner le fait que certains interviewés pouvaient avoir une double casquette, comme celui d'imam et de responsable de "*daara*".

| Groupe d'appartenance | Structure dont dépendant les personnes interviewées | Nombre d'entretiens |
|--|--|----------------------------|
| Acteurs de contrôle et administratif | <ul style="list-style-type: none"> - Inspection d'académie (7) - Inspection d'éducation et de formation (5) - Inspection des "<i>daara</i>" (1) | 13 |
| Acteurs de l'école élémentaire publique | <ul style="list-style-type: none"> - Direction (6) - Association des parents d'élèves (2) - Corps enseignant (2) | 9 |
| Acteurs des "<i>daara</i>" | <ul style="list-style-type: none"> - Responsable des "<i>daara</i>" (4) - Directeur des études (1) | 5 |
| Acteurs religieux | <ul style="list-style-type: none"> - Imans (1) - Prêtres- Religieux (3) | 4 |
| Acteurs universitaires | <ul style="list-style-type: none"> - Faculté des sciences et technologie de l'éducation et de la formation (3) | 3 |

Ce tableau représente donc l'ensemble des acteurs constituant notre échantillon de base dans le cadre de l'entretien semi directif qui est, comme le souligne Blanchet (1995), l'une des techniques qualitatives les plus fréquemment utilisées dans la mesure où il permet, en effet, d'orienter le discours des individus interrogés vers les différents thèmes définis

soigneusement au préalable par le chercheur et ainsi consignés dans un guide d'entretien. Les informations recueillies à travers le discours des différents acteurs de l'école et des "daara" constituent un corpus scientifique de données qui pourra être exploité. Ce qu'il ne faut pas perdre de vue, à la suite de Pinson et Sala Pala (2008), c'est que, 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* » (p.580). Dans cette optique, nos entretiens ont eu comme but de rassembler les informations suffisantes auprès des acteurs de l'école d'une part, et d'autre part auprès des responsables des "daara" et agents pilotant le projet de modernisation de ces derniers afin de cerner les réalités et de comprendre les effets de cette réforme. Pour chacune de ces deux innovations, il a fallu interviewer d'un côté, les acteurs académiques et de contrôle, ainsi que les acteurs religieux et universitaires pour mieux s'imprégner des raisons et de la mise en œuvre de l'innovation, mais également des différents programmes d'action initiés dans ce sens ; et de l'autre, les acteurs de l'école élémentaire publique et les acteurs des "daara" dans le but s'enquérir de la réalité effective de l'innovation sur le terrain.

8- 1- 4- 2 Les conditions générales de conduite des entretiens

Dans le cadre de l'enquête réalisée au Sénégal en juillet et août 2017, la dimension éthique du travail a eu une importance considérable. La neutralité et l'absence de jugement ont été les principes conducteurs qui ont guidé notre posture de chercheur. Ce qui, nous le souhaitons, a réellement aidé les différents acteurs ciblés à formuler leur point de vue en toute liberté. Les principes généraux de conduite d'un entretien semi-directif ont été respectés. Au début de chaque entretien, notre profil et situation professionnelle, l'objet du projet de thèse et le but de la recherche ont été clairement présentés à chaque interlocuteur afin d'instaurer un véritable climat de confiance qui, nous espérons, a su limiter les contraintes et peurs liés à la réticence de certaines personnes à s'exprimer. Aussi, dans cette même perspective, les différentes règles relevant de la déontologie et les modalités de la restitution des résultats de la recherche ont été clairement exposées

aux différents acteurs interviewés dans l'unique objectif de les rassurer sur l'utilisation des informations qu'ils ont bien voulu fournir dans le cadre de cette enquête. Malgré toutes ces précautions, certaines personnes n'ont pas souhaité l'utilisation du dispositif technique, à savoir le mégaphone pour l'enregistrement de l'entretien. Il a fallu dans ces cas précis recueillir leurs discours par écrit. L'écoute et la prise de notes présentent des risques dans la fiabilité à restituer fidèlement les informations. Aussi, d'autres difficultés sont apparues pendant les enquêtes sur le terrain. En effet, la préparation des différents entretiens et l'élaboration du guide ont, en toute évidence, été faites en langue française ; cependant, au moment d'entamer l'entretien, certains acteurs interviewés ont souhaité que celui-ci se fasse en langue wolof. Il a fallu donc s'adapter au fur et à mesure, et traduire simultanément les questions du français au wolof¹⁵¹. Ce qui nous mettait dans une situation peu confortable étant donné que cette langue n'est pas notre langue maternelle. Dans une autre situation, l'intervention d'une troisième personne était nécessaire pour permettre la traduction du wolof au peul. En dehors de ces désagréments, force est de constater qu'en général les entretiens se sont bien déroulés dans l'ensemble. Partout où nous nous sommes rendu, un accueil chaleureux nous a été réservé. L'ouverture des différents acteurs constituant cet échantillon a permis de collecter les informations nécessaires à l'analyse des effets de ces deux innovations. Après, la passation des différents entretiens, leur contenu a été transcrit intégralement. Il faut noter cependant, que ceux effectués en langues wolof ont été transcrits de façon manuelle ; il s'agit, en gros, de l'ensemble des entretiens passés avec les responsables ou chargés des études dans les "daara" et notamment, quelques-uns de ceux effectués avec des inspecteurs arabes en charge du volet enseignement religieux, écoles franco-arabes et "daara".

¹⁵¹Le wolof est la langue de l'ethnie la plus représentative du pays ; qui plus est, c'est la langue de communication, le plus souvent utilisé par la majorité des sénégalais dans le cadre des échanges commerciaux, des discussions en public, dans les transports... Cependant, même si j'arrive à m'exprimer en wolof, ce n'est pas ma langue maternelle.

8- 2 ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

Les données recueillies, après leur présentation, vont faire l'objet d'un traitement spécifique. Il s'agira d'analyser le contenu des discours avec comme objectif : la description objective et systématique du contenu des différentes communications. Selon Muchielli (1996), l'analyse de contenu renvoie à un « *terme générique désignant l'ensemble des méthodes d'analyse de documents le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens* » (p.80). Dans ce processus, plusieurs outils peuvent être utilisés et organiser les données ainsi recueillies de différentes manières dans le but de rendre observables des informations spécifiques qu'elles contiennent. La finalité est, en effet, d'arriver à établir des liens entre ces informations observées et les éléments exposés dans notre cadre théorique pour aboutir, en définitive, à une interprétation des résultats permettant ainsi de ressortir le modèle et les différentes visions de la laïcité au Sénégal. A cet effet, il s'agit de procéder à une analyse sémantique à partir du logiciel "Tropes" d'une part et d'autre part de faire une analyse thématique catégorielle qui reste la plus fréquente dans les recherches qualitatives. Ce que soutiennent Pourtois et Desmet (1997) :

L'analyse par catégories est la technique la plus ancienne et la plus fréquemment utilisée. Il s'agit d'opérations de découpage du texte en unités et de classification de ces dernières dans des catégories. La catégorisation a pour but de condenser les données brutes pour en fournir une représentation simplifiée. Il existe diverses techniques de catégorisation (les unités d'enregistrement pouvant être le mot, le thème, le personnage, l'événement, etc.). L'analyse prenant le thème comme unité est très souvent retenue car elle est rapide et efficace pour des discours directs et simples. Le thème est l'unité, le « noyau de sens », qui se dégage du texte lorsqu'ont été choisies les catégories sur la base d'une théorie permettant la lecture des informations. L'analyse thématique s'effectue le plus souvent dans le cas d'études sur les opinions, les croyances, valeurs, motivations... (p. 201).

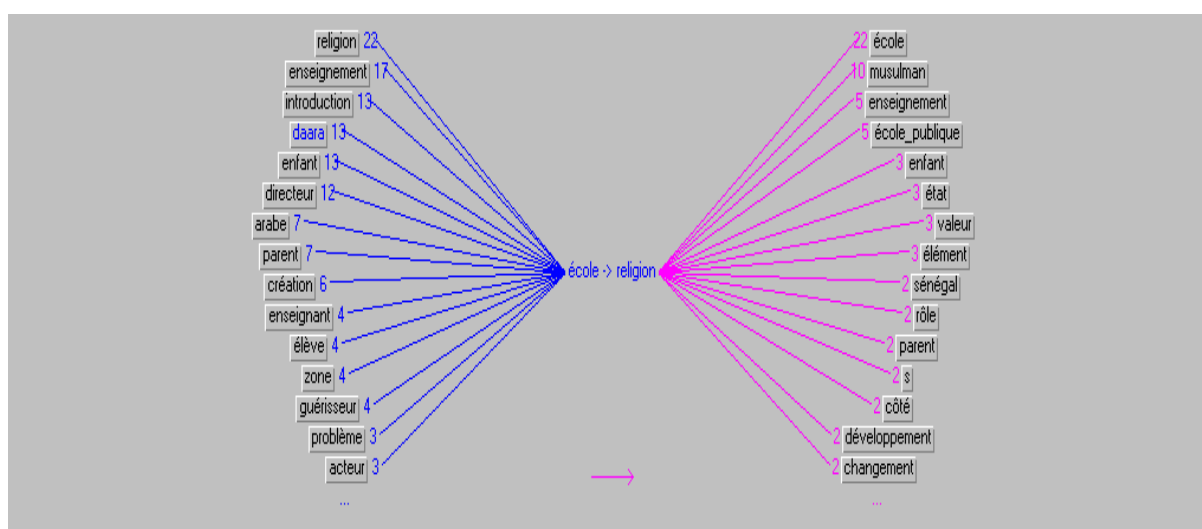
Ainsi dans cette logique organisationnelle, l'analyse de discours, à partir de ces deux types de données : l'étude documentaire et les entretiens semi-directifs des acteurs des écoles concernées, a pour objectif d'examiner les éléments de la réforme en lien avec l'introduction de l'éducation religieuse et le projet de modernisation des "daara".

L'articulation de ces différentes techniques utilisées dans le cadre d'une recherche qualitative permet d'identifier les écarts toujours possibles entre le choix ciblé, la volonté ou l'intention exprimée dans les documents officiels et stratégiques et leur mise en œuvre concrète sur le terrain.

8- 2- 1 L'analyse sémantique par "Tropes"

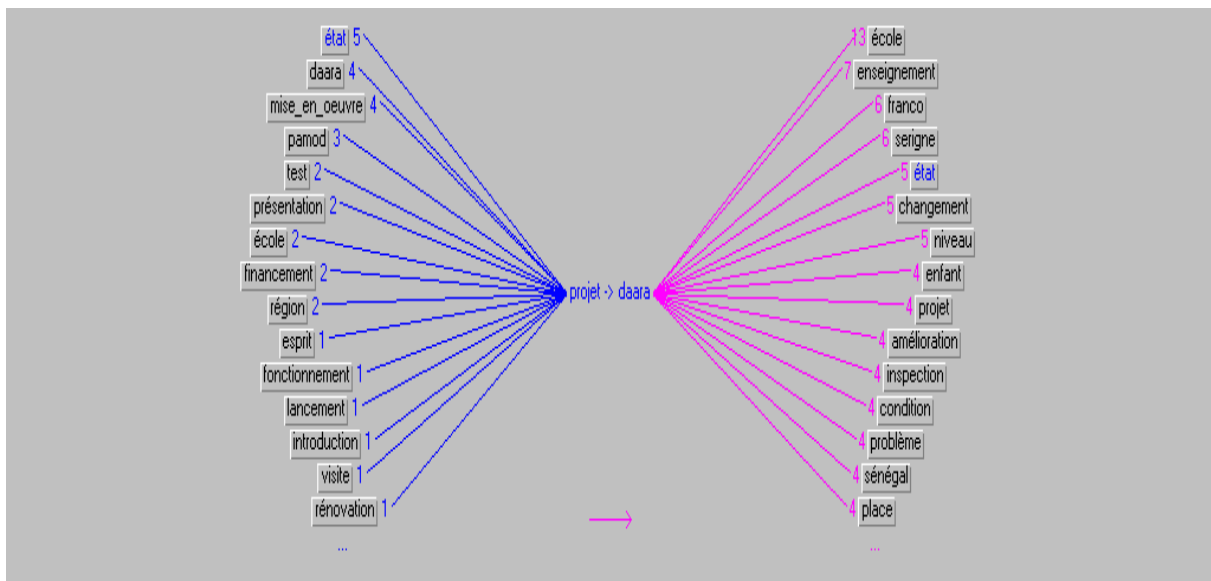
Comme il a été rappelé précédemment (Voir méthodologie), l'analyse de discours permet de saisir le sens, le rapport entre les signes, les significations et les objets de référence. Dans cette logique, le logiciel "Tropes" peut permettre d'effectuer un repérage de la structure et de mettre en évidence les concepts clés liés à l'éducation religieuse et la question de la modernisation des "daara". Il porte donc un intérêt tout particulier pour les mots, leur forme, leur relation ainsi que leur sens. L'objectif d'utiliser ce logiciel, en effet, réside dans le fait qu'il permet d'identifier les différentes propositions de textes qui contiennent l'essentiel du sens et de pouvoir faire différentes représentations graphiques¹⁵². Avec "Tropes", se présente la possibilité de mettre en évidence des scénarios et d'analyser le vocabulaire utilisé.

8- 2- 1- 1 Le scénario de l'introduction de la religion à l'école



¹⁵² Cf. <http://www.tropes.fr/>

8- 2- 1- 2 Le scénario du projet concernant les "daara"



Dans les deux cas ci-dessus, les scénarios élaborés de façon automatique à partir de l'ensemble des discours des acteurs de l'école et du projet de modernisation des "daara" consistent en une association de mots les plus utilisés liés à des classes sémantiques. Ce travail nous montre clairement les concepts clés utilisés fréquemment par les personnes interrogées. Son objectif est de visualiser et d'avoir un aperçu sur leurs représentations par rapport aux deux thématiques ciblées.

8- 2- 2 Les résultats de l'analyse thématique catégorielle

Notre analyse thématique des différents discours sera structurée en deux grandes parties qui seront, à leur tour, développées en tenant compte des thèmes abordés pendant les entretiens sur le terrain et préalablement définis dans le guide d'entretien. Les différents entretiens ont été découpés en unité sémantique et un regroupement par rapport aux différents thèmes a été opéré. Les acteurs de l'école ont eu à donner leurs avis sur les cinq (5) thèmes suivants : les **éléments justificatifs** de l'innovation, l'**innovation** (le sens et impacts, les réalités de l'introduction de l'éducation religieuse), le **partenariat** entre les autorités politiques, académiques et les différentes communautés religieuses, le **bilan et les difficultés de la mise en œuvre de l'innovation** et le **principe de laïcité**.

L'exploitation de ces cinq thématiques va permettre de dévoiler les contenus de ces entretiens.

8- 2- 2- 1 Les données recueillies sur l'éducation religieuse

La question de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires a été abordée avec pratiquement toutes les personnes interrogées. Les différents acteurs de l'école et même certains responsables des "*daara*" ont eu à donner leur point de vue sur cette innovation ou du moins sur une partie de celle-ci.

➤ Les éléments de justification

Les États généraux de l'Éducation et de la formation de 1981 avaient constaté un écart entre l'offre officielle d'éducation et les attentes des sénégalais en ce qui concerne l'éducation religieuse. Pour cela, une recommandation a été formulée quant à la nécessité de l'introduction de l'éducation religieuse à l'école pour répondre à cette demande plusieurs fois renouvelée sous les différents régimes en place. Ce n'est qu'avec la loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation Nationale que cette recommandation a été prise en compte par les autorités publiques ; elle a ainsi mis fin à ce legs colonial qui pendant longtemps a soigneusement permis à l'école républicaine de ne point intégrer tout enseignement religieux dans ses programmes.

Les éléments justificatifs de cette longue attente ont été évoqués dans la plupart des entretiens réalisés aussi bien avec les acteurs de l'école publique qu'avec les guides religieux et les responsables des "*daara*". La longue attente se justifie, chez la plupart des inspecteurs, par un manque de volonté politique de la part des autorités étatiques pendant ces dernières vingt années comme l'atteste ces différents extraits de discours :

- Cette demande d'introduire l'éducation religieuse dans le système éducatif date depuis la période coloniale ; après les indépendances, elle n'a cessé d'être renouvelée. Cette longue attente est donc due à un manque de volonté politique. **(Entretien n° 04 – Inspecteur Abdoul Aziz Ba, IA de Matam).**

- Je pense que cette longue attente peut être justifiée par deux raisons : d'abord, l'absence de contexte national et international favorisant l'introduction de l'enseignement religieux ; ensuite, l'absence de volonté politique, menant vers l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques au niveau du Sénégal. **(Entretien n° 7 – Inspecteur Mamadou Diouf, IA de Dakar).**
- L'explication que je peux donner de cette situation est, je pense, qu'il y a eu un manque de volonté politique de la part des autorités étatiques. Tous les gouvernements qui se sont succédés à la tête de l'Etat avaient pris conscience de cette demande de la population mais jusqu'en 2002 elle n'a pas été traduite en acte. **(Entretien n° 9 – Inspecteur Ndioum, IEF de Thiès ville).**
- La longue attente se justifie d'abord par le manque d'une volonté politique réelle qui a été l'élément déterminant. S'il y avait cette volonté politique, la mise en œuvre de cette recommandation des Etats Généraux serait appliquée depuis longtemps. Ensuite, vient l'absence d'une vision claire par rapport à l'éducation religieuse ; il n'y avait pas un nombre suffisant d'enseignants en langue arabe pour prendre en charge cette innovation. **(Entretien n° 18, Babacar Samb, Inspection des daara).**

Il est également ressorti de certaines interviews avec des religieux, des parents d'élèves et des directeurs d'écoles que les raisons de cette attente sont liées à un problème de moyens et de financement à trouver par les autorités étatiques. Pour Monsieur Diallo, directeur d'école publique dans l'académie de Fatick :

- Cette longue attente est due à un problème de moyen, de financement. L'Etat n'avait pas assez de moyen pour prendre en charge cette éducation religieuse, pour engager les enseignants capables de s'occuper de ces apprentissages. Une autre cause de cette longue attente est le recrutement : ils n'étaient pas nombreux, les enseignants qualifiés pour dispenser les cours d'éducation religieuse. C'est aussi lié, je pense, à la vision politique de nos gouvernants. **(Entretien n° 29).**

Cet avis exprimé par ce directeur a aussi été soutenu par d'autres personnes interviewées. D'après l'abbé Patrice Mor Faye, prêtre impliqué dans l'organisation de la catéchèse dans le diocèse de Thiès :

- La principale raison de cette longue attente reste la même. C'est un problème de moyen. Déjà, l'Etat a du mal à payer les enseignants dans les matières normales encore maintenant, lui demander de prendre en charge les enseignants de religion n'est pas envisageable. Il faut être réaliste. En attendant, comme solution, pour l'islam, les professeurs d'arabe dispensent les cours de religion. On voit bien donc, que pour l'instant, l'Etat n'a pas trouvé les moyens de prendre correctement en charge cette éducation religieuse. **(Entretien n° 23).**

Aussi d'autres raisons ont-elles été évoquées pendant ces entretiens. Pour certains, elle est liée à un problème d'audace, pour d'autres, à l'élaboration d'une stratégie de réflexion, à des recherches poussées pour une bonne mise en œuvre du projet, afin de prendre en compte tous les aspects de la question. Toutefois, comme il a été souligné lors de certains entretiens, cette prise en compte de la religion dans la sphère scolaire était inévitable. Les différents extraits suivants illustrent ces positions :

- Personnellement, je pense que cette longue attente est liée à des questions organisationnelles. La difficulté résidait dans le fait que le Sénégal soit un pays à majorité musulmane mais avec plusieurs confréries qui ont quelques divergences dans la pratique de l'islam. Aussi, dans un pays laïque, il fallait prendre le temps de voir comment organiser cet enseignement religieux, comment chrétiens et musulmans pourraient partager cet espace scolaire et ce temps d'enseignement. **(Entretien n° 14 – Charles Ndione, directeur d'école publique, Thiès ville).**
- L'école sénégalaise est un héritage de la colonisation ; elle a été calquée sur le modèle français. Aussi, c'est une école qui ne prend pas beaucoup en compte les réalités socioculturelles du pays. Cette longue attente est donc liée à un problème de moyens et de consensus. Il fallait, en effet, trouver un terrain d'entente entre la société civile, les autorités politiques, les acteurs de l'école et les guides religieux ; mais aussi fixer les modalités pour la mise en œuvre, tout en respectant les principes de l'école, les normes et les exigences de l'éducation religieuse. Il fallait donc en discuter. C'est ce qui fait qu'il a fallu attendre les années 2000 pour introduire cet enseignement de la religion. **(Entretien n° 17 – Omar Ndiaye, directeur d'école publique, Matam).**
- Cette longue attente est due au fait que l'Etat du Sénégal était, pendant cette période, dans une logique de réflexion, de calcul interminable ; mais ce qu'il faut savoir, c'est qu'introduire la religion dans l'école publique était une évidence à laquelle nous ne pouvions échapper. Au Sénégal, l'enseignement de la religion a précédé celui du français ; avant même l'arrivée du colonisateur, la langue arabe était le moyen utilisé pour la communication écrite et l'enseignement du coran. C'est après que le français nous a été imposé. Le Président L. S. S. Senghor et son successeur Abdou Diouf, même s'ils avaient peut-être ce désir, cependant, n'étaient pas tout à fait libres d'introduire la

religion à l'école publique à cause des pressions externes. Mais le Sénégal étant un pays de croyants qui sont appelés à connaître leur religion par la voie de l'enseignement, il était inévitable de procéder à ces innovations. (**Entretien n°20 - Daara Serigne Mor Mbaye, Louga**).

Le critère de la laïcité – *ou plutôt la vision que les autorités politiques se faisaient de celle-ci* – a été également avancé par quelques acteurs interrogés comme étant la principale raison qui a freiné l'introduction de l'éducation religieuse à l'école publique républicaine. Pour l'inspecteur Mbaye, IEF de Mbour 2, par exemple, « *cette longue attente peut se justifier d'abord par le caractère laïque du Sénégal. C'était pour respecter cette laïcité que pendant longtemps on a hésité à introduire l'éducation religieuse à l'école publique. D'autant plus qu'il y a deux religions dominantes au Sénégal.* » (**Entretien n°3**). Pour d'autres personnes interviewées également, la conception que les autorités politiques socialistes se faisaient de la laïcité ne permettait pas une inclusion de la religion dans la sphère scolaire publique. L'inspecteur arabe Dioum abonde dans ce sens : « *Aussi, l'autre élément de justification à cette longue attente est lié au principe de la laïcité ; il est souvent rappelé dans la constitution du pays, que le Sénégal est un Etat laïque. Peut-être que la compréhension, la conception que les gens avaient de la laïcité avant faisait partie ce qui freinait cette introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires.* » (**Entretien n° 9**).

S'agissant des **éléments déclencheurs de l'introduction l'éducation religieuse à l'école publique**, l'inspecteur Dioum soutient : « *Avec l'arrivée d'Abdoulaye Wade à la tête de l'Etat, avec l'émergence d'une nouvelle vision de la laïcité positive, cela a favorisé la mise en œuvre de cette recommandation de 1981 sans que ce principe politique ne soit violé.* » (**Entretien n° 9**). L'inspecteur Babacar Samb, responsable au niveau national de la modernisation des "daara" en vue de leur intégration abonde dans le même sens et donne plus de détails concernant les raisons de cette innovation :

Dans les années 2000, beaucoup d'éléments nouveaux et divers justifient la décision d'introduire la religion à l'école au niveau du primaire ; parmi lesquels, il y a l'**alternance politique**. Les nouvelles autorités étatiques ont montré un grand intérêt et désir d'introduire l'éducation religieuse dans le système classique. **La rencontre de PAPA a été un atelier majeur dans ce sens**. C'est là où tous les acteurs de l'école sénégalaise ont travaillé à la mise en œuvre de la réforme avec les trois thèmes suivants : l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, les écoles franco-arabes et la modernisation des daara. Après ces ateliers de travail, des recommandations fortes

avaient porté des fruits. C'est ainsi qu'après, la loi d'orientation de l'éducation nationale a été modifiée en faveur de l'éducation religieuse. (**Entretien n°18**).

L'arrivée d'Abdoulaye Wade au pouvoir a été souvent évoquée par nos interlocuteurs. Lors de ces entretiens de terrain, d'autres éléments ont été notés par les acteurs interviewés – *directeurs d'école, inspecteurs, chercheurs, religieux, parents d'élèves* – comme éléments justifiant l'entrée de la religion à l'école. Il s'agit de l'alternance politique intervenue en 2000, le développement d'écoles alternatives parallèlement au système classique proposant une éducation religieuse. Ce modèle correspondait aux aspirations d'une partie de la population. Le désir de relever le TBS et la réalisation de la scolarité universelle au Sénégal ont été aussi déterminants d'après les acteurs de l'école. Les quelques extraits d'entretiens cités ci-dessous illustrent ces propos :

- Les engagements du Sénégal pris en 2000 à l'issue du Forum international pour atteindre la scolarisation universelle peuvent être considérés comme élément déclencheur de la réforme de 2002. Avec la mise en œuvre du PDEF, les trois composantes suivantes ont été proposées : l'accès, la qualité et la gestion. Mais la construction massive d'écoles publiques n'a pas réglé les problèmes liés à la scolarisation des enfants. De la politique d'accès, il fallait donc passer à une **approche basée sur la demande**. Quel modèle d'école veulent les populations ? C'est ce qui a conduit aux différentes innovations dont-on parle aujourd'hui. (**Entretien n° 6- Inspecteur Sène, IEF de Diourbel**).
- Ce contexte international d'une scolarisation universelle réaffirmée à la rencontre de Dakar en 2000 a également coïncidé avec l'arrivée au pouvoir de Maître Abdoulaye Wade qui a mis en place un **système libéral** remplaçant ainsi le système socialiste. Avec Abdoulaye Wade, l'Etat s'est davantage rapproché des familles religieuses. (**Entretien n° 31 – Inspecteur Nouah Sarr, IA de Fatick**).
- Ce qui a favorisé cette décision, c'est peut-être le fait que le taux brut de scolarisation ne cessait de reculer par moments. Et quand on a opéré un diagnostic, on s'est rendu compte que quelque part, dans certaines zones, c'est parce que **les populations sont plus attachées à l'enseignement religieux et aux "daara" qu'à l'école publique**. Et c'est ça qui retenait les élèves pour qu'ils soient scolarisés. C'est pour contourner cette difficulté que l'éducation religieuse a été introduite dans l'école publique. (**Entretien n°3 – Inspecteur Mbaye, IEF**).

- Au Sénégal, deux systèmes d'éducation vont se développer parallèlement : un importé par la colonisation et un autre largement adopté par une partie de la population qui est le système traditionnel d'éducation arabo-islamique. (...) On a une population [ou une partie de la population] qui **rejette l'école française et ne se retrouve pas dans ce système classique** et l'Etat veut atteindre ses objectifs de scolarisation universelle. C'est dans cette perspective que les autorités politiques, à partir de 2000, vont prêter une oreille attentive à cette population qui pense que l'enfant doit d'abord faire son éducation religieuse au "*daara*" avant d'intégrer l'école classique. N'oublions pas que l'éducation doit prendre en compte toutes les aspirations de la population. Cette ambition de l'Etat de satisfaire cette demande d'éducation religieuse va faire que toutes ces innovations vont être entreprises. Voilà un élément de contexte. **(Entretien n°30 – Inspecteur Sèye, IEF Fatick)**.
- Quand Wade est arrivé au pouvoir, il a constaté une prolifération d'écoles franco-arabes, des écoles arabes traditionnelles et également même, de "*daara*" dits modernes. Il a compris que c'était une doléance nationale. Il a aussi constaté que dans les pays de la sous-région, au Mali, Burkina, les élèves de ces différentes structures étaient pris en compte dans le TBS. Fort de tout cela, le Président a pris l'initiative de changer la loi et d'introduire l'éducation religieuse dans les écoles classiques, de créer des écoles franco-arabes publiques et même de moderniser les "*daara*". Les autorités se sont dit que les "*daara*" sont restés en rade du système depuis trop longtemps et par conséquent, le gouvernement a essayé de leur apporter une aide et des soutiens mais avec comme condition que les "*daara*" aillent vers la modernisation. Depuis cette date, on a constaté, quand vous regardez les statistiques, que les "*daara*" et les écoles franco-arabes sont plus nombreux dans les zones qui refusaient l'enseignement classique. Ces écoles se trouvaient à Louga, Matam, Diourbel, Kaolack, Kolda et dans ces zones qui refusaient l'école française traditionnelle, le TBS était tellement bas. **(Entretien n°25 – Talla Mbengue, professeur à la FASTEF)**.

D'après l'inspecteur Seck, IEF de Koungueul : « *il s'agissait d'ouvrir pour aller vers une scolarisation universelle. Et pour cela, il fallait ratisser large et accueillir les enfants dont les parents choisissaient l'école en fonction de l'éducation religieuse.* » **(Entretien n°2)**. C'est ce qu'a réussi le gouvernement de l'alternance politique de 2000. Pour l'inspecteur Nouah Sarr de l'IA de Fatick : « *ce contexte international d'une scolarisation universelle réaffirmée à la rencontre de Dakar en 2000 a également coïncidé avec l'arrivée au pouvoir de Maître Abdoulaye Wade qui a mis en place un système libéral remplaçant ainsi le système socialiste. Avec Abdoulaye Wade, l'Etat s'est davantage rapproché des familles religieuses.* **(Entretien n° 31)**.

Les propos du professeur Khouma de la Fastef, résumant bien ce premier thème de notre guide d'entretien. Selon lui : « *ce qui a empêché l'introduction de l'éducation religieuse, c'est la position des socialistes sur la laïcité et ce qui l'a favorisée, ce sont les nouveaux contextes de 2000 avec l'éducation pour tous et le fait que le TBS peinait à trouver un taux assez raisonnable. Mais il y a surtout la touche de Maître Wade...* » (**Entretien n°26**).

Il semble donc que l'introduction de l'éducation religieuse à l'école se justifie par plusieurs éléments parmi lesquels figurent:

- L'alternance politique intervenue en 2000
- La vision de la laïcité accordant plus de place à l'expression de la religion
- Le désir d'accroître le TBS, d'atteindre une scolarisation universelle
- L'ambition de réaliser un taux d'achèvement de 10 ans
- Le développement et l'attraction du modèle d'écoles alternatives proposant une éducation religieuse parallèlement au système éducatif
- Le souhait d'intégrer le modèle franco-arabe dans le système éducatif
- La volonté d'adapter l'offre éducative à la demande, avec introduction de cours en langues locales
- Le renouvellement continu de la demande formulée
- Les ateliers organisés en juillet 2000 pour étudier les modalités pratiques de chaque innovation, pour engager la réforme.

➤ **Sens et impacts de l'introduction de la religion à l'école publique**

A partir de l'année scolaire 2002/2003, l'éducation religieuse a été introduite dans les programmes de l'enseignement élémentaire. Cette enquête a révélé que cette innovation peut avoir en définitive plusieurs impacts sociétaux. L'introduction de la religion dans la sphère scolaire vise comme premier objectif officiel clair à booster le TBS, principalement dans les zones réfractaires à l'école classique française et ainsi à mieux faire accepter celle-ci au niveau de ces populations par une campagne accrue de sensibilisation. Et cette réalité a été bien perçue par les acteurs de l'éducation qui ont été interrogés au cours de ces entretiens, dont les inspecteurs d'éducation et de formation. D'après l'inspecteur Nouah Sarr de l'IA de Fatick, le sens de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques *est à situer dans la recherche de solutions aux « problèmes de scolarisation au Sénégal ; elle vise le relèvement du taux brut de scolarisation. »* **(Entretien n° 31)**. L'inspecteur Mbaye note aussi que *« l'impact visé par l'introduction de l'éducation religieuse est de relever le taux de scolarisation, mais, aussi de permettre de développer la religion dans la sphère scolaire. »* **(Entretien n° 3)**. Il semble donc que les impacts de l'éducation religieuse dans la sphère scolaire vont au-delà du relèvement du TBS au niveau national. Beaucoup d'acteurs de l'école se sont positionnés par rapport à cette thèse.

L'introduction de la religion à l'école aurait un impact sur la formation personnelle des élèves. Pour certains de ces acteurs interrogés, l'éducation religieuse vise à mettre les élèves en contact avec le dogme et la doctrine de foi de leur religion, les pratiques culturelles et les rites. Elle cherche aussi à leur inculquer des valeurs qui leur permettent de construire leur personnalité et de bien s'insérer dans la société. Elle vient donc compléter de façon significative la formation des élèves et leur permettre de vivre ensemble et de s'enrichir mutuellement. D'après l'inspecteur Ndiaga Diop, de l'IA de Diourbel : *« l'éducation religieuse a été intégrée dans le souci de compléter la formation de l'élève qui était en quelque sorte biaisée. Toutes les dimensions doivent être prises en compte dans le cadre de la formation. (...) Cette éducation religieuse vient combler ce vide qui était là. L'objectif est de prendre en compte la religion dans l'éducation et de répondre à la demande quels que soient le lieu et le parent. »* **(Entretien n° 1)**.

D'autres acteurs religieux, universitaires, scolaires et des parents d'élèves interrogés ont souligné cette importance de la religion dans la formation des élèves sénégalais.

- L'école est un lieu, un temple de formation, un centre de formation intégrale de l'homme en matière profane et pour le Sénégal qui est un pays de croyants, il y a aussi la formation en matière religieuse. C'est le lieu où l'on façonne le profil du citoyen qui intègre ce volet religieux et c'est pourquoi il y a un programme qui a été proposé et il devrait être reconnu par l'Etat et enseigné dans les écoles. Tout en sachant qu'au niveau de chaque communauté, église ou mosquée, il y a une éducation religieuse de base qui est donnée ; à travers l'école donc, l'Etat donne une formation globale qui favorise la communication pacifique et la compréhension mutuelle. Il y a, effectivement, un lien entre l'école et la religion. La religion doit aussi intégrer tous les espaces de la vie du croyant y compris l'école mais tout ceci en respectant les principes de laïcité. Bien que le Sénégal soit à 95% de musulmans, les chrétiens ont autant de droits que les musulmans à l'école dans les principes. Maintenant, il faut faire en sorte que cet enseignement religieux dans l'école publique ne porte pas atteinte au caractère laïque de la république et au principe d'égalité. **(Entretien n° 23 – abbé Patrice Mor Faye, diocèse de Thiès).**
- La religion inculque des valeurs, et ces valeurs sont des valeurs sociétales et toute personne qui croit à une religion ne peut pas ou ne doit pas faire une dichotomie entre son comportement à la maison, dans la rue et à l'école : c'est le même individu. Les valeurs que nous incarnons doivent apparaître partout où nous sommes : au marché, à la mosquée, à l'école, dans la rue, dans nos relations avec les autres. (...) L'éducation religieuse est un vecteur qui permet à l'enfant de bien connaître les notions de l'enseignement. Le développement du cerveau se fait en mémorisant le coran. C'est un atout, un élément de plus pour permettre à l'enfant de maîtriser les autres enseignements mais également lui permettre de vivre convenablement avec les autres. La religion, si elle est bien articulée, n'exclut personne. C'est un facteur d'intégration, un élément constructif à l'école. **(Entretien n° 25 – Talla Mbengue, professeur à la FASTEF).**
- La religion forme l'homme et tout ce qui est en congruence avec la formation de l'homme intéresse la religion. Dans cette logique, l'éducation religieuse permet d'apprendre et de mémoriser le livre saint de la religion, d'apprendre les savoirs qui permettent à celui qui pratique la religion de les appliquer correctement, de pouvoir se corriger en cas d'erreur, de prendre connaissance des principes à suivre tels qu'ils ont été révélés et enseignés. Son impact pour les enfants est d'être de bons citoyens et aussi de leur permettre de comprendre leur religion, leur culture, de s'enraciner et

de profiter des savoirs religieux pour grandir. **(Entretien n° 28 – Saliou Gning, enseignant et parent d'élève à Diourbel).**

- La religion est liée à la culture, aux attitudes et aux modes de vie ; et l'école étant un lieu d'éducation, d'apprentissage, tout ce qu'on y apprend peut nous servir à la maison, dans la vie. Par exemple, un enfant qui apprend des versets du coran à l'école, cela peut l'aider plus tard à bien pratiquer sa religion. En tant que parent, je n'ai pas le temps d'apprendre à mes enfants à mémoriser le coran et certains aspects de la religion et donc, à travers cette introduction de l'éducation religieuse, l'école m'aide à combler ce manque. C'est un plaisir pour moi de savoir que mon enfant apprend le coran, la tradition du prophète, les pratiques de notre religion à l'école. **(Entretien n° 29 – Madame Diallo, parent-d'élève à Fatick).**

Cette innovation donne donc un autre sens à la mission de l'école et au rôle de l'Etat. Aussi à travers le discours des différents acteurs de l'école, il est ressorti que, dans un pays comme le Sénégal, marqué par une diversité religieuse, ethnique et culturelle, l'introduction de l'éducation religieuse pourrait dans une certaine mesure favoriser le développement des échanges, de la compréhension entre les différentes sensibilités composant l'école républicaine laïque et ainsi promouvoir le vivre ensemble dans la sphère scolaire. La mission de l'école consisterait donc à rendre possible le dialogue des cultures et des religions. Cependant, pour que cet impact soit pleinement réalisable, il est nécessaire que cette éducation religieuse soit bien pensée et organisée, selon l'avis de certains acteurs de l'école sénégalaise. Comme l'affirme l'inspecteur Ismaïla Ndiaye de de l'IEF de Fatick : « *l'éducation religieuse apporte un changement dans la construction de la personne. Beaucoup pensent, en effet, que la crise que nous vivons au niveau de l'école est liée à cette méconnaissance de la religion.* » **(Entretien n° 8)**. Aussi, pour l'inspecteur Dioum de l'IEF Thiès ville, « *l'impact sur les enfants ne peut qu'être positif. Cette éducation religieuse apporte des changements dans le comportement des élèves : elle peut permettre l'acceptation et la compréhension de l'autre. Elle favorise aussi le dialogue entre les différentes religions à l'école. Il faut cependant, l'accompagner et l'orienter, parce qu'elle peut jouer un grand rôle.* » **(Entretien n° 9)**. Cette vision de l'introduction de la religion dans les écoles publiques a été aussi défendue chez les autres acteurs de l'école. D'après Thierno Diallo, directeur d'école : « *l'éducation religieuse peut changer les comportements et participer à l'auto-formation des individus. Elle aide les*

enfants à comprendre le vrai sens de la religion et cela leur permettra de mieux s'ouvrir dans le cadre du dialogue interreligieux. » (Entretien n° 16).

En résumé, l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques est vue comme un moyen de :

- Booster le TBS dans les zones réfractaires à l'école classique française
- Attirer les populations non satisfaites du modèle classique
- Compléter la formation des élèves
- Assurer la transmission religieuse
- Offrir aux élèves la possibilité d'avoir une initiation religieuse
- Inculquer ou renforcer les valeurs religieuses
- Favoriser le développement des échanges et la compréhension entre les différentes sensibilités religieuses
- Rendre possible le dialogue des cultures

➤ **La réalité de l'éducation religieuse sur le terrain**

Les visites et entretiens menés à travers plusieurs localités du pays ont permis de recueillir des informations sur les réalités à connaître pour la mise en œuvre et l'organisation concrète de l'éducation religieuse dans les établissements publics élémentaires. Dans toutes les IA et IEF où nous nous sommes rendus, un entretien avec l'inspecteur arabe en charge de ce volet a permis de faire le point sur la situation de l'éducation religieuse et ainsi de se rendre compte des réalités propres à chaque zone. Le premier constat qui a été fait à travers les entretiens effectués avec les différents inspecteurs d'éducation et de formation et les directeurs d'école est le suivant : toutes les écoles publiques élémentaires ne bénéficient pas de cette innovation. Pour le moment seule la religion musulmane est prise en compte et seulement dans les écoles où sont affectés des maîtres arabes¹⁵³.

¹⁵³ Les maîtres d'arabe, en plus d'enseigner cette langue, sont chargés de dispenser les cours d'éducation religieuse islamique. Il semble aussi, à travers nos entretiens, qu'au Sénégal, l'enseignement de l'arabe ait

L'enseignement de la catéchèse n'a pas encore été intégré dans les programmes de l'école publique élémentaire même si l'Eglise catholique a été conviée au séminaire introductif et que des propositions ont été faites dans ce sens¹⁵⁴. D'après le frère Pierre, membre de l'équipe paroissiale de la catéchèse à la cathédrale Sainte Anne de Thiès :

Je crois qu'il n'y a aucun cours d'enseignement religieux catholique qui a été intégré dans les horaires des écoles publiques. Même au niveau du moyen secondaire, nous profitons des différentes pauses ou le soir, à la descente, ou encore, les samedis après-midi pour regrouper les élèves catholiques pour leur dispenser des cours de catéchèse. Et dans ce cas, les élèves qui viennent sont vraiment ceux qui en veulent. Le fait de prendre sur son temps personnel pour recevoir une éducation religieuse relève de l'engagement. Au niveau du primaire, c'est une question qui nous tient à cœur, mais pour l'instant, il n'y a pas encore d'engagement des paroisses. **(Entretien n°24).**

En effet, les entretiens réalisés avec l'inspecteur en charge de l'éducation religieuse dans l'IEF de Thiès ville et avec un directeur d'école de la même inspection ont confirmé cette absence.

- La situation de l'éducation religieuse au niveau de Thiès ville est comparable à ce qui se passe au niveau national. Pendant le séminaire PAPA, les deux religions, islam et christianisme, ont été retenues concernant cette éducation religieuse. Mais pour l'instant, dans nos écoles publiques la religion chrétienne n'est pas prise en compte ; mais il faut souligner qu'elle est enseignée dans les écoles confessionnelles chrétiennes. S'agissant de la religion musulmane, elle est dispensée dans les écoles publiques élémentaires par les maîtres arabes qui sont recrutés selon le même mode que ceux de l'enseignement classique, par voie de concours. Ils suivent une formation pendant une année dans les centres régionaux de formation. Notre mission d'inspecteur en langue arabe est d'encadrer et d'assurer la formation continue des enseignants en langue arabe et d'éducation religieuse ; mais aussi de les accompagner dans leur travail. L'éducation religieuse prend en charge le savoir, le savoir-être et le savoir-faire liés à la religion islamique. Les élèves apprennent le coran,

toujours été associé à l'éducation religieuse musulmane. Cette conception se justifie par le fait que l'arabe étant la langue de révélation du coran, il fallait impérativement que les apprenants puissent le lire et l'écrire pour envisager des études religieuses islamiques.

¹⁵⁴ Cet aspect de la réalité de l'introduction de la religion à l'école publique sera présenté dans la thématique bilan et précisément au niveau des difficultés.

hadits, la biographie du prophète, Sira. L'objectif de l'éducation religieuse est de permettre aux élèves de mémoriser les versets du coran, de vivre leur religion, d'accepter les autres religions, de savoir ce que la religion attend d'eux, d'établir une relation avec le prophète : c'est-à-dire le connaître et l'imiter. **(Entretien n°9).**

- L'éducation religieuse comprend deux volets : il y a d'abord l'enseignement de la langue arabe, comme médium d'apprentissage de la religion. En général, dans l'école comme partout ailleurs au Sénégal, tous les élèves apprennent cette langue au même titre que la langue française ou anglaise. Et le deuxième volet est l'éducation religieuse en tant que telle. Ce cours ne concerne que les élèves musulmans. Nous avons douze classes et par conséquent, nous bénéficions de deux enseignants arabes ; chacun d'entre eux s'occupe d'un cycle complet. L'objectif est d'inculquer aux élèves de bonnes habitudes et des comportements qu'ils doivent avoir pour leur intégration dans la société ; ce qui rejoint les objectifs de l'école en général : préparer l'enfant à la vie, à la vie réelle... C'est une initiation ; le prolongement se fait à la maison. **(Entretien n° 13).**

Cette situation a été observée dans les autres circonscriptions du pays. Les entretiens menés dans les différentes IEF ont effectivement révélé une absence de prise en compte de la religion chrétienne et d'éducation religieuse islamique dans les écoles publiques qui n'ont pas de maître d'arabe. Ainsi évoquer l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, revient à prendre en considération uniquement la religion musulmane. Les différents entretiens menés ont aussi permis de se rendre compte, en réalité, que l'éducation religieuse islamique est dispensée, au niveau de l'élémentaire, dans les écoles publiques franco-arabes et dans les établissements publics classiques où il y a un maître d'arabe, car ce sont ces mêmes enseignants qui assurent les cours d'éducation religieuse. L'inspecteur Ismaïla Ndiaye chargé de l'encadrement dans l'inspection d'éducation et de formation de Fatick le reconnaît :

- Faire la situation de l'éducation religieuse dans l'IEF est une tâche complexe dans la mesure où, en tant qu'inspecteurs arabes, nous gérons des enseignants en langue arabe qui dispensent en même temps les cours d'éducation religieuse. Ces deux volets sont indissociables. De manière générale, la population souhaite le développement de cette éducation religieuse ; cependant, nous n'avons pas suffisamment d'enseignants pour prendre en charge ce cours. Dans notre circonscription, nous avons moins de cent enseignants en langue arabe et par conséquent, il y a malheureusement des écoles qui ne bénéficient pas de maître arabe et où cette éducation religieuse ne sera pas

dispensée. Ici, il s'agit uniquement de l'éducation religieuse musulmane. Les matières enseignées dans cette discipline sont pour la première étape : le coran, c'est-à-dire le Livre Saint de l'islam, les hadiths (paroles du prophète) et les pratiques cultuelles (ablutions, prières...), à la deuxième étape, il est ajouté, la vie du prophète Mahomet (psl), ce qu'on appelle, le Sira et à la troisième étape, on intègre le Tawhid, c'est-à-dire le monothéisme. (**Entretien n° 8**).

