Éducation comparée / nouvelle série, n°21, pp 55 - 75

Les réformes de l'éducation arabo-islamique en Côte d'Ivoire et au Sénégal : dynamiques, acteurs et stratégies

Issouf Binaté
Université Alassane Ouattara
Côte d'Ivoire
et
Clothilde Hugon
Sciences Po Bordeaux
France

RÉSUMÉ

Cet article aborde la réforme des écoles coraniques en Côte d'Ivoire et au Sénégal, pays côtiers ouest africains de populations à majorité musulmane. A partir d'une approche diachronique de l'évolution de cet ordre d'enseignement, cette contribution comparative analyse les réactions que cette politique éducative a suscité aussi bien chez les acteurs musulmans, les services administratifs publics que des ONG installées dans ces pays. Cela d'autant plus que ces réformes de modernisation de programmes d'enseignement ont donné lieu à des débats opposant les organisations islamiques aux autorités étatiques.

MOTS CLÉS

Côte d'Ivoire, Sénégal, islam, médersa, *daara*, politique/réforme éducative

ABSTRACT

This article discusses the reform of Koranic schools in Côte d'Ivoire and Senegal, West African coastal countries with a predominantly Muslim populations. From a diachronic approach of the evolution of this education level, this comparative contribution analyzes the reactions that this educational policy has aroused as well among the Muslim actors, the public administrative services and the NGOs established in these countries. In a context where these educational modernization reforms have contributed to debates between Islamic organizations and state authorities.

KEYWORDS
Côte d'Ivoire, Senegal, Islam, Madrassa, *Daara*, Policy/Educative reform

En Afrique de l'Ouest, l'offre de l'éducation arabo-islamique s'est longtemps développée en parallèle de l'école publique étatique. Relevant plus d'une autorité privée que d'un État, ce type d'enseignement s'est caractérisé par son offre d'éducation religieuse axée sur le Coran et ses disciplines annexes (*Fiqh*, *Tawhid*, *Sira*, etc.), sans rapport avec le programme éducatif officiel. Une pluralité d'expressions existe dans les productions littéraires sur ce sujet pour les désigner : école coranique traditionnelle, *makaranta islamiya*, *daara*, école franco-arabe, médersa, etc. (Santerre 1973, Sanakoua 1985, Brenner 1991, Meunier 1995, Binaté 2012a, Hugon 2016). Les écoles coraniques traditionnelles appartiennent au système dit « non formel », « dont les contenus ne sont pas définis par l'autorité publique et qui ne vérifie pas les aptitudes pédagogiques des maîtres » (Charlier, 2002 : 99). La mémorisation du Coran représente le fondement principal de l'instruction de ces écoles (Fortier, 2003). Les écoles « arabes », « franco-arabes » ou « medersa » sont des établissements « non autorisés » – c'est à dire non-contrôlés par le Ministère de l'éducation nationale – et également considérés comme des écoles non-formelles. Gérées en grande partie par des entrepreneurs religieux de l'éducation, celles-ci diffèrent des écoles coraniques traditionnelles du fait de l'accent mis sur l'apprentissage de la langue arabe parallèlement à l'instruction religieuse. Soutenues parfois par des fonds en provenance de pays arabes ou d'ONG islamiques nationales et transnationales, ces écoles, surtout dans l'espace francophone, ont d'abord évolué sous le Ministère de l'intérieur avant de passer sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale à l'ère des réformes.

La rencontre de Jomtien (Thaïlande) en 1990, renforcée dix ans plus tard par la déclaration de Dakar sur « l'Education Pour Tous », a été à l'avant-garde de ce programme. En effet, à l'issue de ces assises, les Etats africains se sont engagés à mettre en place de nouvelles réformes « voyageuses » dans le but d'arriver à une scolarisation universelle d'ici 2020 (Charton, 2015). La Côte d'Ivoire et le Sénégal, deux pays côtiers d'Afrique de l'ouest sont concernés par ce processus

« d'internationalisation des systèmes éducatifs » (Lange & Henaff, 2015). Diversifier et prendre en compte l'éducation arabo-islamique est une stratégie pour arriver à intégrer les écoles « non formelles » dans les systèmes éducatifs nationaux. Et c'est la Côte d'Ivoire, caractérisée par une partition historique de son territoire entre un nord musulman et un sud chrétien, qui aura l'initiative de ce projet dès le début de la décennie 1990. Dans ce pays de forte potentialité économique à l'origine d'une importante migration de populations en majorité ouest africaines, l'islam avait fini par s'imposer comme une religion de premier plan au fil des années ayant suivi la période coloniale. Le Conseil National Islamique (CNI), l'une des structures incarnant cette mutation observée, a été à l'initiative des pourparlers entre le pouvoir public et la communauté musulmane au sujet des écoles coraniques. Ce processus, qui entendait sortir ces écoles de l'ornière, aboutit à la signature d'une convention sur ce type d'enseignement en décembre 1993. Soit près d'une décennie avant que le Sénégal, terre où la présence de l'islam remonte au Moyen-Age, ne s'engage dans un programme similaire. Le départ de ce projet se situe en 2002 et ambitionnait « moderniser les daara[1]», une entreprise soutenue par la Banque Islamique de Développement. Dans chacun de ces pays, des cadres furent créés et des mesures prises pour accompagner ces écoles islamiques nouvelles dans leur processus d'intégration au système éducatif officiel. Toutefois, l'application de cette politique en faveur des écoles coraniques a nécessité la modification des programmes d'enseignements et, dans certains cas, a entrainé des bouleversements de l'ordre social. Ces difficultés dans la pratique sont encore d'actualité et se résument à ces points : débats autour du curriculum, ambigüité des mesures de prise en charge de ces écoles, formation des maîtres coraniques, interdiction de la mendicité, etc.

