Éducation comparée / nouvelle série, n°27, pp 251 - 267

Enseignement islamique en France et au Sénégal et legs de « l'école française ». Approche comparative

Rania Hanafi
Université Côte d'Azur
France
Sam Bousso,
Mamadou Bouna Timera
Université Cheikh Anta Diop
Sénégal
Jean-François Bruneaud
Université de Bordeaux
France

RÉSUMÉ

Nous proposons de saisir deux expériences historiques de l'enseignement islamique en France et au Sénégal au sein du modèle scolaire français dans une perspective comparative. Cette approche vise à faire émerger la question des politiques scolaires comme théâtre des tensions et des négociations du legs de « l'école française » qui structure le système d'enseignement et renouvelle les relations entre les acteurs religieux et l'Etat dans un champ éducationnel mis à l'épreuve des dynamiques religieuses et des projets de réformes et de modernisation.

MOTS CLÉS

Enseignement privé musulman (EPM), *Daara*, Ecole française, Islam, Etat

ABSTRACT

We propose to grasp two historical experiences of Islamic education in France and Senegal within the French school model in a comparative perspective. This approach aims to bring out the question of school policies as a theater of tensions and negotiations of the legacy of the "French school" whose colonial im-

position contributed to redefine the relations between the promoters of religious teaching and the state in an educational field put to the test by religious dynamics, reform, and modernism projects.

KEYWORDS
Muslim Private School (MPS), *Daaras*, "French school", Islam, State

Nous proposons dans cet article de rapprocher deux expériences historiques d'éducation islamique et leur développement au sein du modèle scolaire français en situant le propos du point de vue des promoteurs de l'éducation confessionnelle musulmane en France et au Sénégal. Cet article s'intéresse à mettre en lumière à la fois les spécificités et les logiques communes, mais aussi les héritages et les filiations du legs d'une conception de « l'école française ».

La référence à « l'école française », dans le contexte sénégalais à majorité musulmane, se révèle être un élément structurant des discours de méfiance, voire d'opposition, des promoteurs de *daaras*[1] interviewés face aux projets de modernisation de l'organisation d'un système d'enseignement islamique au tournant des années 2000. Si les orientations des politiques éducatives montrent une volonté de l'Etat sénégalais de promouvoir des passerelles et coopérations entre le *daara* et l'école formelle, elles n'en génèrent pas moins des tensions auprès des responsables de *daaras*, par crainte d'un pouvoir de contrôle (Bodian, Villalon, 2015 : 74). Cet enjeu se retrouve régulièrement au centre des débats opposant des acteurs de terrain des *daaras* aux représentants de l'Etat, quand le « contrat social sénégalais » (Cruise O'Brien, 1992 : 17) est travaillé par une lame de fond d'éveil religieux de la société, dans un contexte de désenchantement politique. Du point de vue des acteurs, notamment de ces responsables de *daaras*, la politique étatique de modernisation est vécue par certains comme une résurgence de l'histoire « coloniale[2] », et la valeur de ses apprentissages, suivant un biais eurocentré

1 Institution islamique confrérique principalement *Tijâniyya* et *Mouridiyya*, le *daara* scolarise des apprenants pour la mémorisation du Coran et l'éducation religieuse. *Rapport national sur la situation des daaras et écoles arabo-islamiques* (2016).

2 Les différents décrets édictés de 1857 à 1903 imposèrent dans le contexte sénégalais l'enseignement du français aux écoles coraniques et une organisation interdisant la mendicité (Panait, 2016).

de « l'éducation de qualité » (Newman, 2016), comme imposée par « l'école française », et se poursuivant par le biais des politiques scolaires de modernisation.

Dans le contexte français, les promoteurs de l'enseignement confessionnel musulman, à l'instar de la mobilisation des Musulmans de France (anciennement Union des Organisations Islamiques de France fondée en 1983), se tournent plutôt vers l'Etat pour une demande de reconnaissance[3] d'une « forme scolaire » islamique dans un contexte de fortes controverses sur la laïcité[4] et les signes religieux à l'école publique plusieurs décennies. Le tissu associatif se développe auprès d'un public à composante maghrébine et agit sur le développement de l'apprentissage de la langue arabe et du Coran dans les lieux de culte. Si historiquement les tensions avec l'Etat se sont exacerbées en opposition à la liberté pédagogique revendiquée par les religieux depuis le XIXème siècle, majoritairement de tradition catholique, à l'aune d'un système scolaire laïque fondé sur des normes pédagogiques centralisées (Van Zanten, 2000), l'émergence de l'enseignement privé confessionnel musulman en renouvelle les lignes au tournant des années 2000.