Si l'on prend par exemple une académie comme celle de Diourbel, d'après le rapport 2016/2017, il y'a 107 maîtres d'arabe pour la petite enfance et 1043 pour l'élémentaire, ce qui fait un total de 1150 enseignants arabes susceptibles d'assurer aussi les cours de religion dans les écoles. Une autre inspection d'académie où, à cause du TBS faible, l'Etat a misé sur le développement de l'éducation religieuse dans les écoles publiques, est celle de Matam, frontalière avec la Mauritanie au nord-est. Cependant, dans cette académie, toutes les écoles publiques ne bénéficient pas encore d'enseignants en langue arabe qui seraient aussi appelés à dispenser les cours de religion. D'après les statistiques 2016/2017 de l'IA de Matam, sur 418 écoles publiques élémentaires, seulement 218 ont un maître d'arabe, soit un peu plus de 52% de l'ensemble des écoles de cette circonscription académique. D'après Omar Ndiaye, directeur d'une école publique élémentaire dans l'académie de Matam¹⁵⁵ : « ...*toutes les écoles ne bénéficient pas de cette éducation religieuse. Seuls les établissements à 6 classes peuvent avoir un maître d'arabe chargé de dispenser ce cours de religion. Nous faisons malheureusement partie de celles où l'éducation religieuse n'est pas encore effective.* » (**Entretien n° 17**). L'inspecteur Mbaye, IEF de Mbour 2, dans l'académie de Thiès confirme l'insuffisance du nombre d'enseignants en langue arabe et la difficulté de mettre en place une éducation religieuse chrétienne.

- Dans toutes nos écoles où il y a un maître arabe, l'arabe et la religion musulmane sont enseignés. Maintenant, il y a beaucoup d'écoles qui n'ont pas de maître d'arabe et donc où cette éducation religieuse n'est pas enseignée ; nous avons un déficit d'enseignants. Nous recevons chaque année un quota et essayons de répartir équitablement ces enseignants dans les écoles. Pour ce qui est

¹⁵⁵L'académie de Matam compte 418 écoles publiques élémentaires et ne dispose que de 218 enseignants en langue arabe. Ces statistiques ont été fournies par le chargé de la Planification au niveau académique en juillet 2017.

de l'éducation religieuse chrétienne, nous n'avons pas de personnes-ressources : c'est une difficulté qui est là, nous ne savons pas comment la contourner. » **(Entretien n°3).**

Avec la création d'écoles publiques franco-arabes, les besoins en maîtres d'arabe sont beaucoup plus importants. Cette réalité a été confirmée par l'inspecteur Arfang Seck, IEF de Koungueul dans l'IA de Kaffrine. D'après lui :

- Nous avons à côté de l'école formelle, des écoles publiques franco-arabes qui sont ouvertes, certainement pour répondre à la demande des parents, des populations et qui véritablement, au niveau des ressources humaines doivent mobiliser plus d'enseignants. Si vous avez une école de 6 classes, il faut 12 enseignants, donc 6 en français et 6 en arabes. Et alternativement, ils entrent dans les classes pour dispenser le même programme en français et en arabe. Ces écoles aident à renforcer le volet de l'élargissement de l'accès à l'éducation. **(Entretien n° 2).**

Ainsi ces différents entretiens ont permis de dévoiler la réalité sur le terrain par rapport à la mise en œuvre de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires. Il est ressorti de cette enquête que toutes les écoles ne bénéficient pas encore de cette innovation.

➤ **Le partenariat entre l'Etat et les communautés religieuses**

Les acteurs de l'école ont été interrogés sur la question du partenariat. Il s'agissait de recueillir leurs avis sur les nouvelles formes de collaboration mises en place entre les autorités politiques ou académiques et les familles religieuses dans le cadre de cette innovation mais aussi de voir comment ces dernières ont été impliquées dans son élaboration. Par rapport au premier axe, notre enquête sur le terrain a révélé que les avis sont mitigés. Si pour certains, l'introduction de la religion à l'école publique n'a pas permis de constater l'existence d'un nouveau partenariat formalisé, pour d'autres, elle a vraiment

été l'occasion de mettre à jour de nouvelles pistes dans le cadre des échanges entre les autorités politiques et les guides religieux.

En effet, certains acteurs interrogés soutiennent que, dans le cadre de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, il n'y a pas véritablement eu de nouvelles formes de collaborations institutionnalisées ou autres que celles qui existaient déjà. Voici quelques exemples qui illustrent cette position :

- A l'échelle départementale, certes, nous entretenons des rapports de bon voisinage et familiers avec les communautés religieuses ; ces relations ne sont pas très formelles et nécessitent un cadre de travail. Mais il est clair que dans les départements comme Koungueul, il existe des associations de maîtres coraniques, de « borom daara », avec lesquelles nous travaillons. **(Entretien n°2 – Arfang Seck, IEF de Koungueul).**
- En toute franchise, il n'y a pas de nouvelle forme de collaboration entre les familles religieuses et nous. Il n'y a pas de relations... **(Entretien n° 15 – El Hadji Alioune Thiam, directeur d'école publique à Fatick).**
- Avec les responsables, des rencontres ont été initiées, mais je ne sens pas qu'il ait eu de nouvelles formes de collaboration. Les préoccupations ne sont pas les mêmes : l'Etat veut relever son TBS et contrôler l'éducation de tous les enfants ; les responsables de "daara", eux, attendent un appui matériel. Nous sommes sur deux logiques, des attentes différentes. **(Entretien n° 5 – Alassane Mbengue, Inspecteur à la retraite, Matam).**

D'autres acteurs de l'école soulignent quelques nouvelles formes de collaboration ou le renforcement des relations déjà existantes entre l'Etat et les différentes communautés religieuses. Selon l'inspecteur Mamadou Diouf de l'IA de Dakar : « *cette innovation a permis de créer de nouvelles formes de collaboration entre le gouvernement et les*

différentes familles religieuses. Par exemple, il semble qu'il y a un climat de confiance qui commence à régner entre les deux autorités. Les communautés religieuses commencent à avoir confiance dans les autorités politiques. » **(Entretien n°7)**. L'inspecteur Dioum de l'IEF de Thiès ville abonde dans le même sens. D'après lui : « *cette innovation a participé à renforcer et rendre plus fluide les relations entre nous et les différentes communautés religieuses. Avant cette réforme, les religieux n'étaient pas très impliqués dans les décisions concernant l'école. Aujourd'hui, on constate qu'ils sont associés aux différentes concertations. Ils accompagnent et orientent l'Etat dans ses différents projets en cours. Ils donnent aussi leurs avis et épaulent les autorités dans le but d'installer une paix durable et de permettre une cohésion nationale.* » **(Entretien n°9)**. Sur le terrain aussi, des acteurs de l'école ont soutenu cette position.

- L'école de la République s'ouvre au milieu. Il y a des interactions et des interrelations avec ce qui se fait dans la société. Il y a une bonne communication, une entente entre les deux milieux, entre l'école et les communautés religieuses. Nous avons des élèves qui, pendant les vacances, sont dans les "daara" pour suivre une éducation religieuse et dès que l'école ouvre ses portes, ils regagnent les classes ; c'est une forme d'organisation. **(Entretien n° 13, Thoumane Niang, directeur d'école à Thiès)**.
- Ces innovations ont raffermi la collaboration entre les guides religieux et les autorités étatiques et académiques. En tant que directeur, je recevais des imams qui me disaient que ce que vous faites est magnifique : rendre visite aux "daara" et nous informer de ce qui se passe à l'école. Ces imams n'hésitaient pas, le vendredi lors de leur prêche, à sensibiliser leurs fidèles à envoyer leurs enfants à l'école. Et dans ma localité, nous voyons que cette attitude des imams avait des conséquences positives. Les religieux ont un rôle considérable sur la marche de l'école ; ce sont des vecteurs d'opinions. Donc, il y avait vraiment une bonne collaboration. Aussi, à chaque fois qu'il y avait des campagnes de sensibilisation et de recrutement des nouveaux élèves, les autorités académiques informaient et faisaient appel aux imams. Il y avait une symbiose. Au niveau des églises et des mosquées, les informations étaient relayées. Les guides religieux sont devenus des relais pour la démultiplication de l'information. L'Etat a réussi à ce niveau à engager tous les partenaires de l'école dans ce projet. **(Entretien n°11 – Barthélémy Ndong, directeur d'école à la retraite)**.

S'agissant du deuxième point du partenariat, certains acteurs enquêtés ont souligné que les différentes communautés religieuses ont été associées à l'élaboration et à la préparation de la mise en œuvre du projet de réforme à travers la participation au séminaire préparatoire tenu en juillet 2002 dans les locaux du PAPA.

- Avant l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles, oui, il y a eu un partenariat entre l'Etat et les communautés religieuses. Des séminaires préparatoires ont été organisés pour s'accorder sur les principes. L'Eglise, les responsables des écoles coraniques et les familles religieuses ont été invités et ont participé à la préparation de la mise en œuvre de ces innovations. **(Entretien n° 8, Ismaïla Ndiaye, inspecteur arabe à Fatick).**
- Les nouvelles autorités étatiques ont montré un grand intérêt et désir d'introduire l'éducation religieuse dans le système classique. La rencontre de PAPA a été un atelier majeur dans ce sens. Tous les acteurs de l'école sénégalaise, la ligue, les associations des maîtres coraniques et les différentes familles religieuses ont travaillé à la mise en œuvre de la réforme avec les trois thèmes suivants : l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, les écoles publiques franco-arabes et la modernisation des "*daara*". Après ces ateliers de travail, des recommandations fortes avaient porté des fruits. C'est ainsi que par la suite, la loi d'orientation de l'éducation nationale a été modifiée en faveur de l'introduction de l'éducation religieuse. **(Entretien n° 18 – Babacar Samb, Inspection des Daara).**
- Selon moi, les communautés religieuses ont participé à la préparation de cette innovation. Toutes les religions étaient invitées : les musulmans étaient représentés par des tidjanes, les mourides, et les autres confréries. L'église a été invitée par le biais de la commission nationale de catéchèse. Nous avons exposé les contenus de chaque année scolaire à l'époque jusqu'à la seconde. Nous avons aussi présenté nos brochures, nos livres... Et le nombre d'heures nécessaires pour la catéchèse. Pour nous, il n'y avait pas de problème contrairement à nos confrères musulmans où on a pu noter des différences au niveau confrérique. **(Entretien n° 23 – Abbé Patrice Mor Faye, diocèse de Thiès).**

Il semble donc que ces innovations ont été un prétexte pour raffermir la collaboration existante entre les autorités politiques, académiques et religieuses avec entre autres initiatives :

- La participation de toutes les communautés religieuses aux ateliers préparatoires pour engager la réforme ;
- La formalisation du partenariat ;
- Le raffermissement de la collaboration existante par :
 - La fréquence des rencontres
 - La sensibilisation
 - L'installation d'un climat de confiance
 - La réalisation d'actions communes
 - La production coordonnée de documents stratégiques de travail
 - L'échange et partage de visions, d'expériences en matière d'éducation
 - La projection commune vers l'avenir...

➤ **Le bilan de l'introduction de l'éducation religieuse**

Les différents acteurs interviewés ont été amenés à dresser le bilan de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques. En général, de la part des inspecteurs et directeurs d'école, les avis convergent vers un bilan positif même si certains ont souligné le fait qu'il soit tôt pour tirer des conclusions ou qu'il soit préférable d'attendre l'évaluation des autorités compétentes par rapport à cette innovation.

- Je pense qu'il a eu un impact réel. Premièrement, il y a eu une sensibilisation beaucoup plus accrue : ceux qui étaient réticents se sont rendu compte que l'école française n'était pas là pour déformer les comportements comme ils le pensaient avant ; Il y a eu donc conscientisation. Deuxièmement, même si pour l'instant un bilan officiel n'a pas été donné, ce qui est sûr, par rapport à l'attente de la scolarisation, au niveau de Diourbel, et au niveau national, avec l'érection des écoles publiques franco-arabes et l'introduction de l'éducation religieuse dans le classique, le TBS a été considérablement boosté... **(Entretien n°1 – Inspecteur Ndaga Diop, IA de Diourbel).**

- Par rapport au bilan de l'introduction de l'éducation religieuse, on attend l'évaluation de l'exécutif du programme pour apprécier. Mais déjà, ce qui est perceptible, c'est qu'en réalité le taux brut de scolarisation a bien augmenté. Il y a eu donc atteinte des objectifs en ce qui concerne la scolarisation. **(Entretien n° 7 – Inspecteur Mamadou Diouf, IA de Dakar).**
- Quinze ans après l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques, il y a eu des impacts positifs ; il est permis de dire qu'il y a satisfaction par rapport aux objectifs concernant le TBS. D'ailleurs, d'après les propos même du Ministre de l'éducation, le constat est qu'entre le début des années 2000 à maintenant, le TBS a été relevé considérablement ; il est passé de 60% à plus de 90%. Les objectifs concernant la scolarisation ont été atteints. Dans beaucoup de régions, l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles publiques franco-arabes ont permis réellement de booster le TBS ; mais vous savez qu'une réforme ne peut pas régler d'un coup tous les problèmes. Peut-être après la phase d'évaluation, les failles pourront-elles être relevées et des solutions proposées. **(Entretien n° 9 – Inspecteur Dioum, IEF Thiès ville).**
- Personnellement, je pense que le bilan est positif. L'introduction de l'éducation religieuse a boosté l'accès à l'école. Le taux de scolarisation a beaucoup augmenté. Le problème de l'école ne se situe plus au niveau de l'accès, mais de la qualité. Beaucoup d'efforts doivent être faits à ce niveau. Dans certaines zones où j'ai enseigné, les gens n'aimaient pas l'école française et les effectifs étaient très réduits. Mais quand, j'y retourne aujourd'hui je constate que ces écoles sont remplies, les effectifs ont augmenté. C'est parce l'Etat a attiré les parents par l'éducation religieuse. La conception que beaucoup avaient de l'école française était qu'elle n'était là que pour enseigner des habitudes occidentales. Il reste quelques endroits à sensibiliser mais avec la modernisation des daara, je pense que le problème sera résolu. Ça a aussi été une motivation pour les parents à envoyer leurs enfants dans les établissements classiques. En ce qui concerne l'éducation religieuse, les parents ont bien adhéré. Les échos que j'ai reçus sont très favorables. Les parents sont satisfaits. Ensuite, les enfants qui rechignaient à suivre les cours d'arabe se sont intéressés au cours de religion et il n'y avait plus d'école buissonnière. Ce sont les faits, en tout cas dans mon établissement. L'Etat a fait de grands pas pendant ces dix ans, il reste à renforcer cet enseignement religieux ; mais ne faudrait-il pas s'orienter vers une formule où il y aurait des maîtres d'éducation religieuse islamique et catholique. Ça serait une justice sociale. **(Entretien n°11 – Barthélémy Ndong, directeur d'école à la retraite).**

D'autres, s'appuyant sur les problèmes liés à la mise en place de cette innovation, soutiennent difficilement que le bilan est positif. Toutefois, le sentiment général est que l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires a participé au relèvement du TBS et a satisfait en partie à l'attente des populations ; aussi, cela ne doit-il masquer les **difficultés liées à sa mise en œuvre**. Pour ce qui est de l'éducation religieuse islamique, nos différents interlocuteurs ont souligné le manque de manuels, de contenus d'enseignement, d'enseignants en langue arabe et d'évaluation.

- Pour ce qui est du bilan de l'éducation religieuse, pour l'instant, il n'y a pas d'évaluation. Et vous savez, normalement, c'est l'évaluation qui va déterminer la portée de cette innovation. En tant que directeur aussi, il m'est difficile de voir l'état d'avancement des élèves dans ces deux disciplines. Si nous avions des indicateurs d'évaluation ou de mesure de l'éducation religieuse, j'oserais dire que les enfants sont à tel niveau et ainsi voir si l'Etat a atteint son objectif. Cependant, les parents d'élèves sont satisfaits puisque leurs enfants qui ne fréquentent pas les écoles arabes et les écoles coraniques ont la possibilité d'avoir une éducation religieuse. Rien que pour cela, je pense que le bilan est positif. Je vous donne juste l'exemple des villages de Keur Momar Sarr : les parents préféreraient amener leurs enfants jusqu'à Saint Louis pour qu'ils apprennent le coran. Mais depuis que l'éducation religieuse a été introduite dans nos écoles, il y a un grand changement ; les enfants ne quittent plus leur village. **(Entretien n°12 – Cheick T. Camara, directeur d'école à Louga).**
- Pour le moment, je ne peux pas dire que le bilan soit positif. L'Etat n'est pas allé au bout du projet. Je sens une certaine peur. Il y a beaucoup d'écoles qui n'ont pas de maître d'arabe. L'enseignement religieux doit être accessible à tous les élèves. Il y a aussi des problèmes de documentation, de manuels et de moyens. Le programme a été fait à la va-vite. Je dirais que le bilan est positif, si, au niveau des comportements, il y avait des changements visibles. Cependant, avec cette innovation, les parents commencent à faire confiance à l'école où les enfants peuvent bénéficier de deux types d'enseignement. **(Entretien n°16 – Thierno Diallo, directeur d'école à Fatick).**

Ces difficultés liées à l'évaluation et au suivi, aux manuels scolaires et à la documentation et au manque d'enseignants pour prendre en charge ce cours ont été également perçues par les responsables académiques au niveau départemental, en occurrence, les inspecteurs d'éducation et de formation. D'après l'inspecteur Mbaye, IEF de Mbour 2 : « /a

grande difficulté réside dans le fait qu'il y a un déficit d'enseignant pour dispenser cette éducation religieuse. Il y'a des écoles à douze classe qui n'ont qu'un seul maître arabe alors que le quota horaire par classe est de quatre heures, multiplier par douze, cela fait 48 heures ; un seul maître ne peut pas avoir 48 heures par semaine, ce qui fait que nous sommes obligés de diminuer les heures. ». (Entretien n° 3). Au niveau de l'IEF de Koungueul, dans l'IA de Kaffrine, l'inspecteur Arfang Seck reconnaît : « (...) *sur le plan des ressources humaines, en tant qu'IEF, j'aurais aimé disposer de suffisamment d'enseignants arabe qui dispensent les cours d'éducation religieuse. Quand ils sont là, nous n'avons pas besoin de faire de la médiatisation, ni d'organiser des caravanes de sensibilisation. Ces enseignants nous demandent aussi de renforcer un peu leurs documentations pour leur permettre de s'améliorer dans le cadre de leur formation continue* » (Entretien n° 2). Même son de cloche dans l'inspection d'académie de Matam où, en plus du manque d'enseignants en langue arabe, cette circonscription doit faire face à des demandes régulières de mutation à cause de l'enclavement et de l'éloignement de la région. L'inspecteur Ba, secrétaire général de l'IA de Matam et responsable de l'éducation religieuse, confirme cette réalité :

- La difficulté majeure notée est le départ des enseignants en langue arabe ; avec le mouvement national d'affectation, ils ne restent pas dans la zone ; ils demandent à être mutés dans d'autres académies. Nous nous retrouvons chaque année avec un taux très élevé de nouveaux enseignants ; et dès qu'ils ont leur diplôme professionnel, ils nous quittent. (...) Au niveau national, il y a aussi la difficulté d'intégrer le cours d'éducation religieuse dans les évaluations de fin de cycle. Quand on parle d'éducation religieuse islamique, on ne peut pas laisser de côté les écoles franco-arabes ; malheureusement, faute d'enseignants, ces types d'écoles ne sont pas nombreux encore. Pour chaque classe franco-arabe, il faut un enseignant en français et en arabe. Les EFA demandent beaucoup d'enseignants et le constat est qu'il n'y a pas beaucoup d'enseignants. **(Entretien n° 4).**

En ce qui concerne l'introduction de la catéchèse dans les écoles publiques élémentaires, pendant les différents entretiens, nos interlocuteurs ont reconnu la difficulté d'organiser cette éducation religieuse chrétienne. En général, les élèves concernés sont très minoritaires et éparpillés dans les différentes classes. D'autre part, certains directeurs

d'école de confession chrétienne et même des responsables ou autorités religieuses catholiques intervenant dans l'organisation de la catéchèse ont eu à reconnaître la complexité de la question, même s'ils constatent avec désolation l'absence de la prise en compte de la religion chrétienne dans le cadre de cette innovation.

- Pour l'enseignement arabe, tous les élèves de la classe pouvaient suivre les cours, mais dès qu'arrivait le cours d'éducation religieuse, on demandait aux élèves catholiques de sortir des classes. Il y avait problème. Quoi faire de ces élèves ? Dans mon école, la stratégie a varié suivant les années. Il y a une année où j'avais sur 1000 élèves seulement 7 catholiques. Vous voyez le rapport. Moi, personnellement, en tant que catholique, je prenais ces 7 élèves dans mon bureau pour leur faire la catéchèse. Mais ce n'est pas dans mes prérogatives ; j'ai beaucoup d'autres fonctions qui m'attendaient. J'ai parlé au curé de la paroisse en lui demandant de faire un recensement de tous les élèves catholiques des écoles élémentaires publiques de la commune et de savoir le nombre et au besoin les rassembler. Mais la pratique a fait que ce n'était pas possible. Il y a tellement de classes ; il y a aussi le collège et le lycée. Les prêtres ne pouvaient pas faire le travail. Finalement, ils ont dit que tout le monde vienne à la catéchèse le samedi à la paroisse. Nous n'avions pas d'autre stratégie. Mais peut être qu'ailleurs, il y a eu une autre organisation. Cependant, il faut être honnête et reconnaître qu'on a posé à tous les parents d'élèves, musulmans comme catholiques, la question de savoir s'ils veulent que leur enfant suive les cours de religion à l'école et la réponse a été unanimement oui. Tout le monde était d'accord. C'est au niveau de la pratique qu'il y a eu un déséquilibre. (**Entretien n° 11 – Barthélémy Ndong, Directeur d'école à la retraite à Fatick**).
- En tant qu'agent de l'éducation et appartenant à une autre confession religieuse, j'aurais aimé que, dans le cadre de cette éducation religieuse dans un pays laïque, les autorités politiques et académiques fassent tout pour que les élèves appartenant à la minorité chrétienne bénéficient d'un enseignement religieux. Je constate avec désolation que pendant les cours de religion, les élèves catholiques sont dehors. Même s'ils ne sont pas nombreux, je voudrais qu'ils sentent qu'ils font partie du système et qu'ils soient traités comme les élèves musulmans. Il faut préserver l'égalité entre les élèves. Cependant, je reconnais que c'est une question difficile. Dans mon établissement, sur 650 élèves, le nombre de chrétiens ne dépasse pas 20. C'est une minorité qui existe et c'est ce que je revendique. Il ne faut pas qu'ils soient confondus dans cette majorité. (**Entretien n°14 – Charles Ndione, Directeur d'école à Thiès**).

- Concernant le partenariat, sur le plan des principes, le langage de l'Etat a été clair. Pour ce qui concerne l'Eglise, l'Etat a dit que l'enseignement religieux dans les écoles publiques était maintenant possible mais je n'ai pas les moyens de payer ces enseignements ; si vous avez des enseignants, envoyez-les-moi. C'est prévu dans les grilles, dans les horaires. (...). Les évêques disent aussi clairement que l'Eglise ne peut pas prendre en charge cet enseignement de la catéchèse dans les écoles publiques élémentaires. Il faut donc aller dans le sens du volontariat. Maintenant, au niveau des quartiers, il y a ce que l'on appelle le catéchisme de quartier. On enseigne la catéchèse aux enfants. Au niveau du quartier et au niveau paroissial, cette catéchèse est gratuite. **(Entretien n°23 – Abbé Patrice Mor Faye).**

- Le problème dans les écoles publiques est que les catholiques sont très minoritaires par rapport aux musulmans. Aussi, le fait de vouloir organiser l'enseignement religieux en se basant sur des classes me paraît quasiment impossible. Je vois qu'il faudrait trouver une autre organisation qui permette de regrouper les enfants pour des heures de catéchèse. La collaboration dans le cadre l'éducation religieuse entre l'Etat et l'Eglise doit être bien définie : le rôle du premier est de rendre les choses possibles ; l'Etat doit favoriser un espace pour que les cours d'éducation religieuse soient possibles, même si c'est très exigeant. Et le rôle de l'Eglise, c'est de s'y engager ; les prêtres, responsables de la catéchèse ont un rôle à jouer pour rendre aussi possible cette éducation religieuse chrétienne dans les écoles publiques élémentaires. La responsabilité de ce manque peut donc aussi être mise du côté de l'Eglise. Il ne faut pas demander à l'Etat ce qui n'est pas son rôle. **(Entretien n° 24 – Frère Pierre, Thiès).**

A travers le discours de ces différents acteurs interviewés, il est ressorti une réelle difficulté d'introduire l'éducation religieuse chrétienne dans les écoles publiques élémentaires ; ainsi, quinze ans après cette innovation, seule la religion musulmane est prise en compte. Les raisons évoquées peuvent se résumer à un manque de moyens et de personnes-ressources qualifiées pour dispenser ces cours, au pourcentage de chrétiens très faible dans les effectifs des écoles publiques élémentaires et à une absence d'organisation adéquate pour rendre possible cette éducation religieuse chrétienne...En attendant donc de trouver une solution adéquate pour prendre en charge les élèves chrétiens dans les établissements publics élémentaires, l'Eglise, par le biais de ses pasteurs, demande aux élèves concernés de s'inscrire à la catéchèse paroissiale, voire même de quartier, organisée dans beaucoup de zones au Sénégal le samedi, jour non ouvrable à l'école élémentaire.

En somme le bilan dressé par les acteurs de l'école par rapport à l'introduction de l'éducation religieuse à travers cette enquête de terrain a permis de constater :

- le relèvement du TBS ;
- la satisfaction partielle par rapport aux attentes des populations ;
- l'absence de l'éducation religieuse chrétienne ;
- la prise en compte seulement de la religion musulmane ;
- L'éducation religieuse islamique effective seulement dans les écoles avec maître(s) arabe(s).

➤ **Lien avec la laïcité**

L'examen des effets de l'introduction de l'éducation religieuse a aussi amené les personnes qui composent notre échantillon à donner leur avis sur la laïcité. Il s'est agi pour ces derniers d'analyser en quoi cette innovation a modifié l'équilibre entre « école » et « religion », l'équilibre entre « autorités politiques » et « autorités religieuses » dans un premier temps, ensuite, dans un deuxième temps, de se prononcer sur le caractère laïque de l'Etat. Par rapport au premier point, le discours de nos interlocuteurs varie d'une personne à l'autre. Si pour certains, cet équilibre n'a pas été modifié, pour d'autres, il y a véritablement eu un changement, voire une évolution dans la relation entre les guides religieux spirituel et les autorités politiques. En revanche, en ce qui concerne le caractère laïque de l'Etat, à l'unanimité, les personnes interrogées pensent qu'il n'a pas eu de modification. Les discours sélectionnés illustrent les points de vue des différents acteurs sur le lien qu'ils font entre cette innovation et la laïcité.

- Cette réforme ne modifie pas les équilibres. La laïcité sénégalaise n'est pas forcément pareille à ce qui existe dans les autres pays. La conception que les sénégalais ont est que l'Etat n'est pas religieux mais la population l'est très fortement. Chacun peut pratiquer sa religion en toute liberté.

Les différentes confessions religieuses vivent de manière harmonieuse et se respectent mutuellement. **(Entretien n°18 – Babacar Samb, Inspection des daara).**

- Le Sénégal est un pays religieux ; de tout temps les différentes confessions se côtoient, visent les mêmes buts et les rapports sont positifs. Cette réforme n'a pas modifié cela, au contraire, elle l'a renforcé. En tant que directeur, je rendais visite au "*daara*" pour sensibiliser le responsable et grâce à ça, des élèves de ce "*daara*" ont pu être intégrés à l'école publique. Les autorités académiques aussi sont équidistantes sur cette question. **(Entretien n° 11 – Barthélémy Ndong, Directeur d'école à la retraite à Fatick).**
- Ces innovations ont favorisé le dialogue entre l'école et la religion, entre autorités étatiques et communautés religieuses, et le dialogue entre les différentes familles religieuses. Il y a eu une concertation. Le séminaire qui a préparé l'intégration de la religion à l'école publique a permis aux religieux de se rendre compte qu'ils sont religieux dans une société qui a ses lois ; et aussi à la société de se rendre compte qu'elle a comme citoyens des croyants et donc qu'on ne peut pas faire fi de la foi. Pour le bien et de l'Etat et du citoyen, il faut nécessairement un cadre de dialogue. Ce séminaire était un moment d'échange intense. **(Entretien n°23 – Abbé Patrice Mor Faye, Diocèse de Thiès).**
- Je crains que les innovations dont vous parlez déséquilibrent ces rapports. Vous savez, quand le colon était là, il y avait un rapport de collaboration entre le pouvoir colonial et le pouvoir maraboutique. La gestion de la cité revenait certes à l'administration coloniale mais puisqu'ils avaient une approche sociologique, ils s'appuyaient sur les marabouts, les « serigne daara », pour faire avancer les choses, quand bien même il y avait une réticence dans les relations au 19^{ème} et à la première moitié du 20^{ème} siècle. Après les indépendances, le premier président de la République a compris cela et a continué cette collaboration. Mais aujourd'hui, vous voyez, il y a une classe politique qui est sortie de ce schéma politique et qui cherche à se positionner. Cette situation peut fragiliser l'Etat ou déséquilibrer les rapports qui existaient déjà. L'Etat étant laïque, il doit accompagner toutes les sensibilités, toute forme d'éducation mais ne doit pas reconsidérer cette laïcité ou en tout cas, verser vers d'autres considérations partisans, religieuses. **(Entretien n°26 – Seydou Kouma, professeur à la FASTE).**
- Oui, je sens qu'il y a une modification de cet équilibre. Il s'agit d'atteindre le but visé mais pour cela, les différents pouvoirs doivent unir leurs forces. Dans le cadre de cette laïcité, il y a une modification : j'aurais voulu que le catéchisme soit enseigné à l'école pour préserver cet équilibre. Les élèves

chrétiens ont aussi besoin de bénéficier d'une éducation religieuse. **(Entretien n° 13 – Thouman Niang, Directeur d'école à Thiès).**

- Par rapport à la modification de l'équilibre, je répondrai oui, et non. Oui, dans la mesure où l'éducation religieuse ne prend pas en compte les spécificités confrériques des uns et des autres. Elle prend en compte ce qui est global. Et d'un autre côté, avec les rencontres fréquentes dans le cadre de la mise en œuvre de cette innovation et l'intégration de l'éducation religieuse dans les curricula, il y a un rapprochement entre le pouvoir étatique politique et les guides religieux. Cela ne change en rien la laïcité. **(Entretien n°1 – Ndaga Diop, IA de Diourbel).**

En résumé, à travers le discours des différents acteurs de l'école interviewés, il est permis d'avancer que :

- les avis sont mitigés sur la modification de l'équilibre entre « école » et « religion », entre « autorités politiques » et « autorités religieuses » ;
- le caractère laïque de l'Etat sénégalais n'a pas été modifié ;
- il y a une accommodation du modèle de laïcité au Sénégal.

Il semble aussi se dégager du discours des acteurs interrogés différentes conceptions ou visions de la laïcité qu'il s'agira d'analyser. En général, la perception des acteurs de l'école par rapport au principe de laïcité oriente vers un modèle ouvert qui laisse place à l'expression libre du religieux et favorise le vivre ensemble. Tous semblent s'accorder vers l'existence d'un modèle de laïcité imbibé des réalités socio-culturelles et historiques du pays¹⁵⁶.

¹⁵⁶Ce point sera développé au chapitre suivant. (Cf. Chapitre 9).

8- 2- 2- 2 Les données recueillies sur le projet de modernisation des "daara"

Notre enquête de terrain a aussi porté sur le projet de modernisation des "daara", autre innovation de la réforme du système éducatif de 2002. Les acteurs des "daara" sont revenus sur le projet en faveur des "daara" et sur la mise en place du "testing" du CDM.

➤ Les changements apportés dans les "daara"

Nos entretiens avec les acteurs de ce sous-secteur ont permis de constater la réalité des innovations mises en place. Certains "daara" ont bénéficié de l'appui de l'Etat du Sénégal et de ses partenaires comme la Banque Islamique de Développement ou la Banque Mondiale à travers ces projets PAMOD et PAQUEEB. L'inspecteur El Hadji Moussa Sène, IEF de Diourbel justifie ces choix par le fait que l'Etat du Sénégal désire mettre en place « (...) un système éducatif qui prend en compte tous les modèles ; c'est une démarche holistique. Les "daara" constituent un système parallèle d'éducation que nous voulons intégrer. Au niveau des "daara", des changements ont été apportés tout en respectant leur orientation, avec le projet PAMOD et PAQUEEB. Ces projets vont apporter un appui considérable aux "daara". » (Entretien n°6). C'est ce que confirme Babacar Samb de l'Inspection des "daara", responsable au niveau national chargé de piloter cette politique d'intégration. D'après lui :

Le PAMOD (projet de modernisation des "daara") et le PAQUEEB (projet d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base) sont des instruments de la politique de l'Etat en faveur de la modernisation des "daara". Le premier est le projet pilote financé par l'Etat du Sénégal et la banque islamique de développement. 64 "daara" ont été ciblés : 32 non publics et 32 autres publics en construction. Le deuxième est un projet de l'Etat du Sénégal financé par la Banque mondiale et le partenariat mondial pour l'éducation. Cofinancé et coordonné par la Banque mondiale, le PAQUEEB cible 100 "daara" reliés à 20 inspections d'Education et de Formation (I. E. F) dans les 9 inspections d'académies suivantes : Fatick, Diourbel, Kaolack, Kaffrine, Kolda, Tambacounda, Louga, Thiès et Matam. Le PAMOD est une vision globale de la modernisation des daara ; elle est complète ; c'est une offre qui prend en charge l'éducation religieuse, la mémorisation du coran, l'enseignement

des mathématiques, de la langue française et de l'arabe ; bref, toutes les compétences enseignées dans le cycle élémentaire ; tandis que le PAQUEEB est constitué de deux disciplines : l'enseignement du français et des mathématiques, mais aussi du volet environnemental et de l'amélioration des conditions de vie dans les "daara" (hygiène, alimentation et sanitaire).
(Entretien n° 18).

Ces programmes ont apporté des innovations au niveau pédagogique, environnemental, infrastructurel, sanitaire et alimentaire. Dans le cadre du "testing", les différents responsables de "daara" et acteurs de l'école interviewés sont revenus sur les changements qui ont été apportés dans l'organisation et le fonctionnement de leur "daara".

- La modernisation des "daara" est à comprendre dans le sens de l'amélioration à la fois du cadre, des conditions d'apprentissage et des méthodes. Il y a plusieurs niveaux à considérer par rapport aux changements intervenus ; d'abord par rapport au volet gestion : l'Etat a formé les responsables de "daara" à la gestion ; il y a aussi l'installation d'un comité de gestion qui inclut les parents. Sur le plan pédagogique, un curriculum des "daara", construit sur le modèle de celui de l'élémentaire, avec l'approche par les compétences, a été mis en œuvre. Une diversification de l'enseignement avec le recrutement de moniteurs qui assurent des cours en français a été instaurée pour faciliter les passerelles dans le système éducatif. L'Etat essaie également de formaliser les différents cycles et de permettre aux apprenants des "daara" de passer au terme le CFEE élémentaire. Les changements touchent aussi l'environnement immédiat du "daara" : il y a une amélioration des conditions de vie, d'hygiène et sanitaires. En somme, il y a des changements pédagogiques, de gouvernance du "daara", au niveau environnemental et institutionnel. **(Entretien n° 5 – Inspecteur Alassane Mbengue, IA de Matam).**

- Ce projet a apporté des changements liés au fonctionnement et à l'organisation du "daara". Désormais, il y a une réelle communication entre le "daara" et les structures représentant l'Etat ; des échanges ont été instaurés à travers les rapports transmis aux inspecteurs et les notes de services que nous recevons comme informations et directives à suivre. Une voie hiérarchique a été établie : nous dépendons de l'inspection d'éducation et de formation et donc les autorités académiques sont nos supérieurs et par conséquent, il y a un certain nombre d'obligations à remplir. Dans le cadre de ce projet aussi, il y a eu des changements au niveau pédagogique. L'enseignement de la langue française a été introduit dans le "daara". Cependant, il faut reconnaître qu'avant même la mise en place du projet, nous avons déjà commencé à nous intéresser à cette langue. L'Etat a introduit l'enseignement des disciples comme le français, précisément, à travers langue et

communication, et les mathématiques. Et à cet effet, la formation et la prise en charge des enseignants sont assurées par l'Etat qui intervient aussi pour améliorer l'environnement immédiat du "daara" par un soutien au niveau alimentaire, sanitaire et par les fournitures scolaires.
(Entretien n°19 – Iman Abdoulaye Barry, Daara de Patar-Niakhar, IEF de Fatick).

- (...) avec l'aide de l'Etat, un "daara" moderne se construit et à cet effet, une classe testing a été mise sur pied avec l'intégration de l'enseignement du français et des mathématiques. L'Etat apporte aussi son aide dans la rédaction et la mise en œuvre des programmes de l'enseignement coranique, la prise en charge des enseignants et l'amélioration de l'environnement immédiat du "daara" à savoir les conditions sanitaires et d'hygiène, l'installation d'une cantine... **(Entretien n° 20 – Serigne Mor Mbaye, Daara, IEF de Louga).**
- (...) l'Etat nous a dotés d'intrants et a recruté des enseignants qui dispensent des cours de français et de mathématiques ; à cela, il faut ajouter trois enseignants qui s'occupent de la mémorisation du coran et deux de l'enseignement arabe. Nous avons le privilège de faire partie de ces "daara" testing au niveau de l'académie de Louga. Le "daara" a aussi bénéficié d'une cantine scolaire. Egalement, au niveau administratif, une collaboration avec les autorités académiques a été instaurée.
(Entretien n°21 – Cheikh Samb, Institut Nourou Islam de Guéwoul, IEF de Kébémér, IA de Louga).
- L'essentiel des apprentissages étaient constitués de l'enseignement coranique avant l'arrivée du projet. Il n'y avait pas d'organisation par tranche d'âge ; tous les apprenants étaient assis autour du borom "daara" et s'activaient dans la mémorisation du coran. Depuis 2008, l'Etat apporte son aide à notre "daara" et beaucoup de changements ont été notés. D'abord au niveau de l'organisation pédagogique : d'un enseignement, nous sommes passés à une dizaine et chaque enseignant s'occupe d'un groupe de 10 élèves ; ce qui facilite les apprentissages. Nous avons vu les bénéfices de cette nouvelle organisation qui nous a été proposée par les autorités académiques. Au niveau des programmes, l'enseignement du français et de la langue arabe ont aussi été introduits dans le "daara". Les jeudis et vendredis sont réservés à ces nouveaux apprentissages. Pour ce qui est du français, les élèves sont initiés à la communication orale, aux mathématiques et à l'écriture. A la longue, cela va porter du fruit. En dehors de ces changements, l'Etat s'occupe aussi de la rémunération des enseignants. Par contre, tout ce qui touche à l'environnement du "daara", la cantine et le volet sanitaire, il y a des manquements ; nous n'avons pas reçu d'aide sur ce plan.
(Entretien n° 22 – Serigne Saliou Sall, Daara Thierno Amadou Wouro Sidy, IEF de Matam).

Tous les responsables de "*daara*" interviewés ont en effet confirmé qu'à travers ce projet de modernisation des "*daara*", dans le cadre du "*testing*", des changements ont été apportés par l'Etat, soutenus par les bailleurs dans leur structure. Il s'agit donc par rapport au volet pédagogique, des innovations dans l'organisation de la classe et dans la gestion des apprenants, des enseignements / apprentissages en français tels que : langue et communication, lecture, écriture, mathématiques, étude du milieu, vivre ensemble dans son milieu... Les acteurs des "*daara*" ont reconnu qu'une limitation du cursus scolaire à 8 ans a aussi été décidée pour faciliter l'intégration des élèves dans d'autres filières académiques ou professionnelles. Les entretiens avec des inspecteurs arabes ont aussi confirmé la nouvelle organisation du cursus scolaire au niveau des "*daara testeurs*" :

- Avec le projet PAMOD, l'Etat essaie, avec l'appui de la Banque Islamique de Développement, d'apporter son aide au "*daara*" (...). Le curriculum des "*daara*" a été mis en place dans 10 "*daara*" testeurs. C'est le curriculum de l'éducation de base étalé sur huit (8) ans pendant lesquels l'enfant, en plus de la mémorisation du coran, apprend le français et la langue arabe. Pour le PAQUEEB, il s'agit de collaborer avec les responsables des "*daara*" en participant à l'amélioration des conditions de vie ; et en contrepartie, des enseignements en français et les mathématiques sont introduits dans les "*daara*". **(Entretien n° 4 – Inspecteur Ba, IA de Matam).**
- Le programme du CDM prévoit trois étapes. La première étape avec trois niveaux (1 ; 2 et 3) pendant laquelle l'élève n'apprend que le coran. A la deuxième étape, constituée de deux niveaux, tout en poursuivant la mémorisation du coran, il commence aussi l'apprentissage du français. Et à la troisième étape d'une durée de trois ans, il consolide l'apprentissage du coran, apprend le français et l'arabe pour se préparer au CFEE et à l'entrée en 6^{ème}. Après 8 années, il est orienté dans les écoles classiques ou poursuit sa formation islamique dans des collèges spéciaux. **(Entretien n° 10 – Inspecteur Daouda Mbaye, IA de Louga).**

En dehors du volet pédagogique, dans ces "*daara testeurs*", une attention toute particulière a été accordée à la dimension environnementale, nutritionnelle, sanitaire, spirituelle... Les responsables de "*daara*" interviewés ont ainsi souligné une amélioration des conditions d'apprentissage et de vie des élèves. Dans cette perspective, ces "*daara testeurs*" sont le lieu adéquat pour l'Etat du Sénégal pour entamer un vaste programme de construction et d'équipement en infrastructures. Cela permettra la mise en place d'un

cadre d'apprentissage propice et conforme aux objectifs d'une éducation de qualité pour tous. Les changements touchent également le volet réglementaire. Certains acteurs ont insisté sur la convention de partenariat mise en place dans le cadre de la gestion et du contrôle envisagée à travers le projet de modernisation. De nouvelles formes de collaboration ont été instaurées entre les autorités étatiques, académiques et les responsables de "daara". Parmi celles-ci, on note l'établissement d'une voie hiérarchique permettant de faciliter les échanges de courriers, rapports et de favoriser un plan de travail propice. Un accent particulier a aussi été mis sur l'encadrement des moniteurs et des chargés des études, l'accompagnement des responsables de "daara" dans la gestion...

