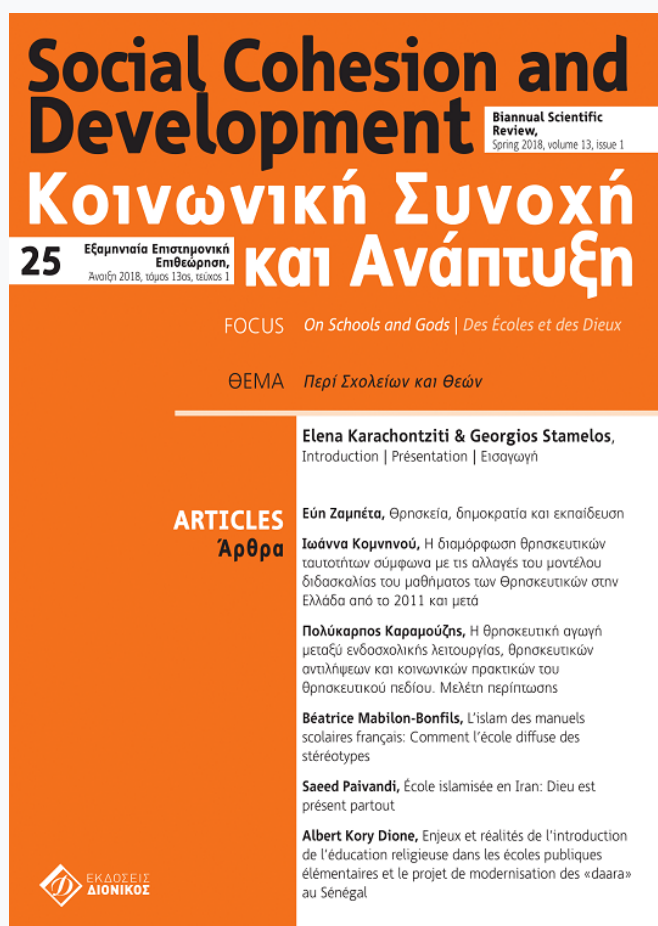


Social Cohesion and Development

Vol 13, No 1 (2018)

On Schools and Gods



Enjeux et réalités de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara» au Sénégal

Albert Kory Dione

doi: [10.12681/scad.19891](https://doi.org/10.12681/scad.19891)

Copyright © 2019, Albert Kory Dione



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Dione, A. K. (2019). Enjeux et réalités de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara» au Sénégal. *Social Cohesion and Development*, 13(1), 89–101. <https://doi.org/10.12681/scad.19891>

Enjeux et réalités de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara¹» au Sénégal

Albert Kory Dione, *Université de Rouen*

Διακυβεύματα και πραγματικότητα από την εισαγωγή της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα δημόσια ιδιωτικά σχολεία και το σχέδιο εκσυγχρονισμού των «daara» στη Σενεγάλη

Albert Kory Dione, *Πανεπιστήμιο της Ρουέν*

RÉSUMÉ

Pays francophone, multiconfessionnel et multiethnique, le Sénégal est un État laïque avec une population majoritairement musulmane. Suite aux recommandations internationales et dans le but d'atteindre une scolarisation universelle au niveau du primaire, l'État du Sénégal, aux lendemains de la première alternance politique intervenue en 2000, a entrepris une réforme de son système éducatif. Notre contribution se fixe comme objectif d'examiner les effets de quelques aspects de la présente réforme liés à l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara» à partir d'une étude documentaire et d'une enquête de terrain réalisée au Sénégal en juillet et août 2017. Mots clés: Éducation religieuse – école publique – «daara» – modernisation.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Σενεγάλη είναι μία γαλλόφωνη, πολυθρησκευτική και πολυεθνική χώρα, ουδετερόθρησκο Κράτος με πληθυσμιακά επικρατέστερη θρησκεία το Ισλάμ. Το κράτος της Σενεγάλης έπειτα από διεθνείς συστάσεις, και έχοντας ως στόχο την επίτευξη μιας καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιχείρησε μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση το έτος 2000, μετά από την πρώτη εναλλαγή κυβέρνησης που συνέβη στη χώρα. Η συμβολή μας έχει ως στόχο να εξετάσει τα αποτελέσματα κάποιων όψεων της παρούσας μεταρρύθμισης, σχετικών με την εισαγωγή της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα δημόσια δημοτικά σχολεία και το σχέδιο εκσυγχρονισμού των «daara» μέσω μίας έρευνας αρχείων και πεδίου που πραγματοποιήθηκε στη Σενεγάλη από τον Ιούλιο έως τον Αύγουστο του 2017.