Notre approche méthodologique[5], fondée sur une série d'entretiens semi-directifs, a été réalisée dans dix établissements scolaires en France et Région ultra-marine, de décembre 2017 à juin 2019, auprès de dix-neuf personnels de direction ou assimilés, parmi lesquels des responsables associatifs, des directeurs de lycées, collèges et écoles primaires, et des Conseillers principaux d'éducation. Dans cette catégorie figurent sept des établissements essentiellement affiliés à Musulmans de France (anciennement Union des Organisations Islamiques de France), et dans une moindre mesure, trois qui appartiennent au mouvement de la Communauté islamique des Milli Görüs (CIMG fondée en 1995). Dans des *daaras* au Sénégal de décembre

3 Voir notamment la loi Debré de 1959, dite également loi de « compromis » (Prost, 2007) qui met un terme aux conflits qui opposant l'Eglise catholique à l'Etat depuis le XIXème siècle sur l'enseignement libre et son financement public.

4 Si le concept de laïcité a été « réceptionné et réapproprié » dans l'histoire du Sénégal pour faire émerger une « laïcité de coopération » (Dione, 2013 : 112) plutôt que de séparation comme dans le modèle français, les tensions s'actualisent dans ces deux pays avec des demandes croissantes de Dieu à l'école (Charlier, 2002).

5 Voir notamment l'Annexe I « Note méthodologique » (Hanafi, et al, 2021 : 191-194).

2020 à janvier 2021, des entretiens ont été effectués auprès de huit responsables d'écoles appelés indistinctement maîtres coraniques ou *serignes daaras*, et des représentants institutionnels de deux académies à Diourbel et Dakar. Le choix de ces villes est lié à l'importance du nombre de *daaras* ainsi qu'à la forte prégnance des réseaux de l'enseignement religieux. Des extraits de presse sur les prises de position des leaders d'associations ou de fédérations d'enseignement du religieux ont été également exploités pour compléter le matériau des entretiens.

Le militantisme au prisme de la modernisation des *daaras* et de la professionnalisation des Etablissements privés de l'enseignement musulman (EPM)

La question du militantisme relève de réalités différentes entre les deux pays. Au Sénégal, elle est liée aux mesures de modernisation des *daaras*. Définies dans le cadre du Projet d'Appui à la Modernisation des *Daaras* par l'Etat (PAMOD), ces mesures tendent, entre autres, à formaliser ces établissements en les dotant d'un cadre juridique, adéquat à intégrer dans l'apprentissage du coran les langues française et arabe ainsi que les compétences de base (lecture, écriture, calcul), à améliorer et à créer des passerelles avec « l'école française » et le système franco-arabe, mais surtout à permettre aux élèves une meilleure insertion dans la vie socio-professionnelle. Sur le plan international, elles permettent aussi au Sénégal de tendre vers une Education Pour Tous (EPT). Ces réformes répondent aux critiques et injonctions des partenaires et ONG. Mais ce projet de modernisation a entraîné une vive opposition de certains acteurs notamment les familles religieuses, dans les *daaras* et lieux de promotion de l'enseignement du coran. Dans ces espaces, les mesures engendrent un militantisme qui défend un patrimoine éducatif menacé de dilution dans un système d'État caractérisé « d'école française ». En France, les promoteurs de l'enseignement privé militent pour une reconnaissance institutionnelle, même si le processus de la contractualisation avec l'État[6] y semble à contrario affaiblir la

6 La signature d'un contrat d'association avec l'Etat reste incertaine à l'issue des cinq années réglementaires. Elle finance la masse salariale en vertu de la loi Debré de 1959. Cette loi sera complétée par la loi Guermeur (1977) accordant les mêmes avantages sociaux aux enseignants du privé et du public, et la

dynamique militante au fondement du projet. Si, dans le cadre des *daaras*, la modernisation donne naissance à une forme de militantisme fédératif, *a contrario,* en France, la professionnalisation des EPM tend à réduire les mobilisations militantes individuelles.

Lutter pour la conservation du patrimoine

Au Sénégal, l'un des effets de la tentative de modernisation des *daaras* est la naissance d'un engagement au sein d'associations ou fédérations d'associations des maîtres coraniques. Le Rapport de 2016 sur la situation des daaras et écoles arabo-islamiques détaille la composition du réseau des structures arabo-islamiques, en montrant la forte représentativité des daaras : 83,06 % de l'offre contre 16,94 % pour les écoles arabo-islamiques. Les *serignes daaras* (maîtres coraniques) se sont constitués en réseaux, parfois concurrents, et négocient leurs rôles et places dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques scolaires, en mobilisant des ressources et des registres multiples (Dia, Hugon et D'Aiglepierre, 2017). Mais, quelles que soient leurs postures, le projet de modernisation a fait émerger chez les maîtres coraniques une reconnaissance dans un « nous » revendiqué à toutes les échelles des relations avec les institutions étatiques (locale, départementale, régionale et nationale). Ce « nous » défensif produit du sens, en termes d'identité militante et de légitimation des positions et discours. Ainsi pour I. D.