Dans cet article, il sera question d'aborder la réforme éducative en direction des écoles coraniques en Côte d'Ivoire et au Sénégal et les effets qu'elle a pu avoir sur les acteurs musulmans, la mobilisation des ONG (nationales et internationales) et les réponses données par les services administratifs responsables (Commission d'accompagnement

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

des établissements scolaires islamiques en Côte d'Ivoire et Inspection des daara au Sénégal). Cette contribution comparative s'appuie sur une approche diachronique de l'évolution de la réforme des écoles coraniques et de leur prise en charge par les systèmes éducatifs des deux pays respectifs. L'idée est de montrer les enjeux, stratégies et intérêts des acteurs de cette réforme. Surtout dans la mesure où ces réformes de modernisation d'écoles coraniques ont suscité des débats politiques confrontant les associations musulmanes aux Etats.

Cette étude se base sur des enquêtes de terrain menées entre 2008 et 2015 au Sénégal et en Côte d'Ivoire, dans le cadre de deux projets de thèse conduits séparément. Même thématique de recherche, mêmes groupes d'acteurs rencontrés, nous avons souhaité ensemble confronter nos données dans le but d'en identifier les analogies et les différences. Nous sommes tous deux partis de la réforme engagée pour chaque pays étudié pour ensuite analyser les effets qu'elles ont pu avoir sur les acteurs nationaux (ONG nationales, administrations scolaires et acteurs religieux). Il s'agit, grâce à la méthode comparative de confronter nos données de terrain de façon à voir, si la réforme introduite, à priori similaire pour les deux pays, suit le même processus de mise en œuvre sur le plan national et apprécier surtout les réactions des acteurs musulmans au sein de ces deux pays d'Afrique de l'Ouest.

Les politiques publiques d'intégration des écoles coraniques : analyse des expériences ivoirienne et sénégalaise

Les politiques publiques de la Côte d'Ivoire et du Sénégal en matière d'éducation ont été pendant longtemps le prolongement de celles de l'administration coloniale. Cela parfois, en dépit des contestations sociales portées par des courants religieux, notamment l'islam, promoteurs d'un autre modèle d'enseignement plus en lien avec le domaine cultuel que séculier. Si les trois premières décennies de l'ère postcoloniale ont consacré ce programme hérité, le début des années 1990, avec les changements opérés dans le champ politique, verra une évolution sensible dans les débats entre pouvoirs publics et musulmans sur le sujet de l'école coranique. La Côte d'Ivoire, pays où

l'islam[2] est en nette progression, a été le précurseur de ce projet devant le Sénégal.

L'enseignement coranique en Côte d'Ivoire, eu égard aux entraves qu'il constituait à la scolarisation dans les régions septentrionales réputées comme des bastions de l'islam, a été un problème majeur pour les autorités politiques dès les premières décennies ayant suivi l'accession du pays à l'indépendance. Des dispositions légales[3], prises dans les sillages de la montée en puissance des controverses liées à l'islam dans les pays arabo-musulmans et en l'absence d'une réelle communauté musulmane, l'avaient contraint à n'exister que dans des proportions marginales du système éducatif officiel. Toutefois, cette mesure n'entrava en rien la détermination des acteurs des médersas ou écoles franco-arabes qui finirent par s'étendre de Bouaké, son point de départ, aux autres régions du territoire national (Binaté, 2012). Avec l'ouverture de la vie politique à partir de 1990, l'opinion des autorités politiques évolua progressivement en faveur de ces écoles.

L'idée de ce changement a été évoquée au cours du IX^{ème} Congrès du parti au pouvoir, le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI), organisé en 1990 (Proteau, 2002). Elle était consécutive au constat fait de la situation de l'école alors en proie aux grèves syndicales et à la présence massive des écoles coraniques. Mais avec la crise interne de leadership[4] qui secouait la communauté musulmane, il faudra attendre l'entrée en scène du CNI pour voir le projet de réforme éducative prendre forme. En effet, déjà à sa création en 1993, cette structure faîtière des organisations islamiques avait affiché cette volonté de sortir les établissements islamiques de leur léthargie. Ses doléances relatives à l'intégration de l'arabe dans le programme d'enseignement officiel au Chef de l'Etat, lors de la cérémonie de

2 Le Recensement Général de l'Habitat et de la Population de 1998 indiquait environ 39% de musulmans et 30% de chrétiens. Celui de 2014 a confirmé ce rang de première place avec 42% de musulmans et 34% de chrétiens. Cf. MYRE S. (2015). Recensement : portrait de la Côte d'Ivoire en infographies. *Jeune Afrique*. Consulté le 18 février 2017, URL : http://www.jeuneafrique.com/254607/societe/recensement-portrait-de-cote-divoire-infographies/

3 Le décret n°66-123 du 31 mars 1966, relatif à l'organisation de l'Enseignement religieux dans les établissements scolaires, a réservé l'enseignement de valeurs religieuses à l'école aux seules confessions catholique et protestante du pays.

4 L'autorité de Moustapha Diaby Koweït, député à l'Assemblée nationale et président du Conseil Supérieur Islamique (organisation qui assurait l'interface entre les musulmans et les autorités publiques), était contestée pour ses accointances avec le parti au pouvoir. Ses pourfendeurs réussirent à mettre en place le CNI, alors plus fédératif des organisations islamiques.

présentation des vœux à ce dernier le 09 janvier 1993, ont été une illustration de cet engagement. Toutefois, en dépit de l'insatisfaction de cette doléance, le CNI obtint la signature d'une convention sur l'enseignement islamique[5] à l'issus de pourparlers avec les autorités en charge de l'éducation le 2 décembre de la même année.