MOTS CLÉS: Éducation religieuse – école publique – «daara» – modernisation.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Θρησκευτική εκπαίδευση -δημόσιο σχολείο- «daara» -εκσυγχρονισμός.

1. Introduction

La politique éducative, définie par les responsables étatiques sénégalais élus, au début des années 2000, s'oriente 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. La mission de l'école de la République est alors pensée en fonction des aspirations du peuple. Une volonté de réduire les écarts entre les réalités socioculturelles et la sphère scolaire prend forme. Dans cette logique, en 2002, le Sénégal a entrepris une réforme de son système éducatif visant: l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires, la création d'écoles publiques franco-arabes, la modernisation des «daara», l'expérimentation des cours en langues locales dans cent cinquante écoles publiques élémentaires choisies comme écoles-pilotes.

La prise en compte de la religion dans le système éducatif, répondait ainsi à une demande, exprimée d'une façon formelle lors des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) tenus en 1981, maintes fois renouvelées de la part des communautés religieuses et d'une frange de la population. Ce souhait traduit l'importance que représente la religion au Sénégal comme 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 & Gueye, 2005). Grâce à leur détermination, une éducation religieuse a su trouver également sa place dans la vie des Sénégalais.

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. Au Sénégal, elle est d'abord donnée dans les familles et dans les communautés religieuses, ensuite dans les établissements³: écoles coraniques ou «daara», instituts islamiques, écoles privées franco-arabes, écoles catholiques, protestantes, écoles privées laïques, et depuis 2002, dans les écoles publiques franco-arabes et élémentaires classiques. L'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des «daara» ont particulièrement attiré notre attention. Il s'agit donc précisément, à travers cette étude, de procéder à la description et à la mise en place de ces deux innovations majeures d'une part et d'autre part, d'analyser les avis des acteurs de l'école à ce propos. Pour cela, deux techniques de recueil de données ont été utilisées: l'étude documentaire et l'enquête de terrain.

2. Le corpus documentaire

La recherche de données de nature fiable, l'ambition d'apporter une certaine profondeur et d'étendre notre champ d'investigation afin qu'il soit plus critique et exhaustif justifient le choix de l'étude documentaire.

2.1 Présentation du corpus documentaire

Les documents suivants ont été analysés dans le but de procéder à la description des réalités institutionnelles de ces innovations.

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 «daara»
L'arrêté portant missions et organisation de l'inspection des «daara» du 10 juin 2009
L'accord-cadre pour la promotion des «daara» conclu le 1 ^{er} décembre 2010
Loi portant statut du «daara» finalisé en décembre 2016 (sur le point d'être votée)
Les outils du «testing» du curriculum des «daara» modernes (2016)

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. Le contexte historique justifiant sa promulgation est à situer dans le prolongement des EGEF. Elle définit les orientations du pays en matière d'éducation. Elle a été modifiée et complétée par la loi dite loi n° 2004-37 dans le but d'institutionnaliser la décision d'introduire les cours de religion dans les écoles publiques élémentaires. Après le séminaire préparatif de la mise en œuvre de ces différentes innovations, tenu à Dakar en juillet 2002, le curriculum de l'éducation de base, en construction, a été revisité afin d'y introduire un crédit horaire hebdomadaire de deux (2) heures alloué à l'éducation religieuse, et par la même occasion, accroître celui de l'enseignement de la langue arabe de deux heures également (MEN, 2002, p. 17). Ces emplois du temps «curriculaires», documents officiels et outils pédagogiques au service des nouveaux programmes, ont été rédigés par une équipe de rédacteurs sous la direction du secrétariat technique permanent du ministère de l'éducation.