> « *Les propriétaires de daaras ne sont jamais d'accord sur le projet de loi parce qu'il y a des choses qu'ils n'ont pas comprises ou qu'ils ne comprennent pas ; nous avons recensé ici à Keur Massar, 417 daaras et ces daaras sont réunies autour d'une seule association avec à leur disposition tous les papiers nécessaires [...]. Il y a des choses dans le projet que nous ne comprenons pas parce que tout est en français* ». (I.D. *Serigne daara*, Dakar).

Si ce *serigne daara* croit devoir parler au nom de l'association des maîtres coraniques de la ville de Keur Massar, le Président de la Fédération nationale des associations des maîtres coraniques, favorable à la loi sur les *daaras*, s'exprime de son côté à l'échelle nationale :

---

loi de 1986 sur les subventions en matériel d'équipement, chauffage et autres frais de fonctionnement par les collectivités locales.

« *Nous invitons le gouvernement à adopter dans les meilleurs délais la loi qui régit les daaras au Sénéga*l ». (M.L., Dakar).

Quelle que soit l'échelle, les enjeux du militantisme, multiples, renvoient à une pluralité de ressorts : religieux, social, économique, patrimonial, professionnel, etc. La question patrimoniale et religieuse, sans être prépondérante, est soulevée par plusieurs maîtres coraniques. C'est qu'au-delà de l'enseignement coranique, le *daara* véhicule des principes et valeurs d'origine confrérique et soufi que certains jugent indispensables à la socialisation des enfants (Chehami, 2016). Nombre de maîtres coraniques y perçoivent un héritage à conserver et pérenniser. Cette dimension patrimoniale est souvent mise en évidence dans des pratiques qu'entretiennent des réseaux familiaux. Ainsi, des maîtres coraniques, issus d'une même famille, sont installés dans plusieurs villes du Sénégal pour y développer l'enseignement religieux. Les membres de la famille D[7]…, rencontrés dans leurs *daaras* respectifs à Thiès[8] et Dakar, s'affirment investis de la mission de perpétuer l'œuvre de leurs ascendants. Pour A.D :

« *Aujourd'hui nous devons tout faire pour perpétuer les œuvres de nos ancêtres* ». (*Serigne daara*, Dakar).

L'idée que le *daara* occupe une place importante dans la société, et constitue une offre éducative choisie par le peuple lui-même a justifié la mobilisation d'une frange de maîtres qui le considèrent comme un patrimoine. C'est à ce titre qu'il doit être préservé selon S.S.M :

« *Ils sont nombreux à considérer que l'enfant doit apprendre le Coran avant d'apprendre autre chose ; dans certaines familles maraboutiques la mémorisation du Coran est une tradition* ». (Responsable de ligue des écoles coraniques, *Serigne daara*, Touba).

Plus qu'une institution éducative, le *daara* raffermit les liens sociaux. Il permet aux familles défavorisées d'accéder à l'éducation, et assure la prise en charge des jeunes marginaux, abandonnés ou en conflit avec la société.

« *Le daara est aussi un lieu d'éducation ; contrairement aux endroits où il n'y a pas de daara, les déviances sont moins visibles dans les*

7 Cette famille sénégalaise est installée à Thiès.

8 Notre sortie exploratoire à Thiès en 2019 nous a permis de rencontrer une partie de cette famille.

milieux pourvus de daaras, et l'éducation y est plus facile » (A.D., *Serigne daara*, Dakar).

Face aux reproches de l'État et des ONG quant au manque d'horizon professionnel pour les *talibés* (les apprenants dans les daaras), les maîtres coraniques opposent le projet de les former au métier de l'enseignement du Coran. Ils défendent ainsi l'idée d'une perspective professionnelle. Certains pensent que la modernisation doit s'accompagner d'un programme de formation spécifiquement dédié aux maîtres coraniques. D'autres estiment que l'État devrait même les intégrer dans la fonction publique :

« *Nous voulons être recrutés dans la fonction publique au même titre que les autres Sénégalais et bénéficier des sessions de formation comme les autres enseignants de l'école française. Nous avons aussi besoin d'une université publique islamique pour l'enseignement des sciences islamiques et de la Charia* », (C.B.D, Imam, *Serigne daara*, Dakar).

Dans le contexte français, les discussions se cristallisent sur deux points majeurs : le devenir professionnel des militants pionniers des projets associatifs dans la perspective d'une contractualisation avec l'Etat, et le déclin du militantisme que génère l'accès à une forme de notabilité avec l'émergence des établissements de l'enseignement privés musulmans.

Quel avenir professionnel pour les militants historiques ?