Les dispositions de cet accord sans précédent suivaient le modèle des établissements catholique et protestant présents dans le paysage éducatif confessionnel du pays (Lanoue, 2006 ; Pohor, 2007). Elles prévoyaient une mixité de la formation avec une infime partie du temps d'études – non définie – consacrée à l'enseignement religieux, qui du reste devint facultatif. Le pays subissant encore les effets du programme d'ajustement structurel imposé par les bailleurs de fonds internationaux, aucune subvention financière n'a été accordée pour accompagner ces écoles dans cette réforme. Ces écoles, qui jusque-là avaient reposé que sur des initiatives individuelles, commencèrent à faire leur mue. Les medersas du maître coranique Bouaké Karamoko et du planteur Kamourou Cissé, résidents respectifs des villes de Daloa et Gagnoa, devinrent l'*Ecole Privée* (en abrégé EPV) *Bouaké Karamoko* en 1993 et l'*EPV Cissé Kamourou* en 1995. A Abidjan, le projet d'école, entrepris par la communauté musulmane de Port Bouët en marge de la construction de la grande mosquée, prit le nom de l'*EPV Al Ançar* en 1994 (Binaté, 2012a). A partir de ces expériences, le projet d'école islamique nouvelle s'étendit à d'autres localités du pays. Ainsi, on comptait près de treize établissements confessionnels islamiques au début des années 2000, une période au cours de laquelle des réformes éducatives similaires étaient introduites au Sénégal.

Dans ce pays de longue tradition musulmane, les premières réformes de l'éducation arabo-islamique ont été introduites en 2002 à la suite du séminaire organisé au Centre national de ressources éducationnelles du Projet d'appui au plan d'action (PAPA). Ce séminaire a lancé une nouvelle réforme publique qui se déclinait selon trois principes généraux : l'introduction d'une éducation religieuse au cycle primaire, la construction d'écoles franco-arabe publiques et le projet de « modernisation » des *daara.* Avant 2000, le secteur de l'éducation arabo-islamique au Sénégal était uniquement détenu par les acteurs

5 Archives du Conseil National Islamique (CNI) : Convention entre l'Etat et l'enseignement privé confessionnel islamique.

musulmans privés (Hugon, 2015). Grâce au renforcement du mouvement réformiste des années 1970, rassemblé autour des organisations telles que la Jaamatou Ibadou Rahmane (JIR), Al Falah ou l'Organisation pour l'action islamique (OAI), le paysage de l'éducation arabo-islamique s'est progressivement modifié et structuré, avec l'introduction de nouvelles pratiques d'enseignement qui plaçaient la langue arabe au cœur des pédagogies (Loimeier, 2000). Entre 1970 et les années 2000, les acteurs privés musulmans ont réussi à créer un réseau d'écoles arabes et franco-arabes privées, appuyé par des ONG, gouvernements ou institutions internationales en provenance du Maghreb, d'Egypte et des pays du Golfe. Inspiré de plusieurs expériences voisines (Côte d'Ivoire, Tchad, Mali, Burkina-Faso), le gouvernement de Abdoulaye Wade a souhaité lancer le processus d'intégration des écoles coraniques dans le système éducatif sénégalais.

Le séminaire de 2002 a donc lancé le projet de « modernisation » des *daara* par la formalisation et la conception d'une nouvelle institution éducative, en dotant toutes les grandes familles religieuses maraboutiques de « *daara* modernes ». Sur la liste de ces « grands projets » qu'il souhaitait développer au cours de son mandat électoral, la « modernisation » des *daara* y figurait au premier plan, perçu comme un prétexte nécessaire pour se rapprocher de toutes les familles religieuses. Dans le cadre de son opération « ma carte, ma caution », il développa le concept de « modernisation » des *daara* alors introduit par le leader mouride Serigne Mourtada Mbacké, qui consistait à enseigner auprès des enfants-talibés des écoles coraniques un métier pour, selon Abdoulaye Wade, « allier la formation spirituelle des enfants à leur promotion sociale » (Présidence de la République, 2010 : 12). L'introduction de ce projet de « modernisation » des *daara* coïncidait également avec la tenue à Dakar la rencontre des pays membres de l'Organisation de la conférence islamique (OCI) présidée en 2008 par Abdoulaye Wade. La personnalisation de ce projet avait, ainsi, une ambition double. D'un côté, ce-dernier souhaitait se rapprocher des pays de culture « arabo-musulmane » (Brenner, 1993) pour capter des ressources financières étrangères, et de l'autre, cet engagement avait pour ambition politique de se rapprocher des familles religieuses confrériques et de la société musulmane sénégalaise.

Le projet de « modernisation » des *daara* s'est finalement concrétisé avec la création de l'Inspection des *daara* en 2010, une administration scolaire centralisée sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale. Cet organe dédié essentiellement aux *daara* a pour mission de développer le projet de « modernisation » des *daara* financé par la BID et de centraliser tous les projets de développement en direction des écoles coraniques (en partenariat notamment avec Unicef, ONG internationales). L'inspection est également en charge de mettre en place un cadre législatif visant à réguler les écoles coraniques et à pousser les maîtres coraniques à moderniser leur école avec à l'appui plusieurs demandes d'autorisation administrative à respecter : une autorisation d'enseigner dans les *daara* modernes et une autorisation de diriger un *daara* moderne.

Au total, la politique de réforme en faveur des écoles coraniques dans les deux pays a visé un même objectif : mettre un terme à l'existence de système éducatif parallèle par la modernisation de ces écoles communautaires de sorte à faciliter l'insertion socio-professionnelle des apprenants et à créer des passerelles possibles entre l'école publique (française et/ou franco-arabe) et l'école coranique. Cela s'est traduit par l'élaboration de dispositions règlementant ces écoles islamiques nouvelles et un engagement des acteurs (étatiques et privés). Pour le cas sénégalais, depuis 2010, c'est surtout un nouveau débat qui s'ouvre sur la place de l'école coranique dans la société sénégalaise. Abdoulaye Wade en avait fait un pan important du programme de son septennat. Cette appropriation par le haut, qui n'était pas loin d'une politisation du projet pour s'assurer un soutien des milieux religieux, n'était pas assez visible dans le cas ivoirien où le recours des partenaires au développement a été nécessaire.