- Dans notre IEF, à côté des écoles classiques, il y a cinq "daara" qui bénéficient du financement du projet PAQUEB. Dans ces "daara", l'emploi du temps prévoit un crédit horaire de huit heures pour l'enseignement du français et des mathématiques pour les apprenants, les « talibés ». Ces enseignements sont assurés par un moniteur sous la supervision d'un inspecteur qui le suit. Le programme PAQUEB prévoit aussi un soutien alimentaire pour assurer le repas de ces talibés et un soutien sanitaire avec la pharmacie et la prise en charge médicale. Le projet est en train de construire des salles de classes. (...) A côté de ces "daara" PAQUEB, il y a également le projet de modernisation des "daara". Ici, à Koungueul, nous avons deux "daara" qui bénéficient de l'appui du PAMOD. Il y a une convention de partenariat qui est signée entre l'inspection et le « borom "daara" » ; et ce dernier élabore un plan de travail annuel dans lequel il est clairement établi les différentes activités qui doivent être menées telles que les activités pédagogiques que j'ai énumérées tantôt avec un volume hebdomadaire de 8 heures, le volet alimentation, la santé, etc. Une fois le partenariat signé, il reçoit un financement qui est envoyé par l'Etat sur la base des comptes qu'ils ont au niveau local. L'inspection faisait des ordres de décaissements et de virements en faveur de ces "daara" après s'être mis d'abord sur les activités à financer et les achats nécessaires. Le borom "daara" doit, en retour déposer les pièces justificatives qui conditionnent le prochain décaissement. Le paiement des moniteurs s'effectue au niveau de l'inspection après vérification de l'effectivité des cours. Jusque-là, tout se passe bien. Ces projets permettent de **formaliser le secteur** des "daara".
(Entretien n°2 – Inspecteur Arfang Seck, IEF de Koungueul).

- La politique éducative en faveur du "daara" exige de la prudence : le "daara" appartient au marabout et l'Etat est là pour l'accompagner. On ne peut pas aider quelqu'un si on ne sait pas de quoi il est capable ; ensuite, on les accompagne en identifiant les "daara", le nombre d'élèves, comment est l'environnement du "daara", existence au moins des conditions minimales pour une bonne éducation : avoir des sanitaires, des locaux décents, permettent aux enfants d'avoir le nécessaire pour travailler : voilà en quoi consiste l'accompagnement du gouvernement. La mission de l'Etat est

d'améliorer les conditions des "daara" et de permettre une bonne insertion sociale, raison pour laquelle, au niveau des "daara", il y a eu l'introduction de la langue française qui permet de communiquer, les mathématiques pour leur utilité. L'objectif consistera, au fur et à mesure de l'avancée du projet, de capitaliser ces aides et d'amener le « borom "daara" » et la population à voir l'impact de ces actions pour l'acceptation progressive de l'intervention de l'Etat. Il faut donc évaluer ensemble les acquis, voir l'impact et ensuite franchir d'autres paliers. C'est un domaine très sensible, il faut il y aller, pas à pas. **(Entretien n° 1 – Inspecteur Ndiaga Diop, IA de Diourbel).**

➤ **Le sens des changements dans les "daara"**

Le sens de ces changements intervenus dans le cadre du projet de modernisation des "daara" a été évoqué pendant les entretiens. Il a été rappelé que l'Etat cherche, à travers ces projets mis en place, à formaliser le secteur, à contrôler les "daara" et à les intégrer dans le système éducatif. Son but est aussi de développer, à côté de l'école classique, d'autres modèles alternatifs de formation correspondant au choix des parents. C'est ce que les différents acteurs interrogés ont reconnu :

- Le projet de modernisation peut être considéré comme un processus de transformation qualitative du daara. Le constat est là : une frange importante de la population opte pour la formation de leurs enfants dans ces écoles coraniques ; aujourd'hui, 30% des enfants entre 7 et 12 ans sont hors du système classique, et 90 à 95% de cet échantillon sont dans les "daara"; cette nouvelle offre s'inscrit donc dans la politique de l'Etat du Sénégal visant à prendre en charge cette population cible. Ces effectifs considérables au niveau des "daara" ont été aussi un des facteurs clés qui ont poussé le gouvernement du Sénégal à se lancer dans ces différents projets. **(Entretien n° 18 Babacar Samb, Inspection des Daara).**
- C'est dans le but d'une réinsertion du citoyen dans sa société. L'Etat investit dans les "daara" pour que cette formation puisse au moins permettre aux talibés, apprenants qui fréquentent ces structures, d'avoir une chance de bien s'intégrer dans le système social, notamment avec les disciplines de français comme langue de communication et les mathématiques, avec les hautes technologies d'aujourd'hui. Vu sous l'angle de l'Etat, c'est pour favoriser la cohésion, l'harmonie sociale et l'intégration. Cela veut dire que pour l'Etat, il y a moins de problèmes à ce niveau pour les chrétiens que pour les musulmans du fait que les écoles confessionnelles chrétiennes

permettaient déjà cette intégration sans difficulté contrairement aux "daara". Si l'on voit ainsi la problématique, on tolère mieux cette politique de l'Etat en faveur des "daara". Aujourd'hui c'est tout le pays qui a besoin de cela. Il faut qu'on fasse quelque chose pour les "daara" sinon nous aurons une société à double vitesse et qui ne favorise pas une compilation harmonieuse. **(Entretien n° 23 abbé Patrice Mor Faye).**

A côté de ces objectifs formels visés par les autorités étatiques, (contrôle, formalisation, prise en charge, réinsertion, intégration...), les acteurs de l'école perçoivent d'autres sens à donner à cette innovation.

- Ces dernières années, l'Etat a manifesté une réelle volonté politique en faveur des "daara". L'objectif visé était de corriger cette injustice historique ; l'Etat ne prenait en charge que les enfants qui fréquentaient les écoles classiques et pas les autres. **(Entretien n° 4 – Inspecteur Ba, IA de Matam).**
- Le sens de ces changements est que les Serigne "daara" seront beaucoup plus motivés du fait que leurs enfants sont désormais considérés comme sénégalais. De tout le temps, ils disent que ces derniers ne bénéficient pas de l'argent injecté dans l'éducation. Donc, s'ils sont pris en charge, déjà, c'est une manière de leur dire que l'Etat s'intéresse à eux. L'autre élément, c'est tout au bénéfice de ces élèves ; ces changements ne sont pas généralisés, mais partout où l'enseignement de la lecture, du langage et des mathématiques ont été introduits dans les "daara", c'est un impact positif pour les enfants. **(Entretien n° 3 – Inspecteur Mbaye, IEF de Mbour 2).**
- Vous savez, il y avait beaucoup d'élèves qui quittaient l'école. Il était difficile d'atteindre le TBS et le taux d'achèvement. Les "daara" récupéraient tous ces enfants qui étaient abandonnés par le système classique et leur offraient une éducation de base. Avec le projet de modernisation des "daara", il y a un changement de vision, l'importance des "daara" est enfin reconnue ; ils forment les enfants. Le rôle éducatif des "daara" est reconnu au même titre que celui de l'école classique. C'est pourquoi l'Etat a senti le besoin d'appuyer ces "daara" et les doter de moyens. **(Entretien n° 16 – Thierno Diallo, Directeur d'école à Fatick).**
- Le premier sens est d'éradiquer cette injustice. Le fait donc d'apporter ces changements est pour l'Etat une manière de s'acquitter de son devoir et de sa responsabilité vis-à-vis de l'éducation de tous les enfants. Un autre sens a donné à ces changements est d'ordre utilitaire : l'apprentissage

de la langue française est important et nous en avons besoin pour communiquer au Sénégal vue son statut de langue officielle ; le fait de ne pas pouvoir communiquer en français était un frein ou handicap pour beaucoup d'apprenants qui terminaient leur scolarité dans les daara et devaient s'insérer dans le monde du travail. **(Entretien n° 20 – Daara Serigne mor Mbaye, IEF de Louga).**

Les différents entretiens menés ont donc permis de faire ressortir plusieurs autres significations à apposer à ces changements. Il a été noté dans le discours des acteurs de l'école que cette innovation en faveur des "daara" se justifie par le désir de compléter la formation des apprenants dans le domaine intellectuel, physique, spirituel..., de corriger l'injustice et d'offrir aux élèves fréquentant ces "daara" les mêmes chances de réussite et d'insertion sociale. Il s'agit aussi d'un changement de vision, de reconnaître les "daara", de développer le modèle de "daara moderne"... Cependant, notre enquête de terrain par rapport au projet de modernisation des "daara" a révélé des difficultés dans son exécution. D'après l'inspecteur Diaga Diop de l'IA de Diourbel : « *La difficulté majeure c'est en fait les réticences. (...) Certains pensent que l'objectif est de transformer ces "daara" en écoles françaises et c'est vraiment une contrainte majeure. Raison pour laquelle la sensibilisation a été augmentée. Le blocage au niveau du vote du projet de loi portant statut des "daara" est un problème de communication mais tout le monde est convaincu de la nécessité du projet.* » (Entretien n°1). Pour l'inspecteur Alassane Mbengue c'est « *la question de l'autonomie et celle de la représentativité [qui] sont à l'origine des blocages du vote du projet de loi ; c'est un problème de positionnement par rapport au ministère qui crée un conflit.* » (Entretien n°5). L'existence de rapports de force entre acteurs des "daara" et autorités académiques évoquée par l'inspecteur a été sentie à travers le discours de Serigne Mor Mbaye, responsable de "daara" à Louga. Il pointe comme difficultés, entre autres, l'organisation pédagogique :

Les difficultés liées au projet de modernisation du daara sont là mais néanmoins beaucoup de rencontres avec les représentants de l'Etat sont organisées dans le seul but de les éradiquer ; vous savez, si avant vous dispensiez un seul programme constitué de l'enseignement coranique d'une durée de 4 à 5 ans, voire plus et que, par la suite, on y greffe un autre qui prolonge la durée du cycle, cela peut entraîner des problèmes dans la mise en œuvre ou l'agencement des deux. Quoiqu'il en soit, cela ne doit en aucun cas porter préjudice à l'enseignement du coran. Il arrive donc qu'il y ait des oppositions pendant ces rencontres parce qu'en définitive, les horaires alloués au

coran et aux sciences religieuses ne peuvent pas être diminués. C'est un débat ; mais comme nous sommes tous des intellectuels et des pédagogues, des solutions sont toujours envisageables.

(Entretien n°20).

L'autre point, au plan pédagogique, qui pourrait être source de difficulté est bien entendu la question des choix méthodologiques et des modes de transmission. Pour la mémorisation du coran, l'oralité (*ou l'apprentissage par cœur*) est utilisée, tandis que l'école formelle prône une méthode basée sur l'écrit (*ou l'analyse de l'écrit*), avec la mise en place d'une pédagogie axée sur les compétences favorisant l'accès à la connaissance. Vraisemblablement, le conflit méthodologique entre ces deux approches, source de problèmes pédagogiques majeurs, n'a pas été souligné comme difficulté de la mise en place des innovations dans les "*daara*". D'ailleurs, le professeur Talla Mbengue, islamologue et chercheur à la FASTEF, pense qu'en réalité les deux pédagogies peuvent cohabiter. D'après lui, « *la mémorisation du coran permet le développement du cerveau. C'est un atout, un élément de plus pour permettre à l'enfant de maîtriser les autres enseignements.* » **(Entretien n°25).**

La généralisation du projet de modernisation à tous les "*daara*" au niveau national est prévu avant la fin de l'année 2018. Elle fera suite à l'étude évaluative en cours menée par un cabinet d'expert sollicité par l'Inspection des "*daara*", la structure chargée de piloter les initiatives développées dans ce sous-secteur. En attendant, la perception des différents acteurs de l'école sur cette innovation est positive dans l'ensemble. Les changements apportés ont été salués par les acteurs de l'école interviewés et des réajustements ont été effectués dans les "*daara*" par rapport à la mise en place du projet. Il semble aussi que les blocages liés au vote du projet de loi portant statut du "*daara*" ont été levés. C'est ce que reconnaissent certains des responsables de "*daara*" interrogés.

- Les difficultés par rapport au projet de loi sur la modernisation des "*daara*" sont derrière nous ; l'étape actuelle est que tous les blocages ont été levés. Le projet de loi a été validé par l'ensemble des acteurs, des parties prenantes : les imams, l'association des maîtres coraniques, la ligue, etc. il sera remis au chef de l'Etat lors d'une cérémonie qui sera organisée à cet effet. Aujourd'hui, notre stratégie est basée sur une démarche participative qui implique tous les acteurs des "*daara*" : la

ligue, la fédération des maîtres coraniques, les imans et les boorum "*daara*". Une bonne communication et une bonne représentativité des associations ont été instaurées. **(Entretien n° 18 – Babacar Mbaye, Inspection des Daara).**

- Aujourd'hui, à l'heure où je vous parle, les blocages concernant le vote du projet de loi portant statut du "*daara*" sont presque levés. La dernière rencontre de Mbour entre l'Etat et le collectif a abouti sur une entente. Peut-être actuellement, c'est la procédure qui est longue mais tous les différends ont été levés. **(Entretien n° 19 – Iman Abdoulaye Barry, Fatick).**

En résumé, l'enquête semi-directive réalisée avec différents acteurs du monde éducatif a été l'occasion de scruter la réalité de cette réforme de 2002, plus particulièrement l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des "*daara*". Le discours de nos interlocuteurs a permis de revenir sur la mise en place de ces innovations, leur sens, les objectifs visés, le partenariat entre autorités académiques ou étatiques et les familles religieuses ou responsables de "*daara*"; mais aussi de faire leur bilan. Il faut reconnaître que cette tâche de faire l'état des lieux de l'introduction de la religion dans la sphère scolaire et du projet en faveur des "*daara*", incombe aux structures officielles porteuses des initiatives dans ce sens. Les acteurs de l'école ont aussi été amenés à faire le lien entre ces changements et les enjeux de la laïcité. Enfin, les entretiens ont également constitué un moyen de confronter les intentions déclarées par les autorités étatiques de manière officielle et la mise en œuvre de la réforme sur le terrain.

8- 3 INTERPRETATION DES RESULTATS RECUEILLIS

Après la phase d'analyse, il s'agit maintenant de procéder à l'interprétation des résultats recueillis lors de cette enquête et d'établir un lien entre ceux-ci et les éléments développés dans la partie théorique de cette recherche.

8- 3- 1 L'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires

Cette innovation majeure a été institutionnalisée par la loi 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education Nationale n° 91-22 du 16 février 1991. Il semble dès à présent important de souligner que le pays a pendant longtemps porté la volonté d'établir un lien étroit entre l'école et le milieu. Celle-ci a été clairement affirmée dans les finalités poursuivies par l'école au Sénégal. Ainsi, la politique éducative tournée vers les attentes de la population et le besoin de donner aux enfants et aux jeunes sénégalais une éducation conforme aux aspirations et réalités socio-culturelles a trouvé sa place dans beaucoup de textes réglementaires et juridiques, dont celui de la loi fondamentale de République. Toutes les constitutions du pays ont réaffirmé que cette charge incombe précisément à l'Etat. Celle en vigueur actuellement, c'est-à-dire la loi n°2001-03 du 22 janvier 2001, stipule que « *l'Etat a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par des écoles publiques. Tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école. Les institutions et les communautés religieuses ou non religieuses sont également reconnues comme moyens d'éducation.* » (Article 22). Le texte, ainsi libellé, date de la constitution de 1963. Aussi, à travers la loi n° 91-22 du 16 février 1991, dite loi d'orientation de l'Education Nationale, l'insistance sur l'ouverture aux réalités locales est perçue comme un signal fort : « *L'Education Nationale, au sens de la présente loi, tend à promouvoir les valeurs dans lesquelles la nation se reconnaît. Elle est éducation pour la liberté, la démocratie pluraliste et le respect des droits de l'homme* ». (Art.-1).

Notre enquête sur le terrain est venue confirmer ce fait. Pour ce gouvernement de la première alternance politique¹⁵⁷ dans l'histoire du Sénégal indépendant, l'introduction de l'éducation religieuse à l'école laïque et républicaine est une manière de répondre à une demande sociale, au désir d'une partie de la population qui déplore que le système éducatif du Sénégal soit calqué sur le modèle français. Ils considèrent qu'en définitive, ce système ne permet pas aux jeunes de s'intégrer harmonieusement dans leur culture d'appartenance sociétale. Il semble donc que le processus d'ancrage de l'école sénégalaise dans les réalités socioculturelles du pays (proposé depuis les EGEF en 1981 et porté par la CNREF mise en place en 1985) se réalise avec l'objectif de scolarisation universelle recherché de la part de l'Etat et soutenu par la communauté internationale. C'est ce qu'a réaffirmé en 2002 le ministre de l'Éducation Nationale lors du séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse dans le système éducatif en ces termes : « *Notre pays (Sénégal) est arrivé à un moment où l'évolution des mentalités exige un ajustement de notre politique éducative sur les mutations socioculturelles. L'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabe est un besoin réel et urgent* »¹⁵⁸. Ces propos du plus haut responsable du système éducatif marquent un tournant dans l'histoire et orientent de façon très claire la politique générale du gouvernement en matière d'éducation. Pour Sy Seydou Madani, le président Wade :

Sonne le temps de la rupture (...) et opte en 2001 pour une constitution plus moderne mais aussi plus nationaliste, octroyant au passage des pouvoirs très importants au président de la République. Si la liberté de manifester est soulignée, si la laïcité de l'État sénégalais et de la société est rappelée, si les Sénégalais de l'étranger entrent dans la constitution, avec Wade les valeurs propres au pays sont aussi défendues, les langues nationales mises sur le même plan que la langue officielle, le serment du président se déroule sous l'autorité divine. Le pays semble en phase avec le monde mais, en même temps, à travers sa constitution, il se place (un peu trop ?) à l'avant-garde du combat pour l'africanité du continent. (Cité par Lombard J., 2012, p. 313).

¹⁵⁷Le parti socialiste a gouverné le pays de l'indépendance (1960) à mars 2000, date à laquelle il y a eu alternance politique qui a porté au pouvoir Maître Abdoulaye Wade du parti démocratique sénégalais (PDS).

¹⁵⁸ Ministère de l'éducation (Aout 2002). « Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais », Communication, Fascicule N° 1, p.8.

L'introduction de la religion dans la sphère scolaire publique marque un changement radical dans la politique éducative au Sénégal, même s'il faut reconnaître qu'il a fallu attendre une vingtaine d'années avant de voir cette vieille doléance satisfaite. Avec cette rupture, c'est toute la question de la laïcité, ou plus précisément du modèle de laïcité en vigueur qui est interrogé. Le premier contact du pays avec ce principe d'organisation politique a été à travers l'application des lois laïcisant l'école française. En effet, elles ont eu des conséquences au Sénégal sous l'occupation française avec le départ du personnel religieux des écoles. Au niveau de la métropole, les lois dites de Jules Ferry en 1881-1882 instaurent l'indépendance de l'école par rapport à la religion. Elles vont être complétées en 1886 par la loi Goblet qui applique la laïcisation au personnel enseignant. Ainsi, les religieux enseignants ont quitté les écoles en France et ont été remplacés par des enseignants laïques. Dans certaines colonies, la loi de la rétroactivité a été respectée et la laïcisation du personnel enseignant a été appliquée. Le Sénégal n'a pas échappé aux conséquences de la laïcisation de l'école et du personnel enseignant en France. Ainsi, par une circulaire, le ministre des colonies de l'époque, demanda au gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française (AOF) de préparer les conditions de la mise en application des lois Ferry et Goblet. La création des Cours Normaux pour la formation des instituteurs laïques fut l'une de ces conditions. Toutes les congrégations enseignantes, entre autres les sœurs de Saint Joseph de Cluny, les sœurs de l'Immaculée Conception, les frères de Ploërmel, etc., vont quitter les établissements scolaires. Leur retour dans ces écoles ne se fera qu'une vingtaine d'années plus tard. Ensuite, après les indépendances, la constitutionnalisation du principe de laïcité marquera une autre étape de ce processus. Depuis l'accession du pays à la souveraineté en 1960, les gouvernements qui se sont succédé jusqu'en 2000 ont toujours cherché à protéger l'école républicaine de l'influence religieuse par l'adoption de lois d'orientation de l'éducation qui ne laissaient pas d'ouverture à l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques. Cette position historique n'est pas sans conséquences.

L'intransigeance des autorités politiques sur la laïcité de l'enseignement de l'État et la négligence vis à vis de l'enseignement arabo-islamique a eu des effets négatifs sur le taux brut de scolarisation (TBS). Celui-ci est resté très faible dans certaines régions où il s'est développé, depuis la période coloniale, un vif sentiment de rejet de l'école classique et, inversement, un grand penchant pour les écoles coraniques et des cadres informels d'éducation. (Brossier 2004, p. 235).

Il semble en effet, que certaines zones du pays sont restées très réfractaires à l'école publique classique. La principale conséquence de cette situation a été que, dans ces endroits précis, les parents ont plutôt fait confiance au système d'enseignement islamique tel que le "*daara*" où leurs enfants bénéficiaient d'une éducation religieuse certaine. La politique éducative de l'Etat à cette époque pourrait être considérée comme l'une des causes du développement et de l'augmentation de façon exponentielle de ces écoles arabo-islamiques partout dans le pays pour répondre à la demande d'une majorité de la population. A travers cette enquête, il est donc ressorti que la conception de la laïcité variait suivant les régimes politiques au pouvoir.

Par cette mesure, accompagnée de la création d'écoles publiques franco-arabes et l'ambition d'une modernisation des "*daara*", l'objectif des autorités étatiques était de récupérer les huit cent mille à un million de jeunes pensionnaires des écoles coraniques et qui n'étaient pas pris en compte dans le taux brut de scolarisation (Charlier 2004, p. 53). Mais au-delà de cette rupture, c'est la problématique très complexe de la question de la laïcité au Sénégal qui est interrogée. Cette réforme a instauré un débat dans la société et les différents acteurs se sont positionnés suivant leur conception de la laïcité. Pour Villalon et Bodian (2012) cette réforme a vu le jour du fait que ceux qui ont autrefois lutté pour une introduction de l'enseignement religieux au Sénégal se sont maintenant retrouvés dans les instances décisionnelles étatiques. A ce propos, ils citent le directeur de la DEA, un des acteurs de cette réforme :

On a remarqué que le TBS chutait d'année en année. Pour cause, le système éducatif classique n'avait jamais pris en compte les besoins des populations en matière d'éducation. Pire, tous ceux qui ne sont pas dans le système éducatif traditionnel sont considérés comme des analphabètes. Afin de résoudre le problème, il était donc nécessaire de créer un modèle qui soit à la croisée des chemins entre le modèle éducatif classique et la demande éducative en enseignement religieux. La réforme permet à l'État d'opérationnaliser les valeurs religieuses dans le système éducatif. Cela permet de produire une éducation utile ancrée dans les valeurs morales et religieuses du pays.¹⁵⁹

¹⁵⁹ Recueilli lors d'un Entretien avec C. Mbow, Directeur de la Division de l'Enseignement Arabe (DEA), Dakar, 19 octobre 2009. Cf. Villalon L., A. Et Bodian M. (2012, avril) Religion, demande sociale et réformes éducatives au Sénégal.

Le gouvernement de l'alternance, en introduisant l'éducation religieuse dans l'école publique, par des aménagements institutionnels, vient ainsi reconnaître le rôle social des communautés religieuses dans la société en général et dans l'éducation des enfants en particulier. Ce compromis lui confère également l'éducation religieuse jusque-là laissée au bon soin de chaque famille religieuse. La présente réforme de l'école a au moins eu le mérite de concrétiser enfin, près de vingt ans après, une vieille doléance faite par les communautés religieuses pendant les assises de l'Education et de la Formation en 1981 convoquées par le Président de la République du Sénégal, Abdou Diouf, nouvellement élu, pour faire face à la crise que traverse l'école. Cependant, la réalité sur le terrain présente des particularités.

La perception générale des acteurs interrogés concernant le sens de l'introduction de l'éducation religieuse à l'école publique élémentaire est dans l'ensemble très bonne. L'importance de cette innovation pour les élèves a souvent été soutenue. Ce qu'il faut savoir, c'est que la famille au Sénégal, comme partout ailleurs, a toujours été le cadre où les enfants reçoivent les premiers rudiments de leur éducation ; c'est là qu'ils apprennent à communiquer, à entrer en relation avec les autres, à connaître les bonnes manières, etc. A ce fait, les parents restent les premiers responsables de l'éducation. Certaines familles se présentent aussi comme le lieu où les enfants font la découverte de la foi. Dans ces cas précis, la religion joue un grand rôle et occupe une place importante dans cette éducation. Les premières tentatives d'enseignement religieux et d'apprentissage des prières de base se font donc à la maison et ensuite, certains enfants ont l'occasion de parfaire leur instruction religieuse au "*daara*", auprès d'un maître coranique, pour d'autres au presbytère avec l'aide des prêtres et des catéchistes, et pour d'autres encore, simplement, au niveau des écoles confessionnelles. Dans cette logique, il est clair que c'est aux parents que revient la responsabilité de choisir une école conforme à leurs principes moraux, voire religieuse. Il s'agirait donc de réconcilier l'école avec le milieu ou de mieux l'ouvrir à celui-ci. En intégrant la religion à l'école, l'Etat ne fait que répondre à la demande sociale des parents, à leur attente. Ce qu'il ne faut pas perdre de vue, c'est que le but de toute éducation est de répondre aux besoins et aspirations de la population en essayant de relier les enfants à leur culture à travers un système d'idées, de principes et de valeurs. Aujourd'hui, il est admis que les différents systèmes éducatifs convergent

de plus en plus vers l'adoption d'un système de représentations qui cherche à refléter les réalités sociales. Sous ce rapport, les transformations et les orientations des politiques éducatives vues sous l'angle évolutif de la mission de l'Etat sont dirigées vers des domaines autrefois exclus de leur champ d'action. C'est le cas, en ce qui concerne le Sénégal, de l'introduction de l'éducation religieuse à l'école publique élémentaire.

Par rapport au partenariat, il est permis de dire qu'à travers les résultats de l'enquête menée sur le terrain, que l'introduction de l'éducation religieuse a remis à jour et a renforcé les relations existantes entre le politique et le religieux. Certains guides religieux ont véritablement sensibilisé leurs fidèles et éveillé par rapport à l'importance de l'école classique et de l'éducation religieuse. Les nouvelles formes de collaboration dévoilées par cette enquête repositionnent les relations entre le spirituel et le politique dans une dynamique fonctionnelle et évolutive. Elles ont aussi le mérite de montrer, d'une certaine manière, que les guides religieux gardent toujours leur influence dans la société sénégalaise et que les autorités étatiques continuent de faire appel à leur notoriété dans le but d'atteindre les objectifs de leur politique en matière d'éducation.

Cette innovation présente donc des aspects positifs. Elle a répondu en grande partie aux attentes concernant la scolarité et en partie à celles des populations et des communautés religieuses. Cependant, beaucoup de difficultés ont été notées quant à l'exécution concrète de cette innovation. L'organisation de l'éducation religieuse islamique a révélé des manquements liés à l'insuffisance d'enseignants en langue arabe, de matériel, de supports pour les élèves, et même dans certaines écoles, à l'absence de ce cours. En effet, l'insuffisant de maîtres d'arabe est une réalité dans le système éducatif sénégalais, du moins au primaire. De 1500, en 2002, l'effectif est passé, en 2009, à 4 784 au niveau de l'élémentaire publique. D'après le rapport d'évaluation diagnostique et prospective de l'éducation de base au Sénégal de 2014, le personnel enseignant arabophone à l'élémentaire était estimé à 5 395 pour l'année scolaire 2011/2012, et pour 7 801¹⁶⁰ écoles. Malgré l'augmentation du nombre de maîtres d'arabe d'années en années, aujourd'hui

¹⁶⁰Ce chiffre provient du Rapport National de la Situation de l'Education de 2013.

encore, d'après notre enquête de terrain, nombreuses sont les écoles élémentaires publiques où, à cause de ce déficit d'enseignants arabes, les cours de religion musulmane ne sont pas assurés. Dans le but de préserver l'égalité entre tous les élèves, l'Etat est appelé à rectifier le tir et à faire de telle sorte que dans tous les établissements publics élémentaires du Sénégal, cette innovation soit appliquée. Cette suggestion doit aussi prendre en compte les élèves chrétiens même s'ils sont minoritaires dans ces dites écoles. L'enquête sur le terrain a en effet montré que, quinze ans après la mise en place de l'innovation, l'éducation religieuse chrétienne n'est toujours pas introduite dans les écoles publiques élémentaires. Certains acteurs ont pointé du doigt les causes liées à ce manquement. Les principales raisons évoquées sont le nombre très réduit des élèves chrétiens, leur dispersion dans ces écoles, le manque de personnes-ressources capables de dispenser ce cours ou la question de leur rémunération, le manque de local disponible pour permettre l'organisation de la catéchèse... Dans cette logique, les évêques du Sénégal, au terme de leur conférence épiscopale¹⁶¹, tenue à la suite de la 129^{ème} édition du pèlerinage marial de Popenguine, en juin 2017, au Sénégal, ont demandé à l'Etat d'inclure l'enseignement de la catéchèse dans les écoles publiques, de prendre en charge les indemnités des futurs catéchistes et aussi de mettre des locaux dans les écoles publiques élémentaires pour permettre aux élèves chrétiens de recevoir les cours d'éducation religieuse chrétienne en toute liberté. Il s'agit pour eux d'une « *nécessité de foi chrétienne* » comme l'a rappelé l'évêque de Saint-Louis du Sénégal à l'issue de la conférence de presse¹⁶². Cela rejoint la conception que l'Eglise se fait du rôle de l'école dans la formation catholique des nouvelles générations. « *L'éducation se présente aujourd'hui comme une tâche complexe, vaste et urgente. La complexité d'aujourd'hui risque de faire perdre l'essentiel, c'est-à-dire la formation de la personne humaine dans son intégralité, en particulier en ce qui concerne la dimension religieuse et spirituelle.* » (CEC, 2009). Cependant, même si cette demande semble acceptable, elle n'enlève en rien la complexité de l'organisation de l'éducation religieuse chrétienne. Sur le terrain, les acteurs de l'école ont reconnu sa légitimité et ont montré, dans l'ensemble, une certaine ouverture dans ce sens. Il reste donc à réfléchir sur la faisabilité de son intégration dans

¹⁶¹ La Conférence épiscopale du Sénégal regroupe l'ensemble des évêques du pays mais aussi, de la Mauritanie, du Cap-vert et de la Guinée-Bissau.

¹⁶²Cf. La conférence de presse de deuxième session annuelle des évêques du Sénégal. Voir : <http://www.sen360.fr/education/enseignement-religieux-dans-les-ecoles-publiques-les-vevques-du-senegal-veulent-l-039-introduction-de-la-catechese-787532.html>, consulté le 04 septembre 2017.

les programmes de l'école publique élémentaire et la question de l'organisation concrète. Ainsi malgré la complexité de son organisation, il revient aux autorités politiques et académiques de créer les conditions de sa mise en œuvre en collaboration avec les responsables de l'Eglise.

En somme, l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, présentée comme une innovation majeure dans le système éducatif afin d'atteindre l'objectif de la scolarisation universelle et de répondre aux attentes de la population et des communautés religieuses, a été saluée par beaucoup d'acteurs de l'école au Sénégal même s'il a fallu une longue attente avant qu'elle ne soit prise en compte par la puissance publique. Elle se présente, aujourd'hui, comme une utilité et pour les élèves et pour la société sénégalaise ; elle participe et fait partie intégrante de la formation humaine. Cette enquête a aussi montré que l'élaboration de cette innovation a été une occasion de raffermir la collaboration entre les autorités politiques, académiques et religieuses. Cependant, c'est une chose de s'entendre sur les principes concernant l'introduction de la religion à l'école de la république mais une autre de réussir sa concrétisation, c'est-à-dire sa mise en œuvre et son application. En effet, le bilan dressé à travers cette enquête de terrain révèle des dysfonctionnements qui ne sauraient perdurer. Il convient donc pour les autorités étatiques d'en tenir compte et de faire le nécessaire pour les éradiquer.

8- 3- 2 Le projet de modernisation des "daara"

Au Sénégal, la problématique des "daara" et la gestion des élèves qui fréquentent ces structures ont souvent été au centre des préoccupations politiques. Des tentatives visant à améliorer les conditions de vie et d'apprentissage des élèves-talibés ont été entreprises ; beaucoup de projets ont vu le jour dans ce sens : **EVF- daara, Lutte contre la traite et les pires formes de travail des enfants, Trilinguisme et formation professionnelle dans les "daara"**, pour ne citer que cela. L'engagement du Sénégal pour la réalisation de l'EPT a poussé l'Etat à multiplier les initiatives en faveur des "daara". Le projet concernant leur modernisation s'inscrit dans cette vision. Il a aussi été lancé lors du

séminaire organisé dans les locaux du Projet d'Appui au Plan d'Action (PAPA) en 2002 à Dakar. Ce séminaire a été l'occasion de présenter ce projet, financé par la BID, comme un enjeu politique majeur au lendemain de la première alternance. Il faut souligner que la BID, principale financière de ce projet, à la suite du Forum de Dakar (2000) dans le cadre de l'EPT, s'est engagée dans un vaste programme d'éducation bilingue dans plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne tels que le **Niger en 2002** (Projet d'appui aux écoles franco-arabes (PAEFAN) ; Projet d'appui à la rénovation des écoles coraniques et Formation en caractères arabes), le **Tchad en 2004** (Programme d'appui à l'enseignement bilingue franco-arabe), la **Gambie en 2012** à travers le projet « Bilingual Education Support Project » (BESP), le **Mali en 2015** (Projet d'appui à l'éducation bilingue de base et Projet d'intégration des écoles coraniques) et le **Burkina Faso en 2015** (Projet d'appui à l'enseignement primaire bilingue franco-arabe (PREFA)). A travers ces différents projets, la BID participe d'une certaine manière au développement de l'éducation arabo-islamique dans la sous-région ouest-africaine. Le début des années 2000 marque un tournant décisif en matière d'éducation dans ces pays subsahariens. Les mutations et orientations éducatives ont eu des enjeux sociaux importants.

Au Sénégal, la BID s'est lancé dans l'exécution de la construction d'une centaine d'écoles franco-arabes et dans la formation en caractères coraniques harmonisés, en plus du PAMOD. La modernisation des "daara" entre dans une logique d'amélioration des conditions générales d'apprentissage et de fonctionnement. « *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* » (R S, 2003, p 125). Cependant, notre enquête a révélé que ce projet a connu des avancées timides. Beaucoup de facteurs sont liés à la complexité de ce sous-secteur. Parmi ces facteurs citons le fait que les "daara" relèvent du domaine privé et jusque-là étaient gérés de manière informelle, l'absence de textes réglementaires sur le statut et le fonctionnement des "daara", le manque de maîtrise de la situation des "daara", l'existence de nombreuses actions non concertées et entreprises par des structures ou tutelles ministérielles différentes, etc. Cela explique que le projet a eu du mal à être exécuté. A la suite du conseil présidentiel de 2007, dans le cadre du renforcement des

synergies et des complémentarités sur le terrain ou également dans le cadre global de la politique de l'Etat visant la protection de l'enfant au Sénégal, le Partenariat pour le Retrait et la Réinsertion des Enfants de la Rue (PARRER) et une Cellule d'Appui à la Protection de l'Enfance (Arrêté n° 02131 du 12 mars 2008) ont été mis en place. Ces actions menées en faveur des "daara" témoignent du désir des autorités politiques d'apporter une solution à ce sous-secteur. En 2009, la volonté de diversifier l'offre éducative est réaffirmée dans la Lettre de Politique Sectorielle précisant 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 10 ans (...)* ». Dans cette optique, le curriculum des "daara" a vu le jour en 2010. La création de l'Inspection des "daara" peut être considérée comme la marque de l'officialisation de ce projet. L'Etat s'est lancé dans la construction de "**daara modernes**" qui sont définis 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* » (R. S., 2012, p. 4). Pour apporter des rectifications dans la mise en œuvre du projet et de mieux s'engager dans la voie de cette innovation, la Lettre de Politique Générale (2013 – 2025) a précisé l'orientation en matière d'éducation voulue par le Sénégal en insistant sur : « *un système d'éducation et de formation, efficace et efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilité plus accrue des collectivités locales et des acteurs à la base* ». En d'autres termes, la politique de prise en charge de tous les enfants fréquentant ces structures parallèles au système classique pousse l'Etat du Sénégal à envisager et à mettre en place : « *un sous-secteur réglementé, normé, et des "daara" aux conditions améliorées à travers un processus de modernisation du cadre physique, une gouvernance inclusive, des programmes de nutrition, de santé et d'enseignement renouvelés, avec des enseignants et des maîtres coraniques bien formés qui assurent aux apprenants une éducation religieuse de qualité et les dotent des compétences enseignées dans le cycle fondamental* » (Cf. LPG, 2013-2025).

Ainsi, en 2013, avec le programme PAQUEB-"*daara*" en partenariat avec la Banque mondiale et le projet d'appui à la modernisation des "*daara*", financé par la Banque Islamique de Développement (BID) pour une durée de cinq (5) ans et d'un coût total de dix (10) milliards de francs CFA, l'Etat, outre l'objectif de la scolarisation universelle, cherche à diversifier l'offre d'éducation et à valoriser d'autres options à côté du système classique. Le Chef de l'Etat dira, à cet effet, que « *Le concept de "daara" moderne est donc à appréhender 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* » (Cf. Discours officiel du Président Macky Sall, le 28 novembre 2013, à Sorano, Dakar). Dans la logique de la politique de l'Etat en faveur des exclus du système, l'Inspection des "*daara*", chargée de concevoir le curriculum, de mettre en œuvre la politique de modernisation et par conséquent, de piloter le Projet d'Appui à la Modernisation des "*daara*" (PAMOD), s'est engagée dans un processus de "*testing*" d'un échantillon de 10 "*daara*". Leur objectif est de mettre en œuvre et de tester ce curriculum en vue d'améliorer ses différents outils. La phase de "*testing*" vise à proposer le CDM à ces "*daara testeurs*", à collecter et analyser les résultats et avis des acteurs impliqués pour déterminer les points forts des différents outils et au besoin procéder à une amélioration de ces derniers avant de les généraliser. En outre, ces structures sont appelées à être accompagnées aussi bien sur le point de vue de la « qualité » que de la « gestion » par l'installation d'un dispositif de suivi pour la réussite de cette phase du "*testing*". A travers ce projet, l'Etat associe les responsables de "*daara*", le collectif et les associations de maîtres coraniques, les marabouts et guides religieux dans la réflexion et la préparation de la généralisation de l'innovation. Les différentes formes de collaboration mises en place témoignent en effet, de l'intérêt que les autorités publiques portent à leur égard. L'implication des acteurs précités depuis le séminaire préparatoire de juillet 2002 dans la recherche de solutions pour atteindre les différents objectifs visés, dans l'élaboration et la mise en œuvre de ce projet en faveur des "*daara*", en passant par leur engagement et les actes posés dans ce sens, peut être interprétée comme un signe visible démontrant leur influence, l'intérêt qu'ils ont toujours porté à l'éducation des enfants et des jeunes au Sénégal. Les responsables de "*daara*", parmi lesquels figurent des imams et

des marabouts, constituent une force dans le pays, force avec laquelle il faut composer pour la bonne marche de la société. L'évolution et l'exécution du projet d'appui à la modernisation des "*daara*" a révélé une approche participative de l'Etat. La gestion de ces structures appartenant à des guides religieux, à des marabouts ou à des intellectuels musulmans ne saurait être basée sur une politique d'imposition. L'enquête a d'ailleurs montré qu'à un moment donné les autorités politiques et académiques ont été obligées d'utiliser la voie de la collaboration et de la discussion, pour permettre au projet de connaître des avancées significatives. Dans ce sens, un véritable processus de négociation a été instauré par la puissance politique. Celui-ci implique les bailleurs internationaux, les religieux, le collectif et les associations des maîtres coraniques... Le blocage du projet de loi portant statut du "*daara*" peut être interprété comme l'évolution du rapport de force entre le pouvoir politique et les guides religieux. Les responsables de "*daara*", acteurs incontournables, entendent jouer un rôle de premier ordre dans l'exécution du projet tout en préservant l'objectif premier de leurs écoles, qui reste la mémorisation du coran et la transmission des savoirs et du message islamique. Cette finalité – à *en croire certains acteurs des "daara"* – n'est en aucun cas modifiable même si, dans l'ensemble, ils sont ouverts à l'inclusion de programmes nouveaux et à une aide conséquente de l'Etat. Au niveau pédagogique également la cohabitation de deux modes de transmission risque d'accentuer ce rapport de force entre les maîtres coraniques et les autorités académiques, politiques. L'enseignement au niveau des "*daara*" se fait d'une manière généralement oral. Les élèves doivent apprendre par cœur et retenir de mémoire les versets du coran et les textes sacrés. Cette aptitude intellectuelle a toujours été privilégiée dans ces structures ; c'est une tradition immuable. Cependant, avec le projet de modernisation des "*daara*", les élèves découvrent de nouvelles méthodes d'apprentissage mises en place par le curriculum des "*daara*" modernes. Deux types d'écoles donc s'affrontent dans le même espace physique. Reste à espérer que les élèves-talibés en soient les principaux bénéficiaires dans ce pluralisme des modes de transmission.

En résumé, le concept de "*daara moderne*" – même si ce principe de nouveau type de "*daara*" existait bien avant grâce à des promoteurs indépendants – s'est propagé depuis les années 2000 et fait aujourd'hui office de référence en termes d'écoles coraniques. En quinze ans, il est passé d'une phase de contestation à celle d'une vision partagée par l'ensemble des acteurs et des structures liées à ce sous-secteur du système éducatif (Ministère de l'éducation – inspections – collectif et associations de maîtres coraniques...). Cette enquête a montré que le "*daara moderne*" est à considérer comme une transformation qualitative de son modèle traditionnel en vue de son intégration dans le système. Il offre aussi la possibilité à ces élèves des opportunités d'ouverture au monde. Dans cette logique, sa généralisation à l'ensemble des "*daara*" au niveau national ne peut qu'être appréhendée comme une urgence, voire un impératif.

8- 4 CONCLUSION

La réforme, comme elle a été traduite, – du moins dans ces deux aspects étudiés : *l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, la création d'écoles franco-arabes et le projet de modernisation des "daara"* –, a apporté des changements significatifs. Elle marque une rupture dans le système éducatif qui a le mérite de cadrer avec les réalités du pays. Il semble donc que l'Etat soit engagé dans une politique inclusive d'éducation diversifiée offrant à toutes les sensibilités divers modèles d'organisation de l'école correspondant à leur demande. Ces innovations ont ainsi permis de revisiter les dimensions historiques, sociales et politiques de l'éducation religieuse au Sénégal ; celle-ci s'étant frayée une place dans les programmes de l'école publique élémentaire. Elles ont aussi mis à jour de nouvelles formes de collaboration entre l'Etat et les différentes communautés religieuses. Cependant, la réforme de 2002 a montré, en définitive, qu'il peut exister des différences entre la vision politique clairement définie et la réalité sur le terrain. Les entretiens menés dans le cadre de cette enquête ont permis de déceler des dysfonctionnements dans la mise en œuvre du dispositif d'éducation. Néanmoins, tous les acteurs de l'école interrogés s'accordent sur l'importance d'une telle réforme dans le système éducatif. Aujourd'hui, transmettre des savoirs et éduquer les enfants selon les valeurs morales, sociales, culturelles, voire religieuses constitue une nécessité dans un contexte marqué par des bouleversements profonds. Le rôle de l'école,

dans la continuité de celui de la famille, est de donner aux enfants une éducation complète, qui, au Sénégal, ne saurait négliger ou laisser de côté la religion. De ce fait, considérée comme miroir de la société, la sphère scolaire publique, lieu par excellence où se côtoient les membres des différentes communautés religieuses, a décidé d'intégrer dans ses curricula, une éducation religieuse et de prendre en charge la question des "daara". Ces différentes innovations montent, en quelque sorte, que le religieux est encore porteur de sens et de lien au Sénégal. L'avis des différentes communautés religieuses et d'une frange importante de la population a été pris en compte par la puissance politique. Les autorités étatiques chargés de piloter la réforme de 2002 se sont appuyées sur les ressources de toutes les composantes religieuses, notamment leur expérience dans le domaine éducatif pour mettre en œuvre les différentes innovations. Cet appui sur les différentes stratégies développées par les familles et les confréries religieuses a poussé l'Etat, en dehors de ces deux innovations, à se lancer dans la construction d'écoles publiques franco-arabes, autre alternative complétant les mesures entreprises dans un but inclusion et de diversification de l'offre. Villalon L. et Bodian M. se sont intéressés, dans leur étude menée en 2012, aux différents aspects de la réforme de 2002 et ont accordé une attention particulière à l'expansion des écoles franco-arabes publiques à partir de 2002 à travers le pays:

(...) 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, 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 qu'il conviendra de déterminer. (Villalon et Bodian 2012, p. 43).