Les documents collectés en faveur de la modernisation des «daara» témoignent des initiatives entreprises par l'État dans le but de leur intégration dans le système éducatif et d'une politique de diversification de l'offre. L'arrêté portant missions et organisation de l'inspection des «daara» s'inscrit dans la suite logique de l'application de la loi n° 2004-37. La mission principale de cette nouvelle institution scolaire centralisée est de piloter la politique de l'État en faveur de cette modernisation. Elle se veut aussi un espace de dialogue entre les autorités étatiques et les acteurs intervenant dans les «daara». Elle joue également un rôle d'accueil et de suivi de l'exécution des programmes d'action à l'attention des «daara». La production des autres documents traduit la volonté d'instaurer des dispositions réglementaires dans ce sous-secteur et de juger le Curriculum des «Daara» Modernes.

2.2 Description de ces deux innovations

L'émergence et l'agencement de plusieurs facteurs géopolitiques ont favorisé l'introduction de la religion 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 Taux Brut de Scolarisation, 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, le désir de déterminer la place des «daara» dans le système éducatif, la volonté d'adapter l'offre éducative à la demande avec l'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).

A l'issue de ces rencontres, les quatre disciplines suivantes ont été retenues pour l'éducation religieuse islamique: la mémorisation du Coran, la tradition du prophète: «hadiths» (l'enseignement, anecdotes, et propos de Mahomet), la foi: «tawhid» (dogme et doctrine) et l'histoire: «sira» (biographie du prophète). Un programme d'éducation religieuse chrétienne inspiré de ce qui se fait dans les écoles catholiques a été proposé par les représentants de l'Église. 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.⁴

Concernant les «daara», l'État du Sénégal, avec l'aide de la Banque Islamique de Développement a lancé le Projet «d'Appui à la Modernisation des Daara» (PAMOD) qui consiste à construire soixante-quatre «daara modernes» constitués de trente-deux établissements privés laissés aux mains de maîtres coraniques et trente-deux autres qui seront publics. Un autre programme financé, cette fois-ci, par la Banque mondiale et le partenariat mondial pour l'éducation, dénommé «Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base» (PAQUEEB-«Daara») a aussi vu le jour et a ciblé cent (100) «daara» (MEN, 2013). Dans le cadre de la promotion des ces écoles, le Curriculum des «daara» Modernes (CDM), élaboré depuis 2010, est dans sa phase de test dans dix «daara testeurs» en vue de sa généralisation. Des changements pédagogiques considérables ont été apportés dans ces «daara» avec la mise en œuvre de ce CDM. Des enseignements/apprentissages du français ont été introduits dans les «daara». Il s'agit de: langue et communication, lecture, écriture, mathématiques, étude du milieu, vivre ensemble dans son milieu. 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. L'État s'est également engagé à améliorer l'environnement immédiat et les conditions de vie dans les «daara», et à assurer l'encadrement des équipes pédagogiques. La signature d'un accord-cadre facilite les échanges dans ce sens.

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 d'éducation, la formation complète des élèves 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 élèves.

La description de ces innovations permet 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 eu pour but de recueillir leurs avis sur l'introduction de la religion dans la sphère scolaire et sur le projet de modernisation des «daara» d'une part et d'autre part de dresser un bilan.

3. L'entretien semi-directif

D'après le Rapport National sur la Situation de l'Éducation (RNSE, 2016), les cinq régions qui ont le taux brut de scolarisation le plus faible au Sénégal sont: Kaffrine (48,70%), Diourbel (54,50%), Louga (59,70%), Matam (73,10%) et Tambacounda (77,70%). Une faiblesse qui peut s'expliquer, me semble-t-il, par l'existence de foyers religieux influents sur une population constituée par un pourcentage important de familles réfractaires à l'école classique. La composition de l'échantillon de notre enquête de terrain a été réalisée en tenant compte de ces zones prioritaires ciblées par la réforme. Elles ont également bénéficié d'une attention particulière dans le choix des lieux d'implantation des «daara testeurs» dans le cadre du projet de modernisation des «daara». L'accessibilité des régions de Fatick, Thiès et Dakar a fait qu'elles ont aussi été des terrains d'enquête. Les participants de l'échantillon sont composés de trente quatre (34) acteurs de l'éducation au Sénégal.