La question est liée à l'engagement des établissements dans un processus de contractualisation avec l'État. L'importante participation des autorités au fonctionnement de la structure s'opère au prix d'un renoncement partiel à son indépendance. Les titulaires d'un concours de l'Éducation nationale pourront être affectés sur des postes occupés provisoirement par des vacataires, en l'occurrence les pionniers qui se sont mobilisés pour la concrétisation du projet. D'où un dilemme moral pour les personnels de direction : qu'advient-il des militants historiques bénévoles ayant assuré les fonctions d'enseignement ou de direction durant les premières années de fonctionnement d'un établissement scolaire ?

« *Je suis mariée j'ai une fille je suis là à temps plein hein, je fais plus d'heures que, donc je travaille beaucoup ici.… Mon mari là il a été muté à Poitiers, et je ne suis pas partie, je suis restée pour [le collège].*

Donc voilà je le vois que, que les weekends, mais je peux pas abandonner ce projet, c'est pas possible, bien sûr qu'il y a la dimension fi sabilillah *parce que sinon, le salaire, moi je vous le dis je suis au smic, donc ça a rien à voir avec, alors que je suis diplômée, j'ai mon master heu, mais voilà je suis pas là pour heu… je suis pas là pour l'argent.* » (CPE faisant fonction de Directrice adjointe, Collège - Région Grand-est)

Pris entre la foi du pionnier militant et la foi religieuse, dans une démarche qui se résume par la formule employée par cette interviewée de « *fi sabilillah* », littéralement sur la voie ou sur le chemin de Dieu, celles et ceux dans l'incapacité d'obtenir un concours se retrouvent marginalisés en occupant des fonctions subalternes dans l'établissement, voire exclus. Cette situation provoque des tensions au sein des équipes en même temps qu'elle met en lumière les positionnements parfois équivoques des directeurs sur la contractualisation avec l'Etat. Les débats portent en outre sur les identités professionnelles, notamment au moment du recrutement des enseignants. Piégés par une injonction contradictoire, les directeurs oscillent entre la volonté affirmée d'une reconnaissance par l'Etat, dans l'intérêt de la viabilité économique, et le désir de pérenniser une identité militante héritée des luttes et mobilisations passées au sein du réseau des mosquées.

« *Après le problème c'est que quand on passe sous contrat avec l'État, il y a cette peur de perdre notre étiquette, est-ce qu'entre guillemets, ce qui fait le caractère propre, est-ce qu'on va pas devenir en fait une école publique bis, comme les autres ?* » (Directeur école primaire – Région Auvergne- Rhône-Alpes)

Professionnalisation, la disparition annoncée du militantisme ?

Dans les établissements sous contrat, les personnels de direction constatent qu'à mesure de la sécurisation des postes d'enseignants par contrat d'association, une forme de routine professionnelle tend à s'installer. Chez les militants historiques ayant survécu au passage à la contractualisation, certains réduisent, voire cessent leurs activités militantes de type communautaire au sein du réseau des mosquées. Ils développent une pratique plus individualiste et se replient sur leurs activités d'enseignement.

Aux dires des directeurs d'établissements, si la professionnalisation ne réduit pas à néant les logiques militantes, elle produit toutefois des conduites moins tournées vers le bénévolat. Une attitude professionnelle désengagée du militantisme peut être produite par un confort et une routine. Le peu d'EPM sous contrat ne nous permet pas de généraliser cette tendance, mais un suivi dans le temps permettrait de questionner plus finement l'impact sur l'engagement des enseignants et finalement sur les spécificités du caractère propre musulman.

Entre enjeux politiques, éducatifs et pédagogiques : les curricula et autres socles de compétences en tensions

La question des programmes éducatifs au Sénégal, loin de se limiter à la dimension pédagogique, puise ses enjeux dans des registres variables de l'idéologique et du politique à l'aune d'un héritage postcolonial. La récurrence des débats, depuis les années 2000, sur le projet de modernisation de l'école, agite les fantômes de ce passé. Le développement des *daaras* ou écoles coraniques, situées à la marge d'un système éducatif formel, porte les stigmates du contrôle de l'Etat sur l'enseignement islamique[9]. Ce phénomène se traduit par l'accueil mitigé du projet d'intégrer des programmes de « l'école française » sénégalaise dans celui des *daaras*[10].