Il semble donc que les aspects de cette réforme entraînent des conséquences d'une part sur l'éducation et d'autre part sur l'organisation de la cité. Au regard de l'analyse de contenu des discours des acteurs de l'éducation, on peut donc conclure que ces différentes innovations s'inscrivent dans une suite logique du processus historico-culturel propre à la société sénégalaise et ouvrent d'autres perspectives. Elles ont, semble-t-il, le mérite de dévoiler la ou les traduction(s) pratiques de la laïcité au Sénégal. Dès lors, il s'agit, dans ce dernier chapitre, au vu de ces principaux éléments recueillis dans les différents discours des acteurs de l'école, de procéder à la typologie du modèle et des visions de la laïcité en lien avec notre problématique. Cela permettra ainsi de confirmer ou infirmer les hypothèses formulées.

CHAPITRE 9

LE REGIME ET LES VISIONS DE LA LAÏCITE AU SENEGAL

La problématique de la présente recherche a montré que la laïcité au Sénégal a souvent été l'objet d'un « conflit d'interprétation ». Elle fait débat et n'est pas sans malentendu. Toute la première partie de notre thèse a essayé, en insistant sur la longue histoire de la laïcité, de dégager son véritable sens et ses fondements. Ce principe d'organisation politique défini par le droit à travers des textes de loi vise en effet l'émancipation de l'appareil étatique par rapport à la religion, à toute forme de pression ou de tutelle quelconque ; ses finalités restent donc la liberté de conscience et l'égalité de tous les citoyens. Vu sous cet angle, il a une dimension universelle que l'on retrouve dans le texte de loi fondamental du Sénégal. Dans ce pays, le processus de laïcisation a été mis en œuvre au lendemain des indépendances de façon institutionnelle ; dès la première constitution, la laïcité a été juridiquement choisie comme attribut de la république pour permettre le pluralisme de toutes les convictions religieuses et garantir le vivre-ensemble même si parallèlement les différentes identités religieuses continuent de s'affirmer. L'Etat, tout en assurant les libertés collectives et individuelles et en veillant sur elles, tente, tant bien que mal, de maintenir des relations particulières et multiformes avec toutes les familles religieuses par l'octroi d'avantages certains. Notre étude a montré, à travers diverses accommodations, l'existence d'un modèle proprement sénégalais de laïcité, mais aussi de plusieurs conceptions intellectuelles de ce principe. L'examen des effets de la réforme de 2002 dans le système éducatif sénégalais est venu confirmer ces faits. Les discours des différents acteurs de l'école sur l'introduction de l'éducation religieuse et le projet de modernisation des "*daara*" vont aussi jouer un rôle important et permettre d'avoir de la matière pour réaliser une classification des différentes configurations de la laïcité suivant les groupes sociaux ou les individus, ainsi que les périodes historiques.

9- 1 LAÏCITE AU SENEGAL, UN MODELE EN PERPETUELLE ADAPTATION

Reconnue et considérée d'abord comme mode d'organisation politique et juridique des différents services et institutions de l'Etat, la laïcité est devenue ensuite un principe constitutionnel. Elle poursuit inévitablement partout, deux finalités que sont : la liberté de conscience et l'égalité entre tous les citoyens. Aujourd'hui, dans le monde, ce principe connaît parfois des interprétations aussi éloignées les unes des autres et se nourrit des réalités spécifiques propres à chaque pays et soutenues par des facteurs historiques, socioculturels, voire aussi géopolitiques. D'un contexte à l'autre donc, la laïcité n'est pas tout à fait traduite de la même manière. Au Sénégal, elle s'est progressivement adaptée à la situation locale marquée par l'affirmation visible des identités religieuses qui occupent de plus en plus une place importante dans l'organisation de certaines institutions comme l'école de la république. Ceci nous amène maintenant à discuter les résultats obtenus afin de pouvoir confirmer ou infirmer nos trois hypothèses formulées. Rappelons la première hypothèse de notre recherche :

Hypothèse 1 :

Les innovations de 2002 dans le système éducatif sénégalais, parmi lesquelles l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des daara, témoignent du modèle propre de laïcité et précisent les contours de celui-ci qui, vraisemblablement, laisse de plus en plus de place à l'affirmation des signes et symboles religieux dans les différentes institutions de l'Etat et dans la société civile.

9- 1- 1 L'inculturation progressive de la laïcité

La première partie de cette thèse, intitulée cadre théorique et méthodologique et consacrée à la situation particulière du Sénégal, a clairement montré que malgré son universalité certaine, dès son adoption comme principe de base sur lequel est fondé et repose l'Etat, la laïcité est traduite différemment de sa ou ses version(s) française(s). Une approche intellectuelle de la laïcité défend la possibilité d'une existence de diverses conceptions soutenues par différents groupes sociaux (cf. Baubérot, 2015). Il faut dire qu'en général, les gens reconnaissent qu'elle renvoie à l'indépendance de l'Etat vis-à-vis de toute autre autorité qui pourrait empêcher son impartialité envers tous les individus qui composent la nation. Cependant, ceci ne contredit pas la possibilité d'apparition de particularités suivant les contextes nationaux. Il semble en effet que l'organisation des relations entre l'Etat sénégalais et les différentes confessions religieuses soit en réalité assez éloignée de ce qui a lieu en France, voire dans les autres Etats du monde qui se définissent comme laïques, même si des similitudes peuvent être notées au niveau de la sous-région subsaharienne, marquée par une très importante religiosité. D'un pays à l'autre, la situation ou la traduction du principe de laïcité change ; entre le Sénégal, les pays arabes, les puissances occidentales, etc., nous n'avons pas les mêmes réalités ; nous sommes face à des contextes pluriels qui puisent leur fondement dans l'histoire et la culture propre à chaque pays. Au Sénégal, les manifestations et les fêtes religieuses sont célébrées avec beaucoup de ferveur et peuvent même influencer sur l'organisation de la marche de la République. L'Etat apporte son aide à toutes les communautés religieuses et leur octroie des subventions et des avantages considérables, ce qui ne lui enlève pas son rôle protecteur des droits naturels des individus et de gardien des libertés individuelles et de l'égalité de tous devant la loi.

Il a également été révélé dans cette première partie, que l'accession à l'indépendance du Sénégal n'a pas modifié les relations entre le spirituel et le temporel qui vont se poursuivre. L'influence des familles religieuses sur la gestion des affaires publiques, après 1960, a été très forte. Les guides religieux ont joué des rôles très importants au côté des hommes politiques (Magasssouba, 1985, Brossier, 2004, Gervasoni et Guèye, 2005, etc.). Les marabouts ont toujours été considérés comme des régulateurs sociaux, voire aussi des défenseurs de l'intérêt du pays et des populations. Certains d'entre eux se sont même appropriés la fonction d'acteurs politiques. Cette forte présence du religieux sur la scène politique, l'influence des guides religieux, ainsi que le phénomène dit de la période des consignes de vote, ont, un moment donné, rouvert le débat sur la laïcité afin de repenser les relations entre le politique et le religieux. Jusqu'où la religion peut-elle être associée à la gestion des affaires étatiques ? Le caractère laïque de l'Etat qui fonde les bases de notre vie en société impliquerait-il une réinvention du fonctionnement de la société où la religion a joué une place considérable ? Ces interrogations témoignent de l'apparition d'une nouvelle conscience citoyenne, d'un changement d'enjeux, ainsi que d'une fragmentation du lien social. Cependant, ce processus de négociation de l'organisation de la vie publique et politique se heurte à une forte influence des religions sur les affaires de l'Etat dans ce pays constitué à 94% de musulmans. Quoi qu'il en soit, au Sénégal, l'Etat n'a pas pour vocation de protéger ses citoyens contre la religion qu'il reconnaît. La constitution, en son article premier, stipule d'ailleurs que la laïcité « *respecte toutes les croyances* ». L'application du principe de laïcité, au quotidien, laisse place à de nombreuses accommodations. En définitive, il semble que, sans perdre sa substance originelle, le principe de laïcité s'est acclimaté aux réalités sénégalaises pour reprendre une expression de Samb (2005). Elle s'est donc enrichie et éclairée de la tradition sénégalaise pour se forger une identité propre qui respecte la liberté et l'égalité, deux piliers nécessaires à une bonne compréhension et conception de la vie ensemble dans une communauté nationale. Et comme l'a rappelé Mbonda (2016), en Afrique, deux modèles de laïcité se sont développés : « *une forme radicale, d'inspiration marxiste, et une forme ouverte, compatible avec la place de la religion dans l'espace public et éducatif.* » (p.13). Contrairement au premier modèle où la laïcité se définit comme une forme de lutte contre la religion, le deuxième modèle accorde une ouverture à la religion et prête une attention toute particulière à la diversité religieuse. Cela, sans aucun doute, permet d'identifier la forme de laïcité qui s'est développée au Sénégal.

Toutes ces considérations spécifiques et les différents aménagements auxquels l'Etat a dû faire face permettent de soutenir que la forme de la laïcité sénégalaise est tout à fait compatible avec l'expression du religieux dans l'espace public. Elle accorde une nette importance à la garantie du pluralisme.

Les religions, en quelque sorte, conservent une large influence au Sénégal où le principe de laïcité a été constitutionnellement choisi comme mode d'organisation politique. L'ensemble des institutions de la république répondent aux caractères d'un Etat laïque. L'école publique comme institution de l'Etat est laïque et gratuite ; elle est ouverte à tous les enfants sans distinction de race, ni de religion. Vue comme lieu de socialisation, elle s'est développée après l'indépendance du pays. Cependant, l'aide internationale et les liens qui unissent la jeune nation sénégalaise et l'ancienne métropole rendent son système éducatif en partie, dépendant de l'extérieur. Ceci entraîne une certaine forme scolaire imposée jusqu'au début des années 2000. Celle-ci ne laissait aucune place à la possibilité d'introduire la religion dans ses programmes. Malgré la demande maintes fois renouvelée de la part des communautés religieuses et d'une frange importante de la population, suite aux états généraux de l'éducation et de la formation, tenus en 1981, la religion a été écartée de l'école républicaine. Une nette distinction a été opérée entre l'enseignement laïque, dispensé dans les écoles publiques et l'enseignement religieux qui, du reste, était laissé aux bons soins des différentes communautés ou familles religieuses. Ainsi, ce modèle d'école publique, même s'il a été accueilli et toléré, fut-il également rejeté par certains groupes sociaux. Ceci a eu comme conséquence le développement d'écoles communautaires, d'écoles non formelles, bref, d'un système parallèle où l'éducation religieuse occupait une place centrale. Cette situation, nous l'avons montrée, a été une des causes de la faiblesse du taux brut de scolarisation du Sénégal. Avec l'alternance politique, les nouvelles autorités étatiques ont pris une série de mesures qui ont davantage répondu à la demande sociale des populations et qui ont ainsi réadapté l'éducation au modèle proprement sénégalais de la laïcité.

9- 1- 2 Les réajustements éducatifs de 2002

L'alternance politique qui a vu l'arrivée au pouvoir du parti démocratique sénégalais (PDS) a redonné une certaine visibilité au religieux dans sa sphère politique. La place des guides religieux en particulier et en général, la question des relations entre le politique et le religieux ont été au cœur des débats sociétaux. Avec ce changement de régime politique, un autre palier a été franchi dans la traduction du principe de laïcité au Sénégal. De nouvelles formes d'interventions des acteurs religieux dans plusieurs domaines tels que le champ économique ou politique, ont vu le jour. Les innovations de 2002 témoignent ainsi de la volonté des autorités politiques de mettre en place une école nouvelle commune répondant aux réalités socioculturelles. La réforme lancée par le gouvernement de l'alternance constitue l'aboutissement d'un long processus d'unification des programmes d'enseignement. Celui-ci a introduit l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et a aussi diversifié l'offre éducative, en créant des écoles publiques franco-arabes et en lançant le projet de modernisation des "daara". Face à l'insatisfaction d'une partie de la population concernant le fonctionnement de l'école et ses curricula, des modifications institutionnelles ont été apportées ; elles ont permis l'inclusion de la religion dans l'école laïque. Cette innovation participe à donner plus de clarté au modèle de laïcité en vigueur au Sénégal tout en précisant ses contours. Cette idée est d'ailleurs confirmée dans le rapport du MEN de 2002. D'après le ministre de l'éducation d'alors : « *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.* » (Cf. Men, 2002).

Il semble en effet que le principe de laïcité s'est inscrit dans une dynamique d'inculturation ; il garde ses fondements tout en s'enrichissant des réalités sénégalaises. Ndiaye M. (2012) utilise l'expression de « *résilience de la laïcité* », dans sa thèse de doctorat, pour montrer l'attachement de la plupart des citoyens à ce principe d'organisation politique, régulateur du vivre ensemble dans la communauté nationale. Son adaptation au contexte historique, social et culturel ne peut que renforcer son acceptation. Il faut donc

voir derrière la réforme du système éducatif en 2002 toute une politique d'adaptation de la laïcité marquant une rupture avec cette méfiance de l'inclusion de la religion dans la sphère scolaire. D'après Villalon L. et Bodian M. (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* » (pp 91-92). L'école laïque qui, des indépendances au début des années 2002, résistait à l'introduction de la religion, cède sous la pression continue et renouvelée des familles religieuses et d'une grande partie du peuple sénégalais. Elle symbolise aussi, de ce fait, la réalité nationale en matière de laïcité ; elle est un exemple saillant de ce qui se vit dans la société. L'enquête sur le terrain est venue appuyer cette affirmation. D'après l'inspecteur Moustapha Mbaye, IEF de Mbour 2, « (...) *Si à un certain moment on a accepté d'introduire l'éducation religieuse, c'est pour tenir compte des réalités sociales et satisfaire la demande des populations ; la laïcité n'est pas remise en question par ces innovations.* » (**Entretien n° 3**). L'inspecteur Alassane Mbengue de l'IA de Matam abonde dans le même sens. Pour lui, « *le principe d'un Etat sénégalais laïque n'a pas été modifié. Au Sénégal, nous n'avons pas de problème avec la laïcité. Si vous allez dans beaucoup de services publics, vous trouverez des exemplaires du coran, de bible, des nattes pour prier, etc. Cela fait partie du vécu et ne pose pas problème.* » (**Entretien n° 5**). D'après l'inspecteur El Hadji Moussa Sène, IEF de Diourbel : « *le modèle de laïcité prôné au Sénégal est différent du modèle français. (...) La tolérance fait qu'au Sénégal, nous avons une bonne cohabitation entre les différentes confessions religieuses. Cette réalité est à prendre en compte. L'introduction de l'éducation religieuse n'apporte pas une perturbation par rapport au principe de laïcité. C'est dans le cours normal des choses.* » (**Entretien n° 6**). Toutefois, l'inspecteur Mamadou Diouf, responsable de l'éducation religieuse à l'IA de Dakar insiste sur la nécessité d'être vigilant. Selon lui : « *cette réforme, à mon avis, ne pourra pas modifier les équilibres si elle est bien encadrée. Vous savez, de plus en plus, nous voyons émerger dans plusieurs pays un modèle de laïcité dite positive. Et donc, à mon avis, le Sénégal est en train d'adopter une laïcité positive.* » (**Entretien n° 7**).

Au niveau des autres acteurs de l'école et également des religieux interviewés, les propos vont dans le même sens. Ces innovations traduisent la conception que les sénégalais se font de la laïcité. Pour le professeur Seydou Khouma : « *la laïcité sénégalaise est positive dans la mesure où elle n'empêche pas à l'Etat de s'occuper de la religion ou de l'éducation religieuse. Mais l'Etat en tant que tel ne se fonde pas sur une religion quelconque, fut-elle chrétienne ou musulmane. Cela, quand même, est une garantie que nous avons au Sénégal* ». D'après Serigne Saliou Sall, responsable de "daara" à Matam : « *la laïcité, comme on l'entend souvent, c'est une société où Dieu est absent. L'Etat est organisé de telle sorte la religion est mise de côté. Cependant, dans un pays où les gens sont profondément religieux et où vous avez une tradition de pratiques religieuses visibles, comme le Sénégal, vous ne pouvez pas exclure la religion* ». **(Entretien n° 22)**. Cette réalité fait dire à l'abbé Patrice Mor Faye du diocèse de Thiès, qu'« *au Sénégal, on s'est inspiré de la loi de 1905 en France mais qui a été différemment interprétée, pour schématiser : d'abord comme l'Etat n'acceptant aucune religion et ensuite, comme l'Etat acceptant toutes les religions de façon égale. (...) Nous sommes donc pour cette laïcité qui vient favoriser la cohésion sociale et le respect de chaque citoyen dans ses convictions.* » **(Entretien n° 23)**. Il semble en effet que la spécificité de la laïcité sénégalaise s'est nourrie des réalités socioculturelles internes et propres au pays. Le frère Pierre, responsable de la catéchèse à Thiès reconnaît cette originalité de la laïcité au Sénégal, qui accorde des privilèges aux différentes familles religieuses, et que les innovations de 2000 n'ont fait que préciser davantage :

A mon sens, il n'y pas eu modification de l'équilibre après l'introduction de l'éducation religieuse. (...) Il y a plusieurs définitions et conceptions de la laïcité. Au Sénégal, le respect et la bienveillance vis-à-vis des religions est un fait. La laïcité de l'état sénégalais est sénégalaise : l'Etat est ouvert aux religions, à l'aspect religieux. Il le prend en compte. Au pèlerinage marial de Popenguine organisé par et pour les catholiques, le premier ministre est là à la tête d'une importante délégation ; ce même premier ministre va aussi à Touba et à Tivaoune, aux rendez-vous importants des différentes confréries musulmanes. Il y a un soutien financier et matériel de la part des autorités étatiques. Je crois que le religieux fait partie de la vie des sénégalais et qu'il est pris en compte par l'Etat. Pour moi, c'est clair. **(Entretien n° 24)**.

Notre étude dévoile ainsi, à travers le discours des acteurs de l'école, le prolongement d'un processus de mise en place d'une laïcité proprement sénégalaise, entamé au lendemain des indépendances et dont les innovations de 2002 dégagent une version nationale. Celles-ci permettent donc d'afficher sa singularité et ses particularités par rapport aux modèles traditionnels tels qu'ils sont traduits en France, en Grande Bretagne, aux Etats Unis, etc. L'école se démarque ainsi petit à petit de son modèle occidental pour mieux véhiculer les réalités sociales et culturelles particulières du Sénégal. C'est à ce titre qu'il semble que la première hypothèse de la recherche peut être confirmée, à savoir que l'école laïque, institution de l'Etat, reflète la forme de laïcité en vigueur. Les innovations de 2002 témoignent donc **d'une forme libérale pluraliste de laïcité qui aménage une place importante à la religion dans le fonctionnement de l'Etat et de ses institutions.**

9- 2 LAÏCITE AU SENEGAL : COHABITATION DE DIFFERENTES VISIONS

Partout où la laïcité a été proclamée, sa concrétisation a laissé apparaître des éléments spécifiques liés au contexte national. Ses quatre principes de base – *la séparation des pouvoirs, la neutralité de la puissance publique, la liberté de conscience, l'égalité de tous* – s'articulent de façon différente suivant les pays et le temps, et font ressortir différentes visions de la laïcité au sein d'une même société. Notre recherche nous a donc amenés à distinguer quatre types de laïcités au Sénégal : la laïcité « **séparatiste inclusive** », la laïcité « **culturelle ou de proposition** », la laïcité « **égalitaire** » et la laïcité « **de non-reconnaissance** ».

9- 2- 1 La laïcité « séparatiste inclusive »

Elle est la forme de laïcité dominante incarnée par les différents régimes politiques qui se sont succédés tout au long de l'histoire du Sénégal, des indépendances à l'époque contemporaine. Cette vision de la laïcité tente de créer une certaine forme d'adaptation entre la proclamation institutionnelle de ce principe d'organisation politique et les réalités socioculturelles propres au pays. La séparation des pouvoirs, et par conséquent la

neutralité de l'Etat sont traduites de façon spécifique donnant un champ d'action important à la religion, ou plus exactement aux différentes religions. Ainsi, le développement de cette vision de la laïcité a-t-il pour objectif de confirmer ou d'infirmer la deuxième hypothèse de notre recherche qui a été formulée ainsi :

Hypothèse n° 2 : Les rapports historiques, complexes, multiformes, voire ambigus, entre l'autorité politique et les chefs religieux empêchent au Sénégal l'application d'une laïcité qui suppose une séparation stricte des pouvoirs et aussi par conséquent une neutralité absolue.

En France, la loi du 9 décembre 1905 dite loi de « Séparation des Eglises et de l'Etat » s'est imposée comme la loi du compromis ratifiée après plus d'un siècle de luttes grâce, notamment, à la détermination de certains députés comme Aristide Briand, Jean Jaurès, Ferdinand Buisson... Elle sépare les organisations religieuses de la puissance publique et remplace ainsi le concordat de 1801. De par son histoire, la séparation des différentes institutions religieuses et de l'Etat est souvent considérée comme un élément important, voire incontournable du principe de laïcité. C'est un moyen pour arriver aux finalités poursuivies (Baubérot et Milot, 2011). En ce sens, elle constitue une caractéristique à prendre en compte pour étudier la laïcité. A l'ère moderne, une place importante revient à la séparation des religions et de l'Etat dans beaucoup de démocraties. A travers le cadre théorique de notre recherche (Cf. Chapitre 5), nous avons montré qu'en France, la révolution de 1789 a entraîné une rupture dans les rapports entre l'Eglise catholique et les autres institutions de la République ; et que la situation conflictuelle entre les « deux France » a conduit en 1905 au vote de la loi dite de « séparation des Eglises et de l'Etat ». Il semble donc, dans ce cas précis, que la laïcité correspond d'abord à un cadre juridique qui a été mis en place à partir de la Révolution Française, notamment avec l'instauration de l'état civil, et complétée avec les lois laïcisantes de la Troisième République. L'émergence du principe de laïcité en Occident est en quelque sorte liée à cette séparation des deux pouvoirs. Mais suffit-elle pour résumer, à elle seule, la laïcité ? D'après Emile Poulat (2003), « *ce que nous appelons, pour faire court, la laïcité en est venu, dans l'imaginaire français – laïque ou religieux –, à s'identifier et à se résumer à la loi du 9 décembre 1905, “concernant la séparation des Églises et de l'État”. À tort* » (p. 12).

Manifestement donc, on établit communément une certaine connexion entre les deux termes. De nombreux auteurs ont aussi eu à formuler des critiques à l'encontre de cette tendance à définir le concept de laïcité par rapport à la séparation. Baubérot et Milot (2011) affirment que la laïcité, comme elle est traduite aux Etats-Unis et en France « ... *consisterait, selon plusieurs auteurs critiques de ce type de régime, en un aménagement des rapports entre l'Etat et les religions reposant essentiellement sur leur séparation stricte. Plusieurs objections formulées à l'égard de la laïcité comme mode de régulation de la diversité religieuse découlent bien souvent de cette assise conceptuelle posée au départ, d'où une certaine circulation du raisonnement.* » (p. 141). Il semble que, de l'extérieur, le modèle dominant de laïcité en occident soit envisagé en référence qu'à la séparation stricte.

Bajeev Bhargava affirme d'emblée que « dans une large mesure, la laïcité occidentale se définit elle-même comme une doctrine universelle exigeant une stricte séparation (exclusion mutuelle) de l'Eglise / la religion et de l'Etat, au nom de la liberté et de l'égalité des personnes » (Bhargava, 2009 b, p. 71). De la même manière, le politologue William E. Connolly (1999) associe explicitement la conceptualisation de la laïcité à une « doctrine » (secular doctrine). Veit Bader soutient que la thèse de la différenciation promeut une conception maximale de la séparation et néglige les divers types de dépendance institutionnelle entre religions et politique (2007, p. 48). D'où la nécessité de redéfinir sinon d'éliminer la conception de la laïcité de l'Etat basée sur une stricte séparation. (Baubérot et Milot, 2011, p. 142).

La thèse selon laquelle que la laïcité s'identifie à la séparation stricte a été critiquée par ces auteurs, spécialement le sociologue Veit Bader pour qui, il existerait un écart entre la proclamation du principe de laïcité et la réalité concrète de sa mise en place. « *Cet écart légitimerait la critique selon laquelle la laïcité occidentale est un régime contestable puisqu'elle ne s'applique qu'imparfaitement là où elle a pris racine. Il serait d'autant plus inapproprié de penser appliquer ce modèle... dans des sociétés non occidentales.* (Bharagava, 1998, 2009 ; Stephan, 2000) ». (Baubérot et Milot, 2011, p. 143). Quoi qu'il en soit, il semble que la notion de séparation soit vécue différemment d'un contexte national à l'autre. En tout cas, pour ce qui est du Sénégal, cette recherche a montré que le degré de séparation entre les religions et l'Etat est relatif ou du moins, qu'elle n'est pas stricte. Toute la partie théorique de notre recherche s'est évertuée à faire ressortir cette

particularité contextuelle sénégalaise où de multiples arrangements et aménagements ponctuent les rapports entre les familles religieuses et la puissance publique. Vraisemblablement, une certaine liberté est accordée à toutes les confessions religieuses et les croyances qui peuvent s'exprimer dans l'espace public, dans la limite du respect de l'ordre public et des lois. La laïcité, dans le contexte sénégalais, est même apparue comme protectrice des religions. L'Etat, de façon juridique, reconnaît aux communautés religieuses le droit de se développer sans entrave (Cf. art 24, const. De 2001). Des indépendances au début des années 2000, les rapports entre les hommes politiques et les différentes familles religieuses du pays laissent apparaître la difficulté d'une séparation stricte. Les guides religieux représentent une véritable force sociale. Leur implication dans la vie sociale, économique, voire même politique est réelle. Ainsi, le principe fondamental de la séparation entre les religions et l'Etat s'est fait sans rapport conflictuel, dans une logique de considération, d'octroi d'aide, de subvention, parfois d'implication dans certaines questions liées aux cultes ; il semble donc qu'au Sénégal s'est imposée une séparation positive, comme l'affirmait le ministre de l'Education dans le rapport final du séminaire préparatoire de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires :

La séparation de la religion et de l'Etat 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).

A travers les propos du ministre de l'éducation, il apparaît clairement que la séparation de la religion ou des religions et de l'Etat n'est pas stricte. L'institutionnalisation du principe de laïcité ne remet en aucun cas en cause le rôle et la fonction de l'Etat laïque sénégalais qui reconnaît toutes les religions et qui est au service de tous les citoyens quelle que soit leur appartenance religieuse. De cette pseudo-séparation découle aussi une forme positive de la neutralité de l'Etat et de ses différents services publics, un autre élément

fondamental de la laïcité. Si en France, la neutralité de l'Etat est affirmée dans la loi du 9 décembre 1905 en ces termes : « *la république ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* », au Sénégal, l'Etat accorde une assistance multiforme aux différentes familles religieuses du pays. En somme, la séparation des pouvoirs et la neutralité de la puissance publique vis-à-vis des religions sont traduites différemment au Sénégal.

Cette réalité sénégalaise a été confirmée lors de l'enquête sur le terrain, menée avec les acteurs de l'école sénégalaise. Pour l'inspecteur Moustapha Mbaye, IEF de Mbour 2 : « (...) *Si à un certain moment on a accepté d'introduire l'éducation religieuse, c'est pour tenir compte des réalités sociales et satisfaire la demande des populations ; la laïcité n'est pas remise en question par ces innovations.* » (**Entretien n°2**). Aussi, d'après l'inspecteur Moussa Sène, IEF de Diourbel : « *La réalité sociologique du moment ne permet pas de fonder la laïcité que sur la séparation stricte des pouvoirs. Les guides religieux constituent une force dans le pays.* » (**Entretien n° 6**). Cette influence du religieux dans la société sénégalaise et notamment dans le domaine de la politique a également été soulignée par l'inspecteur Ndiaga Diop de l'IA de Diourbel. Il voit, à travers la réforme de 2002, un rapprochement entre l'Etat et les responsables religieux. Selon lui :

La mise en œuvre de cette innovation et l'intégration de l'éducation religieuse dans les curricula ont permis un rapprochement entre le pouvoir étatique politique et les guides religieux. Cela n'est pas un frein à la laïcité. Ce qu'il faut comprendre, et c'est une recommandation forte, c'est de ne pas entrevoir le guide religieux comme quelqu'un qui est séparé de la politique. C'est ma conviction. Les gens commencent d'ailleurs à comprendre cela avec la campagne électorale pour les législatives qui est entrain de se dérouler présentement. Le guide religieux incarne une place spécifique dans la société ; il n'est pas isolé ; il doit être politicien mais dans le bon sens du terme pour, en fait, permettre l'intégration de la dimension religieuse de manière subtile dans la marche de la société. Les isoler ne permet pas un bon développement. (**Entretien n°1**).

Le guide religieux, de par sa notoriété, est investi d'une mission spécifique : celle de participer, à une certaine mesure, à l'organisation et à la gestion des affaires de la cité. Qu'ils soient musulmans ou catholiques, ils sont écoutés par tous et leur voix est

prépondérante. Le caractère multiconfessionnel du Sénégal fait que l'Etat veille à la garantie du pluralisme et à l'équilibre entre tous. Ceci pousse le frère Pierre, responsable de la catéchèse à Thiès, à affirmer qu'au Sénégal : « *l'équilibre essaie de tenir compte des minorités. Le poids des guides religieux catholiques est énorme même s'il n'est pas du même ordre que de celui des califes généraux des confréries musulmanes, mais ils sont écoutés.* » (Entretien n° 24).

En définitive, la forme que prend au Sénégal la séparation des religions et de l'Etat dépend en grande partie des rapports de force idéologiques et politiques qui ont été instaurés au sein de la société. Il semble qu'au Sénégal la séparation des pouvoirs peut être qualifiée d'inclusive et ouverte. En fait, au regard de la nature des relations entre religion et politique au Sénégal, il est légitime de soutenir la spécificité du régime de laïcité qui reste imprégnée des réalités sociales. Aussi, les représentations que les différents acteurs de l'école se font du régime politique de séparation des religions et de l'Etat, et les éléments historiques développés dans notre cadre théorique par rapport à la question religieuse permettent de soutenir cette thèse. La séparation est donc loin d'être stricte comme en France et la neutralité n'est pas non plus absolue. Cela permet de confirmer la deuxième hypothèse de notre recherche, à savoir qu'au Sénégal, **les relations très étroites entre les chefs religieux et les autorités politiques empêchent l'application d'une laïcité qui suppose une séparation stricte des pouvoirs et par conséquent aussi une neutralité absolue.** C'est en ce sens que la première conception de la laïcité relevée est dite « **séparatiste inclusive** ».

Les deux autres visions développées ci-dessous vont permet de confirmer ou d'infirmer la troisième hypothèse formulée ainsi :

Hypothèse 3 : Le multiculturalisme incarné par la cohabitation pacifique entre les différentes confessions religieuses et témoignant d'un réel désir de vivre-ensemble de la part des sénégalais se traduit par la jouissance de la liberté de conscience et par l'égalité morale de tous les citoyens.

9- 2- 2 La laïcité « culturelle ou de proposition »

La laïcité « culturelle ou de proposition » est la deuxième vision de la laïcité repérée au Sénégal. Elle est incarnée par la majorité des Sénégalais. Cette conception de la laïcité accorde davantage d'importance au respect de la liberté de conscience au sein de la société et donc à la garantie de l'expression de la liberté religieuse pour tous les citoyens. Les partisans de cette conception de la laïcité mettent en avant le respect de la liberté de croire et de pratiquer sa religion sans en être inquiété.

A travers le cadre théorique de notre recherche, en effet, il a été rappelé que la liberté de conscience est l'une des finalités poursuivies par la laïcité. En ce sens, elle demeure un pilier essentiel et un des éléments de base de la laïcité. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 proclame en son article 10 : « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi* ». Comme principe fondamental, elle est reconnue et mentionnée dans beaucoup de textes constitutionnels. Dans le préambule de la loi fondamentale sénégalaise, il est stipulé que « *la construction nationale repose sur la liberté individuelle et le respect de la personne humaine, sources de créativité*¹⁶³ ». La constitution de la République du Sénégal garantit toutes les libertés à tous les citoyens, notamment « *la liberté de la conscience, la profession et la pratique libre de la religion* » (*Idem.*). Ainsi donc, l'institutionnalisation du principe de laïcité permet le libre exercice du culte par tous et au niveau de l'espace public, l'expression de la foi par les différentes confessions religieuses dans la limite du respect de l'ordre public encadré par la loi. A la puissance publique revient donc la charge de promouvoir la question de la liberté religieuse partout.

La conception de la laïcité dite « culturelle ou de proposition » a été largement défendue par les acteurs de l'école interrogés à travers l'enquête sur le terrain, effectuée au Sénégal. Le point de vue de certains inspecteurs de l'éducation, directeurs d'école, parents d'élèves, guides religieux met l'accent sur l'importance de la liberté de conscience et du respect de la liberté pour chacun de pratiquer sa religion. Pour l'inspecteur Ndiaga Diop de l'IA de Diourbel : « *la laïcité ici c'est le respect de chacun dans ses convictions*

¹⁶³ Cf. Constitution de la République du Sénégal du 22 janvier 2001.

dans ce qu'il est entrain de faire, de vivre sans pour autant qu'il y ait obstacle à un brassage pour des intérêts qui sont communs, pour le développement de la communauté. » (Entretien n°1). L'inspecteur Dioum, chargé de l'éducation religieuse à l'IEF de Thiès-ville, abonde dans le même sens tout en soulignant le rôle de l'Etat dans la garantie de l'expression libre de tous les cultes. Selon lui :

Au Sénégal, chaque citoyen peut pratiquer sa religion et vivre librement sa foi tout en respectant les autres croyances. Le rôle de l'Etat est d'encadrer et de permettre l'expression de toutes ces formes religieuses et du vivre ensemble. Le danger serait de vouloir s'appuyer sur ce qui se fait ailleurs ; il faudrait plutôt partir de nos réalités et s'inspirer du mode de fonctionnement de la société. Avant même que la laïcité ne soit institutionnalisée et ne figure dans la première constitution, c'est-à-dire, un siècle en arrière, on retrouvait des musulmans et des chrétiens dans beaucoup de familles sénégalaises et il y avait une entente parfaite et un respect mutuel. **(Entretien n° 9).**

La cohabitation harmonieuse entre les différentes confessions religieuses et le respect de l'autre dans sa différence religieuse reviennent souvent dans le discours des acteurs de l'école au Sénégal. Ces propos sélectionnés permettent d'étayer la thèse selon laquelle que beaucoup de Sénégalais promeuvent la vision de la laïcité « culturelle ou de proposition » :

- La laïcité doit permettre à tout un chacun de pratiquer sa religion. Si elle était comprise dans ce sens, il n'aurait pas de problème. Nous, au Sénégal, nous n'avons pas ce problème. On n'a jamais entendu au Sénégal que les musulmans et les chrétiens s'entretuent à cause des motifs religieux. Il y a un respect par rapport à la religion de l'autre et sa liberté de la pratiquer. **(Inspecteur Daouda Mbaye, chargé de l'éducation religieuse à l'IA de Louga, Entretien n° 10).**
- En toute franchise, je ne connais pas la définition du mot laïcité ni ce qu'il englobe. Mais ce que je peux dire, c'est que le Sénégal est un pays de religion et de croyants. La population est constituée de musulmans et de chrétiens. Et ces deux confessions cohabitent et sont en paix. Il y a un respect mutuel. Je pense que rien ne peut modifier ce dialogue qui a été instauré entre les Sénégalais de tous bords. Je pense que la laïcité est respectée jusque-là où je vous parle. Il y a une certaine liberté religieuse qui est garantie par l'Etat. Chacun peut vivre sa foi sans problème et cela n'empêche pas qu'il y ait entente entre nous. **(Entretien n° 19, Imam Abdoulaye Barry, daara de Patar Sine, dans l'IEF de Fatick).**

- L'islam n'a rien négligé et a tout prévu. S'agissant des rapports interconfessionnels, il a donné des recommandations sur la manière de se comporter vis-à-vis de ceux qui ne partagent pas la même religion que nous. Les rapports doivent être fluides et en bons termes. L'islam ne préconise pas la violence. Il faut respecter chacun dans la pratique de sa religion. Au Sénégal, quoiqu'on dise, la laïcité est respectée ; la liberté de conscience est accordée à tous, que l'on soit musulman ou d'une autre confession. **(Entretien n° 20, Serigne Mor Mbaye, daara de Louga).**
- Ce qui est important c'est que nous sommes tous des Sénégalais et que chacun respecte l'autre dans sa religion, dans ses convictions, ses habitudes et dans ses coutumes... Ce dialogue, c'est quelque chose qui doit être pérennisé, encouragé. (...) Je pense que reconnaître la religion de l'autre ne diminue en rien la nôtre et ne nous fait pas reculer, au contraire, cela nous valorise. **(Cheick Camara, directeur d'école à l'IEF de Louga, Entretien n° 12).**

Dans le discours de ces acteurs de l'école émerge souvent la vision de la laïcité dite « culturelle ou de proposition » qui accorde la priorité à la liberté religieuse de tous les citoyens. L'émergence de cette conception peut s'expliquer par l'importance accordée au Sénégal au vivre ensemble et au pluralisme religieux. La vie sociale est le cadre idéal du développement du sentiment d'appartenance à une collectivité commune où chacun peut faire l'expérience de l'apprentissage de l'altérité. Comprise comme principal vecteur de la construction au contact de l'autre, elle accorde une place centrale à la diversité religieuse qui interpelle et invite au dialogue et au respect de l'autre différent de soi. Dans toute relation humaine en général et en particulier, entre les individus qui pratiquent un culte différent, le respect mutuel est un élément fondamental et nécessaire. Il semble donc, en effet, qu'au Sénégal s'est construite une véritable relation de respect entre les différentes religions qui se concrétise, jour après jour, dans l'apprentissage du vivre-ensemble à travers le dialogue, la communication, les rapports de bon voisinage, le partage multiformes (invitations officielles lors d'événements religieux, prières communes, œcuméniques...).

Cette configuration sociale entraîne inévitablement le développement d'un sentiment national fort d'appartenance à une même communauté. L'affirmation du principe de laïcité tient aussi compte des différentes représentations que les individus se font de la vie en

commun. Ainsi, au Sénégal, encore une fois, l'Etat comme organisation politique gère les relations entre les différentes confessions religieuses. Il accorde une attention toute particulière au pluralisme et à l'épanouissement de toutes les familles religieuses. En résumé, il est donc permis de défendre l'idée que la laïcité de proposition est une forme de laïcité qui s'est développée au Sénégal. Sa caractéristique principale est de mettre en avant la liberté de conscience, une des deux finalités poursuivies par la laïcité. L'affirmation de la liberté de conscience entraîne aussi que toutes les croyances soient traitées avec une certaine égalité, deuxième finalité de ce principe de laïcité.

9- 2- 3 La laïcité « égalitaire ou de reconnaissance »

La laïcité « égalitaire ou de reconnaissance » est une vision de la laïcité aussi défendue par certains Sénégalais. Elle constitue le marqueur de la laïcité revendiqué par les minorités et les individus sensibles à la question de l'égalité entre tous les citoyens. Cela actualise les questions de la préservation de la diversité religieuse et de l'égalité entre tous dans les sociétés caractérisées par le multiculturalisme.

Il est important de rappeler que tous les citoyens possèdent les mêmes droits et les mêmes devoirs quelle que soit leur appartenance religieuse. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen d'août 1789, universellement reconnue, marque véritablement une étape décisive dans l'affirmation et la reconnaissance de la liberté et de l'égalité comme deux droits importants et inaliénables. Par conséquent, il semble logique que tous les pays qui ont choisi le principe de laïcité comme mode d'organisation politique œuvrent pour la garantie et le respect de ces deux éléments constitutifs des finalités poursuivies par l'idéal laïque. Notre partie : « contexte de la recherche » (Cf. le point 4- 1), a rappelé l'impartialité de l'Etat du Sénégal vis-à-vis de toutes les religions ; ce que la constitution sénégalaise du 22 janvier 2001 dispose en son titre I : « *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, de religion. Elle respecte toutes les croyances* » (art.1). Cependant, pour préserver l'unité nationale, il a été jugé utile de préciser que « *tout acte de discrimination raciale, ethnique ou religieuse, de même que toute propagande*

régionaliste pouvant porter atteinte à la sécurité intérieure de l'Etat ou à l'intégrité du territoire de la République sont punis par la loi. » (Art.5). En effet, la dualité entre le respect de l'égalité en vue de la préservation de la diversité religieuse et la sauvegarde de la souveraineté nationale sur laquelle est fondée la puissance publique constitue un véritable enjeu, voir une difficulté pour les autorités politiques. Cette problématique a conduit, dans beaucoup d'Etats comme le Sénégal, à la mise en place d'une politique de reconnaissance qui accorde une attention toute particulière aux minorités nationales¹⁶⁴. Elle se traduit par la garantie de leurs droits et la reconnaissance de l'égalité de tous les individus.

Notre enquête de terrain sur l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des "*daara*" a permis d'obtenir des points de vue qui s'inscrivent dans cette ligne de pensée. Certains propos de différents acteurs de l'école s'orientent vers cette conception de la laïcité privilégiant l'égalité de tous les citoyens par rapport à la politique éducative du gouvernement sénégalais. Dans leur discours apparaissent souvent des termes en rapport avec l'égalité, l'équité ou encore l'équilibre entre les différentes confessions religieuses. D'après l'abbé Patrice Mor Faye du diocèse de Thiès : « (...) *tous ce que l'Etat peut faire pour aider les citoyens à vivre leur foi, il le fait dans l'égalité. Et de ce point de vue, - la laïcité - est une loi très bonne pour le Sénégal ; cela nous permet d'éviter certaines dérives.* » (**Entretien n°23**). Pour Barthélémy Ndong, directeur d'école à la retraite : « *La position de l'Etat par rapport à la laïcité n'a pas changé. Le Sénégal reste un pays laïque et l'Etat traite tous les citoyens sur un même pied d'égalité. Pour preuve, ce sont toutes les confessions qui bénéficient d'une aide de l'Etat par rapport à la construction des mosquées, des églises. L'Etat respecte les aspirations religieuses de tous. Pour moi, la laïcité est très élevée au Sénégal. Cependant, il faut être vigilant par rapport à cet équilibre.* » (**Entretien n° 11**). Cette vigilance par rapport à l'impartialité et l'égalité à promouvoir entre les deux religions principales poussent l'inspecteur Moustapha Mbaye, IEF de Mbour 2 à affirmer qu'« (...) *on devrait trouver le moyen d'introduire la catéchèse à l'école publique pour régler le problème de l'équité et de l'égalité entre les deux religions, étant donné que nous avons*

¹⁶⁴ Selon le dictionnaire « Larousse » : l'expression « minorités nationales » renvoie à tout « *groupe se distinguant de la majorité de la population par ses particularités ethniques, sa religion, sa langue ou ses traditions.* »

aussi bien des élèves catholiques que des élèves musulmans. L'éducation religieuse au Sénégal concerne l'islam et le christianisme. Ce que nous sommes entrain de vivre, je n'y vois pas de problème, étant donné qu'il y a un dialogue permanent entre l'Etat et les différentes communautés religieuses. (Entretien n° 3). Ces propos mettent en effet en évidence la reconnaissance du droit d'égalité aux minorités religieuses. Même si le droit de pratiquer son culte est garanti et reconnu à tous les citoyens, l'Etat doit aussi veiller à la prise en compte de toutes les particularités pour préserver l'égalité. La laïcité devient le cadre de la reconnaissance et de l'interaction de toutes les convictions religieuses. C'est en cela que la conception dite « égalitaire ou de reconnaissance » trouve sens chez certaines couches de la société sénégalaise qui cherchent à valoriser ce droit d'égalité dans les différentes décisions concernant la vie collective.

En définitive, les visions de laïcité dite « cultuelle ou de proposition » et « égalitaire ou de reconnaissance » mettent en avant les valeurs philosophiques et politiques parmi lesquelles se distinguent celles des droits individuels, des libertés telles que la liberté de consciences, de l'égalité, de la tolérance, du respect... ; en d'autres termes, un ensemble de valeurs communes à promouvoir pour permettre le « vivre-ensemble ». Le contexte national sénégalais, nous l'avons vu, à travers les textes institutionnels cités et les discours des acteurs de l'école recueillis sur la laïcité, est favorable à l'expression de ces deux finalités de la laïcité, à savoir la liberté de conscience et l'égalité entre tous les citoyens quelle que soit leur appartenance religieuse. Elles constituent deux piliers nécessaires qui ont favorisé la compréhension mutuelle et la conception du vivre ensemble et donc la cohabitation harmonieuse entre tous. En somme, l'expression de la liberté de conscience et le respect de l'égalité entre tous sont deux éléments constitutifs et fondamentaux du modèle de laïcité libérale pluraliste. Celle-ci, accorde aussi une importance capitale à la diversité sociale, principale caractéristique des sociétés multiculturelles.