L'examen du discours des acteurs de l'école a dévoilé des prises de positions intéressantes. Nous nous focaliserons dans cet article sur les points suivants: les difficultés d'une éducation religieuse pour tous et, les intérêts et les exigences de la modernisation des «daara». Ce choix permet de montrer les réalités sur le terrain et les divergences des motifs par rapport à ces innovations.

3.1 Une éducation religieuse pour tous?

La volonté d'établir un lien étroit entre l'école et le milieu a clairement été affirmée dans les finalités poursuivies par l'école sénégalaise. Pour le gouvernement, l'introduction de l'éducation religieuse à l'école laïque est une manière de répondre au désir de la population de mieux adapter le système éducatif à la culture d'appartenance sociétale. Il semble donc que le processus d'ancrage de l'école aux réalités socioculturelles du pays, proposé depuis les EGEF en 1981, soit arrivé à terme avec la recherche de la part de l'Etat d'atteindre ses objectifs de scolarisation universelle. 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-arabes est un besoin réel et urgent» (MEN, 2002, p. 8). Ces propos du plus haut responsable du système éducatif marquent un tournant important. C'est un changement radical dans la politique éducative. Par cette réforme, l'objectif des autorités est de récupérer les huit cent mille à un million de jeunes qui sont pensionnaires des écoles coraniques et qui ne sont pas pris en compte dans le TBS. (Charlier, 2004). Pour Bodian & Villalon (2012), cette réforme a vu le jour du fait que ceux qui ont autrefois lutté pour une introduction de l'enseignement religieux, se sont ensuite retrouvés dans les instances décisionnelles. Le gouvernement, en introduisant l'éducation religieuse dans l'école publique, par des aménagements institutionnels, vient ainsi reconnaître le rôle social des communautés religieuses en général et en particulier, dans l'éducation des enfants. Ce compromis lui confère également cette charge jusque-là laissée au bon soin de chaque famille religieuse.

La perception générale des acteurs interrogés concernant le sens de cette innovation est dans l'ensemble bonne. Son importance pour les apprenants a été souvent soutenue. Pour l'inspecteur en charge de la planification et du volet PAQUEEB dans l'académie 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 donc combler ce vide qui était là. L'objectif du gouvernement est de prendre en compte la religion dans l'éducation et de répondre à la demande quel que soit le lieu et le parent». Cette position a été partagée par les autres acteurs interrogés comme l'illustre les propos de cette mère de famille: *«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»*. De l'avis d'un prêtre du diocèse de Thiès qui a participé au séminaire préparatoire de 2002, *«l'école est 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'État 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...»*. Celle-ci, comme l'a rappelé cet imam qui depuis 1974 s'investit dans l'enseignement coranique dans la région de Fatick, *«participe à la construction de la personne; elle apporte à l'individu une qualité de vie et lui permet d'acquérir des valeurs»*. Ces différents avis montrent une vision d'ensemble de l'éducation religieuse orientée vers des objectifs partagés; cependant, la réalité de sa mise en place présente des particularités. Toutes les écoles publiques élémentaires ne bénéficient pas de cette innovation. Qu'en pensent les acteurs de l'école? pourquoi cette situation?

Les entretiens ont révélé que pour le moment, seule la religion musulmane est prise en compte et seulement dans les écoles où sont affectés des maîtres arabes⁵. Ce que reconnaît l'inspecteur arabe chargé de l'encadrement dans une inspection d'éducation et de formation à Fatick: *«Dans notre circonscription, nous avons moins de cent enseignants en langue arabe et par conséquent, il y a des écoles malheureusement 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. Pour le moment, nous n'avons pas de personnes ressources pour prendre en charge les autres confessions religieuses, en l'occurrence l'éducation religieuse chrétienne»*.