Dans l'imaginaire des maîtres coraniques, le modèle scolaire, même s'il prépare à l'insertion sociale, reste un modèle extraverti, « néocolonial » qui véhicule une vision de l'école de la République. Certains mettent en avant des valeurs islamiques du projet d'établissement, qui se diffusent dans les classes sous la forme prescriptive d'une morale du comportement, en soulignant qu'elles n'entrent pas en contradiction avec les principes et les valeurs de l'école publique. Mais qu'ils soient publics ou privés, les établissements scolaires se plient à l'objectif de garantir l'unité des programmes

9 Historiquement, l'arrêté de 1857 a permis d'exercer un contrôle sur l'ouverture des écoles coraniques en imposant une règlementation par « autorisation » via une commission de surveillance (Bouche, 1974). Au Sénégal, les *daaras* sont les dépositaires d'une résistance à la politique scolaire d'acculturation de « l'école française ». Celle-ci a occupé une place importante dans l'espace discursif du dispositif colonial (Kadri, 2014).

10 A contrario, l'introduction en 2002 de l'enseignement religieux à l'école élémentaire publique a été vivement critiquée par les partisans de la laïcité, même si la réforme renforce finalement sa légitimité dans le système éducatif, notamment avec l'éducation morale.

nationaux, ce que ne manquent pas de dire les responsables d'EPM au cours des entretiens.

Application du programme national dans les daaras, une greffe délicate.

Du point de vue des contenus à enseigner, le projet de modernisation n'est pas perçu de la même manière par les institutionnels, les maîtres coraniques, et les promoteurs de l'éducation religieuse (Binate et Hugon, 2019). Si, pour les premiers, les *daaras* doivent permettre l'acquisition des compétences de base du cycle élémentaire et adopter une approche curriculaire des programmes proposés, les deux derniers sont plus sceptiques. Certes certains y adhèrent et font dispenser, par exemple, des cours de langues (français, arabe) dans leurs établissements. Pour ceux-ci, le Coran n'est guère en opposition avec « l'école française » et ils sont capables de préparer leurs *talibés* aux examens de l'État en leur donnant le socle de compétences nécessaires à la validation des examens de fin de cycle. Mais ils estiment que l'intégration ne doit signifier ni assimilation, ni disparition des *daaras* à travers les lois et règlements officiels, mais plutôt complémentarité tout en respectant une autonomie. Selon M. D.,

> « *La véritable modernisation est celle conduite par les responsables des daaras eux-mêmes qui améliore leurs programmes, le cadre physique de leurs daaras. Ils s'organisent et organisent des formations* ». (M.D., *Serigne daara*, Touba).

En revanche, la grande majorité ramène le programme de l'Éducation nationale à l'enseignement du français. Ces derniers voient dans la prescription de l'État une manière de combattre le Coran, et la perpétuation d'une posture colonialiste qui prend source dans l'arrêté du gouverneur du Sénégal du 22 juin 1857 visant le renforcement de leur modèle scolaire au détriment de l'école coranique. D'ailleurs, des organismes, comme le *Rabitatul madaris al-qur'aniyya* créé en 2000 et regroupant 1340 écoles coraniques (la ligue des écoles coraniques), refusent l'enseignement du français avant la mémorisation complète du Coran. Cette organisation avait recommandé aux *daaras*, membres du groupe, d'adopter cette stratégie, sous l'argument suivant :

> « *Car l'approche et l'apprentissage de plusieurs disciplines en même temps ne favorisent pas la mémorisation du Coran* ». (Responsable *Rabitatul madaris al-qur'aniyya*, Touba).

Curricula formel et religieux, une séparation « républicaine » ?

En termes de contenus éducatifs et pédagogiques, comme dans d'autres domaines en France, les EPM provoquent des suspicions fondées sur la crainte de la transmission d'une vision radicale de l'islam auprès des jeunes. Une partie du discours politico-médiatique entretient l'ambiguïté entre les établissements de l'enseignement privé confessionnel, les écoles coraniques associatives et les écoles clandestines hors la loi, notamment du fait de l'enseignement islamique et de l'usage, pour certains établissements, des salles de classes situées dans des mosquées.

L'enseignement religieux est historiquement marqué par de fortes attentes de type identitaire liées à l'apprentissage de la langue arabe, comme vecteur linguistique de récitation du Coran, dispensé traditionnellement dans le réseau des mosquées. La proximité spatiale avec les « écoles coraniques » des mosquées laisse planer une confusion sémantique sur les finalités pédagogiques des établissements de l'enseignement musulman. Or, on observe des difficultés de deux ordres. L'un est économique : les établissements hors contrat recensés au cours de l'enquête rencontrent de sérieuses entraves financières, certains ont même fermé depuis la fin des entretiens. L'autre est stratégique : l'usage des locaux de la mosquée fait débat chez les promoteurs eux-mêmes. Le contexte de fortes controverses sur l'islam contribue pour certains à faire adopter l'idée non seulement de séparer les curricula formels des apprentissages religieux, mais aussi de séparer l'espace scolaire de l'espace religieux.