Cette réalité du Sénégal confirme notre troisième hypothèse de recherche : le multi-confessionnalisme de la société sénégalaise, loin d'être vécu comme une source de difficulté, s'appuie sur les principes de liberté et d'égalité des personnes pour promouvoir le vivre-ensemble en privilégiant les idées de tolérance, de dialogue, de respect... Cette

manière accommodante de considérer l'organisation sociale et politique, caractérise la forme de laïcité libérale pluraliste. Néanmoins, chez certains, le principe de laïcité est en contradiction avec leur conception de la religion ; d'où cette quatrième vision de la laïcité dite de « non-reconnaissance ».

9- 2- 4 La laïcité de non-reconnaissance ou absente

La vision de la laïcité dite « de non-reconnaissance » est véhiculée par une minorité de sénégalais et par certaines organisations islamiques qui considèrent le droit musulman comme la référence sur laquelle la société doit être régie. Pour ces derniers, la société ne saurait être organisée en dehors des valeurs prônées par l'islam. Le professeur Ousmane Ka de Columbia University, membre de « Associate Professor of international affairs », écrit dans sa préface du livre de Fabienne Samson (2005) : « *le projet d'organiser la société autour des valeurs de l'islam, que différents groupe réinterprètent à leur manière, remonte à plusieurs siècles, même si ses manifestations et son enracinement doctrinal diffèrent d'une période à l'autre, d'un contexte à l'autre.* » (p. 7).

Il faut rappeler que pour certains, l'islam est à considérer à la fois comme une religion et une loi apportant une réponse aux différentes interrogations auxquelles les fidèles musulmans sont confrontés. Il est la source même du droit. En réalité, la religion islamique s'est dotée d'un droit religieux qui dicte au fidèle musulman sa conduite. La loi islamique par rapport aux différentes situations de vie peut accompagner l'individu de la naissance jusqu'à la mort. Par conséquent, la principale source du droit musulman est la loi religieuse appelée la « charia » qui veut dire : le chemin, la voie. Elle est fondée sur le coran et la sunna (paroles et gestes du prophète) et est constituée d'un ensemble de règles culturelles, éthiques, juridiques... Pour les partisans de cette vision de la laïcité, le livre saint, le coran, doit être la principale source d'inspiration s'agissant des règles de base et des éléments constitutifs qui régissent l'appareil étatique et ses différents services.

La modernité a provoqué la remise en question des croyances, des vérités philosophiques et politiques reconnues à une époque précise dans la société. Ainsi, la laïcité, avant d'être considérée comme concept d'organisation politique, s'est-elle d'abord imposée comme un état d'esprit, une idée nouvelle qui prend progressivement une distance vis-à-vis de la religion. Aussi, malgré le passage d'une laïcité de combat à d'autres formes beaucoup plus souples en occident, et dans d'autres contextes historiques et géopolitiques, des régimes de coexistence tendant vers des régimes de coopérations se sont développés.

« (...), *Dans un certain milieu musulman, le terme revêt le plus souvent une connotation péjorative qui renvoie à une situation où la foi est évacuée, où la morale n'est plus observée, où tout milite contre Dieu, ce qui est inacceptable et même doit être combattu.* » (Ndiaye A. S., 2002, dans M. C. Diop, p. 609). Le principe de laïcité, comprise, peut-être à tort, comme une négation de la religion a entraîné, chez certains, son rejet et a développé le sentiment d'une remise en cause de l'organisation politique. Il faut dire qu'au Sénégal, la conception de laïcité de non-reconnaissance est portée par une minorité de citoyens se réclamant d'associations musulmanes proches de "*courants islamiques*" favorables à l'application de la charia. Comme il a été rappelé dans le chapitre 4 (Cf. p. ?), le « *courant islamiste représente des organisations et groupes d'individus influencés par la révolution iranienne, qui militent pour l'avènement d'une société islamique régie par la charia* » (Mbaye M., 2000, cité par Les cahiers de l'alternance, n°09, *les religions au Sénégal*, déc. 2005, p. 53). La question de la référence au droit islamique a aussi été évoquée en abordant le droit de la famille à travers le contexte général de notre recherche. Les causes liées à la situation mouvementée de la mise en place du Code de la famille au Sénégal sont à rechercher dans l'établissement d'un « *pluralisme juridique* » en la matière. (Cf. Brossier, 2004 ; Sidibé, 1991). Au lendemain des indépendances, le contexte national marqué par une volonté politique de permettre la coexistence des diversités religieuses et ethniques, a poussé les autorités – *plus précisément en 1972* – à instaurer un Code de la famille unique pour tous ; ce qui sera à l'origine des premières tensions entre les autorités politiques et les guides religieux musulmans. A partir des années 80, les revendications de réforme du code réclamées par un courant islamique radical remettent à jour ces divergences. En effet, dans le cadre du droit de la famille et de la gestion des questions successorales, pour permettre aux individus de choisir l'offre qui répond le mieux à leurs convictions et à leurs inspirations, l'Etat a mis à leur disposition différentes possibilités : soit la référence au droit occidental, soit la référence au droit traditionnel qui renvoie à la

fois à la coutume, principalement de celle de l'ethnie wolof, et à la loi religieuse islamique. D'après Brossier (2004) : « *Le droit traditionnel correspond au droit coutumier et au droit musulman tel qu'il est pratiqué au Sénégal. Le droit traditionnel est essentiellement musulman, au regard de l'ancienneté de la pratique islamique au Sénégal.* » (p. 83). Le Code de famille au Sénégal a donc été élaboré à partir de plusieurs sources : coloniale-occidentale, religieuse-islamique, et les coutumes ancestrales ; ce qui fait toute sa complexité et rend difficile l'organisation politique et sociale. Cependant, force est de constater que malgré le système des options, le Code de la famille, par son mode de fonctionnement, accorde une primauté à la laïcisation du droit du statut personnel et privilégie la modernisation du droit familial. Toutefois, la possibilité offerte à des musulmans de se référer à la charia et d'être en conformité avec l'islam dans certains cas précis comme le mariage, l'héritage..., renforce l'idée d'existence d'une vision de la laïcité de non-reconnaissance, c'est-à-dire une conception de la société basée sur la charia et non sur la laïcité comme mode d'organisation politique. Cette idée d'une conception sociale et d'une organisation politique fondée sur le droit musulman est apparue dans le discours de certains acteurs de l'école interviewés dans le cadre de l'enquête semi-directive menée au Sénégal. Elle trouve d'ailleurs son fondement dans ces propos de Serigne Mor Mbaye, responsable de "daara" à Louga : « *L'islam n'a rien négligé et a tout prévu...* » (Entretien n°20) ; ou encore dans cette affirmation de Saliou Gning, enseignant et parent d'élèves dans l'IEF de Diourbel : « *c'est le système qui fait partie intégrante de l'islam et non le contraire...* » (Entretien n°28). Ce dernier soutient en effet que la laïcité n'est pas en congruence avec notre culture et qu'en définitive, la société peut être organisée selon d'autres bases. D'après lui :

Si on nous rappelle tout le temps que vous n'êtes pas là, à l'école, en tant que religieux, il y a un problème. Pourquoi nous rappeler toujours que l'école est laïque, alors que nous ne sommes pas des laïques ni des démocrates. En fait, nous avons endossé des termes qui nous font souffrir et qui n'appartiennent pas à notre culture ; vous savez, les mots ne souffrent d'utilisation que là où ils ne sont pas adaptés. La laïcité, c'est quoi ? C'est que la religion ne gère plus l'Etat ; l'Etat fonctionne maintenant par des textes, des lois laïques. Quand, au Sénégal, toutes les libertés sont respectées : la liberté d'expression, la liberté de culte à Dieu, la liberté de religion, la liberté de dire ce que nous pensons... pourquoi parler de laïcité ? Nous amener la laïcité nous pousse à donner un autre sens à celle-ci, à avoir une autre conception d'elle : pour beaucoup, la laïcité est devenue désormais synonyme de l'anti-islam, l'anti-religion, de tout ce qui est contraire à la religion. Et ce régime

d'organisation, nous ne le voulons pas. L'islam est un projet de société, c'est un Etat, une religion complète... Il englobe d'autres domaines autre que le spirituel : banque-assurance, commerce, enseignement, le juridique, la gestion des affaires de la société, etc. (Entretien n°28).

En résumé, à travers cette étude, et plus particulièrement avec les différents points de vue des acteurs de l'école interrogés dans le cadre de l'enquête semi directive menée au Sénégal, il semble se dégager dans le contexte sénégalais quatre visions de la laïcité : la laïcité « **séparatiste inclusive** », la laïcité « **culturelle ou de proposition** », la laïcité « **égalitaire ou de reconnaissance** » et la laïcité « de **non-reconnaissance** ». Cependant, il s'avère important de ne pas perdre de vue que ces différentes conceptions coexistent et sont en réalité interdépendantes.

9- 3 CONCLUSION

Ce chapitre a permis d'établir cette affirmation : depuis sa constitutionnalisation dans la loi fondamentale, c'est-à-dire sa consécration législative, la laïcité est devenue la référence capitale au Sénégal dans le cadre juridique et politique. Elle permet la garantie de la liberté de conscience et de l'égalité de tous devant la loi grâce à la séparation des pouvoirs et la neutralité de la puissance publique. C'est un principe d'organisation politique qui rend possible la coexistence de toutes les diversités, qu'elles soient philosophiques, religieuses, ethniques, etc. Dans ce sens, elle favorise le vivre-ensemble à travers la mise en place d'un climat de tolérance qui permet le respect de toutes les convictions et des croyances. La grande majorité des Sénégalais lui accorde une importance réelle dans la mesure où elle est facteur d'unité et participe à la réalisation de la souveraineté nationale. Aussi, semble-t-il la laïcité se soit « acclimatée » - *pour reprendre une expression de Samb Djibril (2005)* – au contexte national et aux réalités socioculturelles locales. Grâce à différents aménagements et arrangements institutionnels, une forme libérale pluraliste s'est imposée dans ce pays marqué par le multiculturalisme. Celle-ci tend à préserver aussi bien l'unité nationale que la diversité ; ce qui met en valeur les particularités de toutes les communautés. Le respect des pratiques religieuses et la prise en compte des différentes formes de représentations de la société en découlent.

CONCLUSION 3

La troisième partie de notre recherche intitulée : « cadre d'analyse et d'interprétation des résultats de la recherche » a permis, dans un premier temps, d'examiner les effets de quelques aspects de la réforme du système éducatif de 2002 – *principalement l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des "daara"* – et dans un deuxième temps, de procéder à la typologie de la laïcité au Sénégal. La description, à partir d'un corpus documentaire, de ces deux innovations a permis de comprendre l'ambition des politiques gouvernementales. Malgré des positions et des intérêts divergents exprimés auparavant, un consensus a permis leur mise en place. Les entretiens semi-directifs réalisés avec les acteurs de l'école sénégalaise ont donc d'une part recueilli leurs avis sur l'introduction de la religion dans la sphère scolaire et sur le projet de modernisation des "*daara*" et d'autre part dressé, quinze après, un bilan. Il semble donc que l'éducation religieuse représente pour les élèves un atout important ; elle participe à leur formation humaine et en fait partie intégrante. Le bilan dressé est globalement positif mais a révélé des dysfonctionnements qui ne sauraient perdurer. Dans le but de préserver l'égalité entre tous les élèves, il est urgent que l'introduction de l'éducation religieuse soit effective dans tous les établissements publics élémentaires du Sénégal et que tous les élèves en bénéficient. L'enquête a aussi montré qu'en quinze ans, le projet en faveur des "*daara*" est passé d'une phase de contestation à celle d'une vision partagée par l'ensemble des acteurs. En définitive, le concept de "*daara moderne*" est à considérer comme une transformation qualitative de son modèle traditionnel en vue de son intégration dans le système et afin d'offrir aux apprenants des opportunités d'ouverture au monde. Sa généralisation à l'ensemble des "*daara*" ne peut qu'être appréhendée comme une urgence, voire un impératif. Enfin, les données mobilisées à travers notre cadre théorique et la prise en compte des résultats de la recherche nous permettent d'avancer ces idées : le régime de laïcité sénégalaise s'apparente à une forme libérale pluraliste et il existe différentes représentations de celle-ci suivant les acteurs, le contexte, les enjeux...

CONCLUSION GENERALE

La situation particulière en matière de rapports entre les guides spirituels et les autorités étatiques du Sénégal, pays laïque francophone, multiconfessionnel et multiethnique¹⁶⁵, situé à l'extrême ouest du continent africain, dans la zone soudano-sahélienne, depuis l'indépendance – *ou même depuis l'époque coloniale devrions-nous dire* – mais surtout depuis le début des années 2000 ainsi que la thématique de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires nous ont amenés à discuter de la question de la laïcité sénégalaise. La présente thèse a été l'occasion de revisiter le rôle et la place des religions dans la société sénégalaise et de s'intéresser particulièrement à la relation entre école et religion. La formulation de notre problématique de recherche était la suivante : « En quoi les rapports entre les communautés religieuses et l'Etat d'une part et d'autre part l'organisation des cours de religion dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des "*daara*" dessinent-ils les contours du régime de laïcité sénégalaise et de ses différentes visions divergentes et interdépendantes ? ». Autrement dit, l'objectif était de déterminer les différentes conceptions de la laïcité qui se sont construites à partir de l'émergence de la nation sénégalaise et suivant le temps, le contexte historico-social et politique, les arrangements et aménagements institutionnels, les individus, etc. L'étude d'un tel objet sous l'angle des sciences de l'éducation a fait appel à une approche descriptive, historique et comparative qui nous a amené à subdiviser notre travail en trois grandes étapes. Dans cette perspective de recherche, il est d'abord apparu nécessaire d'évoquer la réalité sénégalaise en matière de pratiques sociales religieuses et de construction d'un idéal laïque. Ensuite, il a fallu revenir sur l'histoire du concept de laïcité et définir les différentes techniques de recherche utilisées dans cette thèse. Enfin, nous avons pu présenter les résultats recueillis et les principales conclusions auxquelles nous sommes parvenues.

¹⁶⁵D'après la direction de la statistique et des prévisions (DSP), la population du Sénégal, estimée à 13 508 715 d'habitants en 2013 – *aujourd'hui à plus de 15 millions* –, est composée de 95% de musulmans, 4% de chrétiens et 1% d'animistes. Les principales ethnies sont : "wolof" (43%), "al pular" (24%), "sérère" (15%), "malinké" (5%), "Diola" (4%), les minorités ethniques telles que : "bassari", "cognagui", "mandjack", "mankagne" etc. (8%), européens et libanais (1%). Données fournies par la direction de la statistique et des prévisions (DSP), Cf. l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD, 2014, p. 61). NB : il n'y a pas de corrélation directe entre les ethnies et les sensibilités religieuses. (Samb, 2005).

En définitive, nous avons choisi de partir du modèle d'organisation sénégalais intégrant les religions dans la vie sociale et en tenant compte des diversités d'une part et d'autre part, de l'analyse de quelques aspects de la réforme de 2002 dans le système éducatif sénégalais. Au fond, la réforme comme elle a été traduite a apporté des changements significatifs. Il semble donc que l'Etat soit engagé dans une politique inclusive d'éducation diversifiée offrant à toutes les sensibilités plusieurs modèles d'organisation de l'école correspondant à leur demande. Le concept de "*daara moderne*" – *même si ce nouveau type de "daara" existait bien avant grâce à des promoteurs indépendants* – s'est propagé depuis les années 2000 et fait aujourd'hui, avec les écoles franco-arabes, office de référence en termes d'écoles coraniques. Ces innovations ont ainsi permis de revisiter les dimensions historiques, sociales et politiques de l'éducation religieuse au Sénégal ; celle-ci s'étant frayé une place dans les programmes de l'école publique élémentaire. Elles ont aussi mis à jour de nouvelles formes de collaboration entre l'Etat et les différentes communautés religieuses. Cependant, elle a également révélé l'existence de divergences entre la vision politique définie, les intentions proclamées et la réalité de sa concrétisation sur le terrain. Les entretiens menés dans le cadre de cette enquête ont permis de déceler des dysfonctionnements dans la mise en œuvre du dispositif d'éducation. Néanmoins, tous les acteurs de l'école interrogés s'accordent sur l'importance d'une telle réforme dans le système éducatif. Ces différentes innovations montrent, en quelque sorte, que le religieux est encore porteur de sens et de lien au Sénégal. L'avis des différentes communautés religieuses et d'une frange importante de la population a été pris en compte par la puissance politique. Les autorités académiques chargées de piloter la réforme de 2002 se sont appuyées sur les ressources de toutes les composantes religieuses, notamment leur expérience dans le domaine éducatif pour mettre en œuvre la réforme. Cet appui sur les différentes stratégies développées par les familles et les confréries religieuses a poussé l'Etat, en dehors de ces deux innovations, à se lancer également dans la construction d'écoles publiques franco-arabes, autre alternative complétant les mesures entreprises dans un but d'inclusion et de diversification de l'offre. Les deux modèles, "*daara*" et *école franco-arabe*, traduisent une certaine volonté d'offrir différents types de modèles d'écoles spécialisées dans l'enseignement arabo-islamique, du moins au niveau élémentaire. L'école sénégalaise, sans rompre avec son héritage colonial, ouvre la voie à d'autres modèles qui accordent une place de choix à l'éducation religieuse dans les programmes éducatifs, dans la mesure où le contexte social reconnaît la religion

comme un dispositif de formation et de connaissance de soi et de l'autre. Cette recherche d'une identité spécifiquement sénégalaise comme zone de brassage entre les coutumes ancestrales, religieuses et les conséquences du contact avec le monde occidental imprime une direction à la politique éducative de l'Etat. Cela a donc amené à repenser le rôle de la religion dans la sphère scolaire et à organiser son intégration.

Toutefois, ce bouleversement a été possible grâce au régime de laïcité en vigueur accordant une reconnaissance et une visibilité certaines aux religions dans la sphère publique. Cette forme de laïcité, construite au fur et à mesure de l'évolution des mentalités sénégalaises, avec ses différentes visions décelées, s'est démarquée de sa ou ses versions occidentales, notamment françaises. Présentée de cette manière, cette affirmation alimente la polémique sur la ou les laïcité(s). En d'autres termes, existe-t-il une laïcité ou des laïcités ? Le but de cette interrogation n'a pas été d'abord de répondre par oui ou non, mais de rechercher des pistes d'analyse du principe de laïcité par rapport à la manière dont il a été traduit dans d'autres contextes historico-socio-géopolitiques. Au fond, nos différentes recherches à ce propos ont permis de prendre conscience qu'il n'y a pas opposition entre l'usage au singulier et au pluriel. A la suite de Baubérot et Milot (2011), nous affirmons qu'ils « renvoient à des niveaux de logiques différents : la laïcité comme concept d'analyse et les laïcités comme des configurations diverses selon les espaces nationaux et les moments historiques. » (p. 8). En définitive, le principe de laïcité s'articule autour de quatre éléments fondamentaux de base qui nous permettent d'analyser sa traduction concrète dans un milieu donné et ses différents enjeux suivant les époques considérées. Il s'agit d'une part de ses finalités : la liberté de conscience et l'égalité entre tous et d'autre part de ses moyens nécessaires pour assurer celles-ci : la séparation des pouvoirs et la neutralité de la puissance publique.

Ainsi, du point de vue intellectuel, il n'est pas possible de nier l'existence de plusieurs conceptions différentes suivant les approches et les traductions nationales. Cette réalité a donc orienté notre travail vers la détermination du régime de laïcité actuellement dominant au Sénégal et la typologie de ses visions. La question des différentes conceptions sénégalaises de la laïcité a donc été le fil conducteur de notre thèse. Le travail de recherche effectué pendant ces quatre années a permis de distinguer quatre types de

laïcité qui s'entremêlent dans une forme libérale pluraliste dominante. Il s'agit de : la laïcité « **séparatiste inclusive** », la laïcité « **culturelle ou de proposition** », la laïcité « **égalitaire ou de reconnaissance** » et la laïcité « **non-reconnue** ». Ces visions de la laïcité identifiées dans nos enquêtes à travers les choix institutionnels et le discours des acteurs de l'école interrogés restent donc à vérifier à grande échelle au sein de la population. L'objectif sera de montrer que les résultats obtenus dans cette recherche ne sont pas dus au hasard et qu'ils s'inscrivent dans la continuité des travaux réalisés par d'autres chercheurs dans d'autres contextes nationaux et internationaux différents.

Dans cette perspective, pour le cas du Sénégal, notre travail de thèse peut être considéré comme une étude exploratoire sur la typologie de la laïcité à la suite des travaux de Djibril Samb (2005) sur la laïcité au Sénégal et s'appuyant sur ceux de Baubérot et Milot (2011) axés sur les diverses configurations de la laïcité suivant les pays. Il s'inscrit dans le prolongement de ces pistes de recherche. Sous ce rapport, il s'intègre à des travaux déjà menés et peut être utile à d'autres. Notre ambition principale a été de pouvoir apporter une humble contribution. En ce sens donc, nous espérons que cette recherche puisse servir de point de départ d'échanges et de collaboration, voir même de base de travail pour d'autres malgré les limites qui se sont imposées à nous.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES DE REFERENCES

Akyol M. (2011). *Islam without extremes. A muslim case for liberty. (L'islam sans les extrêmes. Un plaidoyer musulman pour la liberté)*. New York, Etats-Unis : W. W. Norton and Company.

Avanzini G., et Mougnotte A. (2012). *Penser la philosophie de l'Éducation. Pourquoi ? Pour qui ?* Lyon, France : Chroniques sociales.

Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presse Universitaire de France (7^e édition 1993).

Baubérot J. (1990). *Vers un nouveau pacte laïque?* Paris, France : Seuil.

Baubérot J. (2004). Brève Historique de la laïcité en France. Dans J. Baubérot, (dir.), *La laïcité à l'épreuve : religions et libertés dans le monde* (pp. 143- 152). Paris, France : Universalis.

Baubérot J. (2005). *Histoire de la laïcité en France*. Paris, France : Presse Universitaire de France.

Baubérot J. (2007). *Les laïcités dans le monde*. Paris, France : Presse Universitaire de France (3^e édition 2010).

Baubérot J., Milot M. (2011). *Laïcités sans frontières*. Paris, France : Seuil.

Baubérot J. (2012). *La laïcité falsifiée*. Paris, France : La Découverte.

Baubérot J. (2015). *Les sept laïcités françaises*. Paris, France : La Maison des sciences de l'homme.

- Bayle P. (1992). *De la tolérance, commentaire philosophique sur les paroles de Jésus Christ « Contrains-les d'entrer »*. (1686), éd. J. M. Gros. Paris, France : Presses-Pocket.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistiques générale*. Paris, France : Gallimard.
- Bobineau O. et Tank-storker (2007). *Sociologie des religions*. Paris, France : Armand Colin.
- Bobineau O. et Lathion S. (2012). *Les musulmans, une menace pour la république ?* Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Boudon R. (2002). *Déclin de la morale, déclin des valeurs*. Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Bouchet G. (1996). *Laïcité et Enseignement*. Paris, France : A. Collin. Formation des enseignants-Enseigner.
- Breton P. (1996). *L'argumentation dans la communication*. Paris, France : La Dé couverte.
- Cabanel P. (2004). *Les mots de la laïcité*. Toulouse, France : Presse Universitaire du Mirail.
- Caillé A. (2009). *Théorie anti-utilitarice de l'action. Pragement d'une sociologie générale*. Paris, France : La Découverte.
- Chaumier J. (1988). *Le traitement linguistique de l'information*. Paris, France : Entreprise moderne d'Edition (3è éd.).
- Chaumier J. (1989). *Les techniques documentaires*. Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Cissé S. (1992). *L'enseignement islamique en Afrique noire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Comte-Sponville A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Copans J. (1988). *Les marabouts de l'arachide : la confrérie mouride et les paysans du Sénégal*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cornec J. (1965). *Laïcité*, illustrations de Jean Effel. Paris, France : Société universitaire d'édition et de librairie.

Coulibaly (2004). *Une démocratie prise en Otage par ses élites. Essai politique sur la pratique de la démocratie au Sénégal*. Dakar-Fann, Sénégal : Sentinelles.

Coulon C. (1981). *Le marabout et le prince. Islam et pouvoir politique au Sénégal*. Paris, France : Pedone.

Coulon C. (1983). *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire*. Paris, France : Pedone.

D'Aoust S. (2012). *L'effectivité du droit à l'éducation au Sénégal. Le cas des enfants talibés dans les écoles coraniques*. Paris, France : L'Harmattan.

Delafosse M. (1927). *Les Nègres*. Paris, France : Rieder.

Delval R. (1980). *Les musulmans au Togo*, Paris, France : Publications orientalistes de France, CHEAM.

Désalmand P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Tome 1 : Des origines à la Conférence de Brazzaville (1944)*. Abidjan, Côte d'Ivoire : CEDA.

Dewey J. (1947). *Expérience et éducation* (M., A. Carroi trad.) Paris, France : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Experience and education*).

Dharréville P. (2013). *La laïcité n'est pas ce que vous croyez*. Ivry-Sur-Seine, France : Les éditions de l'Atelier.

Diop A., B. (1981). *La société wolof. Les systèmes d'inégalités et de domination*. Paris, France : Karthala.

Diop El. H. O (2013). Réviser la Constitution au Sénégal : consolider la démocratie ou honorer le Président ? Dans Diop M. C. *Sénégal (2000-2012) : les institutions politiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*. Paris, France : Editions Karthala.

Diop M. C. (2002). L'administration, les confréries religieuses et les paysanneries. Dans Coumba-Diop M., O'Brien C., et Diouf M. (dir.) : *La construction de l'Etat au Sénégal*, (pp. 29 -47). Paris, France : Karthala.

Diouf M. (1998) *Sénégal, les ethnies et la nation*. Dakar : Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.

Diouf L. (2002). *Eglise locale et crise africaine*. Paris, France : Karthala.

DIOUF M. (2001). *Histoire du Sénégal, Le modèle islamo-wolof et ses périphéries*. Paris, France : Maisonneuve et Larose.

Durkheim E. (1922). *Education et sociologie*. Paris, France : Collection le Sociologue.

Durand-Prinborgne (1992). *Le droit de l'éducation*. Paris, France : Hachette Education.

Fenet A. (1985). La question des minorités dans l'ordre du droit. Dans Groupement pour le Droit des minorités (dir.), *Les minorités à l'âge de l'Etat-nation*. Paris, France : Fayard.

Foray P. (2008). *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Gaucher J. (1968). *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone. Jean Dard et l'école mutuelle de Saint Louis du Sénégal*. Paris, France : Le Livre africain.

Gauchet M. (1998). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*. Paris, France : Gallimard.

Gauchet M. (2004). *Un monde désenchanté ?* Paris, France : Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières.

Gervasoni O. et Gueye C. (2005). La confrérie mouride au centre de la vie politique sénégalaise : le "SOP" inaugure un nouveau paradigme ? Dans Gomez-Perez. *L'islam politique au sud du Sahara : identités, discours et enjeux*, (pp. 621-639). Paris, France : Karthala.

Ghiglione R. et Matalon (1991). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratique*. Paris, France : Armand Colin.

Gravrand H. (1970). *Religions traditionnelles comme sources de valeurs de civilisations*. Paris, France : Présence africaine.

Houssaye J. (1992). *Les valeurs à l'école, l'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris, France : Presse Universitaire de France.

Jankélévitch V. (1968). *Traité des vertus*. Paris, France : Champs-Flammarion.

Khalidi E. (2015). *ABC de la laïcité*. Paris, France : démopolis, illustration d'ALF.

- Khayar, Issa H. (1976). *Le refus de l'école - Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*. Paris, France : Maisonneuve.
- Kaufmann (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Nathan, Collection.
- Kintzler C. (2014). *Penser la laïcité*. Paris, France : Minerve.
- Lagrade G (1934). *La naissance de l'esprit laïque au déclin du Moyen-Âge*, tome I : *Bilan du XIII^e siècle*, Saint-Paul-Trois-Châteaux, France : Béatrice.
- Lange M.-F. (1998). *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris, France : Karthala.
- Lenoir F. (2003). *Les métamorphoses de Dieu. Des intégrismes aux nouvelles spiritualités*. Paris, France : Plon.
- Léon A. (1991). *Colonisation, enseignement et éducation* (E. P). Paris, France : L'Harmattan.
- Lewandowski S. et Niane B. (2013). Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation. Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal. Dans Diop M. C. *Sénégal (2000-2012) Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*, (pp. 503-534). Paris, France : Karthala.
- Locke J. (1992). *Lettre sur la tolérance*. (1689). Trad. Le Clerc, éd. J. F. Spitz. Paris, France : GF.
- Lomeier R. (2005). De la dynamique locale des réformismes musulmans. Etudes biographiques (Sénégal, Nigéria et Afrique de l'Est). Dans Gomez-Perez. *L'islam politique au sud du Sahara : identités, discours et enjeux*, (pp 29 – 47). Paris, France : Karthala.
- Madior Fall I. (2009). Evolution constitutionnelle du Sénégal – De la veille de l'Indépendance aux élections de 2007. Paris, France : Karthala.
- Magassouba M. (1985). *L'islam au Sénégal. Demain les Mollahs ?* Paris, France : Karthala.

- Marty P. (1917). *Etudes sur l'Islam au Sénégal*. Paris, France : Leroux.
- Maingueneau D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris, France : Hachette.
- Meyer. M. (2005). *Qu'est-ce que l'argumentation ?* Paris, France : Vrin.
- Mgr Dagens C. (2007). *Pour l'éducation et pour l'école. Des catholiques s'engagent*. Paris, France : Odile Jacob.
- Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Mbembe A. (1988). *Afrique indociles. Christianisme, pouvoir, et État en société post-coloniale*. Paris, France : Karthala.
- Mbiti J. (1972). *Religions et philosophies africaines*. Yaoundé, Cameroun : Clé.
- Métogo E., M. (2013). *Dieu peut-il mourir en Afrique?* Paris, France : Karthala (Nouvelle édition).
- Miaille M. (2015). *La laïcité solutions d'hier problèmes d'aujourd'hui*. Paris, France : Dalloz (2^{ème} édition).
- Mucchielli A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : A. Colin.
- Ndiaye A. S. (2002). Une minorité confessionnelle dans un Etat laïque. Dans Diop M. Coumba. *Le Sénégal contemporain*. Paris, France : Karthala.
- Nicolet C. (1992). *La République en France. Etats des lieux*. Paris, France : Seuil.
- Nouailhat R. (2003). *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité*. Paris, France : Nathan pédagogie.
- Ognier P. (1994). La laïcité scolaire dans son Histoire (1880 – 1945). Dans Lequin Y. (dir.), *Histoire de la laïcité*. France-Comté, France : CRDP.

- Pena-Ruiz H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris, France : Gallimard, Collection « Folio Actuel ».
- Perregaux C. (1987). *L'école sahraouie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Picq J. (2014). *La liberté de religion dans la République: l'esprit de laïcité*. Paris, France : Odile Jacob.
- Popper K. (1979). *La société ouverte et ses ennemis*. (J. Bernard et P. Monod, trad.). Paris, France : Seuil. (Ouvrage original publié en 1945 sous le titre *The Society and Its Enemies*. Londres, Grande-Bretagne : Routledge).
- Poulat E. (2003). *Notre laïcité publique*, Paris, France : Berg international éditeurs.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont : Mardaga.
- Quivy R. et Campenhoudt L. V (1998). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Dunod.
- Reboul O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Reboul O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Rouquette L. M. et Rateau P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble, France : Presse Universitaire de Grenoble.
- Samb D. (2005). *Comprendre la laïcité*. Dakar, Sénégal : Les Nouvelles Éditions Africaines.
- Samb D. (2010). *Le vocabulaire des philosophes africains*. Paris, France : L'Harmattan.
- Samson F. (2005). *Les marabouts de l'islam politique : le Diahiratoul Moustarchidina Wal Moustarchidaty, un mouvement néo-confrérique sénégalais*. Paris, France: Karthala.
- Santerre R. et al (1982). *La Quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Montréal, Canada: Les presses de l'Université.

- Sarkozy N. (2004). *La République, les religions, l'espérance. Entretiens avec Thibaud Colin et le père Philippe Verdin*. Paris, France : Cerf.
- Seck, A. (2010). *La question musulmane au Sénégal. Essai d'anthropologie d'une nouvelle modernité*. Paris, France : Karthala.
- Senghor L., S. (1962). *Pierre Teilhard de Cardin et la Politique africaine*. Paris, France : Seuil.
- Senghor L., S. (1977). *Liberté, Tome 3 : Négritude et Civilisation de l'Universel*. Paris, France : Seuil.
- Shevenell (1963). *Recherche et Thèses*. (Research and Theses, 3è éd.) Ottawa, Canada : Université d'Ottawa.
- Simondon G. (1958). *Du monde d'existence des objets techniques*. Paris, France : Aubier. (Nouvelle édition 1989).
- Sow Sidibé A. (1991). Les fondements de l'option de statut successoral. Dans *Le pluralisme juridique en Afrique, LJDJ*. Paris, France.
- Sy M., M. (2007). *La protection constitutionnelle des droits fondamentaux en Afrique. L'exemple du Sénégal*. Paris, France : L'Harmattan.
- Sylla A. (1992). "L'École : quelle réforme ?". Dans Diop C. M. *Sénégal : Trajectoires d'un État*. (pp. 379 - 430). Dakar, Sénégal : Codesria.
- Suret-Canale J. (1977). *Afrique Noire. L'ère coloniale 1900-1945*. Paris, France : Edition Sociale.
- Tessier G. (1993). *Pratiques de recherches en science de l'éducation*. Paris, France : Presse Universitaires de Rennes II.
- Tene C. (2008). *Monseigneur Aloïse Kobès (1820-1871) et l'œuvre des noirs*. Dakar, Sénégal : Saint-Paul.
- Thiam I., D., et Ndiaye N. (1976). *Histoire du Sénégal et de l'Afrique*. Dakar/Abidjan, Les Nouvelles Editions Africaines (2è édition).

Van Der Maren J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal-Bruxelles, Canada - Belgique : Presses de l'Université de Montréal - De Boeck.

Villalon L. (1995). Dans DIOP M. C., et DIOUF M. (2002). *Le Sénégal contemporain*. Paris, France : Karthala.

Walzer M. (1998). *Traité sur la tolérance*. (C. Hutner, trad.). Paris, France : Editions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre : *On Toleration*. New York, NY : Yale University Press).

Weber M. (1965). *Essai sur la théorie de la science*. Paris, France : Plan.

Weber M. (1992). *Essai sur la Théorie de la science*. Paris, France: Pocket.

Weber M. (2003). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. (Réédition) – Paris, France : Gallimard. (Ouvrage original édité en [1905]).

Willaime J., P. (1991). Etat, pluralisme et religion en France, du monopole à la gestion des différences. Dans J. Baubérot, *Pluralisme et minorités religieuses*, p. 33 – p. 42. Paris, France : Peeters Louvain.

DICTIONNAIRES, BROCHURES, PERIODIQUES, RAPPORTS, THESES...

Abel O. (2008/4). Laïcité, Identité Urbanité. *Repenser la laïcité aujourd'hui, Transversalités, n°108*, pp. 39-54 : Récupéré le 26/04/2014 du site: <http://www.cairn.info/revue-transversalites-2008-4-page-39.htm>

Annan K. (2001). Journée Internationale pour la tolérance. New York, U.S.A: Nations Unies.

Barbier M. (1993, 05). Esquisse d'une théorie de la laïcité, *Le Débat*, n° 77, (novembre-décembre), *Dossiers : L'ère de la corruption - Laïcité : essais de redéfinition - Archives soviétiques : une révolution historique - L'Europe à l'école*, pp 64 – 76. Paris, France : Gallimard.

Baubérot J. (2004, 02). La République et la laïcité ? Dans Jean Baubérot, *Regards sur l'actualité, n°298, Dossier : "Etat, laïcité, religion"*, pp. 3 – 66. Paris, France : documentation française.

Bergounioux A. (1995). La laïcité, valeur de la République, *Pouvoirs, revue française constitutionnelles et politiques*, n° 75 – *La laïcité*, pp. 17-26. Paris, France : Seuil.

Beuscart J. S. et Peerbaye A. (2006). Histoires de dispositifs, *Terrains et Travaux*, vol. 2, n° 11, pp. 3-15.

Blanc M. et Causer J. Y. (2005). Privé – public : quelles frontières, *Sciences Sociales*, n° 33. Strasbourg, France : Université Marc-Bloch.

BREDA : Bureau régional de l'Unesco à Dakar (1995). Dossier : *Éducation de base et éducation coranique au Sénégal*. Série n° 10. Dakar, Sénégal : Imprimerie du BREDA (UNESCO).

Brossier M. (2004). Les débats sur la réforme du code de la famille au Sénégal : la redéfinition de la laïcité comme enjeu du processus de démocratisation, *DEA Études africaines, option science politique, IEP*. Université Paris-I Panthéon-Sorbonne, Septembre. Récupéré en ligne le 13/12/2013 sur le site : http://fasopo.org/reasopo/jr/memoire_dea_brossier.pdf

Brossier M. (2004). Les Débats sur le droit de la famille au Sénégal : Une mise en question des fondements de l'autorité légitime ? Dans T. Dahou (dir.), *Sénégal 2000-2004, l'alternance et ses contradictions* : dans *Politique Africaine*, n° 96, pp. 78-98. Récupéré en ligne le 13/12/2012 sur le site : <http://www.cairn.info/revue-politique-africaine-2004-4-page-78.htm>

Bouche D. (1975). L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique de l'ouest, de 1817 à 1920. Lille, France : Service de Reproduction des thèses. (Université de Lille III).

Camara et Al., (2007). Ecole, religions et laïcité. L'école au Sénégal et en Belgique. *Education comparée*, n° 62, p. 269.

Champion F (1993/5). Entre laïcisation et sécularisation. Des rapports Eglise-Etat dans l'Europe communiste, *Le Débat*, n° 77, (novembre-décembre), *Dossiers : L'ère de la corruption - Laïcité : essais de redéfinition - Archives soviétiques : une révolution historique - L'Europe à l'école*, pp 40 - 63. Paris, France : Gallimard.

Chantraine P. (1956). Etudes sur le vocabulaire grec, *Manief Albert persee.fr*, 1 vol. grandir – 16, Paris, France : C. Klincksieck, (études et commentaires. Vol. XXIV).

Charlier J., E. (2002, 2ème trim.). Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal, *Education et Sociétés*, n° 10, pp. 95-111. Récupéré en ligne le 06 / 02 / 2014 sur le site : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ES_010_0095.

Charlier J., E. (2004a). Les écoles au Sénégal : les modèles et leurs répliques, *Cahiers de l'ARES*, n° 3, pp. 35-53.

Congrégation pour l'éducation catholique. (28 décembre 1997). *L'école catholique au seuil du troisième millénaire*, n.

3. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_fr.html

Congrégation pour l'éducation catholique (mai, 2009). Lettre circulaire 520/2009. Aux présidents des conférences épiscopale LLSS sur l'enseignement de la religion à l'école. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_fr.html

Congrégation pour l'éducation catholique (2013). Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique : Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour. Vatican, Italie : cité du Vatican.

Coulon C. (1976). Pouvoir maraboutique et pouvoir politique au Sénégal. Thèse de doctorat en Science politique, soutenue à l'université de Paris, IEP. 2 vol. 594 p.

Coulon C. (2003). Une pédagogie coranique. Modes de transmissions des savoirs islamiques (Mauritanie), *Cahiers d'études africaines*, XLII, 1-2, pp. 169-170 ; 235-260.

Delafosse M. (1927, juin) Bulletin de l'Enseignement en AOF, n° 33.

Deleuze G. (1989). « Qu'est-ce qu'un dispositif ? ». Dans Michel Foucault philosophe. *Rencontre internationale*, 9, 10 et 11 janvier 1988 à Paris. Paris, France : Seuil.

Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation (2005). Sous la dir. de Philippe Champy et Christiane Etévé (3ème édition), *La laïcité*, pp. 560-565. Paris, France : Retz.

Dictionnaire Historique de l'Education Chrétienne d'expression française (2010). Sous la dir. D'Avanzini G., Cailleau R., Audic A. M. et Penisson P. (2ème édition), *Collection Sciences de l'Education*. Paris, France : Don Bosco.

Dictionnaire Petit Larousse (1970). Sous la dir. de Pierre Larousse. Paris, France : Librairie Larousse.

Doria-Husser M., et Lauture H. (1981, juillet). Réflexions sur l'histoire de l'enseignement au Sénégal. Intérêt pédagogique actuel, *DEA en Sciences du comportement et de l'éducation à l'Université de Toulouse le Mirail*, septembre 1980. Brochure publiée par les auteurs. Dakar, Sénégal.

Dumont G., F. et Kanté S. (2010/09). Une géopolitique exceptionnelle en Afrique, *Géostratégiques*, n° 25, pp. 107-133.

Estivalezes M. (2007). L'enseignement du fait religieux à l'école, un faux problème ? *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 39. Dossier : *Laïcité, croyance et éducation*, sous la direction de Jean-Paul Martin, pp. 93-105.

Fall A. (2002). L'école au Sénégal : la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle 2001/2002. Dakar, Sénégal : UCAD.

Fall A. (2012). L'éducation de base au Sénégal de 1945 à nos jours: discours et pratiques. *Thèse de doctorat d'histoire*. Dakar, Sénégal : UCAD.

Fondation Konrad Adenauer (2007). Les religions au Sénégal, *Cahiers de l'Alternance*, n° 09. Dakar, Sénégal.

Fondation Konrad Adenauer (2009, 23-24 juin). Colloque, Allocution d'ouverture. *Dans Enracinement et Ouverture – Plaidoyer pour le dialogue interreligieux*. Dakar, Sénégal. (Document final, pp. 6-8). Récupéré en ligne le 05/05/ 2014 sur le site : http://www.kas.de/wf/doc/kas_17308-1522-1-30.pdf?090827174033

Fortier C. (1997). Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mauritanie, Islam et Sociétés au Sud du Sahara, n° 11, pp. 85-105.

Gandolfi S. (2003). L'enseignement islamique en Afrique noire. *Cahiers d'études africaines*, vol. XLIII, n° 1-2, pp. 261-278. Paris, France : Éditions de l'École des hautes

études en sciences sociales. Mis en ligne le 21 décembre 2006. Récupéré le 09/12/2014 sur le site : <http://etudesafricaines.revues.org/199>

Gassama F. (2004). L'immigration sénégalaise en France de 1914 à 1993. Etude de l'implantation et du rôle des confréries musulmanes sénégalaises. *Thèse de doctorat en histoire de Fatou Gassama (dir. Jean Martin), soutenue à l'université de Lille 3.*

Gasse S (2008). L'éducation non formelle : quel avenir ? Regarde sur le Mali. *Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation dirigée par le Professeur Jean HOUSSAYE*, Ecole doctorale « Savoirs, Critique, Expertises », Laboratoire CIVIIC – EA 2657, Université de Rouen, France.

Gautherin J. (1991). Étude critique. La laïcité : une idée neuve, *Revue française de pédagogie*, n° 97, p. 109.

Girard L. (avril, 2008). Sénégal : pouvoir politique / pouvoir religieux : intérêts croisés. Dakar : Sénégal.

Gire P. (1997). Religion, culture, éducation, anthropologie du spirituel, *Esprit et Vie*. Lyon, France : Université Catholique.

Gomez-Perez (1997). Une histoire des associations sénégalaises. (Saint-Louis, Dakar, Thiès) : itinéraires, stratégies et prises de paroles (1930-1993), Thèse de doctorat sous la direction de Jean Louis Triaud, Université Paris 7 Denis Diderot, UFR Géographie, Histoire et Sciences de la Société.

Gomis S. (2007). L'école au service du dialogue interreligieux. Dans A., R. BABA-MOUSSA, (dir.), *Éducation comparée, n° 62 : Éducation, religion et Laïcité, Tom 2 : Regards croisés et enjeux dans les pays Sud et du Nord*, pp. 205-214.

Grange J. (2012/4). « Recension », *Cités*, n° 25, pp. 168-176. Paris, France : PUF.

Gravrand H. (1982). L'héritage spirituel sereer : valeur traditionnelle d'hier, d'aujourd'hui et de demain. *Ethiopiennes : revue négro-africaine de littérature et de philosophie*, n° 31. Récupéré en ligne le 05/12/2013 sur le site : <http://ethiopiennes.refer.sn>.

Hamadache A. (1993). Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants. *Rapport pour UNESCO*.

Houssaye J. (2008). Valeurs du système d'enseignement. Dans A., Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 675-679). Paris, Presse Universitaire de France.

Kahn P. (2007). La laïcité est-elle une valeur ? *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 39. *Dossier : Laïcité, croyance et éducation*, sous la direction de Jean-Paul Martin, pp 29-37.