La présence d'acteurs internationaux dans le processus de réforme : une réelle impulsion donnée au secteur de l'enseignement islamique

Les réformes opérées dans le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire et au Sénégal ont la particularité d'être le fruit de réflexions des acteurs locaux, soutenus par des partenaires au développement et – même si les liens restent subtils – s'inscrivent toutes dans le prolongement des engagements pris lors de rencontres internationales

sur la question de l'école. En Côte d'Ivoire, ce projet est intervenu au lendemain de la rencontre de Jomtien (Thaïlande) en 1990 où les participants de 155 pays et 150 représentants d'organismes (gouvernementaux et non) ont décidé d'unir leurs forces pour réduire les frontières de l'ignorance à travers des objectifs définis dans le cadre du programme de l'Ecole Pour Tous (EPT)[6]. Ces engagements furent renouvelés lors d'assises similaires à Dakar en 2000, à l'issue desquelles le Sénégal, pays hôte de cette rencontre internationale, emboitera le pas aux ivoiriens dans le projet de réforme des *daara*.

Le passage des écoles coraniques informelles au programme d'éducation officiel a été le résultat de missions conjointes conduites par les autorités étatiques et leurs partenaires au développement, au nombre desquels des agences onusiennes, des institutions des pays arabo-musulmans, etc. En Côte d'Ivoire, en 1990, les écoles coraniques et médersas ont été appuyées dans le cadre d'un projet global portant sur l'éducation de base dans des localités du pays où la scolarisation était moins importante. Le projet dénommé COPEB (Comité pour la Promotion de l'Enseignement de Base), réalisé en 1994 à Bondoukou, a été l'activité pilote. Il avait pour but d'impulser une dynamique à la scolarisation (avec 41% d'enfants scolarisés dont seulement 17% de filles[7]) mise en mal par la présence importante des écoles coraniques dans cette partie à l'Est du pays. Conduit par le Ministère de l'éducation nationale et l'Unicef, ce projet aboutit à la mise à la disposition des medersas phares – *El Baniteim* et *El Falah*[8] – des instituteurs, agents de la fonction publique, pour l'enseignement des cours du programme d'étude officiel en marge des cours en arabe. Pour la rentrée scolaire 1997-1998, départ de cette expérience qui prévoyait un partage du temps entre enseignement religieux et classique, six classes du CP1 furent ouvertes dans ces établissements pour satisfaire la demande des parents. Pour soutenir ce rythme, l'Inspection de l'Enseignement Primaire (IEP1) de la ville dota ces

6 L'EPT prévoyait une série de réformes visant l'accès universel à l'éducation, l'élargissement des moyens et de la portée de l'éducation de base, l'amélioration de l'environnement d'apprentissage, etc.

7 Entretien avec Z. Ouattara, secrétaire de l'Inspection de l'Enseignement Primaire 1, le 15 avril 2008 à Bondoukou.

8 Les médersas El Baniteim et El Falah sont les propriétés respectives de Mahama Koudous Timité, imam de la mosquée de Bondoukou entre 1960 et 1988, et de Harissou Zamane Ouattara, guide religieux du quartier Malagasso, décédé en 2007.

écoles en cantines approvisionnées en vivres (riz, huile, sel, etc.) par le Programme Alimentaire Mondial (PAM) et sollicita une aide substantielle de kits scolaires à la Banque Africaine de Développement (BAD).

Ce soutien d'organismes internationaux reprit en 2008, suite au constat général de la léthargie dans laquelle ces établissements évoluaient encore (on comptait seulement 13 établissements ayant adhéré au projet de la Convention). En effet, à l'initiative de Unicef, une séance de travail, portant sur « Les liens fonctionnels entre les écoles islamiques et l'école officielle en Côte d'Ivoire »[9], réunit les acteurs du milieu éducatif dans les locaux du Bureau Ivoirien du Travail (BIT), en mai 2008 à Abidjan. Le projet qui s'en suivit, fut confié au Cabinet d'ingénierie de la formation, d'étude et de conseil (CIFEC) dont les résultats des travaux[10], menés dans plusieurs localités du pays, permirent l'identification de vingt-deux médersas jugées aptes à intégrer le programme officiel en 2011 (Binaté, 2016). L'année suivante, cette mission s'institutionnalisa avec la mise en place de la Commission d'accompagnement des établissements scolaires islamiques (CAESI), une structure sous la tutelle du Ministère en charge de l'éducation. Par ailleurs, de son côté, le CNI, l'autre signataire de la Convention, avait réussi, le 04 novembre 1995, à obtenir un financement de la Banque Islamique de Développement (BID)[11] – alors que le pays n'était pas encore membre de cette institution – pour la réalisation d'un projet d'écoles islamiques. Ce groupe d'écoles connues sous le nom d'École *confessionnelle islamique Iqra* a démarré ses activités en octobre 2003 à Abidjan (Binaté, 2012a).

A cette période où le Sénégal entreprit sa réforme des *daara*, cette institution financière islamique y avait apporté sa contribution, à

9 Ministère de l'éducation nationale, 2008, *Rapport de l'atelier de réflexion sur les liens fonctionnels entre les écoles islamiques et l'école officielle en Côte d'Ivoire*, Abidjan, 5p.

10 Cette mission a consisté à faire l'état des lieux des infrastructures scolaires, des équipements mobiliers, des ressources humaines et des pratiques pédagogiques des médersas.