> « *[…] j'ai été interpelé à différentes reprises au titre de l'Institut. Et ensuite un groupe a décidé de lancer le projet d'école. C'est un groupe qui travaillait déjà sur la mosquée, et qui donnait déjà des cours à la mosquée […] une fois que le projet a été, que l'association a été créée, les professeurs de l'enseignement de la langue arabe et des sciences religieuses existaient déjà, ils étaient là, donc sur un mode…heu… de bénévolat.* […] *Ils voulaient commencer pour assurer un budget au sein même des locaux de l'association cultuelle […]. Donc quand ils sont venus me solliciter pour une médiation avec les autorités, c'est sûrement la meilleure chose que je leur ai dite, ça ne fonctionnera pas au sein d'une structure confessionnelle. Ce n'est pas fait pour !* » (Responsable

associatif d'un centre cultuel et membre d'un projet d'école privée musulmane, Région Sud).

Cette proximité révèle la problématique du foncier imbriquée aux contingences locales immobilières. Sous couvert de l'argument des nuisances pour les riverains ou encore de la sécurité des élèves, selon ce responsable associatif de la Région Sud, les retours négatifs des agents immobiliers freinent l'autonomisation des EPM. Plus encore, la proximité condamne toute demande de contractualisation avec l'Etat à une fin de non-recevoir des autorités scolaires académiques. Raison pourquoi les porteurs de projet d'enseignement religieux insistent sur le côté « *temporaire* », lorsque les locaux sont exigus ou inadaptés à certaines activités pédagogiques, notamment en sciences et en EPS. La contractualisation reste un horizon dans les discours des interviewés, en particulier chez les affiliés à la Fédération Nationale de l'Enseignement privé Musulman (FNEM). Cet enjeu de financement ne fait pas pour autant l'unanimité, et rencontre des divergences chez les interviewés. C'est le cas dans les discours des représentants de la Communauté Islamique du Milli Görüs, affiliés à l'Union Européenne pour l'Enseignement privé musulman (UEPM) fondée en 2016. Ils inscrivent leurs actions pédagogiques et éducatives dans des logiques supranationales européennes qui limitent la dépendance à l'Etat français, même si, de fait, ce mouvement se place en concurrence avec la FNEM dans le contexte français pour le leadership du marché scolaire confessionnel musulman.

Les tensions qui entourent l'ouverture des EPM[11] sont plurielles, mais dans les discours des interviewés, les controverses sur l'école font l'unanimité et soulignent les usages à géométrie variable de la laïcité qui renvoient, pour certains interviewés, aux exceptions de son application en contexte colonial (Achi, 2015 : 50-51). C'est particulièrement frappant en Afrique du Nord et Subsaharienne. L'enseignement islamique signifiait, pour le colonisateur « une entrave à l'assimilation culturelle qui ne

11 Alors même que les EPM avoisinent les 0,1 % sous contrat et 0,3 % hors contrat, par contraste avec les établissements de l'enseignement privé catholique qui totalisent près de 96 % du marché scolaire sous contrat et 2 % des établissements hors contrat, une vision négative pèse sensiblement sur l'ouverture des établissements de l'enseignement privé musulman hors contrat. Véritable « chemin de croix » des établissements privés de l'enseignement musulman ainsi que l'illustre l'article de D. Peiron dans le journal « La Croix », le 7 décembre 2020, « Des écoles hors contrat musulmanes dans le viseur des autorités », de nombreux projets n'obtiennent pas la signature d'un contrat d'association avec l'Etat à l'issue des cinq années requises hors contrat.

voulait pas dire son nom » ainsi que l'exprime Drame (2014 : 92). Pour autant, les directeurs interviewés préfèrent nuancer le propos et renvoyer les discours de défiance au contexte des attentats de 2015, d'autant qu'ils n'ont pas tous le même référentiel historique colonial. En se conformant aux programmes scolaires et au socle commun, fixés par le code de l'éducation appliqués dans le secteur public, ils entendent ainsi balayer tout soupçon sur le fonctionnement et la diffusion des enseignements religieux. Ceux dont le passage au contrat d'association reste un objectif prioritaire le précisent.

> « *Notre objectif c'est sous contrat.* […] *on suit le socle commun*, […] *mais on a été plus loin on suit les programmes de l'éducation nationale à la lettre* » (Directrice P3 – région Hauts-de-France.).

Notons que même pour l'unique établissement de la FNEM rencontré qui, sans en exclure la possibilité, s'interroge sur l'opportunité de cette mise sous contrat pour des raisons d'indépendance, le respect du programme de l'éducation nationale représente cependant un élément qui serait indispensable à la bonne intégration sociale et professionnelle des élèves.