Lalouette J. (2008/4). Laïcité, anticléricalismes et antichristianisme, *Transversalités*, n° 108, pp. 69-84 Paris, France : Institut Catholique de Paris.

Langlois C. (2005, 1 juillet). Depuis soixante ans la République est laïque, *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 87, n° 3, pp. 11-20.

Loeffel L (2007). Moral laïque et démocratie, *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 39. *Dossier : Laïcité, croyance et éducation*, dir. de Jean-Paul Martin, pp. 67-80.

Lombard J. (2012). Sy, Seydou Madani. — Les régimes politiques sénégalais de l'indépendance à l'alternance politique, *Cahiers d'études africaines*, mis en ligne le 16 avril 2012, consulté le 27 octobre 2016. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/14373>.

Imbert G. (2010/03). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie », *Recherche en soins infirmiers*, n° 102, p. 23-34.

IIEP : Institut International de Planification de l'Éducation. (1984) Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques, Paris, France.

Martin J. P. (2007). Présentation, *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 39. *Dossier : Laïcité, croyance et éducation*, direction de Jean-Paul Martin, pp 3 – 14.

Martin J. P. (2007). Les alternatives aux cours de religion dans les pays voisins de la France, *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 39. *Dossier : Laïcité, croyance et éducation*, sous la direction de Jean-Paul Martin, pp 151-164.

Marty P. (septembre 1914). La Médersa de Saint-Louis. *Revue du monde musulman*, vol. XXVIII, pp. 1-106.

Mbonda. E. (2016). Les défis de l'éducation à la citoyenneté et au vivre-ensemble dans un contexte multiculturel. Perspectives africaines. *Communication au colloque du Laboratoire Civiic*, Université de Rouen, 10 juin.

Michelat G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. Dans *Revue française de Sociologie*. XVI, pp. 229-247.

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, France.

Ndiaye, P.O. (2015). Aumône et mendicité : un autre regard sur la question des talibés au Sénégal, *Cahier de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, pp. 295-310.

Ndiaye S. (2009, 23-24 juin). Allocution de clôture. Dans *Enracinement et Ouverture – Plaidoyer pour le dialogue interreligieux* (Colloque à la fondation Konrad Adenauer). Dakar, Sénégal. (Document final, pp. 14-16). Récupéré en ligne le 05 / 05 / 2014 sur le site : http://www.kas.de/wf/doc/kas_17308-1522-1-30.pdf?090827174033.

Nguyen J. et Samadi N. (1994). Enseigner les religions à l'école laïque, *Cahiers pédagogiques*, n° 323.

Peeters H. et Charlier P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif, *Hermès, dossier : le dispositif : entre usage et concepts*, n° 25, pp 15 – 23.

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 ? *Outremers*, T. 95, n° 356-357.

Poulat E. (2008/4). Laïcité : de quoi parlons-nous ? Confusions et obscurités, *Transversalités*, n° 108, p. 9-19.

Pourtois J., P. et Desmet H. (1998). Approche qualitative (analyse, méthode, technique), Notes de cours, Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.

Robinson D et Triaud J., L. (1997. 5). Le temps des marabouts. Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique occidentale française (v. 1880-1960), Paris, France : Karthala.

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/Questionarabisante--cohesion-nationale-et-Projet-d-universite-arabo-islamique-Vers-unacte-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-senegalenjeux-politiques-internes-et-rapports-avec-le-monde-arabe/>.

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*. Tombouctou, Mali: Editions, pp.182-191.

Samson, F. (2012). Les classifications en Islam. *Cahier d'Etudes africaines*, n° 206-207, pp. 329-349.

Villalón L et Bodian M. (2012). Religion, demande sociale et réformes éducatives au Sénégal. *Research Report* n°5, Africa, Power and Politics.

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.

Sall N. (1996). Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à Dakar ? *Tome I : Cadre théorique et méthodologique (Thèse de doctorat soutenue à l'Université Cheick Anta Diop -Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Philosophie)*. Dakar, Sénégal. Récupéré le 14/12/2013 en ligne sur le site : http://fastef.ucad.sn/memthes/sall/t1_chap2.pdf.

Senghor L., S. (1963, 2ème trim.) Négritude et Civilisation de l'Universel. Dans *La Revue Présence Africaine*, n° 46, (pp. 8-13). Paris, France : Les Editions Présence Africaine.

Sy S., M. (1980, janvier). La laïcité fondement de l'Etat Démocratique Exigence et Limite. *Ethiopiennes : revue négro-africaine de littérature et de philosophie*, n°22. Récupéré en ligne le 06/02/2014 sur le site : <http://ethiopiennes.refer.sn>.

Sy S., M. (2012) Les régimes politiques sénégalais de l'indépendance à l'alternance politique. Dans Jérôme Lombard, *Cahiers d'études africaines*, n° 205, mis en ligne le 16 avril 2012. Récupéré le 13/02/2014 sur le site : <http://etudesafricaines.revues.org/14373>.

Sow C. (2008, 10 août). La Laïcité en Danger ? Revue : « Jeune Afrique », n° 2483 (du 10 au 23 août 2008). Paris, France : Groupe Jeune Afrique. Récupéré en ligne le 12/02/2014 sur le site : <http://www.jeuneafrique.com/>

Tamba M. (1995). Les rapports au sacré de la communauté sénégalaise en France : cas d'étude dans les agglomérations parisienne et lyonnaise. Lyon, France : Université Jean Moulin, Lyon 3.

Thiam H. (1981). Discours introductif à la séance inaugurale des états généraux de l'éducation et de la formation, *Le pédagogue*, n°9, p. 17. Dakar, Sénégal : Les Nouvelles Editions Africaines.

Zarka Y., C. (2012). Les ennemis de la laïcité. Dans Y., C. Zarka : *La laïcité en péril?* (Revue : "Cités"), n° 52. (pp. 1-5).

DOCUMENTS OFFICIELS

Constitution Française du 04 octobre 1958 (JORF N° 0238 du 05 octobre 1958). Récupéré en ligne le 13/12/2014 sur le site : <http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Contitution-du-4-octobre-1958>

Constitution Sénégalaise du 22 janvier 2001. Loi N° 2001-03 du 22 janvier portant Constitution Sénégalaise. Récupéré le 15/12/2014 sur le site : <http://www.jo.gouv.sn>.

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789). Récupéré en ligne le 13/12/2014 sur le site : <http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-Citoyen-de-1789>

Loi n° 2004-37 du 15 Décembre 2004, modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education nationale n°91-22 de 16 février 1991. Journal Officiel. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/senegal-loi2004.htm>

Loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Education nationale. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/senegal-loi.htm>

Loi d'orientation de l'Education nationale n°70-36 du 3 juin 1971. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site : <http://www.jo.gouv.sn>.

MEN (1999) : Ministère de l'Education. Bulletin Officiel de l'Education Nationale. No 1, de février 1999. [Ce numéro est un recueil de tous les textes fondamentaux d'organisation du système éducatif au Sénégal]. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site : <http://www.education.gouv.sn>

MEN (2002) : Ministère de l'Education. Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais. Communications, Fascicule N°01 Ministère de l'éducation. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site : <http://www.education.gouv.sn>

MEN (2006) : Ministère de l'Education. « Rapport final: projet éducation de qualité pour tous, phase 2 (PEQT 2) du programme de développement de l'éducation (PDEF), cadre de politique de réinstallation ». Ministère de l'Education, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site : <http://www.education.gouv.sn>

MEN. (2013) : Ministère de l'Education. Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET). Dakar, Sénégal.

Nations Unies (2000). La déclaration de principes sur la tolérance. Dans *Déclaration du Millénaire*. 55ème Session. New York, N.Y : Nations Unies. Récupéré en ligne 04/05 /2015 sur le site : <http://www.unesco.org/cpp/fr/declarations/tolerance.htm>

R. S. (2002) : République du Sénégal. Document de stratégie et de réduction de la pauvreté. Dakar, Sénégal.

R. S. (2003) : République du Sénégal. Programme de Développement de l'Education et de la Formation. Education Pour Tous. Dakar, Sénégal.

R. S. (2005) : République du Sénégal. Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation. Dakar, Sénégal.

R. S. (2006) : République du Sénégal. Document de stratégie pour la croissance et la réduction de pauvreté 2006-2013. Dakar, Sénégal.

R. S. (2012) : République du Sénégal. Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation. Dakar, Sénégal.

R. S. (2013) : République du Sénégal. Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation. Dakar, Sénégal

UNESCO (1990). La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs texte adopté par le Forum sur l'éducation pour tous, Dakar, Sénégal, 26-28 avril. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2005). Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous (EPT) : éducation pour tous, l'exigence de qualité. Paris, France : UNESCO.

UNESCO (2005). Convention pour la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. Paris, France : UNESCO. Récupéré en ligne le 06/01/2014 sur le site : http://wwwportal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID

ANNEXES

- 1- Le guide d'entretien
- 2- La liste des entretiens
- 3- Loi d'orientation de l'Education nationale n°91-22 du 16 février 1991.
- 4- Loi n° 2004-37 du 15 Décembre 2004, modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education nationale n°91-22 de 16 février 1991.
- 5- Les emplois du temps du curriculum de l'Education de Base.
- 6- Arrêté portant missions et organisation de l'inspection des daara
- 7- Accord-cadre pour la promotion des daara
- 8- Projet de loi portant statut du daara
- 9- Arrêté portant gestion des fonds destinés à l'appui des plans d'actions des Epiques Techniques Régionales (ETR) et des daara testeurs
- 10- Contrat de performance pour le testing (CDP-Testing)
- 11- Grille d'analyse / évaluation des outils du CDM et du carnet de bord
- 12- Grille d'observation d'activités de classes en APC
- 13- Carnet de bord de l'enseignant
- 14- Emplois du temps des daara modernes

ANNEXE 1

GUIDE D'ENTRETIEN

Ce guide d'entretien semi-directif a pour objectif de recueillir des informations relatives à la mise en place de la réforme du système éducatif sénégalais de 2002 à travers la production de discours afin d'examiner ses effets. Son élaboration et la définition des différents thèmes à aborder se justifient par une logique de recherche de congruence avec notre cadre théorique. Il s'adresse donc aux autorités politiques et académiques, aux directeurs et enseignants des écoles publiques, et enfin aux parents – d'élèves, guides religieux et acteurs sociaux.

Dans le but d'atteindre une scolarisation universelle au niveau du primaire, objectif entraînant indéniablement aussi de prendre en charge tous les enfants fréquentant les *daara*, écoles coraniques, structure hors contrat où ces derniers n'étaient pas comptabilisés dans le taux brut de scolarisation, l'Etat du Sénégal, depuis la rentrée scolaire 2002-2003 entreprenait une réforme de son système éducatif visant, entre autres, l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles élémentaires publiques, la création d'écoles franco-arabes publiques, la modernisation des *daara*...La prise en compte de la religion dans l'éducation des enfants et de la jeunesse, à travers le système éducatif, répondait ainsi à une forte demande, mainte fois renouvelée, de la part des communautés religieuses et d'une frange importante de la population sénégalaise. Nous savons que cette demande a été exprimée, d'une façon formelle, lors des Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus en 1981.

➤ Justifications des innovations

1.1 Pourquoi une si longue période (20 ans) d'attente avant que cette doléance ne soit satisfaite ?

1.2 Quel(s) élément(s) nouveaux dans le contexte sénégalais justifie(nt) la décision du gouvernement en 2002 ?

➤ **La réforme : réalités et sens**

La réforme de 2002 avait introduit des modifications au niveau de la loi d'orientation de l'Education Nationale : l'article 4 stipule que : *“L'Education Nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux la liberté de conscience des citoyens. Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'Etat, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement”*.

2.1 Quel(s) lien(s)y-a-t-il entre “Ecole” et “Religion”? En quoi est-il nécessaire ou important d'inclure la religion dans l'école de la République? Quel est son impact sur la scolarité des élèves de l'élémentaire?

2.2 Quelle est la situation ou comment est organisé l'Education religieuse dans votre circonscription ou votre établissement ?

2.3 Quels moyens l'Etat s'est-il donné ?

Nous savons aussi que dans le cadre de cette réforme, des changements ont été apportés dans la gestion et le mode de fonctionnement des **daara** qui, jusque-là, obéissaient à un système informel organisé autour d'un seul marabout ou guide religieux responsable et référent directe vis-à-vis des parents; l'Etat du Sénégal avec l'appui de la Banque islamique de développement a mis sur pied un projet de modernisation des daara.

2.4 Au niveau de votre académie, quelle organisation a été mise en place en vue de la gestion des daara ? Quel(s) changements ont été apportés dans les daara ?

2.5 Quel(s) sens donnez-vous à ces changements?

III- Le partenariat avec les communautés religieuses

3.1 Les communautés religieuses ont-elles jouées un rôle déterminant dans l'intégration de la religion dans les écoles publiques ? Si oui, lequel ?

3.2 Quelles nouvelles formes de collaboration ont-elles été créées entre les autorités académiques et politiques d'une part et, d'autre part les différentes communautés religieuses dans le cadre de l'intégration de l'enseignement religieux dans les écoles publiques ?

IV- Bilan sur l'introduction de l'éducation religieuse

4.1 Quinze ans après, l'introduction de l'éducation religieuse a-t-elle permis de répondre aux attentes des communautés religieuses ?

4.2 Et aux attentes concernant la scolarisation ?

4.3 Quelles sont les difficultés rencontrées sur le terrain ?

V- Liens avec la laïcité

5.1 La réforme a-t-elle, selon vous, modifié les équilibres entre religion et Ecole ? Entre autorités religieuses et scolaires et/ou politiques?

5.2 Si oui, en quel sens selon vous ?

5.3 Le principe d'un Etat sénégalais laïque vous semble-t-il avoir été modifié ?

5.4 Si oui, en quel sens et selon quelles raisons, si non, comment cette réforme dessine-t-elle les contours ou le modèle de laïcité sénégalaise?

ANNEXE 2

Liste des entretiens réalisés

| <u>Noms</u> | <u>Fonction</u> | <u>Lieu</u> | <u>Date</u> | <u>Mode de recueil</u> |
|----------------------------|--|-------------------------------|-----------------------|------------------------|
| M. Nouah Sarr | IEF à l'IA de Fatick | Fatick | 10 et 12 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Ibrahima Sèye | Inspecteur arabe à l'IA de fatick | Fatick | 12 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Ibrahima Ismaïla Ndiaye | Inspecteur arabe à l'IEF de Fatick ville | Fatick | 13 juillet 2017 | Enregistrement |
| Imam Abdoulaye Barry | Responsable de daara | Patar-Sine (Niakhar – Fatick) | 15 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Arfan Seck | IEF de Koungueul | Koungueul | 17 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. BA | IA de Kafrine | Kafrine | 17 juillet 2017 | Non prise de note |
| M. Barthélémy Ndong | Directeur d'école (retraite) | Fatick | 18 juillet 2017 | Enregistrement |

| | | | | |
|---------------------------|------------------------|---------------------------|-----------------|----------------|
| M. El Hadji Alioune Thiam | Directeur d'école | Fatick | 18 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Ndiaga Diop | IEF à l'IA de Diourbel | Diourbel | 19 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Toumane Niang | Directeur d'école | Thiès | 20 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Mohamed Dioum | Inspecteur arabe | Thiès | 20 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Charles Ndione | Directeur d'école | Thiès | 21 juillet 2017 | Enregistrement |
| Frère Pierre | Religieux | Thiès | 23 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Cheikh Tidiane Camara | Directeur d'école | Louga | 24 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Daouda Mbaye | Inspecteur arabe | Louga | 24 juillet 2017 | Enregistrement |
| Serigne Mor Mbaye | Responsable de daara | Louga | 24 juillet 2017 | Enregistrement |
| Serigne Cheikh Samb | Responsable de daara | Guéwoul (Kébémér – Louga) | 24 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Abdoul Aziz Alpha Ba | IEF à l'IA de Matam | Matam | 25 juillet 2017 | Enregistrement |

| | | | | |
|-----------------------|--|----------|---------------------------|----------------|
| M. Alassane Mbengue | Inspecteur | Matam | 25 juillet 2017 | Enregistrement |
| Serigne Saliou Sall | Responsable de daara | Matam | 25 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Oumar Ndiaye | Directeur d'école | Louga | 25 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Babacar Samb | Directeur de l'inspection des daara | Dakar | 27 juillet 2017 | Prise de note |
| M. Mamadou Diouf | Inspecteur arabe à l'IA de Dakar | Dakar | 28 juillet 2017 | Prise de note |
| M. Talla Mbengue | Professeur à la FASTEF (ex. Ecole Normale de Dakar | Thiès | 30 juillet 2017 | Enregistrement |
| M. Seydou Khouma | Professeur à la FASTEF (ex. Ecole Normale de Dakar | Dakar | 1 ^{er} août 2017 | Enregistrement |
| M. Mbaye | IEF de Mbour 2 | Mbour | 2 août 2017 | Enregistrement |
| Abbé Jean Marie Ndour | Curé de Paroisse | Mbour | 3 août 2017 | Enregistrement |
| Abbé Patrice Mor Faye | Prêtre du diocèse de Thiès | Thiès | 4 août 2017 | Enregistrement |
| M. Moussa Sène | IEF de Diourbel | Diourbel | 8 août 2017 | Enregistrement |

| | | | | |
|---------------------|-------------------|----------|--------------|----------------|
| M. Mahamadou Lô | Parent d'élève | Diourbel | 8 août 2017 | Enregistrement |
| M. Saliou Gningue | Enseignant | Diourbel | 8 août 2017 | Enregistrement |
| Mme Aïssatou Bodian | Parent d'élèves | Fatick | 10 août 2017 | Enregistrement |
| M. Thierno Diallo | Directeur d'école | Fatick | 10 août 2017 | Enregistrement |

ANNEXE 3

LOI N° 91-22 DU 16 FEVRIER 1991 portant orientation de l'Education nationale,
modifiée

(JO n° 5401 –p. 107)

EXPOSE DES MOTIFS

La loi n° 71-36 du 3 juin 1971 portant orientation de l'Education nationale, a défini les objectifs que le Sénégal libre assignait à l'éducation. Ces objectifs, résumés à l'article premier, demeurent encore valables aujourd'hui. Comment, en effet, ne pas souscrire aux affirmations selon laquelle l'Education nationale doit tendre: 1. « à élever le niveau culturel de la nation » 2. « à former des hommes et des femmes libres, capables de créer les conditions de leur épanouissement à tous les niveaux, de contribuer au développement des sciences et de la technique et d'apporter des solutions efficaces aux problèmes du développement national » ? Mais, si la volonté qui animait alors le législateur de faire de l'Education nationale un instrument apte « à préparer les conditions d'un développement intégral assumé par la nation toute entière » et dont la mission constante est de maintenir l'ensemble de la nation dans le courant du progrès contemporain et a également animé les responsables chargés de mettre en œuvre la politique éducative du pays, il faut reconnaître que tous les espoirs dans la rénovation de notre système éducatif inaugurée en 1971 n'ont pas été comblés. Malgré la croissance continue des effectifs, trop nombreux sont les enfants qui ne peuvent bénéficier de l'instruction à laquelle ils ont droit; de ce point de vue, l'enseignement moyen pratique qui devrait accueillir les élèves issus de l'enseignement élémentaire non reçus dans les collèges est resté à un état pour ainsi dire embryonnaire et ne répond pas, de très loin, à l'idée généreuse qui l'avait fait créer. L'utilisation de nos langues nationales à l'école n'a pas dépassé le stade expérimental et des différentes réformes des programmes n'ont pas supprimé le caractère à bien des égards extraverti de notre enseignement. Enfin, la prééminence de la théorie sur la pratique dans les contenus et les méthodes comme celle de la formation initiale sur la formation continue, empêche notre système éducatif de répondre pleinement aux exigences de notre développement. C'est ainsi que les états généraux de l'Education et de la formation, réunis à l'initiative du Chef de l'Etat en janvier 1981, se sont fait l'écho d'un profond malaise, pour ne pas dire d'une crise, traversant l'ensemble de notre école, ressenti par tous les acteurs de l'éducation, élèves, parents et enseignants. Même si le constat global d'échec dressé lors de ces journées mémorables a été durci, du fait même de la déception éprouvée par beaucoup après dix années d'application de la loi de 1971, et s'il faut nuancer le jugement négatif porté sur notre système éducatif, en portant en particulier à son crédit le souci constant qui a été jusqu'à présent le sien de maintenir un haut niveau des études et une grande qualité des formations dispensées, il n'en demeure pas moins que, sous bien des aspects, notre école se trouve mal adaptée aux réalités nationales dominées par les exigences du développement. Les Etats généraux de l'Education et de la Formation concluaient à la nécessité « d'une refonte radicale de notre système éducatif, dans la perspective d'une nouvelle école plus conforme aux aspirations profondes du peuple sénégalais, à la maîtrise des conditions scientifiques et techniques

de notre développement intégral, à la démocratie, à la justice sociale, à la paix, au progrès humain ».

De la libre discussion menée au sein des Etats généraux, sont sorties des propositions de réforme qui ont été unanimement adoptées par les participants, représentants de toutes les couches et de toutes les tendances de la population. Approfondies et précisées au cours des travaux de la Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation, ces propositions ont été soumises au Président de la République et, pour la plupart, retenues par le Gouvernement.

Les grandes lignes de l'Ecole nouvelle se trouvent donc tracées, et le cadre établi par la loi d'orientation de 1971 se révèle désormais inadéquat, moins dans ses dispositions générales que dans l'organisation qu'il retenait pour notre système éducatif. Par ailleurs, la réflexion menée par la commission nationale de Réforme a permis de souligner certaines lacunes du texte de 1971 ou fait ressortir la nécessité de préciser certaines orientations. Une refonte de la loi d'orientation de l'Education nationale s'imposait donc. Le présent projet de loi, rappelant et précisant les finalités de l'Education, définit le nouvel organigramme de l'école en même temps qu'il assigne des objectifs particuliers à chacune des composantes et des étapes du système éducatif, tant pour ce qui est du secteur formel que du secteur informel. Les finalités les plus générales de l'Education nationale consistent à en faire un instrument capable de préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière, de promouvoir les valeurs dans lesquelles la nation se reconnaît, d'élever le niveau culturel de l'ensemble de la population. C'est dire que l'éducation voulue par le Sénégal est nationale, démocratique et populaire. Cette volonté se traduit tout d'abord par l'option résolue en faveur d'une éducation généraliste accueillant de plus en plus d'enfants dans les structures formelles et s'ouvrant largement, par les structures non formelles, à tous ceux qui n'ont pu fréquenter l'école ou qui ont dû la quitter à un moment quelconque de leur cursus scolaire. Il s'agit ensuite d'affirmer le souci que doit avoir l'Ecole d'ancrer les enfants qui lui sont confiés dans les valeurs culturelles et morales dans laquelle la nation trouve le fondement de son identité et de son unité afin de prémunir contre les risques d'aliénation et leur faire prendre conscience de toutes les richesses dont ils sont à la fois héritiers et promoteurs. Ces valeurs et ces richesses sont celles du Sénégal ; ce sont aussi celles de l'Afrique toute entière, que l'Ecole a pour mission de faire connaître et aimer, en apportant ainsi sa contribution à la construction de l'unité africaine. Par ailleurs, il s'agit pour l'Ecole nouvelle, sur la base des principes de la laïcité de l'Etat et selon les modalités définies par la loi, de favoriser l'émergence et la promotion d'établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux tel qu'il réponde à l'attente des parents et des élèves. De même, afin de tenir compte du milieu où l'enfant qui entre à l'école a grandi, de faciliter ses premiers apprentissages et de prendre en charge notre culture au moyen de l'instrument qui en permet le mieux l'expression, l'Ecole nouvelle, chargée d'assurer la maîtrise de la langue officielle, assure la promotion de nos langues nationales. Par ailleurs, afin de répondre aux défis posés par le développement, l'école nouvelle institue une liaison entre l'école et la vie, la théorie et la pratique, l'enseignement et la production, elle vise à favoriser l'intégration de l'élève dans la vie professionnelle à travers toute une série de dispositifs qui vont de l'initiation aux techniques élémentaires pour les plus jeunes à la découverte du monde de la production pour les plus âgés, elle se met au service de la

formation permanente et du perfectionnement professionnel de tous les acteurs économiques. En ce sens vont les dispositions qui instituent un enseignement polyvalent unique et qui repoussent au niveau de l'enseignement secondaire et professionnel la différenciation entre différents types d'enseignements et différentes filières, entre lesquelles des passerelles permettent d'ailleurs les passages nécessaires. Les objectifs que voilà appellent, pour être atteints, une organisation telle qu'elle permette à tous de recevoir l'éducation à laquelle ils peuvent prétendre, telle aussi qu'aucune des voies qu'ils empruntent ne conduisent à une impasse scolaire ou professionnelle. Dans cette perspective, l'éducation spéciale permet la réinsertion scolaire et sociale des jeunes handicapés et participe ainsi à l'égalisation des chances que vise un système démocratique d'enseignement. L'orientation scolaire et professionnelle enfin, dont l'importance est désormais reconnue explicitement contribue, par l'évaluation globale de l'élève qui lui échoit et l'éducation des choix qu'elle pratique, à renforcer la démocratisation de notre école en favorisant l'épanouissement des potentialités de chacun. Le nouvel organigramme de l'Ecole se présente donc comme suit : - un cycle fondamental, divisé en une éducation préscolaire et un enseignement polyvalent, comprenant successivement un enseignement élémentaire et un enseignement moyen ; - un cycle secondaire et professionnel, subdivisé en un enseignement secondaire et une formation professionnelle ; - un enseignement supérieur. Les structures de l'éducation spéciale, celles de l'orientation scolaire et professionnelle ainsi que les structures de l'éducation non formelle s'articulent à tous les niveaux, au système proprement scolaire. Dans le souci de cohérence et d'efficacité, la nécessité d'une coordination de toutes les structures et actions d'éducation est explicitée, tant au niveau national qu'aux différents niveaux décentralisés. Enfin, les exigences démocratiques conduisent à affirmer que la gestion de l'Ecole requiert la participation active de tous les acteurs impliqués dans l'œuvre d'éducation et de formation. Telles sont, en résumé, les grandes orientations que nous nous proposons de donner à l'Ecole nouvelle, afin de renforcer son action au service du développement et l'accord qu'elle doit entretenir avec la société dont elle a pour mission de faire partager des idéaux, les règles et les lois, en même temps qu'elle doit contribuer à l'améliorer dans le sens de toujours plus de justice, de dignité et de liberté. L'Assemblée nationale a délibéré et adopté en sa séance du mercredi 30 janvier 1991, Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE PREMIER. DISPOSITIONS GENERALES

Article premier. L'Education nationale, au sens de la présente loi, tend : 1. à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière : elle a pour but de former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays; elle porte un intérêt particulier aux problèmes économiques sociaux et culturels rencontrés par le Sénégal dans son effort de développement et elle garde un souci constant de mettre les formations qu'elle dispense en relation avec ces problèmes et leurs solutions. 2. à promouvoir les valeurs dans lesquelles la nation se reconnaît : elle est éducation pour la liberté, la démocratie pluraliste et le respect des droits de l'homme, développant le sens moral et civique de ceux qu'elle forme, elle vise à en faire des hommes et des femmes dévoués au bien commun respectueux des lois et des règles de la vie sociale et œuvrant à les améliorer dans le sens de la justice, de l'équité et du respect mutuel.

3. à élever le niveau culturel de la population : elle permet aux hommes et aux femmes qu'elle forme d'acquérir les connaissances nécessaires à leur insertion harmonieuse dans la communauté et à leur participation active à la vie de la nation ; elle leur fournit un instrument de réflexion, leur permettant d'exercer un jugement ; participant à l'avancée des sciences et des techniques, elle maintient la nation dans le courant du progrès contemporain.

Article 2. L'Education nationale contribue à faire acquérir la capacité de transformer le milieu et la société et aide chacun à épanouir ses potentialités : 1. en assurant une formation qui lie l'école à la vie, la théorie à la pratique, l'enseignement à la production, conçue comme activité éducative devant contribuer au développement des facultés intellectuelles et de l'habileté manuelle des enseignés, tout en les préparant à une insertion harmonieuse dans la vie professionnelle ; 2. en adaptant ses contenus, objectifs et méthodes aux besoins spécifiques des enseignés, en fonction des âges, des étapes de l'enseignement, des filières les plus aptes à l'épanouissement optimal de leurs possibilités ; 3. en établissant, entre les différentes filières et les différents paliers de l'éducation, les passerelles permettant la réorientation et les promotions souhaitées et jugées légitimes ; 4. en mettant en place une éducation spéciale qui prend en charge les victimes des différents handicaps ou inadaptations pour réaliser leur intégration ou réinsertion scolaires et sociales.

TITRE II: PRINCIPES GENERAUX DE L'EDUCATION NATIONALE

Article 3. L'Education nationale est placée sous la responsabilité de l'Etat, qui garantit aux citoyens la réalité du droit à l'éducation par la mise en place d'un système de formation. Les collectivités locales et publiques contribuent à l'effort de l'Etat en matière d'éducation. L'initiative privée, individuelle ou collective peut, dans les conditions définies par la loi, concourir à l'œuvre d'éducation et de formation. L'Etat est garant de la qualité de l'éducation et de la formation, ainsi que des titres décernés. Il contrôle les niveaux de l'éducation et de la formation.

Article 3 bis: (Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004) La scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 ans à 16 ans. L'Etat a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans. La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement. Il est fait obligation aux parents, dont les enfants atteignent l'âge de 6 ans, de les inscrire dans une école publique ou privée. Les parents sont tenus de s'assurer de l'assiduité de leur enfant jusqu'à l'âge de 16 ans. Tout enfant, âgé de moins de 16 ans et n'ayant pu être maintenu dans l'enseignement général, est orienté vers une structure de formation professionnelle.

Article 4. (Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004) L'Education nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens. Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'Etat, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement.

Article 5. L'Education nationale est démocratique. Elle donne à tous des chances égales de réussite. Elle s'inspire du droit reconnu à tout être humain de recevoir l'instruction et la

formation correspondant à ses aptitudes sans discrimination de sexe, d'origine sociale, de race, d'ethnie, de religion ou de nationalité.

Article 6. L'Education nationale est sénégalaise et africaine développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité. Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toutes les richesses et sous les apports au patrimoine universel, l'Education nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine. L'éducation nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle et qu'elle inscrit dans les grands courants du monde contemporain, par-là, elle développe l'esprit de coopération et de paix entre les hommes.

Article 7. L'Education nationale est permanente et au service du peuple sénégalais : elle vise l'éradication complète et définitive de l'analphabétisme, ainsi que le perfectionnement professionnel et la promotion sociale de tous les citoyens, pour l'amélioration des conditions d'existence et d'emploi et l'élévation de la productivité du travail.

TITRE IV : NIVEAUX, STRUCTURES ET OBJECTIFS GENERAUX DE L'EDUCATION.

Chapitre premier: Généralités

Article 8. Le système scolaire et universitaire est organisé en différents cycles, fixés ainsi qu'il suit, selon l'âge des enseignés et le type de formation recherchée : - un cycle fondamental ; - un cycle secondaire et professionnel ; - un enseignement supérieur. La durée des différents cycles et de leurs subdivisions est par fixée décret. Les structures de l'orientation scolaire et professionnelle et de l'éducation spéciale sont organisées en tant que parties intégrantes du système éducatif.

Chapitre 2. -Le cycle fondamental.

Article 9. Le cycle fondamental est subdivisé en une éducation préscolaire et un enseignement polyvalent unique, comprenant successivement un enseignement élémentaire et un enseignement moyen. A l'issue de ce cycle, l'élève est muni des éléments essentiels pour son adaptation ultérieure à la vie professionnelle. Il accède, le cas échéant, au cycle secondaire et professionnel.

Article 10. L'éducation préscolaire accueille les jeunes enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité dans l'enseignement polyvalent. L'objet de l'éducation préscolaire est : - d'ancrer les enfants dans les langues et les valeurs culturelles nationales, en vue de consolider leur identité et de les prémunir contre les risques d'aliénation culturelle; - de favoriser le développement de leurs différentes aptitudes psychomotrices, intellectuelles et sociales, pour leur permettre d'épanouir leur personnalité propre et de construire les bases des apprentissages scolaires.

Article 11. L'enseignement élémentaire polyvalent a pour objet : - d'éveiller l'esprit de l'enfant par des activités propres à permettre l'émergence et l'épanouissement de ses potentialités intellectuelles d'observation, d'expérimentation et d'analyse notamment, ainsi

que de ses potentialités sensorielles motrices et affectives. - d'enraciner l'enfant dans la culture et les valeurs nationales ; - de faire acquérir à l'enfant la maîtrise des éléments de base de la pensée logique et mathématique, ainsi que celle des instruments de l'expression et de la communication; - de revaloriser le travail manuel et d'initier l'enfant aux techniques élémentaires impliquées dans les activités de production. - de veiller aux intérêts et activités artistiques culturels, physiques et sportifs pour le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant ; - de contribuer, avec la famille notamment, à assurer l'éducation sociale, morale et civique de l'enfant.

Article 12. L'enseignement moyen polyvalent a pour objet : - de parfaire le développement chez l'élève des capacités d'observation, d'expérimentation, de recherche, d'action pratique, de réflexion, d'explication, d'analyse, de synthèse, de jugement, d'invention et de création ; - de renforcer la maîtrise de la pensée logique et mathématique de l'élève, d'enrichir ses instruments d'expression et d'étendre ses capacités de communication ; - d'effacer la hiérarchie entre activités théoriques et activités pratiques, de familiariser l'élève avec les différents aspects du monde du travail et de l'initier aux activités productives ; - d'approfondir l'intérêt et les dispositions de l'élève pour les activités artistiques, culturelles, physiques et sportives ; - de contribuer à compléter l'éducation sociale, morale et civique de l'élève.

Chapitre 3. Le cycle secondaire et professionnel

Article 13. Le cycle secondaire et professionnel reçoit les élèves issus de l'enseignement polyvalent qui désirent poursuivre leurs études et qui sont aptes à le faire. Il comporte un enseignement secondaire et une formation professionnelle entre lesquels existent les passerelles permettant les réorientations convenables. A l'issue du cycle secondaire et professionnel, les élèves accèdent soit à l'activité professionnelle, soit à l'enseignement supérieur.

Article 14. L'Enseignement secondaire, général ou technique, donne aux élèves les connaissances et aptitudes nécessaires pour accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur, tout en enrichissant et approfondissant la formation acquise antérieurement. Son objet est: - de donner aux élèves une formation solide dans les disciplines fondamentales de la science, de la technique et de la culture. - de faire acquérir aux élèves une maîtrise suffisante des méthodes de la recherche scientifique et technique ; - d'approfondir les connaissances qu'ont les élèves des processus de production; - de familiariser les élèves avec les grandes œuvres de la culture nationale, de la culture africaine, de la francophonie et de la culture universelle.

Article 15. La formation professionnelle dispensée dans des écoles professionnelles moyennes ou en apprentissage, prépare à l'entrée dans la vie active en faisant acquérir aux élèves les connaissances, aptitudes et compétences théoriques et pratiques nécessaires à la maîtrise et à l'exercice d'un métier déterminé. Les formes, contenus et objectifs de la formation professionnelle varient suivant les exigences propres aux différents métiers et les structures où elle est dispensée sont modulées selon les besoins et moyens nationaux.

Chapitre 4 : L'enseignement Supérieur

Article 16. L'enseignement supérieur vise à former les agents de développement dont le Sénégal et l'Afrique ont besoin pour jouer un rôle significatif dans la création et le développement de la pensée et de la science universelles. 1° Il a pour mission: - de former les personnels de haut niveau, scientifiquement et techniquement qualifiés, adaptés au contexte africain et du monde contemporain, conscients de leur responsabilité vis à vis de leurs peuples et capables de les servir avec dévouement; - de développer la recherche dans toutes les disciplines de la science, de la technique et de la culture ; - de mobiliser l'ensemble des ressources intellectuelles au service du développement économique et culturel du Sénégal et de l'Afrique, et de participer à la solution des problèmes nationaux et continentaux. 2° Il est ainsi chargé : - de faire acquérir aux étudiants les connaissances et méthodes d'investigation les plus avancées dans toutes les disciplines de la science, de la technique et de la culture et de les faire participer au développement des connaissances et à la création de nouvelles méthodes d'investigation, en les adaptant aux réalités et aux exigences nationales, et plus généralement africaines; - de mener des actions de formation permanente et de recyclage ; - de travailler avec les praticiens en vue de valoriser les savoirs traditionnels, de favoriser la circulation des connaissances et des informations, de soutenir et coordonner les initiatives propres à contribuer au progrès scientifique ou à accroître la productivité du travail ; - d'élaborer, de critiquer et de diffuser les nouvelles connaissances en se constituant comme lieu d'interaction et de coopération entre le monde du travail et les centres de décisions économiques, administratifs et scientifiques ; - d'étudier et d'élaborer les voies d'une stratégie de développement endogène et autocentré en participant notamment à l'élaboration, l'application et l'évaluation des plans nationaux, sous-régionaux et régionaux de développement ; - d'instituer des modèles d'enseignement, de recherche et de formation qui lient la théorie à la pratique dans le cadre de rapports équilibrés entre la réflexion et l'action; - de promouvoir la formation d'une identité culturelle et d'une conscience nationales et africaines en favorisant chez ceux qu'il forme la prise de conscience des problèmes liés à l'histoire et au développement des sociétés africaines et de la solidarité des nations et des économies du continent.

Chapitre 5. : L'éducation permanente de base.

Article 17. L'éducation permanente de base, destinée à accueillir ceux qui n'ont pu fréquenter ou qui ont dû quitter, à un moment ou à un autre, les structures proprement scolaires, est organisée selon deux niveaux : 1° à un premier niveau, elle vise à satisfaire les besoins en formation des communautés de base ; elle a pour objectifs : - l'alphabétisation de masse ; - l'information et la formation initiales nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une fonction sociale ; - l'initiation aux techniques de mise en valeur de production, de gestion et de communication ; - l'éducation et la formation nécessaire à l'amélioration des conditions d'existence (santé, alimentation, habitat) ; 2° à un second niveau, par les écoles professionnelles, les cours du soir, les cours par correspondance, l'éducation permanente vise le recyclage, le perfectionnement et l'élévation du niveau culturel des citoyens dotés d'une formation professionnelle ; elle leur permet d'actualiser et d'enrichir leurs connaissances et leur formation en vue de leur promotion sociale. Elle joue en outre un rôle d'information et d'animation dans le processus d'adaptation des

profils d'emplois à l'évolution économique et de mise en place de solutions pratiques aux problèmes posés par le développement économique et social.

Chapitre 6 : L'orientation scolaire.

Article 18. L'orientation scolaire et professionnelle, qu'il s'agisse des modalités d'évaluation des procédures de passage d'une classe à l'autre ou d'un cycle à l'autre, des examens et des concours, ou de l'orientation proprement dite entre les différentes filières, formelles et non formelles, et vers l'éducation spéciale, se fonde, à tous les niveaux, sur le souci permanent de doter chacun des possibilités les plus larges d'éducation, pour l'épanouissement optimal de ses potentialités et de sa personnalité, et sur le respect scrupuleux des exigences démocratiques d'équité et de transparence. Elle a pour objectifs : - l'évaluation continue et globale de l'élève tout au long de sa scolarité; - la recherche de solutions aux problèmes d'inadaptation ; - l'éclairage des choix, grâce à une large information adaptée à tous les niveaux, sur les études et les professions accessibles ; - la participation à l'évaluation objective du système éducatif.

Chapitre 7 : L'éducation spéciale

Article 19. L'éducation spéciale, partie intégrante du système éducatif, assure la prise en charge médicale, psychologique et pédagogique des enfants présentant un handicap de nature à entraver le déroulement normal de leur scolarité ou de leur formation. Son objet est de dispenser aux jeunes handicapés une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités, en vue de leur assurer l'évolution la meilleure, soit par l'intégration dans les structures scolaires ou de formations communes, soit par une préparation spéciale, adaptée aux activités professionnelles qui leur sont accessibles.

TITRE V : ADMINISTRATION ET GESTION DE L'EDUCATION

Article 20. Les structures centrales chargées d'impulser, d'élaborer, d'organiser et de suivre les actions d'éducation, de formation, d'enseignement et de recherche sont coordonnées au niveau national. Aux différents niveaux décentralisés, des structures de direction et d'administration sont chargées de coordonner, de contrôler et d'assurer la cohérence et l'efficacité des structures et actions d'éducation, en liaison avec les autorités administratives et les collectivités locales intéressées. Cette coordination, accompagnée d'une évaluation régulière dans tous les secteurs et à tous les niveaux du système éducatif, vise à garder à ce dernier la souplesse pour s'adapter constamment aux exigences du développement.

Article 21. La gestion des infrastructures, des moyens et des personnels de l'Education nationale, est fondée sur les principes de démocratie, d'objectivité et de compétence. A cet effet, des organes consultatifs sont institués pour que soient associés, dans les domaines dont il a connaître, les partenaires de l'Education nationale, parents d'élèves, enseignants, étudiants et élèves.

Article 22. Les modalités d'application de la présente loi sont fixées par décret.

TITRE VI : DISPOSITIONS FINALES.

Article 23. Sont abrogées toutes les dispositions contraires à la présente loi et notamment la loi d'orientation de l'Education nationale n° 71-36 du 3 juin 1971.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Dakar, le 16 février 1991.

Abdou Diouf

ANNEXE 4

REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple – Un But – Une Foi

loi modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education nationale n° 91 – 22 du 16 février 1991

EXPOSE DES MOTIFS

La loi d'orientation de l'Education nationale n° 91-22 du 16 février 1991 prévoit à son article 3 que « l'Education nationale garantit aux citoyens la réalité du droit à l'éducation par la mise en place d'un système de formation. »

Dans le cadre du « Programme Décennal de l'Education et de la Formation » (PDEF), le Sénégal avait décidé de scolariser la totalité des enfants âgés de 7 à 12 ans d'ici la fin de l'année 2010 pour permettre à tous les enfants d'acquérir un savoir élémentaire de qualité.

Afin de traduire juridiquement cette grande ambition, il était nécessaire d'ajouter à la loi d'orientation de l'Education Nationale un article qui impose cette obligation.

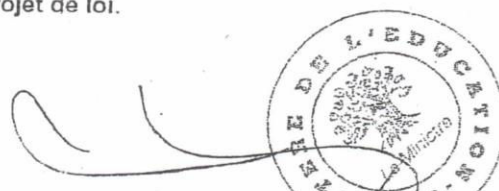
Ce présent projet de loi va en fait plus loin que ce qui avait été prévu dans le cadre du PDEF puisqu'il instaure une obligation scolaire de 6 à 16 ans. Les parents dont les enfants appartiennent à cette tranche d'âge auront donc l'obligation d'inscrire leurs enfants à l'école publique ou privée et de veiller à leur assiduité.

Afin de ne permettre aucune discrimination fondée sur la richesse, la scolarité obligatoire est dispensée gratuitement dans les établissements publics d'enseignement.

Pour la mise en œuvre de ces nouvelles dispositions, l'Etat s'engage à fournir progressivement à l'Education nationale les moyens nécessaires à la scolarisation des enfants inscrits avant la fin de l'année 2010. Par ailleurs, jusqu'à cette date, l'obligation d'inscrire à l'école les enfants de 6 à 16 ans ne s'applique que là où une offre de scolarisation existe au sein d'un établissement public d'enseignement.

Pour faciliter cette scolarisation obligatoire de tous les enfants de 6 à 16 ans, le présent projet de loi prévoit que les établissements publics et privés peuvent proposer une éducation religieuse optionnelle. Cette offre se fait dans le respect du principe de laïcité de l'Etat et les parents sont entièrement libres d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement.

Telle est l'économie du présent projet de loi.



REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple- Un But – Une Foi

LOI N° 2004-37
modifiant et complétant la loi
d'orientation de l'Education
nationale n° 91-22 du 16 février
1991.

L'Assemblée nationale a adopté, en sa séance du vendredi 03 décembre 2004 ;

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article premier : Il est ajouté, après l'article 3 de la loi d'orientation de l'Education nationale n° 91-22 du 16 février 1991, l'article suivant :

« Article 3 bis : La scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 ans à 16 ans.

L'Etat a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans.

La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement.

Il est fait obligation aux parents, dont les enfants atteignent l'âge de 6 ans, de les inscrire dans une école publique ou privée. Les parents sont tenus de s'assurer de l'assiduité de leurs enfants jusqu'à l'âge de 16 ans.

Tout enfant âgé de moins de 16 ans et n'ayant pu être maintenu dans l'enseignement général, est orienté vers une structure de formation professionnelle.»