11 Archives du Conseil National Islamique : Rapport final, Projet IVC 0004 – Construction école primaire de 8 classes à Yopougon (Abidjan). Une autre école sera construite à Cocody (Abidjan) en octobre 2011. Actuellement, ces écoles, en dehors d'Abidjan, sont également présentes à Korhogo (Nord) et San Pédro (Sud-Ouest). Une cinquième est en construction à Bouaké (Centre).

travers le « Projet d'appui à la modernisation des *daara* » (PAMOD)[12] en 2011. Cette initiative avait été précédée de celle de Unicef avec son projet de « Trilinguisme et formation professionnelle » réalisé dans les régions de Dakar, Thiès et Kaolack entre 2003 et 2007. Ce projet avait pour objectif d'enseigner trois langues (arabe, langue locale et français) dans 20 *daara* ciblés. Il a été suivi de la mission conduite par Usaid/Education de base (EDB), dont une des composantes ciblaient les « enfants vulnérables ». Entre 2008 et 2013, l'agence américaine de développement, dans les régions de Matam, Dakar, Louga et Saint Louis, a donné une éducation de base en langue française à plus de 50 000 enfants-talibés. La feuille de route de ce projet était mise en œuvre et administrée par un ensemble d'ONG formé en consortium et dirigé par l'ONG américaine FHI 360. Chaque ONG du projet avait en charge une région dans la mise en œuvre de ce programme international[13]. L'objectif de ce projet était d'introduire des enseignements en langue française (d'une durée de 16h/semaine) auprès de quarante talibés dans chaque *daara*. Les éducateurs volontaires recrutés et pris en charge par le projet étaient formés par les inspecteurs départementaux et d'académie, sur la base d'un « guide de référence » pédagogique en langue française (écriture, lecture et mathématiques). Mais avant tout, ce projet de développement a surtout introduit une approche « communautaire » dont l'idée était d'inclure les communautés locales dans la gestion du *daara*. M. Ndiaye, coordinateur de ce projet au niveau d'Enda Jeunesse Action à Guédiawaye, nous dévoile les dessous de cette vision :

12 Ce projet consiste à construire 32 *daara* « modernes » et à réhabiliter 32 autres privés. Dans le cadre de ce projet il s'agit d'harmoniser le curriculum, de mettre en place un programme d'investissement de construction de réhabilitation et de définir un « cadre réglementaire », précisant les « conditions et les modalités de modernisation, de contrôle et de gestion des *daara* », incluant la formation et l'encadrement du personnel pédagogique. Le projet de la Bid, hébergé sur le plan institutionnel par l'Inspection des *daara*, prévoit l'élaboration de documents de référence et notamment du concept de *daara* « moderne », perçu comme un « modèle » en vue d'exporter l'expérience sénégalaise dans la sous-région. Dans une conception, très large le MEN définit les modernes comme « des institutions qui scolarisent des enfants âgés de 5 à 18 ans pour la mémorisation du Coran, une éducation religieuse de qualité et l'acquisition essentielle des compétences de base visées dans le cycle fondamental » (République du Sénégal, MEN, 2012 : 4).

13 L'ONG Plan Sénégal s'occupait des départements de Dakar et Louga ; Enda Jeunesse Action était responsable des départements de Pikine et Guédiawaye et Counterpart International en charge des régions de Saint Louis et Matam.

> « Un *daara* dans lequel le marabout accepte le paquet éducatif que l'on propose (apprentissage du français, mathématiques, découverte du milieu et les compétences de vie courante), et il accepte aussi de s'ouvrir à la communauté avec la création d'un comité de gestion, des gens de son environnement qui veille aux enseignements, aux performances du *daara*, à la qualité de vie des enfants. On essaie d'intégrer l'espace public dans l'espace privé » (Entretien avec M. Ndiaye, Enda Jeunesse Action, Guédiawaye, 17 octobre 2012 à Dakar).

La mise en place de comités de gestion impliquant différents groupes d'acteurs locaux à proximité du quotidien du *daara* était un moyen d'accéder et d'introduire de nouvelles modalités d'action dans les écoles coraniques ciblées du projet. A. Fall, coordinateur du projet revient sur le principe de gestion communautaire :

> « Le *daara*, c'est privé. On trouve un maître coranique qui accepte l'ouverture de son *daara*. On met une organisation communautaire de base qui est de qualité à qui on donne un mandat. Vous allez travailler avec le *daara* et la communauté, dans lequel la communauté non seulement participe à la prise en charge de fonctionnement du *daara* mais aide les talibés et le marabout. Si vous transformez cet espace privé en espace communautaire, il sera possible d'intéresser l'Etat à mettre des sous dans cet espace communautaire parce qu'il n'est plus espace privé » (Entretien avec A. Fall, coordinateur du projet au niveau de Dakar, 22 octobre 2012 à Dakar).

Les modalités d'intervention, certes hiérarchiques autour de la notion de « communautaire » légitiment les interventions de l'agence américaine de développement au sein d'une sphère longtemps considérée comme « espace privé » d'enseignement.

Les expériences observées en Côte d'Ivoire et au Sénégal témoignent de la forte présence des acteurs internationaux (organisations et ONG) investissant dans ce domaine d'intervention. Pour ces deux pays, les acteurs internationaux développent des expériences-pilotes de prise en charge des écoles coraniques, et ce depuis les années 1990. On constate, ainsi, une accumulation de projets et d'acteurs en direction des médersas ivoiriennes et des *daara* du Sénégal. A la fois acteurs-pilotes des projets de terrain, ils se retrouvent toutefois confrontés aux intérêts et stratégies d'acteurs localement situés.

Les ambitions d'une réforme face à la mobilisation et revendications des acteurs religieux

La nouvelle politique éducative en faveur des écoles coraniques au Sénégal et en Côte d'Ivoire a suscité un réel engouement auprès des acteurs religieux, maîtres coraniques et responsables d'établissements. Les acteurs religieux ont vu en cette nouvelle réforme des moyens financiers à disposition les aidant à transformer et à réhabiliter leurs écoles, passant de hangars, magasins et autres abris de fortune à des salles de classes construites et équipées en matériel didactique. Mais l'enthousiasme des acteurs religieux et responsables d'écoles coraniques est vite retombé au profit d'une forte mobilisation revendicative de ces derniers. Sur le fond, les acteurs religieux sont d'accords sur le fait que les écoles coraniques et médersas doivent être reconnues par l'autorité publique et par conséquent intégrées dans le système éducatif national. Toutefois, les divergences et oppositions entre acteurs musulmans et l'Etat apparaissent sur les modalités de changement et le processus mis en œuvre pour y aboutir.