La même situation a été observée dans les autres circonscriptions du pays. D'après un directeur d'une école publique élémentaire dans l'académie de Matam: *«...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 partie malheureusement de celles où l'éducation religieuse n'est pas encore effective»*. Dans l'inspection d'éducation et de formation de Mbour 2, dans l'académie de Thiès, l'insuffisance d'enseignants en langue arabe et la difficulté de mettre en place une éducation religieuse chrétienne ont été confirmées par le responsable départemental. De son avis: *«Dans toutes les 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 en langue arabe dans les écoles. Pour ce qui est 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»*.

Ces entretiens mentionnent donc aussi bien l'absence d'éducation religieuse chrétienne que le manque d'enseignants en langue arabe et donc de cours de religion musulmane dans certaines écoles. C'est un décalage par rapport aux intentions de départ.

L'insuffisance de maîtres d'arabe est une réalité dans le système éducatif sénégalais, du moins au primaire. En effet, de 1.500, 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 7.801⁶ écoles. Malgré l'augmentation du nombre de maîtres d'arabe d'années en années, aujourd'hui encore, d'après notre enquête, nombreuses sont les écoles publiques élémentaires où, à cause de ce déficit d'enseignants en langue arabe, les cours de religion musulmane ne sont pas assurés.

Pour ce qui est de l'éducation religieuse chrétienne, les acteurs ont pointé du doigt les problèmes liés à cette absence. Il semble que les raisons évoquées soient: le nombre très réduit d'élèves chrétiens et leur dispersion dans les écoles publiques, 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. Certains directeurs d'école de confession chrétienne et des responsables religieux catholiques intervenant dans l'organisation de la catéchèse, constatent l'absence de la prise en compte de l'éducation religieuse chrétienne, mais reconnaissent tout de même la complexité de sa mise en œuvre. C'est le cas de ce directeur d'école publique élémentaire à Thiès: *«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, que 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, 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»*.

Dans d'autres écoles, une recherche de solution a été privilégiée. D'après cet autre directeur à la retraite, *«... la stratégie a varié suivant les années. Il y a une année où j'avais sur 1.000 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 (...) Nous n'avions pas une autre stratégie. Mais peut être qu'ailleurs, il y a eu une autre organisation»*. Ces propos de ce directeur montrent toute la complexité de la question d'une organisation d'une éducation religieuse chrétienne.

Cette réalité n'a pas empêché les évêques du Sénégal, au terme de leur conférence épiscopale⁷, tenue à la suite de la 129^{ème} édition du Pèlerinage marial de Popenguine, en juin 2017, au Sénégal, de rappeler à l'État 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. 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 presse⁸. Ainsi malgré la complexité de son organisation, il est ressorti de certains entretiens qu'il revient aux autorités politiques et académiques de créer les conditions de sa mise en œuvre en collaboration avec les autorités ecclésiastiques comme l'a rappelé ce religieux, responsable de la catéchèse à Thiès. D'après lui: *«La collaboration dans le cadre de l'éducation religieuse entre l'État et l'Église doit être bien définie: le rôle du premier est de rendre les choses possibles; l'État doit favoriser un espace pour que les cours d'éducation religieuse soient possibles, même si c'est très exigeant. Et le rôle de l'Église, 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»*.

En somme, le bilan dressé a révélé des dysfonctionnements. Ce qui fait dire à ce professeur de la faculté des sciences et technologie de l'éducation et de la formation de Dakar (ex. École Normale Supérieure) que l'introduction de l'éducation religieuse *«a répondu aux attentes de la population en général mais pas aux spécialistes de l'éducation»* comme lui. Dans le but donc de préserver l'égalité entre tous les élèves, il est urgent que les cours de religion soient assurés dans tous les établissements publics élémentaires du Sénégal et que tous en bénéficient.

3.2 Intérêts et exigences de la modernisation des «daara»

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»* (MEN, 2003, p. 125).

Ce projet a connu des avancées timides liées à des intérêts divergents entre l'État et les acteurs des «daara»; ce qui a par moment occasionné le blocage de celui-ci. Quelles sont les raisons? Comment a-t-il été levé?