Article 2 : L'article 4 de la loi d'orientation de l'Education nationale n° 91-22 du 16 février 1991 est abrogé et remplacé par les dispositions suivantes :

« **Article 4 :** l'Education nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens.

Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'Etat, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement. »

Article 3 : Pour la mise en œuvre du dispositif de scolarisation obligatoire, défini à l'article premier de la présente loi, l'Etat fournit progressivement à l'Education nationale les moyens nécessaires avant la fin de l'année 2010.

Jusqu'à cette date, l'obligation faite aux parents, en application du premier alinéa de l'article 3 bis de la loi d'orientation de l'Education nationale, ne s'applique que là où une offre de scolarisation existe au sein d'un établissement public d'enseignement.

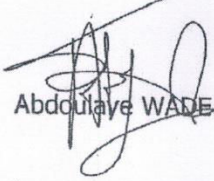
La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Dakar, le 15 DECEMBRE 2004

Par le Président de la République
Le Premier Ministre



Macky SALL



Abdoulaye WADE

ANNEXE 5

EMPLOI DU TEMPS CI 1^{er} TRIMESTRE

| Horaires | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|--------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| 8h | Communication orale (30') | Communication orale (30') | Communication orale (30') | Arts plastiques / arts scéniques (30') | Education physique et sportive (30') |
| | Lecture / acquisition globale (30') | Lecture / acquisition globale (30') | Lecture / acquisition globale (30') | Communication orale (30') | Lecture / acquisition globale (30') |
| | Initiation scientifique et technologique (30') | Histoire (30') | Vivre dans son milieu (30') | Lecture/ acquisition globale (30') | Géographie (30') |
| | Communication orale (30') | Communication orale (30') | Communication orale (30') | Initiation scientifique et technologique (30') | Education religieuse (30') |
| | Education religieuse (30') | Lecture / acquisition globale (30') | Arabe (30') | Communication orale (30') | Vivre ensemble (30') |
| 11h | Activités numériques (30') | Activités numériques (30') | Activités géométriques (30') | Activités de mesure (30') | Activités de résolution de problèmes (30') |
| 11H – 11H 30: RECREATION | | | | | |
| 11H 30 | graphisme (30') | graphisme (30') | graphisme (30') | graphisme (30') | Arabe (30') |
| | Activités numériques (30') | Activités numériques (30') | Activités géométriques (30') | Activités de mesure (30') | Activités de résolution de problèmes (30') |
| | Lecture / acquisition globale (30') | Lecture / acquisition globale (30') | Lecture / acquisition globale (30') | Lecture / acquisition globale (30') | Lecture / acquisition globale (30') |
| 13h | | | | | |
| APRES – MIDI | | | | | |
| 15h | | Renforcement pédagogique (1h) | | Renforcement pédagogique (1h) | |
| | | Education religieuse (30') | | Education religieuse (30') | |
| 17h | | Education musicale (30') | | Poésie – Récitation (30') | |

CI A PARTIR DU 2^{ème} TRIMESTRE (CI/CP)

| Horaires | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|---------------------------------|--|-------------------------------|------------------------------|--|--|
| 8h 11h | Communication orale (30') | Communication orale (30') | Communication orale (30') | Arts plastiques / arts scéniques (30') | Education physique et sportive (30') |
| | Lecture (30') | Lecture (30') | Lecture (30') | Communication orale (30') | Lecture |
| | Initiation scientifique et technologique (30') | Histoire (30') | Vivre dans son milieu (30') | Lecture (30') | Géographie (30') |
| | Communication orale (30') | Communication orale (30') | Communication orale (30') | Initiation scientifique et technologique (30') | Education religieuse (30') |
| | Education religieuse (30') | Lecture (30') | Arabe (30') | Communication orale (30') | Vivre ensemble (30') |
| | Activités numériques (30') | Activités numériques (30') | Activités géométriques (30') | Activités de mesure (30') | Activités de résolution de problèmes (30') |
| 11H – 11H 30: RECREATION | | | | | |
| 11H 30 13h | Production d'écrits (30') | Production d'écrits (30') | Production d'écrits (30') | Production d'écrits (30') | Arabe (30') |
| | Activités numériques (30') | Activités numériques (30') | Activités géométriques (30') | Activités de mesure (30') | Activités de résolution de problèmes (30') |
| | Lecture (30') | Lecture (30') | Lecture (30') | Ecriture (30') | Ecriture (30') |
| APRES – MIDI | | | | | |
| 5h 17h | | Renforcement pédagogique (1h) | | Renforcement pédagogique (1h) | |
| | | Education religieuse (30') | | Education religieuse (30') | |
| | | Education musicale (30') | | Poésie – Récitation (30') | |

Remarque :

1. Pour la communication orale, les moments de « présentation/acquisition », « consolidation/ fixation », « exploitation/transfert » gardent toute leur place dans l'emploi. Il faut juste savoir que, pour un OS donné, les 3 moments ne se feront pas nécessairement le même jour.

2. Le Guide prévoit un OS par semaine. Cela permet au maître :
 - d'une part, de traiter les contenus. Exemple, les contenus ci-dessus prévus dans le premier palier doivent être exploités en 2ou 3 leçons, en fonction des spécificités de la classe :

Verbe être au présent + prénom, Moi, mon nom, mon prénom, c'est... Verbe s'appeler au présent + prénom, je m'appelle, Comment tu t'appelles ? Tu t'appelles comment ? Comment t'appelles-tu ? Quel est ton nom ? Quel est ton prénom ?

- d'autre part, d'interroger plus d'élèves, de multiplier les situations d'apprentissage et de faire les correctifs nécessaires.

EMPLOI DU TEMPS DEUXIEME ETAPE (CE1/CE2)

| Horaires | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|------------|---|--|--|--|---|
| 8h | Communication orale («30) | Poésie /récitation («30) | Education religieuse (30) | Education physique et sportive (30) | Communication orale (30) |
| | Activités numériques (30) | Activités de mesure (30) | Activités numériques (30) | Communication orale («30) | Résolution de problèmes (30) |
| | Communication écrite (30) Lecture | Communication écrite (30) grammaire | Communication écrite(30) vocabulaire | Activités géométriques (30) | Communication écrite (30) vocabulaire |
| | Activités numériques (30) | Activités de mesure (30) | Lecture (30) | Communication écrite (30) grammaire | Résolution de problèmes 30) |
| 11h | Initiation scientifique et technologique (30) | Communication écrite (30) orthographe | Arabe (30) | Communication écrite (30) conjugaison | Initiation scientifique et technologique (30) |
| | Arts plastiques (30) | Education musicale (30) | Communication écrite (30) conjugaison | Vivre ensemble (30) | Education religieuse (30) |

RECREATION

| | | | | | |
|--------------|--|----------------------------|--|-----------------------------|--------------------------------------|
| 11h30 | Histoire (30) | Vivre dans son milieu (30) | Géographie (30) | Activités géométriques (30) | Arts scéniques (30) |
| | Communication écrite (30) vocabulaire | Communication écrite (30) | Communication écrite (30) orthographe | Education religieuse (30) | Communication écrite (30) Lecture |
| 13h | Communication écrite(30) | Ecriture (30) | Communication écrite(30) | Arabe (30) | Arabe (30) |

APRES MIDI

| | | | | | |
|--------------------------|--|---------------------|--|---------------------------|--|
| 15h 17h | | Remédiation 1h30 | | Remédiation (1h30) | |
| | | Arabe (30) | | Education religieuse (30) | |

Emploi du temps troisième étape (CM1/ CM2)

| Horaires | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|------------------------|--|---|--|--|---|
| 8h – 11 h | Vivre ensemble 30 mn | Etude de la langue 60 mn Grammaire : 30 mn, Orthographe : 30 mn | Vivre dans son milieu 30 mn | Education musicale 30 mn | Education Physique et sportive 45 mn |
| | Etude de la langue Vocabulaire : 30 mn conjugaison : 30 mn | Lecture 30 mn | Etude de la langue vocabulaire : 30 mn Lecture : 30 mn | Etude de la langue conjugaison : 30 mn orthographe : 30 mn | Etude de la langue (dominante : grammaire) 30 mn |
| | Communication orale 30 mn | Initiation scientifique et technologique 30mn mn | Art plastique 30 mn | Arabe 30 mn | Communication écrite 45 mn |
| | Activités numériques 60 mn | Education religieuse 60 mn | Activités numériques/mesure 60 mn | Activités géométriques 60 mn | Activités de résolution de problème 60 mn |
| 11 h- 11h 30 mn | | | RECREATION | | |
| 11h30 – 13 h | Histoire 45 mn | Activités de mesure 60 mn | Géographie 45 mn | Communication orale 30 mn Géographie/ histoire 30mn | Arabe 30 mn |
| | Lecture 45 mn | Communication écrite 30 mn | Lecture 45 mn | Art scénique 30 mn | Communication écrite : 30 mn |
| | | | | | Initiation scientifique et technologique T30 mn |
| APRES MIDI | | | | | |
| 15h -17h | | Arabe 30 mn | | Education religieuse 60 mn | |
| | | Poésie- récitation 30 mn | | Renforcement Pédagogique 60 mn | |
| | | Renforcement pédagogique 60 mn | | | |

ANNEXE 6



REPUBLIQUE DU SENEGAL

Un Peuple — Un But - Une — Une Foi

Ministère de l'Enseignement préscolaire,

de l'Elémentaire et du Moyensecondaire

N°.....MEPEMS/SG/ID/DAJLD
Dakar, le.....

ARRETE/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 jui11et 198 6portant 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 charge 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 ;

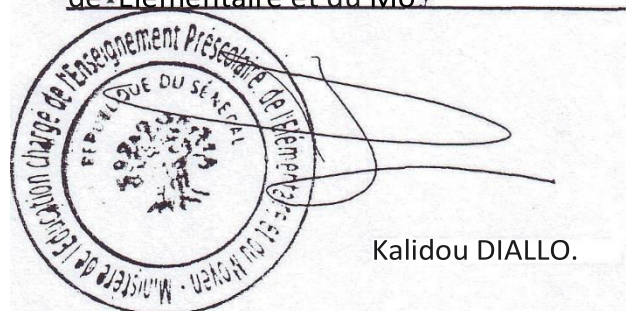
une Division de l'Administration ;

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



ANNEXE 7

| | | |
|---|--|---|
|  | <p>REPUBLIQUE DU SENEGAL Un Peuple - Un But - Une Foi Ministère de l'Enseignement Précolaire, de l'Elémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales</p> |  |
| <p><i>INSPECTION DES DAARA</i></p> | | |
| <p>ACCORD-CADRE POUR LA PROMOTION DES DAARA</p> | | |
| <p>ENTRE :</p> | | |
| <p>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</p> | | |
| <p>ET</p> | | |
| <p>Le Collectif National des Associations des Ecoles Coraniques du Sénégal (CNAECS), représenté par son Coordonnateur national.</p> | | |
|  | <p>4025 Dakar (+221) 33 889 86 27 inspection_daara@yahoo.fr education.gouv.sn</p> |  |

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.

2

 1

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

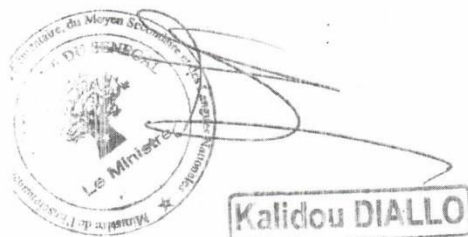
Les Daara sont soumis au contrôle administratif, financier et pédagogique des structures compétentes de l'Etat.

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

اتحاد الجمعيات المدارس القرآنية في السنغال
COLLECTIF NATIONAL DES ASSOCIATIONS
DES ECOLES CORANIQUES DU SENEGAL
C.N.A.E.C.S
الرئيس الوطني
Le Président National

مصطفى لوع: 10

ANNEXE 8

REPUBLIQUE DU SENEGAL
UN PEUPLE - UN BUT - UNE FOI

*PROJET DE LOI PORTANT
STATUT DU « DAARA »*

PROJET DE LOI PORTANT STATUT DU « DAARA »

EXPOSE DES MOTIFS

Le Sénégal, à l'instar de la communauté internationale, s'est engagé à la réalisation de l'Education pour tous, particulièrement à la scolarisation universelle à l'horizon 2015. Cet engagement est traduit dans l'article 8 de la Constitution qui garantit le droit à l'éducation à tous les citoyens. Pour mettre en œuvre cette obligation constitutionnelle, l'Etat développe et encourage la diversification de l'offre éducative. Ainsi, la loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Education nationale encourage l'initiative privée. La loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004, modifiant et complétant la loi n° 91-22 du 16 février 1991, introduit l'obligation scolaire de dix ans dans le cycle fondamental et prévoit la possibilité pour les établissements publics et privés de proposer une éducation religieuse optionnelle.

Pour compléter cet arsenal juridique, l'Etat a élaboré une politique éducative qui prend en compte le sous-secteur spécifique des « daara ». Ainsi, la Lettre de politique sectorielle 2013-2025, dont la vision est, entre autres, de mettre en place un système « plus engagé dans la prise en charge des exclus », se fixe comme ambition 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 » ».

De même, le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence dans le secteur de l'Education et de la Formation (PAQUET 2013-2025), recommande de développer des modèles alternatifs de formation à travers, entre autres stratégies, la modernisation des « daara ».

Cependant, la réalisation des ambitions de l'Etat pour le secteur fait face à des difficultés et risques majeurs, notamment :

- un environnement précaire marqué par l'insécurité physique et sanitaire des enfants ;
- la multiplicité des curricula ;
- la prolifération incontrôlée de « daara » ;
- l'augmentation de la mendicité et des situations de maltraitance des enfants ;
- un contexte international marqué par la montée des extrémismes.

Dans un tel contexte, les initiatives institutionnelles entreprises, notamment la création de l'Inspection des « daara » et l'Accord-cadre entre le ministère chargé de l'Education et les acteurs du sous-secteur, ne suffisent pas pour relever les défis auxquels celui-ci est confronté. Dès lors, la mise en place d'un cadre législatif des « daara » est devenue impérative ; elle a pour but de contribuer à :

- relever le taux de scolarisation, en ouvrant le système éducatif à des centaines de milliers d'enfants qui en sont exclus ;

- répondre au défi de la qualité de l'offre éducative dans le sous-secteur en améliorant l'environnement et le contenu pédagogique des enseignements, ainsi que la qualité des personnels enseignant et de direction des « daara »;
- améliorer la transparence et l'équité dans le financement et l'appui aux « daara » ;
- répondre à une demande d'édification d'un modèle unique de citoyenneté, sans distinction entre les enfants issus du système éducatif classique et ceux formés dans les « daara » et offrir à ces derniers des opportunités d'accès aux savoirs, notamment scientifiques, développés dans les programmes de l'école classique.

Le présent projet de loi vise à faire face à ces enjeux. Il comprend sept chapitres :

Le premier chapitre concerne les dispositions générales ; le deuxième régit l'ouverture, le personnel et les programmes des « daara » ; le troisième est relatif aux appuis, subventions et primes accordés aux « daara » ; le quatrième traite de la délivrance des diplômes et certificats ; le cinquième institue un Conseil consultatif des « daara » ; le sixième aborde les sanctions et pénalités ; enfin, le septième comprend les dispositions transitoires et finales.



PROJET DE LOI PORTANT STATUT DU « DAARA »

CHAPITRE PREMIER : DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier. – Est un « daara » toute institution islamique qui scolarise des apprenants âgés de 5 à 18 ans pour la mémorisation du Coran et l'éducation religieuse.

Article 2. - En sus des missions visées à l'article premier de la présente loi, le « daara » peut assurer aux apprenants l'acquisition des compétences de base du cycle élémentaire prévues aux étapes 2 et 3 ci-après.

La scolarité dure huit ans et se déroule en trois étapes :

- une première étape de trois ans, consacrée à la mémorisation du Coran ;
- une deuxième étape de deux ans, alliant mémorisation du Coran et programme des classes de Cours d'Initiation (CI), de Cours préparatoire (CP) et de Cours élémentaire-première année (CE1) ;
- une troisième étape de trois ans, réservée au programme des classes de Cours élémentaire-deuxième année (CE2), de Cours moyen-première année (CM1) et de Cours moyen-deuxième année (CM2).

**CHAPITRE 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.

Le « daara » 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. - Le « daara » recrute librement son personnel de direction et son personnel enseignant.

Les conditions et titres exigibles pour servir dans les « daara » sont fixés par décret.

Article 5. - Le « daara » doit respecter les programmes officiels dont les contenus sont fixés par décret.

Article 6. - L'autorité compétente s'assure du respect des dispositions des articles 3, 4 et 5 de la présente loi et de leurs règlements d'application par des inspections sur pièces et sur place.

CHAPITRE III : DES APPUIS, SUBVENTIONS ET PRIMES AUX « DAARA »

Article 7. - Le « daara » autorisé par l'Etat peut bénéficier d'un appui matériel, de cantines scolaires et de tout autre avantage nécessaire à son fonctionnement dans la limite des crédits

inscrits à cet effet dans le budget du ministère chargé de l'Education. Les modalités d'attribution de l'appui sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'Education.

Article 8. - Le « daara » reconnu par l'Etat peut bénéficier de subventions et de primes dont les modalités d'attribution sont fixées par décret.

Article 9. - Le « daara » peut recevoir des dons et legs dans les conditions définies par les lois et règlements en vigueur.

CHAPITRE IV : DE LA DELIVRANCE DES DIPLOMES ET CERTIFICATS

Article 10. - Le « daara » reconnu est tenu de présenter ses apprenants aux évaluations officielles organisées par l'Etat.

Article 11. - La mémorisation du Coran est attestée par l'inspecteur d'académie, après avis conforme d'une commission dont la composition est fixée par arrêté du ministre chargé de l'Education.

Article 12. - Des certificats de scolarité sont délivrés, à la requête des élèves ou de leurs représentants légaux, par les « daara » autorisés, sous réserve du respect de la réglementation en vigueur.

CHAPITRE V : DU CONSEIL CONSULTATIF DES « DAARA » (CCD)

Article 13. - Il est institué auprès du ministère chargé de l'Education un Conseil consultatif des « daara » (CCD).

Article 14. - Les missions, la composition et les modalités de fonctionnement du Conseil consultatif des « daara » sont fixées par décret.

CHAPITRE VI : DES SANCTIONS ET DES PENALITES

Article 15. - Toute personne gérant un « daara » sans observer les dispositions des articles 3, 4, 5 et 9 de la présente loi et de leurs règlements d'application, encourt les sanctions administratives fixées par décret.

Article 16. - Les responsables de « daara » dont les apprenants pratiquent la mendicité sont passibles des sanctions prévues par les lois et règlements en vigueur.

CHAPITRE VII: DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 17. - 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 18. - Les « daara » constitués antérieurement à l'entrée en vigueur de la présente loi doivent se conformer aux dispositions de celle-ci, dans un délai de trois ans, à compter de son entrée en vigueur.

Article 19. - Les modalités d'application de la présente loi sont fixées par décret.

REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple – Un But – Une Foi
Ministère de l'Education nationale.

**Projet de décret fixant les conditions
d'ouverture et de contrôle des « daara »**

RAPPORT DE PRESENTATION

Les « daara » connaissent aujourd'hui un développement important. Ils participent à la diversification de l'offre éducative en créant les conditions de l'expression plurielle des modalités d'éducation au Sénégal.

Toutefois, le diagnostic actuel de ces structures montre, entre autres difficultés, l'absence d'un cadre d'harmonisation et de coordination de multiples actions spontanées, menées de manière éparse, sans situation de référence et dans des conditions d'apprentissage souvent précaires.

A cela s'ajoutent :

- une absence de formation pédagogique initiale et continue des maîtres coraniques ;
- une absence de programmes et de médium d'enseignement harmonisés ;
- un programme expérimental du trilinguisme et de la formation professionnelle diversement exécuté d'une localité à une autre ;
- des insuffisances dans la planification et la gestion des activités pédagogiques ;
- des locaux souvent peu fonctionnels, respectant rarement les normes d'hygiène et de salubrité.

Pour pallier ces insuffisances, il s'avère nécessaire, à la suite de l'adoption de la loi portant statut du « daara », de mettre en place un dispositif réglementaire régissant les conditions d'ouverture et de contrôle des « daara » afin de disposer d'un cadre formel et organisé, d'uniformiser les démarches et d'assurer aux apprenants de meilleures conditions d'études pour des enseignements-apprentissages de qualité.

Telle est l'économie du présent projet de décret.

Le ministre de l'Education nationale.

Serigne Mbaye THIAM

REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple – Un But – Une Foi

**Décret fixant les conditions
d'ouverture et de contrôle des « daara »**

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE,

- Vu** la Constitution, notamment en ses articles 43 et 76 ;
Vu la loi organique n° 2008-35 du 7 août 2008 portant création de la Cour suprême ;
Vu la loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Education nationale, modifiée ;
Vu la loi n° 2013-10 du 28 décembre 2013 portant Code général des collectivités locales ;
Vu la loi n° portant statut du « daara » ;
Vu le décret n° 86-877 du 19 juillet 1986 portant organisation du ministère de l'Education nationale, modifié ;
Vu le décret n° 2013-1278 du 23 septembre 2013 relatif aux attributions du ministre de l'Education nationale ;

Après avis de l'Assemblée générale consultative de la Cour suprême entendue en sa séance du 25 février 2014 ;

Sur le rapport du ministre de l'Education nationale,

D E C R E T E :

CHAPITRE PREMIER : DE L'OUVERTURE DES « DAARA »

Article premier. - Toute personne qui ouvre un « daara » doit adresser une demande au ministre chargé de l'Education. Cette demande doit être assortie du visa du maire de la commune concernée.

Article 2. - La demande d'ouverture doit être accompagnée des deux dossiers suivants :

1) un dossier du « daara » comprenant :

- une note introductive précisant le but éducatif et social du « daara » ;
- la liste des personnels administratif et enseignant prévus ainsi que leur qualification ;
- la dénomination et l'adresse exacte du « daara » ;
- les lettres de déclaration d'intention d'ouverture adressées au maire et au préfet pour avis, précisant la dénomination et l'adresse exacte du « daara » ;
- un titre de propriété ou un contrat de location ou de mise à disposition gratuite ;
- un état détaillé des infrastructures, notamment des espaces pédagogiques, des dortoirs le cas échéant, des blocs d'hygiène et de la bibliothèque ;
- une note fixant les conditions de recrutement des élèves et précisant l'effectif existant ou attendu par groupe de niveau et le régime des études en internat, externat ou demi-pension ;
- une note sur les titres et diplômes préparés ;

- une note indiquant les programmes et horaires prévus pour chaque groupe de niveau et faisant ressortir la durée des apprentissages ;
- un règlement intérieur,

2) un dossier du déclarant responsable comprenant :

- une demande manuscrite adressée au ministre chargé de l'Education ;
- un extrait du casier judiciaire datant de moins de trois mois ;
- un certificat de bonne vie et mœurs datant de moins de trois mois ;
- une copie certifiée conforme de la carte nationale d'identité en cours de validité ;
- les photocopies légalisées des diplômes ou l'attestation d'aptitude à enseigner le Coran délivrée par l'inspecteur d'académie sur proposition de la commission prévue à l'article 11 de la loi portant statut du « daara » ;
- un curriculum-vitae du déclarant responsable ou du directeur technique ayant les diplômes requis ;
- un certificat médical de visite et de contre-visite datant de moins de trois mois ;
- le procès verbal de l'assemblée générale désignant le déclarant responsable ou les statuts et règlement intérieur pour les associations ;
- la liste des autres « daara » dont il est le déclarant responsable ;
- l'engagement de se conformer strictement à la réglementation officielle sur les « daara » ;
- l'engagement de se soumettre à la visite et au contrôle des autorités ayant pouvoir d'inspection et des médecins chargés de la santé scolaire ;
- l'engagement de transmettre chaque année au ministre chargé de l'Education un rapport de rentrée et de fin d'année sur la situation morale, matérielle et pédagogique du ou des « daara » qu'il gère ;
- l'engagement de déposer dans les délais impartis les données statistiques du ou des « daara » qu'il gère.

Article 3. - Les dossiers complets sont déposés auprès de l'inspecteur de l'Education et de la Formation du ressort du « daara ».

Article 4. - Le « daara » commence à fonctionner dès le dépôt des deux dossiers, sanctionné par un récépissé délivré par l'inspecteur de l'Education et de la Formation.

Article 5. - L'arrêté d'autorisation d'ouverture est pris par le ministre chargé de l'Education, après enquête favorable menée par les services déconcentrés compétents.

Article 6. - L'autorisation d'ouverture ne vaut que pour le « daara » objet de la demande.

Article 7. - L'extension ou le transfert du « daara » doit faire l'objet d'une déclaration préalable auprès de l'autorité administrative de la localité concernée.

Article 8. - Le déclarant responsable est le correspondant de l'administration pour la diffusion de tous les actes officiels concernant le « daara ».

Article 9. - Le responsable du « daara » est tenu de respecter les normes de sécurité, d'hygiène, de santé et de pédagogie requises.

Article 10. - En cas de décès, de disparition ou d'incapacité du déclarant responsable à diriger le « daara », l'autorité compétente fait procéder à son remplacement.

CHAPITRE II : DU CONTROLE DES « DAARA »

Article 11. - Le « daara » est soumis au contrôle administratif, financier et pédagogique des services compétents de l'Etat.

Article 12. - Les autorités administratives locales peuvent, après enquête dûment menée par les services techniques compétents de la localité concernée, adresser une mise en demeure au déclarant responsable du « daara » et, si les circonstances ou l'urgence le justifient, notamment pour l'un des motifs visés à l'alinéa 2 du présent article, ordonner la fermeture temporaire du « daara ».

Si la mise en demeure est restée sans effet après six mois, le ministre chargé de l'Education peut, sur le rapport de l'autorité administrative compétente, ordonner la fermeture définitive du « daara » pour notamment :

- non respect de l'ordre public ;
- atteinte aux bonnes mœurs ;
- non respect des règles relatives à l'hygiène, à la salubrité publique et à la sécurité des personnes et des biens ;
- inobservation des normes pédagogiques.

CHAPITRE III : DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 13. - Doivent déposer une déclaration d'ouverture de leur « daara » au plus tard six mois après l'entrée en vigueur du présent décret, les personnes physiques ou morales qui exercent une activité correspondant à celle des « daara » telle que définie au chapitre premier de la loi portant statut du « daara ».

Article 14. - Les « daara » constitués antérieurement à l'entrée en vigueur du présent décret, sont tenus de conformer leurs statuts et règlement intérieur aux dispositions de la réglementation en vigueur dans le délai de trois ans.

Article 15. - Le ministre de l'Education nationale est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié au Journal officiel.

Fait à Dakar, le

Par le Président de la République

Macky SALL

Le Premier ministre

Aminata TOURE

ANNEXE 9



République du Sénégal
Un Peuple- Un But- Une Foi

+--+--+

MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE



+--+--+

INSPECTION D'ACADÉMIE DE DIOURBEL
INSPECTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE BAMBEY

PROJET D'APPUI A LA MODERNISATION DES DAARA (PAMOD)

TESTING DU CURRICULUM DES DAARA MODERNES (CDM)

CONTRAT DE PERFORMANCE POUR LE TESTING (CDP-TESTING) ENTRE

L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION
DE

Et

LE DAARA

N de Compte.....

juillet 2017

Partie A

Préambule

I-Situation de référence du daara testeur

II-Engagements des parties

III-Procédures financières

IV-Dispositif de suivi-évaluation

V-Suite à donner au CDP-Testing en termes de décisions

VI- Signataires

PREAMBULE

Examen du contexte du testing

Pour remédier aux manquements, le Sénégal a défini une nouvelle vision dans la LPG 2013-2025 en ces termes : « *un système d'éducation et de formation, efficace et efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilité plus accrue des Collectivités locales et des acteurs à la base* ». Pour une prise en charge de ces milliers d'enfants des daara exclus du système, il est possible de reformuler cette vision de la façon suivante, pour une meilleure adaptation aux spécificités du sous-secteur : « *Un sous-secteur réglementé, normé, et des daara aux conditions améliorées à travers un processus de modernisation du cadre physique, une gouvernance inclusive, des programmes de nutrition, de santé et d'enseignement rénovés, avec des enseignants et des maîtres coraniques bien formés qui assurent aux apprenants une éducation religieuse de qualité et les dotent des compétences enseignées dans le cycle fondamental* ».

De cette vision découleraient les orientations du gouvernement, qui s'articulent, entre autres, autour des points suivants :

.« Stimuler à travers les autorités locales la demande d'éducation dans les zones à faible scolarisation et adapter l'offre éducative aux demandes spécifiques (option culturelle/religieuse/exclus, etc.) ;

.« Institutionnaliser l'enseignement religieux dans les écoles et promouvoir une politique plus hardie de modernisation des daara avec un appui financier, des infrastructures et des équipements adaptés, des curricula pertinents, la formation efficace des acteurs, la protection nutritionnelle et sanitaire des enfants talibés, et l'instauration d'un système d'équivalence et de passerelle avec le système classique » ;

.« Mettre en place un partenariat avec les Collectivités locales, une charte de soutien et de régulation des options d'éducation communautaire définition des normes et standards pour autoriser les daara, ...)

Infrastructures

Les 5 salles de classe prévues pour les daara non publics ainsi que le bloc administratif ne sont pas encore construits. Le testing se déroulera dans le cadre originel desdits daara caractérisé par la précarité. La plupart des 10 daara testeurs, ne disposent pas d'un cadre physique propice aux enseignements et apprentissages. Certains « borom daara » doivent trouver des locaux équipés en tables bancs, tableaux, chaise et un bureau fonctionnels en vue d'un bon déroulement du testing.

Les matériels nécessaires et les fournitures seront achetés et mis à la disposition des daara par le projet.

Social

La situation sociale de la plupart des 10 daara est marquée par une pauvreté quasi générale qui ne permet pas une prise en charge intégrée des apprenants. Toutefois, le milieu urbain offre un visage

assez reluisant par rapport à la zone rurale et semi-urbaine. Dans tous les cas, la communauté tente d'apporter tant soit peu une contribution, même dérisoire, pour la bonne marche du daara. Ce qui met en selle la lancinante question de la mendicité à laquelle s'adonnent des apprenants des daara en général. Pour éviter que ce problème ne fasse échouer le testing, le projet a doté les daara de nourriture et pris en charge les soins de santé et l'achat de médicaments.

Transformation

Les plans d'actions des daara testeurs visent à mettre ces derniers dans la perspective de pouvoir porter le testing. Cela se traduira par une transformation sur les plans de l'organisation du daara avec une formalisation de la première étape et la mise en place du premier niveau pour l'étape 2 et 3. Les directeurs des daara concernés ont été chargés de trouver un cadre provisoire pouvant servir de salles de classe et de direction, munies des équipements nécessaires.

Innovation

Les 10 daara testeurs mettront en œuvre pour la première fois un curriculum. Certains d'entre eux n'ont jamais enseigné un programme avec des disciplines autres que le Coran et l'éducation religieuse. L'Approche par les compétences (APC) à laquelle les maîtres coraniques et les enseignants ont été formés constitue une innovation introduite par la modernisation des daara. De même, pour beaucoup de directeurs il s'agit là d'une nouveauté que le daara s'apprête à embrasser. C'est aussi le cas pour la majorité des apprenants. Tout ce monde sera au contact de nouveaux contenus, de nouveaux outils et supports pédagogiques avec de nouvelles méthodes d'enseignement. En outre, un nouvel emploi du temps sera exécuté pour la réalisation d'un quantum horaire.

Sur le plan administratif le directeur sera confronté à une façon tout à fait nouvelle de gérer le daara. Il lui sera demandé de faire le suivi nécessaire, de gérer conformément aux normes établies et de produire et de transmettre des rapports.

Environnement

L'environnement de la plupart des 10 daara testeurs est marqué par la présence d'autres établissements scolaires classiques ou franco-arabe. Ces structures disposent d'enseignants et directeurs expérimentés. Certaines de ces écoles pourraient avoir gardé du matériel pédagogique dont ils ne font plus usage. Sous ce rapport, la collaboration entre daara et établissement pourrait être envisagée. Ce qui aura comme effet de pallier au manque criard de manuels, de tables bancs, de bureaux, etc.

Local

En ce qui concerne la communauté, notons que celle-ci ne participe pas suffisamment dans la vie du daara faute d'informations. De ce fait, elle n'est pas au fait des innovations en cours dans le daara. Une sensibilisation pourrait aider à amener la communauté à s'impliquer davantage pour le développement et la réussite du testing. Les équipes techniques régionales (ETR) disposent de plans d'actions pour la mise en œuvre du testing. Il est prévu de faire de la communication et de la sensibilisation, du renforcement de capacités et du suivi rapproché des activités de classe, entre autres.

L'analyse des éléments du contexte devrait permettre d'identifier des axes d'intervention ou composantes pour un bon déroulement du testing. Il s'agit :

-de la mise en perspective des daara testeurs ;

L'état des lieux a permis d'identifier les besoins des daara testeurs pour se mettre dans les conditions de supporter le testing. Les locaux fonctionnels, les fournitures, les effectifs, les enseignants sont les éléments à mettre en place dans la plupart des daara testeurs.

-des conditions de vie des apprenants ;

Les daara sont dotés de ressources financières pour l'achat de nourriture devant satisfaire les besoins alimentaires de 190 apprenants concernés par le testing.

-de la gestion administrative et pédagogique du testing dans les daara ;

Formés à la gestion pédagogique et administrative, les directeurs des daara ont pour tâche le suivi des enseignants à travers des visites de classe pour les aider à s'acquitter de leur travail.

-des enseignants, apprenants et des apprentissages dans les daara/classe ;

L'Approche par les compétences (APC) et la pédagogie de l'intégration sont à mettre en œuvre par les enseignants des daara. Ils ont pour responsabilité d'installer les compétences chez les apprenants en plus de la mémorisation du Coran et de l'éducation religieuse. Les outils du curriculum et les supports pédagogiques devraient faire l'objet d'une utilisation systématique dans les classes.

Tout cela revient à mettre le focus sur la pratique de classe, de façon générale c'est la maîtrise du curriculum des daara modernes (CDM) par l'enseignant ; est-ce qu'ils maîtrisent le Guide ? l'APC ? la Pédagogie de l'intégration ? L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration ? Maîtrisent-ils les supports pédagogiques ?

-des outils du CDM et des supports ;

Les outils du CDM sont écrits en Arabe et en Français. Ce qui est recherché c'est de savoir si ces outils sont adaptés (les élèves peuvent comprendre les enseignants), pertinents (sont-ils utiles pour les élèves ?) et maîtrisés par les enseignants, les directeurs et les inspecteurs.

-de la communication et sensibilisation des communautés autour du testing ;

Les communautés et les parents des apprenants sont les cibles pour la sensibilisation. Les ETR devraient développer des activités telles que les fora, les émissions radios, les visites de proximité pour communiquer sur le testing.

Pour améliorer la situation des daara et pour mieux les intégrer dans le système, l'Etat, appuyé par des partenaires techniques et financiers, a pris l'initiative de leur venir en aide par un soutien financier et un accompagnement technique. Le projet favorise l'initiative à la base à travers un pilotage réellement déconcentré.

Le présent contrat de performance pour le testing lie l'Inspection de l'Education et de la Formation (IEF) deet le daara testeur.....pour la période de 2017 - 2018.

1. Situation de référence et résultats attendus du daara testeur

Les résultats attendus au niveau du daara sont présentés dans le tableau ci-dessous ;

| Résultats | Indicateurs | Situation de référence | | |
|--|---|------------------------|------|------|
| | | 2017 | 2017 | 2018 |
| Niveau d'utilisation des outils de suivi et évaluation | % d'enseignants ayant utilisé régulièrement le carnet de bord | | | |
| | Nombre de visites de classe effectué par les directeurs | | | |
| | Nombre de visites suivi-d'encadrement effectué par les Inspecteurs | | | |
| | | | | |
| Niveau de performance en apprentissage du Coran (1 ^{ère} étape) | % d'apprenants de la 1 ^{ère} étape mémorisant les hizibs requis en CORAN | | | |
| Niveau de performance en pratiques culturelles (1 ^{ère} étape) | % d'apprenants maîtrisant les éléments de base des pratiques culturelles. | | | |
| Niveau de performance en apprentissage du Coran (2 ^{ème} étape) | % d'apprenants du niveau 1 de la 2 ^{ème} étape ayant mémorisé les hizibs requis en CORAN | | | |
| Niveau de performance en Education religieuse (2 ^{ème} étape) | % d'apprenants du niveau 1 de la 2 ^{ème} étape maîtrisant les éléments de base de l'Education religieuse | | | |
| Niveau de performance en lecture en arabe (2 ^{ème} étape) | % d'apprenants du niveau 1 de la 2 ^{ème} étape ayant maîtrisé les compétences de base en lecture en arabe | | | |
| Niveau de performance en lecture en français (2 ^{ème} étape) | % d'apprenants du niveau 1 de la 2 ^{ème} étape ayant maîtrisé les compétences de base en lecture en français | | | |
| Niveau de performance en Mathématiques (2 ^{ème} étape) | % d'apprenants du niveau 1 de la 2 ^{ème} étape ayant maîtrisé les compétences de base en Mathématiques | | | |
| | | | | |

| Résultats | Indicateurs | Situation de référence | | |
|---|---|------------------------|------|------|
| | | 2017 | 2017 | 2018 |
| Suivi sanitaire, nutritionnel et hygiénique | % d'apprenants daara bénéficiant, de la cantine et des soins de santé primaires | | | |
| Effectif des apprenants suivant le CDM | Nombre d'apprenants suivant le CDM | | 190 | |

NB : l'effectif des apprenants suivant le CDM Correspond au nombre d'apprenants ciblé dans le testing

2. ENGAGEMENTS DES PARTIES

Le daara s'engage à :

En matière d'élaboration du Plan de Développement du daara

- ✓ Adopter une approche participative dans l'élaboration du plan d'action et s'assurer son appropriation par l'ensemble des parties prenantes ;
- ✓ Mobiliser l'ensemble des parties prenantes dans la mise en œuvre du plan d'action en faveur de l'amélioration du daara au plan académique et au plan infrastructurel, sanitaire et hygiénique.

En matière de pilotage

- ✓ Veiller au respect du quantum horaire ;
- ✓ Veiller à l'assiduité et à la ponctualité des enseignants ;
- ✓ Assurer la liaison entre le daara et l'IEF ;
- ✓ Veiller à l'utilisation des matériels, fournitures et équipements mis à la disposition des Ndongo daara ;
- ✓ Participer aux réunions d'information avec tous les acteurs sur le suivi des performances des Ndongo daara ;

En matière d'encadrement

- ✓ Assurer le déparasitage, la supplémentation, les soins de santé primaires des Ndongo daara ;
- ✓ Assurer la propreté du daara ;
- ✓ Assurer une bonne gestion de la cantine du daara ;
- ✓ Organiser au moins une concertation mensuelle sur l'APC au sein de l'équipe pédagogique ;
- ✓ Former l'équipe pédagogique sur le mode d'utilisation de chaque manuel, guide pédagogique ou autre outil de mise en œuvre du contrat ;
- ✓ Appuyer les équipes pédagogiques à l'exploitation des ressources des bibliothèques scolaires /coins de lecture.
- ✓ Aider les enseignants à l'élaboration de la planification pédagogique et des fiches ;
- ✓ Aider les enseignants à l'utilisation des outils de suivi : remplissage, etc;
- ✓ Encadrer les enseignants en classe et apporter les remédiations nécessaires ;
- ✓ Organiser les sessions de partage et d'exploitation du carnet de bord ;
- ✓ Transmettre les informations à l'IEF ;
- ✓ Participer aux sessions de formation ;
- ✓ Participer à l'évaluation des résultats du testing.

L'IEF s'engage à:

- ✓ Mettre en œuvre un plan continue ;
- ✓ Former tous les enseignants au processus de planification, de suivi évaluation et de régulation des progressions de tous les apprenants vers la maîtrise des compétences ;
- ✓ Former les enseignants sur les compétences de vie courante ;
- ✓ Répondre à la demande des daara en matière de formation et d'encadrement ;
- ✓ Intégrer les enseignants/daara dans les cellules d'animation pédagogique de la zone ;
- ✓ Impliquer de façon pertinente les enseignants/daara dans les regroupements pédagogiques ;
- ✓ Organiser des journées d'animation pédagogique mensuelles des enseignants/daara ;
- ✓ Concevoir et mettre en œuvre une stratégie globale de suivi-supervision, et d'encadrement des acteurs pour contrôler l'exécution des programmes dans les daara, faire fonctionner un dispositif de gestion du quantum horaire, contrôler la régularité des maîtres (régularité dans la présence aux activités obligatoires) et contrôler l'exécution des tâches liées à la préparation, à la gestion, à l'organisation, à l'évaluation des apprentissages et à la remédiation ;
- ✓ Participer à la création de la base de données ;
- ✓ Assurer le suivi / encadrement du testing;
- ✓ Recueillir et transmettre à l'IA les informations provenant des daara testeur;
- ✓ Participer aux sessions de formation et aux espaces de régulation initiés par l'équipe nationale ;
- ✓ Participer à l'évaluation des résultats du testing.

3. PROCEDURES FINANCIERES

Conformément à la lettre n° 00003002/MEN/SG/ID/Divp/bb, du 15 juin 2017, pour la phase du testing, la gestion des fonds destinés à l'appui des plans d'actions des Equipes techniques régionales (ETR) et des daara testeurs, est sous la responsabilité de l'Inspecteur d'Académie (IA). L'IA transmet au projet le rapport technique et financier ainsi que toutes les pièces justificatives relatives à l'utilisation des 70 % du financement. Le virement des 30 % restants dépendra de l'exécution correcte de cette disposition.

NB : Les procédures financières relevant de la responsabilité de l'IEF seront effectives dès la généralisation du CDM en 2018.

4. DISPOSITIF DE SUIVI- EVALUATION

Un suivi régulier du CDP-testing est réalisé par l'IEF, l'ETR et le « Boroom daara » pour réguler la mise en œuvre du testing et des engagements pris de part et d'autre et pour suivre l'évolution des performances planifiées.

Ce suivi s'effectue par le biais de réunions mensuelles de suivi, sanctionnées par des rapports faisant le point sur les réussites, les difficultés constatées, et pistes de solution identifiées.

A la fin de chaque trimestre, un rapport départemental de suivi des contrats de performance, est déposé à L'IA par l'IEF. De même, une réunion bilan trimestrielle fait le point sur le niveau de réalisation des objectifs, des modifications à effectuer, des difficultés et réussites ainsi que des recommandations à formuler pour la réussite du testing. Ces réunions bilan sont élargies aux communautés bénéficiaires et à toutes autres personnes ressources capables de contribuer à l'atteinte des résultats visés.

Une évaluation du testing est faite par Equipe technique nationale (ETN) en collaboration avec l'ETR.

Pour le testing, des outils de suivi-supervision ont été élaborés et mis à la disposition des IEF et Borom Daara. Le suivi et évaluation du testing doivent se faire en exploitant lesdits outils.

5. SUITE A DONNER AU CDP-TESTING EN TERMES DE DECISIONS

Le testing est une étape de la construction du CDM où les insuffisances et autres imperfections constatées en ce qui concerne les outils, les supports pédagogiques, la pratique de classe des enseignants, leur maîtrise des contenus, de l'APC, les réactions des apprenants, le comportement des directeurs, etc. devront être corrigés pour passer à la généralisation. Les résultats aussi bien positifs que négatifs, seront autant d'enseignements riches devant servir à améliorer les outils, les supports pédagogiques et les stratégies mises en œuvre dans la pratique de classe. Sous ce rapport, le daara testeur apportera sa contribution à la consolidation du CDM, condition nécessaire pour son implantation. Ainsi, dans le cadre la généralisation dudit CDM, le daara, sur la base des outils améliorés, des leçons apprises et de nouvelles ressources financières, pourra relever le niveau de la qualité des services dans des infrastructures de qualité en construction.