En Côte d'Ivoire, des mesures relatives au temps consacré aux enseignements à dispenser ne rencontrent pas encore l'adhésion de tous les acteurs de ce système éducatif. Les dispositions prises par les autorités publiques avaient, en effet, prévue une marge de temps infime – non définie – à l'enseignement religieux. Ce qui privilégiait les études classiques au détriment du programme des écoles coraniques. Cela a conduit les contestataires à s'organiser dès 1997 au sein de structures dédiées aux médersas, dont la plus connue est l'Organisation des Établissements d'Enseignement Confessionnel Islamique (OEECI). Pour A. Konaté, premier responsable de cette structure :

> « Les écoles comme [l'*EPV*] *Al Ansar* ont proposé un programme de formation qui selon nous
> n'arrange pas l'islam. La marge horaire consacrée à l'islam et la langue arabe est insuffisante pour l'enseignement des matières religieuses. Pour l'OEECI, il serait mieux que la marge horaire soit équilibrée. » (Entretien avec A. Konaté, président de l'OEECI, 18 avril 2007 à Abidjan)

Cette idée était partagée par la majorité des responsables de médersas du pays. A Bouaké, d'où est parti ce type d'écoles au cours des années 1940 (Triaud, 1979 ; LeBlanc & Binaté, 2012), on n'y comptait aucune médersa – sur la cinquantaine recensée par l'ONG

Réseau des Ecoles Madrassas de Côte d'Ivoire (REMCI)[14] en 2005 – ayant adhérent au projet d'école coranique nouvelle initié par l'Etat. Dans les villes de la moitié nord du pays dominées par l'islam, le scénario était identique. Par ailleurs, les écoles coraniques passées sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale n'étaient pas épargnées, elles aussi, par des difficultés. En effet, en l'absence d'un mécanisme de suivi pour les accompagner dans leur réforme, elles continuaient de fonctionner chacune indépendamment des autres, suivant des programmes d'étude non uniformisés. Il résulta de cette situation deux catégories d'établissements confessionnels : les écoles accordant la priorité aux programmes officiels et celles partisanes de la parité de la marge horaire dédiée aux enseignements.

En 2008, à la faveur du retour en force de l'Etat sur ce dossier, l'accent a été mis sur une politique d'intégration de ces écoles. Les critères de sélection élaborés, à cet effet, firent la part belle aux questions de forme (salles de classes, bureau maître, etc.) laissant celles de fond (matières religieuses à dispenser et temps y consacré) aux négociations entre les responsables de médersas eux-mêmes. Aussi, les autorités ont-elles pris soin d'assortir ce processus d'un appui financier annuel pour chaque établissement adhérent. Dans un contexte social où les opinions publiques semblent avoir évolué en faveur des écoles publiques plus prometteuses en matière d'ouverture sur le marché de l'emploi, cette prime d'encouragement a entrainé une mobilisation des acteurs des médersas autour de cette politique de réforme. Ainsi, à l'occasion de la cérémonie publique de diffusion des résultats de la mission confiée au CIFEC en 2011, vingt-deux médersas avaient été retenues pour intégrer les systèmes éducatifs officiels. Trois ans plus tard, les établissements confessionnels islamiques, passés sous le contrôle du Ministère de l'éducation nationale par le canal de cette opération étaient au-delà de 330 (Binaté, 2016)[15]. Toutefois, ces résultats sans précédents, assimilables à un succès, sont sans compter le contentieux – relatif à la question du curricula et le

14 Archives du Réseau des Écoles Madrassas de Côte d'Ivoire : Rapport bilan des activités du REMCI (2002 – 2005).

15 Lors de la présentation des résultats de l'évaluation de la CAESI en 2014, ce sont 209 nouvelles médersas qui ont été retenues pour intégrer le système éducatif national. Cette cérémonie intervenait après la seconde évaluation rendue publique en 2013, avec 94 médersas retenues.

temps consacré à chacun des programmes (français et arabe) – qui couve depuis bien des années.

Au Sénégal, la mobilisation des maîtres coraniques s'est fortement renforcée depuis la création de l'Inspection des *daara* en 2010. En effet, à cette date, les maîtres coraniques se sont rassemblés en une Fédération nationale des associations de maîtres coraniques, signant par la suite un accord-cadre avec le Ministère de l'éducation nationale. Depuis, les maîtres coraniques rassemblés autour de la Fédération ou de la *Rabita*[16] (Ligue des écoles coraniques de Touba) se sont fortement autonomisés pour devenir de véritables contre-pouvoirs dans les négociations et prises de décision (Hugon, 2015). Dans le cadre du projet de « modernisation » des *daara*, l'Inspection des *daara* a pour mission de définir un projet de loi portant sur le statut des *daara*.

Ce projet de loi a pour ambition de « mettre en place un système plus engagé pour les exclus » (Projet de loi, 2013-2014). Il est destiné à tous les maîtres coraniques et responsables d'écoles coraniques souhaitant faire reconnaître leur *daara* par le Ministère de l'éducation nationale. Pour ce faire, ils doivent, ainsi, respecter certaines mesures administratives dans le but de recevoir des appuis et subventions de l'Etat (chapitre III du projet de loi). En effet, pour ouvrir et enseigner dans un *daara* reconnu, le maître coranique doit introduire le curriculum du *daara* moderne. Divisé en trois étapes, la mémorisation du Coran serait toujours enseignée selon différents paliers, ainsi que tous les aspects liés à la vie courante et religieuse. L'enseignement de la langue française serait introduit au cours de la deuxième année (éducation de base). L'objectif étant de faciliter les passerelles entre l'école publique de langue française et/ou écoles franco-arabes, notamment grâce à la délivrance de certificats d'étude et de diplômes à la demande des élèves. En revanche, les *daara* qui acceptent la reconnaissance ne peuvent pratiquer la mendicité infantile sous peine de sanctions (chapitre VI : pénalités et sanctions). Par conséquent, cette loi de la carotte et du bâton a été très mal perçue par les acteurs du *daara*.