> « *Nous avons décidé d'évoluer petit à petit, donc commencer par une seule classe puis chaque année, et dès le premier jour on s'est inscrit dans l'objectif de passer sous contrat avec l'Etat, ce qui fait que dès le premier jour nous n'avons aucun scrupule à ce que nous suivions méthodiquement et totalement le programme de l'éducation nationale et à le mettre en œuvre* » (Proviseur d'un groupe scolaire – Région Provence Alpes Côte d'Azur)

Le choix de ne pas placer l'enseignement de la langue arabe en LV1 illustre le souci des porteurs du projet scolaire de ne pas pénaliser les élèves au moment de leur orientation, notamment en cas de rescolarisation dans le public. Une réflexion est également en cours dans les EPM pour contrôler le programme des enseignements d'éthique et de religion, quand bien même optionnels dans l'emploi du temps des élèves. Tremblay et Milot montrent comment, dans le contexte de Québec, « l'école musulmane sépare ou "juxtapose" d'abord ses curriculums formels et religieux » (2014 : 151). Nous retrouvons dans les établissements de la FNEM la tendance à vouloir laïciser les enseignements de l'Éducation nationale, pour parer à toute assignation péjorative.

Si le curriculum religieux constitue un élément important du caractère

propre, la scolarisation ne se fait pas au détriment des projets éducatif et pédagogique préparant à une insertion sociale, professionnelle et citoyenne. C'est un enjeu de mobilisation collective où l'enseignement islamique devient une pièce centrale de l'architecture des transformations d'un modèle de société pluraliste. Les différents interviewés nous ont très souvent réaffirmé leurs craintes de de manquer la transmission de l'islam aux nouvelles générations. Le contexte des attentats a sans doute surdéterminé les discours sur le rapport ambivalent à la religion des jeunes. Mesurée à cet horizon de craintes, l'émergence des établissements de l'enseignement privé musulman actualise l'exigence d'inclusion des élèves au corps politique de la société démocratique, par l'école, aussi confessionnelle soit-elle, et contribuer ainsi à former des « citoyens à l'aise dans leurs baskets ! », pour reprendre l'expression d'un enseignant d'éthique et de religion d'un établissement de l'agglomération lyonnaise.

Les regards croisés entre les deux contextes et expériences historiques en France et au Sénégal contribuent à faire émerger la question des politiques scolaires comme théâtre des tensions et des négociations du legs de « l'école française » qui structure le système d'enseignement et renouvelle les relations entre acteurs religieux musulmans et l'Etat dans un champ scolaire mis à l'épreuve, dans le contexte des années 2000, des dynamiques religieuses et des projets de réformes et de modernisation.

Au Sénégal, en nous situant du côté des promoteurs de l'enseignement religieux, l'enquête de terrain montre des logiques d'acteurs qui oscillent entre négociation et résistance aux politiques éducatives étatiques, dans un espace public sénégalais saturé par un pluralisme islamique concurrentiel (Samson, 2018). Les craintes de certains responsables de *daaras* se traduisent par un rejet des réformes de l'Etat. Leur peur d'être absorbés par des politiques éducatives allant à l'encontre des apprentissages du Coran réactive chez eux, dans une certaine mesure, un imaginaire colonial qu'ils mobilisent pour revendiquer le rôle social et économique des *daaras* en résistance à une hiérarchisation linguistique et religieuse de la société. Le processus de modernisation fait ressortir des dissensions parmi les *serignes daaras*.

S'il est indéniable que certains promoteurs soulignent l'aubaine financière de la réforme et la prise en compte matérielle de leurs besoins (locaux, terrains, etc.), y compris par la fonctionnarisation de leur statut,

d'autres n'y sont pas prêts et s'inscrivent clairement dans une opposition à l'Etat. Contrairement à l'offre éducative sénégalaise, qui peut être perçue par le regard extérieur sous un apparent éclatement et gérée par une multitude d'opérateurs (Charlier, 2004), le développement de l'enseignement privé confessionnel en France s'inscrit dans une culture de la centralisation et du contrôle marquée par une histoire des querelles avec l'Eglise catholique. L'école reste une « affaire d'Etat » et la question sécuritaire y est prégnante comme le confirme la loi dite « Gatel » de 2018. La question d'un sénateur socialiste à F. Bayrou, ministre de l'Education nationale en 1993 – « *Avez-vous songé que vous risquez de devoir accorder demain à la religion musulmane ce que vous accordez à la religion catholique* » (Labrusse, 1997 : 115) – a reçu pour réponse le développement limité des établissements de l'enseignement privé musulman, qui contraste singulièrement avec la réalité de l'offre.

En quête de légitimité, des directeurs d'établissements scolaires en France font le choix stratégique d'un contrôle accru de l'Etat pour s'assurer d'un traitement égalitaire avec les autres cultes, notamment l'Eglise catholique, à l'issue des cinq années requises pour la contractualisation. Á la différence du contexte sénégalais où l'emporte une vision sociale positive des *daaras*, c'est au contraire sous les traits péjoratifs « d'enclaves communautaires », suivant une lecture normative de la laïcité, que s'érige la perception de l'enseignement confessionnel musulman en France. Son émergence met à l'épreuve les grands principes du pluralisme dans une société française qui reste fortement imprégnée socialement de « christianitude » pour paraphraser Emile Poulat.