6. SIGNATAIRES

Ont signé à, le

| | |
|---|---|
| <p>Pour l'IEF</p> <p>L'inspecteur chef de circonscription</p> | <p>Pour le Daara</p> <p>Le Boroom daara</p> |
|---|---|

Partie B

1. Situation du daara

2. Diagnostic de la qualité

2.1 Infrastructures et équipements

2.2 Manuels d'enseignement-apprentissage

2. Profil des acteurs

2.3.1. Le « boroom daara »

2.3.2. Les enseignants

2.3.3. Participation de la communauté

2.3.4 Dispositif d'encadrement

4. Principaux problèmes à résoudre dans le daara et leurs causes

5. Forces et faiblesses des interventions dans la qualité

6. Contraintes et opportunités à prendre en compte dans le contrat

7. Plan de travail annuel du daara

8. Les signataires

1. Situation du daara

- ✓ IDENTIFICATION DU DAARA :
 - IA :
 - IEF :
 - DAARA TESTEUR
 - CONTACT :
 - COMMUNE DE
- ✓ STATUT DU SITE DU DAARA :
- ✓ ANCIENNETE DU DAARA :
- ✓ TAILLE DU DAARA :

| EFFECTIFS | | | | TOTAL |
|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| FILLES | | GARCONS | | |
| AVEC HANDICAP | SANS HANDICAP | AVEC HANDICAP | SANS HANDICAP | |
| | | | | |

- ✓ Le personnel enseignant :

| PERSONNEL | | TOTAL |
|-----------|--------|-------|
| FEMMES | HOMMES | |
| | | |

2. DIAGNOSTIC DE LA QUALITE

2.1 INFRASTRUCTURES ET EQUIPEMENTS

| DESIGNATION | EXISTENCE | | NOMBRE | ETAT | | |
|-------------|-----------|-----|--------|------|------------|---------|
| | OUI | NON | | BON | ACCEPTABLE | MAUVAIS |
| LOCAUX | | | | | | |
| TOILETTES | | | | | | |
| DORTOIRS | | | | | | |
| ROBINETS | | | | | | |
| ELECTRICITE | | | | | | |

2.2 MANUELS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

| Rubriques | Nombre | Observations |
|------------------------------|--------|--------------|
| Livre de coran | | |
| Livre arabe | | |
| Livre de lecture en français | | |
| Livre de calcul en français | | |

(Source :, période.....)

2.3 PROFIL DES ACTEURS

2.3.1. « Le Borom daara »

✓ 2.3.2. Les enseignants

✓ 2.3.3 LA PARTICIPATION DE LA COMMUNAUTÉ :

- Existence CGD :
- Fonctionnement :

✓ 2.3.4 DISPOSITIF D'ENCADREMENT :

Tableau 3

| Rubriques | Nombre | Niveau académique | Type de formation initiale et continue reçue pour le métier d'enseignant | Observations |
|--|--------|-------------------|--|--------------|
| Enseignant en Coran | | | | |
| Enseignant en arabe | | | | |
| Enseignant en français (lecture et calcul) | | | | |

(Source :)

3. PRINCIPAUX PROBLEMES A RESOUDRE DANS LE DAARA ET LEURS CAUSES

| N° | PRINCIPAUX PROBLEMES | CAUSES | SOLUTIONS |
|----|----------------------|--------|-----------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |

4. FORCES ET FAIBLESSES DU DAARA :

| FORCES | FAIBLESSES |
|--------|------------|
| | |

5. CONTRAINTES ET OPPORTUNITÉS À PRENDRE EN COMPTE DANS LE PLAN D'ACTION DU DAARA :

| CONTRAINTES | OPPORTUNITES |
|-------------|--------------|
| - | |

6. Plan de travail annuel du daara (insérer le plan d'actions du daara testeurs/Cf. Termes de référence pour l'appui aux plans d'actions des Equipe techniques régionales (ETR) et des daara testeurs)

Plan d'actions Daara de Matam (ex Kanel)

| Axes d'intervention | Activités | Modalités | Lieu | Responsable | Acteurs impliqués | Moyens | Echéance |
|---|----------------------------------|--|-------|-------------|--|---------|----------------|
| amélioration de l'environnement des apprentissages du daara | Mise en place de 2 hangars | Construction et Réhabilitation d'abris provisoires | Kanel | IA | IEF ETR Boorum Daara Collectivité locale CGE-Daara | 0 | Fin avril 2016 |
| | Equipement de 3 hangars | Prêt de tables bancs, de bureaux, de chaises Réparation de tables bancs Achat de nattes Achat de tableau chevalet | Kanel | IA | IEF ETR Borum Daara Collectivité locale CGE-Daara | 0 | Fin avril 2016 |
| | Dotation en fourniture scolaires | DRP | Matam | IA | IEF Borum daara | 570 000 | Octobre 2016 |

| | | | | | | | |
|---|---|----------------------|------------------------|--------------|---|-----------|---------------------------------|
| | | | | | | | |
| | Dotation en matériels didactiques | DRP | Matam | IA | IEF Borom daara | 105 000 | octobre 2016 |
| | Appui en vivres | DRP | Matam | IA | IEF Borom daara | 2 850 000 | De novembre 2016 à juillet 2017 |
| dotation du daara en personnels enseignants suffisant, qualifiés et motivés | Mettre à la disposition du daara 02 maîtres d'arabe et 02 maîtres de français | Appel à candidature | Daara de Kanel | IA | ETR, IEF, Borom daara | 0 | Fin avril 2016 |
| | Motivation des enseignants et maîtres coraniques testeurs | Paiement d'indemnité | Daara de Kanel | IA | IEF, ETR, CGD, Borom daara | 3 780 000 | De novembre 2016 à juillet 2017 |
| | Motivation du directeur | Paiement d'indemnité | Daara de Kanel | IA | IEF, ETR, CGD, Borom daara | 720 000 | De novembre 2016 à juillet 2017 |
| | Elaboration et signature des contrats d'engagement | Atelier de 02 jours | Matam | IA | ETR, IEF, Borom daara Enseignants | 0 | octobre 2016 |
| | Elaboration et signature des contrats de performances | Atelier de 02 jours | Matam | IA | ETR, IEF, Borom daara Enseignants | 3 000 000 | décembre 2016 |
| renforcement des effectifs du daara | Recrutement de nouveaux apprenants | Annonces | Environnement du daara | Boorom daara | CGD, ETR/ | 0 | Deuxième quinzaine avril 2016 |

| | | | | | | | |
|---|---|-------------------|----------------|-------------|--|-------------------|---------------------------------|
| aménagement d'une direction fonctionnelle dans le daara | Aménagement d'un espace de direction (bureau et chaise) | Emprunt | Matam | IA | IA,IEF,ETR,CL, Borom daara, Communauté | 0 | Fin avril 2016 |
| | Dotation en fournitures de bureau | DRP | Matam | IA | IEF | 50 000 | octobre 2016 |
| Le suivi et l'encadrement | Encadrement par le directeur | Visites de classe | Daara de Kanel | Borom daara | Directeur | 0 | De novembre 2016 à juillet 2017 |
| Total | | | | | | 11 075 000 | |

Le présent Plan de Travail Annuel est arrêté à la somme.....mille francs CFA)

TABLEAU RECAPITULATIF DU BUDGET

| ACTIVITES | DEPENSE TOTALE |
|----------------------|-----------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| TOTAL GENERAL | |

Le présent Plan de Travail Annuel est arrêté à la somme de FRANCS CFA

7. SIGNATAIRES

Ont signé à Bambey, le

| | |
|---|---|
| <p>Pour l'IEF</p> <p>L'inspecteur chef de circonscription</p> | <p>Pour le Daara</p> <p>Le Boroom daara</p> |
|---|---|

ANNEXE 10

Arrêté portant gestion des fonds destinés à l'appui des plans d'actions



République du Sénégal
Un Peuple – Un But – Une Foi
Ministère de l'Éducation nationale



Le Ministre

N°.....0.0.0.0.3.0.0..2...../MEN/SG/ID/Divp/bb

Dakar, le...1.5...JUN. 2017.....

Objet : Gestion des fonds destinés à l'appui des plans d'actions des Equipes techniques régionales (ETR) et des daara testeurs

Madame et Messieurs les Inspecteurs d'académie,

Suite au transfert des ressources financières destinées à la mise en œuvre des plans d'actions des équipes techniques régionales (ETR) et des dix (10) daara testeurs par l'Unité de Gestion du Projet d'Appui à la Modernisation des Daara (PAMOD), les **rôles et les responsabilités** des différents intervenants dans la gestion des fonds sont déterminées conformément au tableau joint à la présente, en attendant la mise en place de Comités de Gestion des Ecoles (CGE-daara) fonctionnels dans tous les daara concernés.

Je vous demande de prendre toutes les dispositions utiles pour une exécution correcte de cette mesure.

Ampliations :

- SEP/MEN ;
- SG/MEN ;
- DPRE/MEN ;
- DAGE/MEN ;
- UGP/PAMOD



Pour le Ministre
et par délégation
Le Directeur de Cabinet

Joseph Pierre NDIAYE

A

**Madame et Messieurs les Inspecteurs d'académie
de Matam, Louga, Diourbel, Fatick, Kaolack, Kaffrine et Kolda**

Annexe 11



République du Sénégal

Un Peuple – Un But – Une Foi

Ministère de l'Éducation nationale

Inspection des Daara



PROJET D'APPUI A LA MODERNISATION DES DAARA

(PAMOD)

Curriculum des Daara modernes (CDM)

TESTING

GRILLE D'ANALYSE/EVALUATION DES OUTILS DU CDM ET DU CARNET DE BORD

Juillet 2017

Cette grille sera remplie à l'occasion d'un entretien d'explicitation et d'une analyse des documents de classe dont le carnet de bord de l'enseignant.

IDENTIFICATION

IA :

IEF :

Dénomination du daara :

Etape : Niveau :

Classe : Effectif G : F :

Lieu d'implantation :

Enseignant (e) :

Date de la visite :

1. Livret de compétences

| Domaines | ITEMS | OUI | NON | OBSERVATIONS |
|-------------------------|---|-----|-----|--------------|
| Langue et communication | La formulation des compétences et des paliers est comprise. | | | |
| | Il y a cohérence entre les paliers et la compétence. | | | |
| | Les objectifs et les contenus permettent de développer les paliers. | | | |
| Mathématiques | La formulation des compétences et des paliers est comprise. | | | |

| | | | | |
|------|---|--|--|--|
| | Il y a cohérence entre les paliers et la compétence. | | | |
| | Les objectifs et les contenus permettent de développer les paliers. | | | |
| ESVS | La formulation des compétences et des paliers est comprise. | | | |
| | Il y a cohérence entre les paliers et la compétence. | | | |
| | Les objectifs et les contenus permettent de développer les paliers. | | | |

Observations générales :

.....

.....

.....

.....

2. Guide pédagogique

| DOMAINES | ITEMS | OUI | NON | OBSERVATIONS |
|-------------------------|--|-----|-----|--------------|
| Langue et communication | La planification des activités dans le temps est réaliste. | | | |
| | La progression des activités est cohérente. | | | |
| | Les situations d'intégration sont significatives. | | | |
| | Les situations d'intégration sont suffisamment complexes au regard des paliers et des compétences. | | | |
| | Les barèmes de notation sont applicables. | | | |
| | Les informations didactiques sont utiles. | | | |

| | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| | Les démarches proposées et les illustrations facilitent la conduite des apprentissages. | | | |
| | Les illustrations sont utiles. | | | |
| MATHEMATIQUES | La planification des activités dans le temps est réaliste. | | | |
| | La progression des activités est cohérente. | | | |
| | Les situations d'intégration sont significatives. | | | |
| | Les situations d'intégration sont suffisamment complexes au regard des paliers et des compétences. | | | |
| | Les barèmes de notation sont applicables. | | | |
| | Les informations didactiques sont utiles. | | | |

| | | | | |
|------|--|--|--|--|
| | Les démarches proposées et les illustrations facilitent la conduite des apprentissages. | | | |
| | Les illustrations sont utiles. | | | |
| ESVS | La planification des activités dans le temps est réaliste. | | | |
| | La progression des activités est cohérente. | | | |
| | Les situations d'intégration sont significatives. | | | |
| | Les situations d'intégration sont suffisamment complexes au regard des paliers et des compétences. | | | |
| | Les barèmes de notation sont applicables. | | | |
| | Les informations didactiques sont utiles. | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | Les démarches proposées et les illustrations facilitent la conduite des apprentissages. | | | |
| | Les illustrations sont utiles. | | | |

Observations générales :

.....

.....

.....

3. Cahier d'activités/apprenant et autres supports

| DOMAINES | ITEMS | OUI | NON | OBSERVATIONS |
|-------------------------|---|-----|-----|--------------|
| Langue et Communication | Les activités proposées permettent la consolidation et l'évaluation des apprentissages ponctuels. | | | |
| | Les activités proposées permettent une intégration progressive des acquis antérieurs. | | | |
| | Les écritures sont lisibles. | | | |

| | | | | |
|---------------|---|--|--|--|
| | Les images/illustrations sont nettes et expressives. | | | |
| MATHEMATIQUES | Les activités proposées permettent la consolidation et l'évaluation des apprentissages ponctuels. | | | |
| | Les activités proposées permettent une intégration progressive des acquis antérieurs. | | | |
| | Les écritures sont lisibles. | | | |
| | Les images/illustrations sont nettes et expressives. | | | |
| ESVS | Les activités proposées permettent la consolidation et l'évaluation des apprentissages ponctuels. | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | Les activités proposées permettent une intégration progressive des acquis antérieurs. | | | |
| | Les écritures sont lisibles. | | | |
| | Les images/illustrations sont nettes et expressives. | | | |

Observations générales :

.....

.....

.....

.....

4. Carnet de bord

| ITEMS | OUI | NON |
|--|-----|-----|
| Le carnet de bord est utilisé. | | |
| Le carnet de bord est correctement rempli (clair, lisible...). | | |
| Le carnet de bord donne des informations utiles. | | |
| Les solutions proposées sont pertinentes. | | |
| Le carnet de bord est bien tenu. | | |

Observations :

.....

.....

ANNEXE 12



République du Sénégal

Un Peuple – Un But – Une Foi

Ministère de l'Éducation nationale

Inspection des Daara



PROJET D'APPUI A LA MODERNISATION DES DAARA
(PAMOD)

Curriculum des Daara modernes (CDM)

TESTING

GRILLE D'OBSERVATION D'ACTIVITES DE CLASSES EN APC

Juillet 2017

IDENTIFICATION

IA :.....

IEF :.....

Dénomination du daara :.....

Etape :.....Niveau :.....

Classe :.....Effectif G : F :.....

Lieu d'implantation :.....

Enseignant (e) :.....

Date de la visite :.....

Activité observée :

| ITEMS | Éléments observés | Oui | Non | Appréciations et propositions |
|------------------------------------|--|-----|-----|-------------------------------|
| I- Préparation de la classe | Il existe un affichage réglementaire | | | |
| | Il existe une fiche de préparation des activités | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | La préparation est en adéquation avec la planification (répartition) des apprentissages | | | |
| | Le matériel et les supports pédagogiques sont disponibles (L C, guide pédagogique, supports pédagogiques) | | | |
| | La démarche envisagée(résolution de problèmes, clarification des valeurs etc...) permet à l'élève de participer à la construction des savoirs | | | |
| | Des techniques de pédagogie active sont envisagées pour l'animation de la classe (Enquête, interview, élaboration progressive, brainstorming.....) | | | |
| | Les situations didactiques et les situations d'évaluation sont en congruence avec les objectifs d'apprentissage | | | |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|--|
| | L'enseignant prend d'autres initiatives | | | |
| II- Organisation de la classe | L'activité se déroule en intra muros | | | |
| | L'activité se déroule en extra muros | | | |
| | Les apprenants sont disposés de manière traditionnelle (classique, frontale) | | | |
| | Les apprenants sont disposés en cercle ou en demi-cercle | | | |
| | Les apprenants sont disposés en ateliers de travail | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | Les apprenants sont disposés autrement | | | |
| | Dans l'activité il y a alternance entre travail individuel, travail de groupes et travail collectif | | | |
| III- Pratique pédagogique A] Apprentissages ponctuels | L'enseignant met les apprenants en situation d'apprentissage (situation problème didactique) | | | |
| | Les apprenants s'approprient la tâche | | | |
| | Les apprenants s'engagent dans des activités de recherche | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | | | | |
| | L'enseignant favorise la relation pédagogique horizontale | | | |
| | Le niveau de langue de l'enseignant est adapté au niveau des apprenants | | | |
| | La gestion de l'espace est appropriée | | | |
| | La gestion du temps est appropriée | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | L'enseignant maîtrise les contenus | | | |
| | Les moyens sont utilisés à bon escient. | | | |
| | Des synthèses (résumés, règles, formules...) appropriés sont tirées | | | |
| | L'enseignant évalue la maîtrise des apprentissages ponctuels | | | |
| B] Apprentissages de l'intégration (acquisition, consolidation, | Les apprenants sont mis en situation d'acquisition | | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|
| évaluation, remédiation) | | | | |
| | Les apprenants sont mis en situation de consolidation | | | |
| | Les apprenants sont mis en situation d'évaluation de l'apprentissage de l'intégration | | | |
| | L'enseignant propose des activités de remédiation | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>C) Evaluation/remédiation (compétences, paliers)</p> | <p>Les apprenants sont mis en situation d'évaluation des paliers et/ou de la compétence</p> | | | |
| | <p>L'enseignant exploite les productions pour repérer les réussites et les insuffisances</p> | | | |
| | <p>L'enseignant propose des activités de remédiation</p> | | | |

ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT (résumé)

.....
.....
.....
.....

APPRECIATIONS GLOBALES DU SUPERVISEUR

.....
.....
.....
.....

Fait à :.....le.....

L'Inspecteur

ANNEXE 13



République du Sénégal
Un Peuple – Un But – Une Foi
Ministère de l'Éducation nationale



Inspection des Daara

PROJET D'APPUI A LA MODERNISATION DES DAARA
(PAMOD)

Curriculum des Daara modernes(CDM)

TESTING

CARNET DE BORD DE L'ENSEIGNANT (E)

Juillet 2017

Carnet de bord de l'enseignant (e)

IDENTIFICATION

IA :

IEF :

Dénomination du daara :

Etape : Niveau :

Classe : Effectif G : F :

Lieu d'implantation :

Enseignant (e) :

Note à l'utilisateur-trice

Le carnet de bord constitue un **outil de consignation d'observations majeures** destiné à l'enseignant(e). Il est la **mémoire** du testeur au niveau de la classe. Il devra le remplir chaque semaine après **des périodes significatives de mise en œuvre** et à la suite **d'autoévaluation** du parcours réalisé ou au fur et à mesure qu'il rencontrera dans le testing des différents intrants des **motifs de satisfaction ou des difficultés importantes**.

Le carnet de bord devra toujours **être disponible dans la classe**.

N.B. Par souci **de conservation** il est recommandé **d'utiliser un cahier** comportant les différents éléments du carnet de bord.

Carnet de bord de l'enseignant (e)

1. Exploitation du Livret de Compétences (L.C.)

| Date | Compétences | | Objectifs | | Contenus | |
|------|--|--------------|--|--------------|--|--------------|
| | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Carnet de bord de l'enseignant (e)

2 Exploitation du guide

| Date | Planification | | Situations d'intégration | | Démarches et illustrations | |
|------|--|--------------|--|--------------|--|--------------|
| | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Carnet de bord de l'enseignant (e)

3. Pratique de classe (autoévaluation hebdomadaire)

3.1 Apprentissages ponctuels

| Date | Acquisition | | Consolidation | | Evaluation | | Remédiation | |
|------|--|--------------|--|--------------|--|--------------|--|--------------|
| | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

3.2 Apprentissage de l'intégration¹⁶⁶

| Date | Acquisition | | Consolidation | | Evaluation | | Remédiation | |
|------|--|--------------|--|--------------|--|--------------|--|--------------|
| | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions | Difficultés (page, titre et ligne, etc.) | Propositions |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

¹⁶⁶ L'apprentissage de l'intégration comprend trois moments impliquant l'utilisation d'au moins trois SSI.

Carnet de bord de l'enseignant (e)

4. Gestion du temps et de l'espace

| Date | Gestion du temps : Emploi du temps, Crédit horaire ¹⁶⁷ | | Gestion de l'espace | | Modalités de travail(individuel, groupe, collectif) | |
|------|---|--------------|---------------------|--------------|---|--------------|
| | Difficultés | Propositions | Difficultés | Propositions | Difficultés | Propositions |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

¹⁶⁷ Il s'agit de se prononcer sur la succession des activités et la durée de chaque activité.

Carnet de bord de l'enseignant (e)

5. Renforcement de capacités

- Voici une liste indicative de thèmes de formation : évaluation ; remédiation ; démarches de pédagogie active ; élaboration de SSI ; autres...
- Indique dans le tableau ci-dessous tes besoins de formation par ordre de priorité.

| N° | Thème |
|----|-------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

6 .Observations générales et recommandations

.....

.....

.....

.....

.....

.....


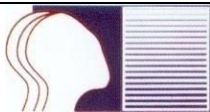
.....

.....

.....

.....

ANNEXE 14

| | | |
|---|--|---|
|  | <p>République du Sénégal Un Peuple – Un But – Une Foi Ministère de l'Éducation nationale Inspection des Daara</p> |  |
|---|--|---|

INSPECTION D'ACADEMIE

DE.....

INSPECTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE

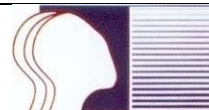
.....

EMPLOI DU TEMPS DES DAARA MODERNES¹⁶⁸

ETAPE 1 (1^{ère} Année, 1er trimestre)

| Horaires | Samedi | Dimanche | Lundi | Mardi | Mercredi |
|-------------|----------|----------|-------|-------|----------|
| 9h-10h | Coran | | | | |
| 10h-10h15 | Pause | | | | |
| 10h15-10h45 | Ecriture | | | | |
| 10h45-11h45 | Coran | | | | |
| 11h45-12h | Pause | | | | |

¹⁶⁸Source « Normes et standards de qualité pour l'école coranique », juillet 2011



INSPECTION D'ACADEMIE

DE.....

INSPECTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE

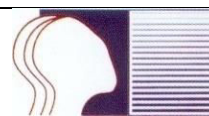
.....

EMPLOI DU TEMPS DES DAARA MODERNES¹⁶⁹

ETAPE 1 (1^{ère} Année, 2^{ème} et 3^{ème} trimestres, 2^{ème} et 3^{ème} années)

| Horaires | Vendredi | Samedi | Dimanche | Lundi | Mardi | Mercredi |
|-------------|--------------|-----------------------|----------|-----------------------|--------|-----------------------|
| 9h-10h | | Coran | | | | EPS |
| 10h-11h | | Pratiques culturelles | Morale | Pratiques culturelles | Morale | Pratiques culturelles |
| 11h-11h45 | | Coran | | | | |
| 11h45-12h15 | | Pause | | | | |
| 12h15-13h | | Coran | | | | |
| 13h-15h | | Pause-déjeuner | | | | |
| 15h-16h | | | | | | |
| 16h-16h15 | Pause | | | | | |
| 16h15-17h | Mémorisation | | | | | |

¹⁶⁹Source « Normes et standards de qualité pour l'école coranique », juillet 2011



INSPECTION D'ACADEMIE

DE.....

INSPECTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE

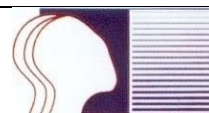
.....

EMPLOI DU TEMPS DES DAARA MODERNES¹⁷⁰

ETAPE 2

| Horaires | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|-----------------|----------------|-----------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| 8h-9h | Coran | | | | |
| 9h-10h | Hadith | Pratiques culturelles | Tawhid (30mn) Sira (30mn) | Arabe | EPS |
| 10h-11h | Français | | | | Arabe |
| 11h-11h30 | Pause | | | | |
| 11h30-12h30 | Coran | | | | |
| 12h30-13h | Histoire | Géographie | Initiation scientifique | Vivre ensemble dans son milieu | |
| 13h-15h | Pause-déjeuner | | | | |
| 15h-16h | Arabe | Activités numériques | Mesure | Activités géométriques | Résolution de problèmes |
| 16h-16h15 | Pause | | | | |
| 16h15-17h | Coran | | | | |

¹⁷⁰Source « Normes et standards de qualité pour l'école coranique », juillet 2011



INSPECTION D'ACADEMIE

DE.....

INSPECTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE

.....

EMPLOI DU TEMPS DES DAARA MODERNES¹⁷¹

ETAPE 3

| Horaires | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|-----------------|-------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| 8h-9h | Coran | | | | |
| 9h-10h | Hadith | Pratiques culturelles | Tawhid | Arabe | EPS |
| 10h-11h | Français | | | | Arabe |
| 11h-11h30 | Pause | | | | |
| 11h30-12h30 | Activités numériques | Sira | Français | | |
| 12h30-13h | Histoire | Géographie | Initiation scientifique | Vivre ensemble dans son milieu | |
| 13h-15h | Pause-déjeuner | | | | |
| 15h-16h | Arabe | Mesure | Activités géométriques | Mesure | Résolution de problèmes |
| 16h-16h15 | Pause | | | | |
| 16h15-17h | Français | Arabe | | | |

¹⁷¹Source « Normes et standards de qualité pour l'école coranique », juillet 2011



INSPECTION D'ACADEMIE

DE.....

INSPECTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE

.....

QUANTUM HORAIRE DES DAARA DU PAMOD¹⁷²

| Domaines | Sous-domaines | Activités | Quantum hebdomadaire | | | |
|-------------------------------|----------------------|---|---|-----------------------------------|---------|------------------------|
| | | | 1 ^{er} cycle | | | 2 ^{ème} cycle |
| | | | Etape 1 (An 1, 1 ^{er} trimestre) | Etape 1 (An 1 suite et An 2 et 3) | Etape 2 | |
| Disciplines non linguistiques | Coran | Lecture/écriture/mémorisation | 12h30 | 16h30 | 13h45 | 5h |
| | Education religieuse | Tawhid Hadith Pratiques culturelles | | 5h | 3h | 3h |
| | CVC4 | Santé, hygiène, environnement | | 1h | 1h | 1h |
| | Etude du milieu | | | | 2h30 | 2h30 |
| | Maths | Maths | | | 4h | 5h |
| | EPS | | | 1h | 1h | 1h |
| Disciplines linguistiques | Communication | Arabe | | | 3h | 6h |
| | | Français | | | 4h | 6h15 |
| | Récréation | | 3h45 | 3h45 | 3h45 | 3h45 |

¹⁷² Source « Normes et standards de qualité pour l'école coranique », juillet 2011

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----|
| Résumé..... | 1 |
| Préambule..... | 2 |
| Acronymes..... | 4 |
| Introduction générale..... | 6 |
| Partie I - Cadre descriptif et Etat des lieux..... | 12 |
| Introduction 1..... | 13 |
| Chapitre I- La présentation générale du Sénégal..... | 14 |
| 1- 1- PRESENTATION DU SENEGAL..... | 15 |
| 1- 1- 1- La présentation physique du Sénégal..... | 15 |
| 1- 1- 2- La présentation politique..... | 16 |
| 1- 1- 2- 1- La division administrative..... | 16 |
| 1- 1- 2- 2- L'organisation constitutionnelle..... | 17 |
| 1- 1- 2- 3- Les données démographiques..... | 20 |
| 1- 1- 3- L'organisation sociale et religieuse avant la colonisation..... | 22 |
| 1- 1- 4- Les religions révélées..... | 25 |
| 1- 2- FAMILLES RELIGIEUSES AU SENEGAL..... | 28 |
| 1- 2- 1- Le christianisme et les guides religieux catholiques..... | 28 |
| 1- 2- 2- Les religions traditionnelles et les chefs coutumiers..... | 30 |
| 1- 2- 3- Les confréries et guides religieux musulmans..... | 31 |
| 1- 2- 3- 1- La confrérie Tidiane ou la "Tidiana"..... | 32 |

| | |
|---|-----------|
| 1- 2- 3- 2- La confrérie Mouride de Cheikh Ahmadou Bamba | 33 |
| 1- 2- 3- 3- La confrérie "Layène" | 36 |
| 1- 2- 3- 4- La confrérie "Qadiriya" | 37 |
| 1- 2- 3- 5- Le poids des confréries et des marabouts au Sénégal | 38 |
| 1- 2- 4- L'influence des chefs religieux au Sénégal | 39 |
| 1- 2- 4- 1- Le pouvoir maraboutique pendant la colonisation..... | 40 |
| 1- 2- 4- 2- L'influence des guides religieux après les indépendances | 41 |
| 1- 2- 4- 3- La période des "ndiguël" électoraux..... | 44 |
| 1- 2- 4- 4- Le pouvoir religieux et l'alternance politique | 50 |
| 1- 3- DIALOGUE INTERRELIGIEUX, UNE TRADITION AU SENEGAL..... | 52 |
| 1- 3- 1- La parentalité mixte | 53 |
| 1- 3- 2- Les références dans les textes sacrés | 54 |
| 1- 3- 3- La responsabilité et l'engagement des élites..... | 55 |
| 1- 3- 4- L'engagement des partenaires et des associations..... | 56 |
| 1- 4- CONCLUSION 1 | 57 |
| Chapitre II- Le système éducatif sénégalais..... | 59 |
| 2- 1- ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS..... | 60 |
| 2- 1- 1- Les services et divisions du Ministère de l'Education Nationale..... | 60 |
| 2- 1- 2- L'organigramme du Ministère de l'Education Nationale | 62 |
| 2- 2- DESCRIPTION DU CYCLE FONDAMENTAL DU SYSTEME EDUCATIF | 63 |
| 2- 2- 1- L'éducation préscolaire | 63 |
| 2- 2- 2- L'enseignement élémentaire | 67 |
| 2- 2- 3- L'enseignement Moyen | 72 |

| | |
|---|-----|
| 2- 3- L'ECOLE PUBLIQUE FORMELLE SENEGALAISE | 76 |
| 2- 3- 1- La distinction entre école formelle et école non-formelle..... | 76 |
| 2- 3- 2- L'école sénégalaise pendant la colonisation | 77 |
| 2- 3- 2- 1- L'apport des missionnaires dans l'expansion de l'école | 78 |
| 2- 3- 2- 2- L'Abbé David Boilat, missionnaire et initiateur de collège | 79 |
| 2- 3- 2- 3- Rapport entre Faidherbe et les musulmans: | 80 |
| 2- 3- 3- L'école sénégalaise post coloniale en quête de repère..... | 81 |
| 2- 3- 3- 1- Première période : de 1960 à 1980 | 81 |
| 2- 3- 3- 2- Deuxième période : de 1980 à 2000 | 84 |
| 2- 3- 3- 3- Troisième période : de 2000 à nos jours... | 87 |
| 2- 3- 4- Les programmes et projets traduisant la politique éducative..... | 88 |
| 2- 3- 4- 1- Le plan décennal et le projet « Éducation de Qualité Pour Tous »..... | 88 |
| 2- 3- 4- 2- Le PAQUET | 90 |
| 2- 4- CONCLUSION | 92 |
| Chapitre III- L'enseignement religieux au Sénégal | 93 |
| 3- 1- ENSEIGNEMENT ARABO-ISLAMIQUE..... | 94 |
| 3- 1- 1- L'enseignement arabo-islamique avant la colonisation | 94 |
| 3- 1- 1- 1- Les écoles coraniques, polysémie de termes | 95 |
| 3- 1- 1- 2- Les grands centres éducatifs..... | 97 |
| 3- 1- 2- L'enseignement arabo-islamique pendant la colonisation..... | 98 |
| 3- 1- 2- 1- L'expansion de l'enseignement islamique | 98 |
| 3- 1- 2- 2- Les tentatives de contrôle de l'enseignement religieux | 99 |
| 3- 1- 2- 3- La Médersa de Saint-Louis..... | 101 |
| 3- 1- 3- L'enseignement arabo-islamique après la colonisation..... | 103 |
| 3- 1- 3- 1- Le développement des "daara" en charge de cet enseignement | 103 |

| | |
|---|-----|
| 3- 1- 3- 2- Le développement des écoles privées franco-arabes..... | 105 |
| 3- 1- 3- 3- L'enseignement arabo-islamique aujourd'hui..... | 106 |
| 3- 1- 3- 4- La création d'écoles franco-arabes publiques..... | 109 |
| 3- 1- 3- 5- L'exemple du daara de COKI..... | 110 |
| 3- 2- ENSEIGNEMENT RELIGIEUX CATHOLIQUE..... | 111 |
| 3- 2- 1- Histoire et mission de l'école catholique..... | 112 |
| 3- 2- 2- L'enseignement religieux dans les écoles catholiques..... | 113 |
| 3- 2- 3- Le programme d'enseignement religieux dans les écoles catholiques..... | 114 |
| 3- 3- CONCLUSION | 117 |
| Chapitre IV- La problématique générale de la recherche | 119 |
| 4-1- CONTEXTE DE LA RECHERCHE | 120 |
| 4- 1- 1- L'extériorité du principe de laïcité au Sénégal ?..... | 120 |
| 4- 1- 2- La laïcité : objet d'un conflit d'interprétation au Sénégal | 122 |
| 4- 1- 2- 1- Le contenu de la laïcité | 122 |
| 4- 1- 2- 2- Le caractère non-consensuel de la laïcité au Sénégal..... | 130 |
| 4- 1- 2- 3- L'impossibilité d'une privatisation stricte de la religion | 136 |
| 4- 1- 3- Le débat sur la laïcité au Sénégal | 140 |
| 4- 1- 3- 1- Le débat sur la laïcité dans l'espace public..... | 141 |
| 4- 1- 3- 2- Le débat sur le code de la famille | 144 |
| 4- 1- 4- Les innovations de 2002 dans le système éducatif sénégalais | 148 |
| 4- 1- 4- 1- Le débat sur la religion à l'école publique | 148 |
| 4- 1- 4- 2- La problématique de la modernisation des "daara"..... | 155 |
| 4- 2- CONSTRUCTION DE LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE | 164 |
| 4- 2- 1- La question de la recherche | 164 |

| | |
|--|-----|
| 4- 2- 2- Les objectifs de la recherche..... | 167 |
| 4- 2- 2- 1- Examiner les effets de la réforme de 2002..... | 167 |
| 4- 2- 2- 2- Analyser le modèle et les types de laïcité construits au Sénégal | 169 |
| 4- 2- 3- La formulation et la présentation des hypothèses de recherche | 170 |
| 4- 2- 3- 1- Les innovations de 2002, observatoire de la forme de laïcité | 170 |
| 4- 2- 3- 2- La coopération, identité du régime de séparation des pouvoirs au Sénégal | 173 |
| 4- 2- 3- 3- La multiculturalisme, cadre de jouissance des finalités de la laïcité au Sénégal | 175 |
| 4- 3- CONCLUSION | 176 |
| | |
| Conclusion 1 | 178 |
| | |
| Partie II – Cadre Théorique et Méthodologique | 180 |
| Introduction 2..... | 181 |
| Chapitre V- La laïcité : un concept à géométrie variable | 182 |
| 5- 1- ARCHEOLOGIE ET SIGNIFICATIONS DE LA LAÏCITE..... | 183 |
| 5- 1- 1- Étymologie et origine du mot laïcité | 183 |
| 5- 1- 2- Évolution de la signification..... | 184 |
| 5- 2- MARCHE VERS LA LAÏCITE | 186 |
| 5- 2- 1- Le commencement dans la pensée | 186 |
| 5- 2- 1- 1- L'émergence de la pensée critique | 186 |
| 5- 2- 1- 2- La philosophie des Lumières | 188 |
| 5- 2- 2- Les actes de référence de la laïcité..... | 190 |
| 5- 2- 2- 1- La Révolution française..... | 190 |
| 5- 2- 2- 2- L'œuvre de Napoléon et l'indépendance de l'école | 193 |

| | |
|---|-----|
| 5- 2- 2- 3- La loi de séparation de 1905..... | 196 |
| 5- 2- 2- 4- L'exception de l'Alsace – Moselle | 198 |
| 5- 2- 2- 5- La notion de seuil de laïcisation..... | 200 |
| 5- 3- PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA LAÏCITE..... | 204 |
| 5- 3- 1- La séparation des pouvoirs | 204 |
| 5- 3- 2- La neutralité de l'Etat..... | 207 |
| 5- 3- 3- La liberté de conscience..... | 209 |
| 5- 3- 4- L'égalité entre tous..... | 210 |
| 5- 4- ESSAI(S) DE DEFINITION DE LA LAÏCITE | 211 |
| 5- 4- 1- La laïcité, un cadre juridique | 212 |
| 5- 4- 2- La laïcité comprise comme une question politique..... | 214 |
| 5- 4- 3- Laïcité et sécularisation..... | 218 |
| 5- 4- 4- Des exemples de sécularisation ou de laïcisation..... | 221 |
| 5- 4- 5- Les modèles de laïcité..... | 227 |
| 5- 4- 6- Laïcité et valeur (s)..... | 233 |
| 5- 5- LAÏCITE ET TOLERANCE..... | 241 |
| 5- 5- 1- La tolérance : une notion, un idéal | 241 |
| 5- 5- 2- Des libertés partielles à la reconnaissance positive | 242 |
| 5- 5- 3- Liens entre tolérance et laïcité | 247 |
| 5- 5- 4- La tolérance, valeur essentielle à cultiver..... | 248 |
| 5- 5- 5- Les cinq régimes de tolérance de Walzer | 250 |
| 5- 5- 5- 1- La tolérance, attitudes à cultiver | 251 |
| 5- 5- 5- 2- Les empires multinationaux..... | 252 |
| 5- 5- 5- 3- La société internationale..... | 252 |
| 5- 5- 5- 4- Les consociations..... | 253 |

| | |
|--|-----|
| 5- 5- 5- 5- Les États-nations | 253 |
| 5- 5- 5- 6- Les sociétés d'immigration | 254 |
| 5- 5- 5- 7- Le cas complexe de la France | 254 |
| 5- 6- CONCLUSION | 256 |
| Chapitre VI- La méthodologie | 258 |
| 6- 1- CHOIX DE LA METHODOLOGIE..... | 258 |
| 6- 1- 1- La justification du choix de la méthodologie | 258 |
| 6- 1- 2- L'approche qualitative | 259 |
| 6- 2- TRIANGULATION DE TECHNIQUES DE RECHERCHE..... | 260 |
| 6- 2- 1- L'étude documentaire..... | 260 |
| 6- 2- 1- 1- La documentation archivée | 261 |
| 6- 2- 1- 2- La documentation officielle..... | 261 |
| 6- 2- 1- 3- La constitution du corpus documentaire..... | 262 |
| 6- 2- 2- L'entretien..... | 264 |
| 6- 2- 2- 1- L'entretien en recherche scientifique..... | 264 |
| 6- 2- 2- 2- Les différents types d'entretien | 265 |
| 6- 2- 2- 3- Le choix de l'entretien semi-directif..... | 267 |
| 6- 2- 2- 3- 1- Le guide d'entretien | 268 |
| 6- 2- 2- 3- 2- La démarche utilisée lors des entretiens..... | 271 |
| 6- 2- 3- L'analyse de discours..... | 272 |
| 6- 2- 3- 1- La démarche méthodologique de l'analyse de discours..... | 272 |
| 6- 2- 3- 2- L'argumentation dans le discours..... | 274 |
| 6- 3- CONCLUSION | 275 |
| Chapitre VII- La construction d'un modèle d'analyse | 276 |
| 7- 1- OPERATIONNALISATION DU CADRE THEORIQUE..... | 277 |

| | |
|--|-------------|
| 7- 1- 1- La modélisation des hypothèses de la recherche | 277 |
| 7- 1- 2- Vers la conceptualisation de ces principes de bases au Sénégal | 280 |
| 7- 1- 3- La mobilisation des concepts de laïcité et tolérance au Sénégal | 282 |
| 7- 2- METHODE D'IDEALTYPE..... | 284 |
| 7- 2- 1- La définition d'un idéaltype..... | 284 |
| 7- 2- 2- L'utilisation de l'idéaltype dans l'analyse des types de laïcité | 285 |
| 7- 2- 2- 1- Laïcité séparatiste | 286 |
| 7- 2- 2- 2- Laïcité autoritaire..... | 288 |
| 7- 2- 2- 3- Laïcité anticléricale..... | 289 |
| 7- 2- 2- 4- Laïcité de foi civique..... | 291 |
| 7- 2- 2- 5- Laïcité de reconnaissance | 293 |
| 7- 2- 2- 6- Laïcité de collaboration | 294 |
| 7- 2- 3- L'utilisation de l'idéaltype pour le cas du Sénégal | 295 |
| 7- 3- CONCLUSION | 296 |
| Conclusion 2..... | 297 |
| Partie III- Cadre d'analyse et interprétation des résultats de la recherche | 298 |
| Introduction 3..... | 299 |
| Chapitre VIII- Présentation, analyse et interprétation des données recueillies | 300 |
| 8- 1- PRESENTATION DES DONNEES DE LA RECHERCHE..... | 301 |
| 8- 1- 1- Les textes en lien avec l'introduction de l'éducation religieuse..... | 302 |
| 8- 1- 1- 1- La loi d'orientation de l'Education Nationale..... | 302 |

| | |
|--|-----|
| 8- 1- 1- 2- La loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education Nationale..... | 304 |
| 8- 1- 1- 3- Les emplois du temps curriculaires..... | 308 |
| 8- 1- 2- Les textes en lien avec le projet de la modernisation des " <i>daara</i> "..... | 310 |
| 8- 1- 2- 1- L'arrêté portant missions et organisation de l'inspection des " <i>daara</i> "..... | 310 |
| 8- 1- 2- 2- L'accord-cadre pour la promotion des " <i>daara</i> " | 312 |
| 8- 1- 2- 3- Le projet de loi portant statut du " <i>daara</i> " | 313 |
| 8- 1- 2- 4- Le contrat de performance pour le testing..... | 315 |
| 8- 1- 3- La description et la mise en place de ces deux innovations..... | 317 |
| 8- 1- 4- La présentation des entretiens | 322 |
| 8- 1- 4- 1- La population visée et la constitution de l'échantillon..... | 323 |
| 8- 1- 4- 2- Les conditions générales de conduite des entretiens..... | 326 |
| 8- 2- ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES..... | 328 |
| 8- 2- 1- L'analyse sémantique par "Tropes" | 329 |
| 8- 2- 1- 1- Le scénario de l'introduction de la religion à l'école | 329 |
| 8- 2- 1- 2- Le scénario du projet concernant les " <i>daara</i> "..... | 330 |
| 8- 2- 2- Les résultats de l'analyse thématique catégorielle | 330 |
| 8- 2- 2- 1- Les données recueillies sur l'éducation religieuse | 231 |
| 8- 2- 2- 2- Les données recueillies sur le projet de modernisation des " <i>daara</i> " | 358 |
| 8- 3- INTERPRETATION DES RESULTATS RECUEILLIS..... | 368 |
| 8- 3- 1- L'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires | 368 |
| 8- 3- 2- Le projet de modernisation des " <i>daara</i> " | 375 |
| 8- 4- CONCLUSION | 380 |

| | |
|--|-----|
| Chapitre IX- Le régime et les visions de la laïcité au Sénégal | 383 |
| 9- 1- LAÏCITE AU SENEGAL, UN MODELE EN PERPETUELLE ADAPTATION | 384 |
| 9- 1- 1- L'inculturation progressive de la laïcité..... | 385 |
| 9- 1- 2- Les réajustements éducatifs de 2002..... | 388 |
| 9- 2- LAÏCITE AU SENEGAL : COHABITATION DE DIFFERENTES VISIONS | 391 |
| 9- 2- 1- La laïcité « séparatiste inclusive »..... | 391 |
| 9- 2- 2- La laïcité « cultuelle ou de proposition » | 397 |
| 9- 2- 1- La laïcité « égalitaire ou de reconnaissance » | 400 |
| 9- 2- 2- La laïcité de non-reconnaissance ou absente | 403 |
| 9- 3- CONCLUSION | 406 |
| Conclusion 3..... | 407 |
| Conclusion générale | 408 |
| Bibliographie..... | 412 |
| Annexes | 431 |
| Abstract (Résumé en anglais) | 536 |

ABSTRACT

Following international recommendations and with the aim of achieving universal primary-level education, the Government of Senegal, has undertaken a reform of its education system, starting in the school year 2002-2003.

This includes: the introduction of religious education in state-funded primary schools, the creation of state-funded French-Arabic schools, the modernisation of *daara* Koranic schools and experimenting with the teaching of local language in state-funded primary.

The consideration of religion in children's education through the education system is responding to repeated, strong demand by religious communities and a large section of the Senegalese population. This demand was formally expressed during the General Review of Education and Training held in 1981.

Certain aspects of the reforms question the laicity model in use in Senegal - started as soon as the government changed after general elections. The question of the present dissertation is rooted in the recurring polemics and the dispute over interpretation of laicity that occurred between independence (1960) and the beginning of 2002.

To address the research question, two objectives have been chosen: to examine the effects of the introduction of religious education in state-funded primary schools and the project of modernisation of Koranic schools, to analyse the model and different visions of laicity in Senegal.

It is therefore a question of diagnosing the issues and challenges of the two reforms and using them as a framework for observation research into the model and different types of laicity in Senegal. Our methodology for this research is to use literature review, semi-directive interviews and analysis of speeches.