16 La Fédération nationale a été créée en 2010 et mise sur pied par l'Inspection des *daara* qui souhaitait avoir une organisation représentative des maîtres coraniques. La *Rabita* (Ligue des écoles coraniques) est une association créée par les maîtres coraniques de la région de Diourbel, essentiellement de confrérie mouride. Elle a été créée en 2000, à la suite de l'arrestation d'un maître coranique mouride de Pikine. Cette association fait aujourd'hui partie de la Fédération et représente une grande partie des maîtres coraniques des régions de Diourbel, Louga, Thiès et Dakar.

Dès sa diffusion, la Ligue des écoles coraniques de Touba, en décembre 2014, s'y est opposée. L'un des porte-paroles de la *Rabita* déclarait dans la presse : « Nous ne voulons pas de ce décret qui vise à tuer les *daara* » (Gueye, 2014). Les autres organisations de maîtres coraniques, tel que le Collectif des *daara* modernes de Diourbel[17], n'ont pas tardé à se positionner sur la question du curriculum des *daaras* modernes. La crainte pour l'ensemble de ces associations est la transformation du *daara* traditionnel en écoles franco-arabes. Pour ces derniers, en effet, le curriculum des *daara* ne peut être changé : la mémorisation du Coran doit rester le fondement de l'instruction des écoles coraniques. Par ailleurs, ils revendiquent que depuis la signature de l'accord-cadre entre la Fédération et le Ministère de l'éducation nationale, les maîtres coraniques n'ont pas été suffisamment impliqués dans l'articulation et la réflexion de ce curriculum et de ce projet de loi. A travers ces différentes actions et prises de positions, on peut comprendre la forte politisation de la thématique des *daara* au Sénégal. Face à cette loi, les maîtres coraniques n'ont pas tardé à se mobiliser et à bloquer le processus à l'œuvre. En tant que force mobilisatrice, les maîtres coraniques, ont, en effet, réussi à protéger les valeurs du *daara* traditionnel et de son mode d'enseignement propre (Hugon, 2016).

En Côte d'Ivoire et au Sénégal, les acteurs religieux ont réussi à se mobiliser au sein d'associations (OEECI en Côte d'Ivoire ; Fédération nationale, *Rabita* et Collectif au Sénégal) ou d'ONG (REMCI). Pour ces deux cas d'étude, le problème majeur porte sur les programmes et la durée consacrée à l'éducation religieuse qu'on pourrait résumer par l'équation : comment intégrer ces écoles au système éducatif officiel tout en préservant l'intégrité de leur curriculum. On voit d'ailleurs au Sénégal que cette réforme a déclenché un débat politique et national autour de la question des *daara* et de leur prise en charge par l'Etat sénégalais. Même si la tension n'est pas aussi palpable en Côte d'Ivoire où la mise en œuvre de la réforme a tendance à piétiner, faute de moyens et de suivi et ne concerne uniquement que quelques établissements scolaires dont le nombre est en croissance.

17 Le Collectif des *daara* modernes est dirigé par le maître coranique O. Tandjan. Il comprend tous les maîtres coraniques qui ont fait parti du projet soutenu par Unicef, intitulé « Trilinguisme et formation professionnelle ». Ce collectif fait aussi parti de la Fédération.

Conclusion

Cette contribution étudie au Sénégal la réforme de « modernisation » des *daara* et l'intégration des médersas dans le système éducatif ivoirien. En Côte d'Ivoire, les premières mesures ont été prises dès les années 1990, contrairement au Sénégal où la prise en charge et la reconnaissance de l'éducation arabo-islamique ont été plutôt menées dans le courant des années 2000, sous Abdoulaye Wade. La comparaison entre ces deux pays d'Afrique de l'Ouest a permis de montrer une homogénéisation dans la politique de l'éducation arabo-islamique. En effet, intégrer les écoles coraniques, écoles franco-arabes, médersas ou instituts islamiques dans les systèmes éducatifs nationaux est devenu une prérogative des Etats africains et acteurs internationaux qui ont un seul objectif : arriver à une scolarisation primaire universelle (Dia, Hugon & d'Aiglepierre, 2016 ; Bodian & Villalòn, 2012). Pour les deux pays, de mêmes groupes d'acteurs sont impliqués dans la mise en œuvre de cette politique publique d'éducation : administrations scolaires, ONG (nationales et internationales), acteurs internationaux et religieux. Construit comme un *policy network* (Lewandowski & Niane, 2013), chaque groupe d'acteurs tente de valoriser ses intérêts et idées, ce qui a tendance à freiner les initiatives gouvernementales, largement soutenues par les organisations internationales de développement. En Côte d'Ivoire, les débats n'ont pas eu une telle ampleur, contrairement au cas sénégalais. En effet, depuis 2010, la question des *daara* est fortement médiatisée et reprise en main par plusieurs personnalités politiques[18]. En revanche, il est intéressant de noter que les situations de blocage, de piétinement et de conflits permettent aux différents groupes d'acteurs de modifier leurs jeux d'alliances et systèmes d'interaction. En d'autres termes, les conséquences de la réforme sur les acteurs locaux restructurent l'action publique, laissant place à de nouvelles négociations multi-acteurs.

18 Tout d'abord, cette réforme, depuis son introduction, a été personnalisée par les deux chefs d'Etat : Abdoulaye Wade et Macky Sall. Ensuite, le projet a été repris en main par plusieurs acteurs politiques sénégalais : le ministre de l'éducation S. M. Thiam et deux députés, Imam M. Niang et A. T. Talla. Chaque acteur politique s'est réapproprié le projet à son compte dont l'ambition affiché était de se rapprocher d'un électorat politique à travers les *daara*.

Bibliographie

BINATE, I. (2012a). Histoire de l'enseignement islamique en Côte d'Ivoire: Dynamique d'évolution d'une éducation communautaire (fin XXème siècle – 2005). Thèse de doctorat unique, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire), 664p.