Mais si différents soient les contextes sénégalais et français, des regards croisés sur les *daaras* et l'enseignement privé musulman (EPM) permettent de montrer des similitudes dans la production par les responsables religieux d'une « forme scolaire islamique » visant à asseoir leur légitimité. Dans les deux cas, la demande d'Etat met en tension les relations de ses acteurs avec les pouvoirs publics, dans un espace scolaire religieux dominé au Sénégal par le legs historique de « l'école française », et en France par un marché scolaire confessionnel qui perpétue, avec le soutien de l'Etat, un quasi-monopole de l'Eglise catholique. Il en résulte, de part et d'autre, une demande, analogue, de traitement égalitaire et de considération.

Bibliographie

ACHI, R. (2015). 1905 : quand l'islam était (déjà) la deuxième religion de France. *Revue Multitudes*, 59, 45-52.

BINATE, I. & Hugon, C. (2019). Les réformes de l'éducation arabo-islamique en Côte d'Ivoire et au Sénégal : dynamiques, acteurs et stratégies. *Éducation comparée*, 21, 55-76.

BODIAN, M. & VILLALON, L. (2015). Islam et Réforme éducative au Sénégal : tensions et négociations vers un modèle hybride. In Seck A. et al. (éd.). *Etat, sociétés et Islam au Sénégal. Un air de nouveau temps ?* (pp. 73-93). Paris : Editions Karthala.

BOUCHE, D. (1974). L'école française et les musulmans au Sénégal de 1850 à 1920. *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 61, 223, 218-235.

CHARLIER, J.-E. (2002/2). Le retour de Dieu : l'enseignement religieux dans l'Ecole de la république laïque du Sénégal. *Education et société*, 10, URL : https://doi.org/10.3917/es.010.0095

CHARLIER, J.-E. (2004). Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au *daara*, les modèles et leurs répliques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, URL : http://journals.openedition.org/cres/1369.

CHEHAMI, J. (2016/1). Les familles et le *daara* au Sénégal, Entre facteurs macrosociaux, stratégies collectives et choix individuels. *Afrique contemporaine*, 257, 77-89.

CRUISE O'BRIEN, D. (1992). Le contrat social sénégalais à l'épreuve. *Politique africaine*, 40, 9-20.

DIA, H. et al. (2017). Le monde des écoles coraniques, Essai de typologie pour le Sénégal. *Afrique Contemporaine*, 257, 106-110.

DRAME, D. (2014). *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*. Paris : Editions l'Harmattan.

HANAFI, R. et al. (2021). *Des établissements privés musulmans. Une émergence en tensions*. Lormont : Le Bord de l'Eau.

KADRI, A. (2014). Le supérieur : l'imposition des valeurs. In Kadri, A. (dir.), *Instituteurs et enseignants en Algérie. 1945-1975. Histoire et mémoires* (pp. 55-94). Paris : Karthala.

LABRUSSE, Roger, 1997, *La question scolaire en France*, Paris, PUF.

NEWMAN, A. (2016/1). Négocier la réforme des écoles coraniques dans le nord du Sénégal. Idéologie, autorité religieuse et statut socioéconomique. *Afrique contemporaine*, 257, 57-75.

PANAIT, O. M. (2016/1). « Références laïques et enseignement religieux : de quelques recompositions au Sénégal de la période coloniale au XXIe siècle », *Education et société*, 37, URL : https://doi.org/10.3917/es.037.0161

PROST, A. (2007). *Regards historiques sur l'éducation en France XIXè-XXè siècles*. Paris : Editions Belin.

SAMSON, F. (2018). Pluralisme et concurrence islamique dans l'appropriation d'un "espace public religieux". Analyses comparées au Sénégal et au Burkina-Faso. In Holder, G. & Dozon, J.-P. (dir.). *Les politiques de l'islam en Afrique. Mémoires, réveils et populismes islamiques* (pp. 281-298). Paris : Editions Karthala.

Rapport national sur la situation des daaras et écoles arabo-islamiques. (2016). Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education, Ministère de l'Education nationale, République du Sénégal.

TREMBLAY, S. & Milot M. (2014). Religion et éducation citoyenne dans les écoles juives et musulmanes du Québec. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 4 (32), 119-134.

VAN ZANTEN, A. (2000). Les sciences sociales et l'école. In Van Zanten, A. (dir.). *L'école, l'état des savoirs* (pp. 5-14). Paris : La Découverte.