L'évolution des «daara» vers le modèle souhaité a rencontré des difficultés liées à la complexité de ces structures et des questions d'intérêts. Pour cerner ce qui se joue dans les «daara», il convient de revenir sur le processus de mise en place de cette modernisation. En effet, en 2009, la volonté de diversifier l'offre éducative est réaffirmée dans la Lettre de Politique sectorielle. La création de l'Inspection des «daara» en 2010 peut être considérée comme la marque de l'officialisation de ce projet. L'État 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). Dans la volonté d'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.

L'ambition des autorités politiques a été confirmée par le corps des inspecteurs interrogés. L'inspecteur d'éducation et formation de Diourbel-ville justifie ces choix par le fait que l'État 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 (...).»*. L'entretien mené avec le responsable de l'inspection des «daara» au niveau national résume aussi les intentions de l'État à ce sujet. D'après lui: *«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'État 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 à se lancer dans ces différents projets»*.

Une organisation, une réglementation et une intégration des «daara» sont envisagées en vue d'une diversification de l'offre.

Cette vision est traduite sur le terrain par la concrétisation de projets en faveur des «daara». Certains responsables de «daara» rencontrés ont reconnu que des changements ont été apportés dans leur «daara» comme en témoignent ces propos de l'un d'entre eux: *«L'État 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'État qui aussi intervient pour améliorer l'environnement immédiat du «daara» par un soutien au niveau alimentaire, sanitaire et en fournitures scolaires».*

Dans l'académie de Kaffrine, l'inspecteur en charge du secteur de Koungueulsouligne que: *«... à côté des écoles classiques, il y a cinq «daara» qui bénéficient du financement du projet PAQUEEB. 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»⁹. Ces enseignements sont assurés par un moniteur sous la supervision d'un inspecteur. Le programme PAQUEEB prévoit aussi un soutien alimentaire pour assurer le repas de ces talibés et le volet sanitaire avec la pharmacie et la prise en charge médicale. Également, à côté de ces «daara» PAQUEEB, il y a le projet d'appui à la 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»¹⁰. Et ce dernier élabore un plan de travail annuel dans lequel il est clairement établi les différentes activités qui doivent être menées (...) Ces projets permettent de formaliser le secteur des «daara»».*

Toutefois, la formalisation passe par le respect d'un certain nombre d'exigences. D'après l'inspecteur chargé de la planification et point focal pour le projet PAQUEEB dans l'académie de Diourbel: *«La politique éducative en faveur du «daara» exige de la prudence: le «daara» appartient au marabout»¹¹ et l'État est là pour l'accompagner. On ne peut pas aider quelqu'un si on ne sait pas de quoi il est capable et quels sont ses besoins».* Le caractère privé de ces structures impose de la part de l'État une négociation pour éviter toute sorte de malentendu. Et comme le souligne l'inspecteur: *«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 est 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».* L'inspecteur en langue arabe coordonnateur du volet Éducation religieuse dans l'académie de Louga confirme l'existence de divergences de point de vue: *«L'utilisation de l'expression «modernisation des daara» a posé problème un moment; il y avait une résistance farouche de la part des maîtres coraniques pour qui le terme «modernisation» signifiait orienter le système des «daara» vers le modèle «occidental». Il a fallu organiser une tournée de sensibilisation à travers le pays par rapport au projet».* Ce qui a permis de décanter pas mal de doutes.

Le blocage était justifié aussi par le fait que les maîtres coraniques n'étaient pas d'accord avec l'esprit de ce projet de loi au départ comme l'attestent les propos de ce responsable de «daara» à Matam: *«Notre «daara» existe depuis longtemps (+ de 70 ans), donc il n'est pas question de suivre une quelconque procédure de reconnaissance. L'autre facteur de blocage est lié au fait que cette initiative ne venait pas des responsables des «daara». Ce n'était pas notre préoccupation. Le propriétaire du «daara» si tu veux l'aider il faut partir de ses besoins et non vouloir lui imposer des idées auxquelles il n'adhère pas. Heureusement, aujourd'hui, l'État a changé sa stratégie d'approche».*

Ce que reconnaît également ce guide religieux, fils de marabout et responsable de «daara» à Louga: «Les difficultés liées au projet de modernisation du «daara» sont là mais néanmoins beaucoup de rencontres avec les représentants de l'État 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. Quoi qu'il en soit, cela ne doit en aucun cas porter préjudice à l'enseignement du Coran».