BINATE, I. (2012b). L'enseignement islamique en Côte d'Ivoire: débats et évolutions. Les lignes de Bouaké-La-Neuve, vol.1, numéro 3, 2012, pp. 213-239.

BINATE, I. (2016). La réforme contemporaine des médersas en Côte d'Ivoire. Autrepart, n°80, pp. 123-144.

BRENNER, L., (1991). Medersas au Mali: Transformation d'une institution éducative islamique. In B. SANANKOUA & L. BRENNER (Eds), L'enseignement islamique au Mali, Bamako, pp. 63-85.

BRENNER, L. (1993). La culture arabo-islamique au Mali. In R. OTAYEK (Ed), Le radicalisme islamique au Sud du Sahara. Da'wa, arabisation et critique de l'Occident, Paris: Karthala, pp. 161-187.

BROSSIER, M. (2010). Quand la mobilisation produit de l'institution. Pratiques de la famille et organisations religieuses au Sénégal. Thèse en science politique, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 659p.

CHARLIER, J-E. (2002). Le retour de Dieu: l'introduction du religieux dans l'école de la République laïque du Sénégal. Education et Société, n°10, pp. 95-111.

CHARTON, H. (2015). Penser la fabrique de l'école comme objet politique. Politique africaine, n°139, pp. 7-21.

DESALMAND, P. (1983). Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Abidjan, CEDA, 456p.

DIA, H.; HUGON, C. & D'AIGLEPIERRE, R. (2016). Etats réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique. Vers un compromis historique? Introduction thématique. Afrique contemporaine, n°257, pp. 11-23.

GUEYE, E. M. (2014). La ligue des écoles coraniques de Touba jette le décret à la poubelle. URL: http://www.seneplus.com/article/la-

ligue-des-ecoles-coraniques-de-touba-jette-le-decret-la-poubelle consulté le 26 décembre 2014.

ESSIS, J. B. (2006). Enseignement franco-arabe: Quel avenir pour ces sacrifiés de l'école laïque ? Le Temps, n° 946, p. 8.

FORTIER, C. (2003). Une pédagogie coranique. Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie). Cahiers d'Etudes Africaines, n°169-170, pp. 253-260.

GANDOLFI, S. (2003). L'enseignement islamique en Afrique noire. Cahiers d'études africaines, XLIII (169–170), pp. 261–277.

HAIDARA, I. (1986). L'Islam en Côte d'Ivoire et les pèlerins ivoiriens. Dissertation de la Thèse de doctorat d'Etat, ès lettres et sciences humaines, Paris, EHESS, 2 vol., 834p.

HOECHNER, H. (2012). Islamic education in Nigeria. Oxford Islamic Studies Online.

HUGON, C. (2015). Les sërin et la réforme des écoles coraniques au Sénégal. Analyse de la fabrique d'une politique publique. Politique africaine, n°139, pp. 83-99.

HUGON, C. (2016). (Re)Penser Dieu à l'école au Sénégal. Les politiques publiques face à l'éducation arabo-islamique. Thèse de doctorat, Université Bordeaux IV.

LANGE, M-F & HENAFF, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs: entre internationalisation et mondialisation. Introduction. Tiers Monde, n°223, pp. 11-28.

LANOUE, É. (2006). L'école catholique en Côte d'Ivoire, 1945–2005: Politique, religion et fait scolaire en Afrique. Pessac, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 401p.

LEBLANC, M.-N. & BINATE, I. (2012). Islamic education in Côte d'Ivoire. Oxford Islamic Study Online. URL: http://www.oxfordislamicstudies.com/article/opr/t343/e0056 Consulté le 20 juin 2017.

LEWANDOWSKI, S. & NIANE, B. (2013). Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation. Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal. In M-C Diop (Ed), Sénégal (2000-2012). Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale, Paris, Karthala, pp. 503-534.

LOIMEIER, R. (2000). L'Islam ne se vend plus: the Islamic reform movement and the State in Senegal. Journal of Religion in Africa, 30 (2), pp. 168-178.

MEUNIER, O. (1995). Enseignement de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa: Le cas de la ville de Maradi (Niger). Cahier des sciences humaines, vol. 31 (3), pp. 617-634.

MIRAN, M. (2006). Histoire, islam et modernité en Côte d'Ivoire. Paris, Karthala, 558p.

MYRE, S. (2015). Recensement: portrait de la Côte d'Ivoire en infographies. Jeune Afrique. URL: http://www.jeuneafrique.com/254607/societe/recensement-portrait-de-cote-divoire-infographies/ Consulté le 18 février 2017

OUATTARA, B., entretien avec Konaté A. (1999). Que le Ministre de l'Education nationale s'intéresse à nos écoles. Le jour, n°1182.

POHOR, R. (2007). Ecole et développement. Abidjan, édition UCAO, 315p.

Présidence de la République (2010). Soixante cinquième session Ordinaire de l'Assemblée Générale des Nations Unies. Allocution de son excellence Maître Abdoulaye Wade, Président de la République. New York.

PROTEAU, L. (2002). Passions scolaires en Côte d'Ivoire. Paris, Karthala, 385p.

République du Sénégal (2012). Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation. Dakar.

SANANKOUA, D. B. (1985). Les écoles coraniques au Mali: Problèmes actuels. Revue Canadienne des Etudes Africaines, vol.19 (2), pp. 359–367.

SANTERRE, R. (1973). Pédagogie musulmane d'Afrique noire: l'école coranique peule du Cameroun. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 174p.

SEDEL, C. (2000). Les écoles coraniques dans le Nord de la Côte d'Ivoire (Région des Savanes). Abidjan, UNICEF, 39p.

TRIAUD, J.-L. (1979). Le mouvement réformiste en Afrique de l'ouest dans les années 1950. Mémoire du CEERMA, Paris, pp. 195-212.

VILLALON, L. & BODIAN, M. (2012). Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal, Research Report (5), Africa power and politics.