Il semble donc, comme le souligne cet inspecteur à la retraite, ancien secrétaire général de l'inspection d'académie de Matam, que *«les préoccupations ne sont pas les mêmes: l'État veut relever son TBS et contrôler l'éducation de tous les enfants; les responsables de «daara», eux, attendent un appui. Nous sommes sur deux logiques, des attentes différentes»*.

Malgré ces difficultés de départ, les acteurs des «daara» soutiennent que ces changements apportent des rectificatifs dans la politique éducative au Sénégal. Notre interlocuteur, guide religieux et responsable de «daara» à Louga, insiste sur le fait que «pour l'État, c'est une manière de s'acquitter de son devoir et de sa responsabilité vis-à-vis de l'éducation de tous les enfant.». Pour ce directeur chargé des études dans un «daara» à Kébémér, dans l'académie de Louga, il s'agit *«... de corriger cette injustice qui faisait que les enfants fréquentant les «daara» étaient laissés en rade et n'étaient pas comptabilisés par rapport au taux brut de scolarisation»*. Aujourd'hui, pour les «daara», ces changements s'inscrivent dans une logique utilitaire comme le souligne le responsable de «daara» interrogé à Louga: «L'apprentissage de la langue française est important et nous en avons besoin pour communiquer au Sénégal vu son statut de langue officielle; le fait de ne pas pouvoir communiquer en français était un handicap pour beaucoup d'apprenants qui terminaient leur scolarité dans les «daara» et devaient s'insérer dans le monde du travail».

A travers ce projet, l'État associe les responsables de «daara», le collectif et les associations de maîtres coraniques, et les guides religieux dans la réflexion. L'implication de ces acteurs précités, depuis le séminaire préparatoire, prouve, si besoin en était, leur dévouement dans l'éducation au Sénégal. Les responsables de «daara», parmi lesquels figurent des imams et des guides religieux – avec les autorités ecclésiastiques – constituent une force dans le pays avec laquelle il faut composer pour la bonne marche de la société. L'exécution du projet a révélé l'utilisation d'une approche participative de la part de l'État. L'enquête a montré qu'à un moment donné, les autorités étatiques ont utilisé la voie de la collaboration et de la discussion, pour permettre au projet de connaître des avancées significatives. Un véritable processus de négociation a été instauré par la puissance politique. 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 le pouvoir spirituel au Sénégal. Les responsables de «daara» entendent jouer un rôle de premier ordre et veulent préserver l'objectif premier de leurs écoles qui reste la mémorisation du Coran et la transmission des savoirs islamiques.

En somme, le concept de «daara moderne» – même s'il existait bien avant grâce à des promoteurs indépendants – s'est propagé depuis les années 2000 et s'est inscrit dans la conscience collective. En quinze ans, il est passé d'une phase de contestation à celle d'une vision partagée par les acteurs. Sa généralisation ne peut qu'être appréhendée comme une urgence.

4. Conclusion

La réforme, telle qu'elle a été traduite, a apporté des changements significatifs. Il semble donc que l'État soit engagé dans une politique d'éducation diversifiée offrant à toutes les sensibilités plusieurs 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'État et les différentes communautés religieuses. Cependant, la réforme a aussi montré qu'il peut exister des différences entre la vision politique définie et la réalité sur le terrain. Les entretiens menés 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. Ces différentes innovations montrent, en quelque sorte, que le religieux est encore porteur de sens et de lien au Sénégal. L'avis des communautés religieuses et de la population a été pris en compte. 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 des stratégies développées par les familles religieuses a poussé l'État, en dehors de ces deux innovations, à se lancer également dans la construction d'écoles publiques franco-arabes¹², autre alternative complétant les mesures entreprises dans le but de la diversification de l'offre.

Des notes

1. Le terme «daara», d'origine arabe, veut dire «demeure, maison». Traditionnellement, au Sénégal, il renvoie à une structure éducative islamique qui prend en charge des élèves dès le bas âge jusqu'à leur majorité pour la mémorisation du coran et une éducation de base. Ce modèle d'école a été introduit dans le pays en même temps que l'islam et s'est développé parallèlement au système éducatif. Dans tous les documents officiels, et par conséquent, dans cet article, ce mot est utilisé pour désigner une forme d'écoles coraniques. Il est du genre masculin et reste invariable.
2. D'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% des religions traditionnelles. Les principales ethnies sont: «wolof» (43%), «Al Pular» (24%), «Sérère» (15%), «Malinké» (5%), «Diola» (4%), les minorités ethniques (8%) telles que les: «Bassari», «cognagui», «Mandjack», «Mankagne» etc., européens et libanais (1%).
3. Une telle éducation religieuse dans ces dites écoles concerne principalement les deux religions du livre, l'islam et le christianisme.
4. Cf. Communication de l'Abbé Léon Diouf, contribution de l'Enseignement catholique au séminaire sur l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques du Sénégal, juillet 2002.
5. Les maîtres d'arabe, en plus d'enseigner cette langue, sont chargés de dispenser les cours d'éducation religieuse islamique. Il semble, qu'au Sénégal, l'enseignement de l'arabe ait toujours été associé à l'éducation religieuse musulmane.

6. Ce chiffre provient du Rapport National de la Situation de l'Éducation de 2013.
7. 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.
8. Cf. 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-eveques-du-senegal-veulent-l-039-introduction-de-la-catechese-787532.html>, consulté le 04 septembre 2017.
9. Le terme "talibés" désigne ici les élèves qui fréquentent les "daara".
10. Responsable du "daara".
11. Le marabout (ou serigne) désigne un guide religieux musulman qui jouit d'un prestige de sainteté.
12. En 10 ans, le nombre d'écoles publiques franco-arabes est passé de 62 à 334, soit 4,2% des structures publiques élémentaires. À côté de celles-ci, existent d'autres structures privées qui se développent considérablement: leur nombre est de 482, soit 32,1% dans la part des écoles non publiques. (Cf. RNSE, 2016).

Références bibliographiques

- Bodian M. et Villalon L. (2012). Religion, demande sociale et réformes éducatives au Sénégal. *Research Report n° 5, Africa, Power and Politics*.
- Charlier J., E. (3 / 2004). Les écoles au Sénégal: de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques. Dans Cahiers de la Recherche, sur l'Éducation et les Savoirs, Dossier: Ecoles publiques, écoles privées au sud: usages pluriels, frontières incertaines sociopolitiques du public et du privé, pp 35 – 53.
- Gervasoni O. et Gueye C. (2005). La confrérie mouride au centre de la vie politique sénégalaise: le "SOP1" inaugure un nouveau paradigme? Dans Gomez-Perez. *L'islam politique au sud du Sahara: identités, discours et enjeux*, (pp. 621 - 639). Paris, France: Karthala.

Documents officiels consultés

- Loi n° 2004-37 du 15 Décembre 2004, modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation Nationale n°91-22 de 16 février 1991. Journal Officiel du Sénégal. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site: <http://www.axl.cefane.ulaval.ca/afrique/senegal-loi2004.htm>
- Loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation Nationale. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site: <http://www.axl.cefane.ulaval.ca/afrique/senegal-loi.htm>
- MEN. (2002): Ministère de l'Éducation. 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. (2003): Ministère de l'Éducation. Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (PDEF). Éducation Pour Tous. Dakar. Récupéré en ligne le 09/12/2014 sur le site: <http://www.education.gouv.sn>
- MEN. (2013): Ministère de l'Éducation. Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET). Dakar, Sénégal. Récupéré en ligne le 15/04/2016 sur le site: <http://www.education.gouv.sn>

- 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.

Biographical note

Albert Kony Dione is Phd student in Education Sciences at the University of Normandy, Rouen, France (Research Group CIRNEF-EA 7454), from which he was also acquired a Masters degree in the same domain. Additionally, he holds a bachelor in Education Sciences from the University of Dakar (Senegal). His scientific interests lay in the Philosophy of Education. He has been working as a school professor since 2000. (e-mail: albertkory.dione@etu.univ-rouen.fr).