

# Ecoles coraniques et éducation pour tous : quels partenariats possibles ?

Mali, Niger, Sénégal

Résumé exécutif, décembre 2014



# **Ecoles coraniques et éducation pour tous : quels partenariats possibles ?**

Mali, Niger, Sénégal

Etude dirigée par:  
Sophie Lozneau, Philippe Humeau

Quale  
conseil > formation > études  
[www.quale.fr](http://www.quale.fr)

## RESUME EXECUTIF

### Introduction

Les enjeux liés à l'éducation et à la scolarisation comptent parmi les éléments clés des OMD. Les taux bruts de scolarisation, situés selon les pays aux alentours de 70 à 80%<sup>1</sup>, témoignent de ce que des **progrès considérables ont été faits pour augmenter le nombre d'enfants scolarisés**. Pourtant, l'objectif d'une **éducation primaire universelle n'est pas atteint** et surtout les études montrent que le **volet qualitatif n'est pas au rendez-vous**, pesant ainsi sur les impacts potentiels en termes de développement, mais aussi sur la confiance des populations vis-à-vis de l'école publique conventionnelle. Or, il se trouve un **secteur de l'éducation et de la scolarisation qui reste peu, pas, ou mal pris en compte**, et qui pourtant devrait **trouver sa place parmi les leviers d'un accès universel à l'école primaire**. Le secteur de **l'enseignement islamique en effet, dans sa diversité de formes et de contenus**, concerne des centaines de milliers d'enfants dans les pays musulmans ouest africains.

Des **questions nombreuses, souvent complexes, se forment autour de ce sujet**, qui est étudié depuis des années. Les enfants fréquentant les écoles coraniques sont-ils aussi ceux qui ne sont pas scolarisés dans le conventionnel ? Peut-on envisager des liens entre les deux systèmes ? Si oui comment et à quels prix ? Sinon, est-ce à dire que la rupture entre les deux univers éducatifs est insurmontable ?

Certains éléments sont rapidement apparus dans la conduite de cette étude. D'abord, **le sujet demeure encore mal connu, et surtout les données quantitatives sont souvent partielles et parfois complètement manquantes** ; ensuite, le secteur de l'enseignement islamique recouvre une diversité de formes, de types d'organisation, d'objectifs et de lectures de l'islam, diversité qui vient **repositionner le sujet sur des questions sociologiques et culturelles** de fond ; enfin, et un peu par conséquence, les **acteurs concernés peinent à engager leurs démarches de façon collective**, partagée, et structurée.

C'est ainsi que les Etats malien, nigérien et sénégalais mettent en place des cadres législatifs et institutionnels qui ne parviennent pas encore à répondre de façon qualitative et complète à la **demande sociale pour une double éducation**, ni à la nécessité d'une éducation primaire universelle de qualité. Les difficultés structurelles de financement et de gouvernance pèsent lourdement sur les actions mises en place par ces Etats. **La communauté des bailleurs de fonds semble de manière générale ne pas avoir pris la mesure ni du besoin fondamentalement culturel des populations** pour une éducation double, ni des risques possibles liés au développement d'un islam « étranger » à la culture ouest-africaine. Les acteurs de terrain enfin sont pris dans leurs propres projets et stratégies éducatives et sociétales, et peinent parfois à trouver leur place dans un dialogue qui soit n'existe pas, soit est mené de façon insuffisamment approfondie.

Face à ces enjeux, sociétaux avant d'être strictement de scolarisation, la présente étude a cherché à la fois à éclairer le contexte et ses problématiques, à faire un état des lieux des démarches engagées, et à montrer les pistes qu'il était possible d'envisager pour permettre *en effet* l'intégration, l'articulation, la mise en lien des systèmes.

---

<sup>1</sup> Mali : 87% chez les garçons et 67% chez les filles ; Niger : 77% et 64% ; Sénégal : 80% au global.

## Education et enseignement islamiques: identités, rôles et potentialités de partenariats avec l'instruction laïque

### *Identité traditionnelle et influence des mouvements dits « réformistes »*

**L'éducation islamique endosse un rôle social premier, fondateur de la personne et donc du groupe.** On y retrouve les dynamiques éducatives qui fondent l'éducation traditionnelle africaine, c'est-à-dire la transmission, par les aînés, des codes et formes de sociabilité qui permettent au jeune de comprendre et d'intégrer les fonctionnements du groupe, d'y trouver sa place et d'y jouer son rôle. C'est l'école coranique (ou *daara* au Sénégal), institution commune à l'ensemble des sociétés du monde musulman, qui est le lieu où traditionnellement les jeunes acquièrent les bases de leur éducation religieuse et spirituelle. Elle est avant tout le lieu où les enfants et adolescents apprennent à lire, à écrire et à mémoriser le texte coranique.

L'islam **traditionnel africain se transforme pourtant, par le biais de la pénétration de l'islam dit « réformiste », d'obédience wahhabite.** L'influence des mouvements réformistes impacte en effet sur la nature et la forme de l'éducation islamique, et abandonne notamment la dimension d'éducation personnalisée telle que la porte la tradition. En lien avec la poussée du **mouvement « réformiste »**, au Mali et au Niger en particulier, le nombre de *médersas*<sup>2</sup> augmente nettement depuis 20 ou 30 ans, quoiqu'aucun chiffre précis ne puisse être indiqué, **faute de recensement ou de clarté dans les critères** utilisés lors des recensements effectués. Ces écoles diffusent un savoir influencé par leurs bailleurs de fonds arabes, et appliquent de façon assez autonome des **programmes nationaux dont la mise en œuvre est peu ou pas contrôlée par les structures étatiques.** Dans le même temps, le nombre des **écoles coraniques traditionnelles semblerait être en diminution**, selon certains observateurs, au Mali notamment. Les données manquent qui permettraient de mesurer ce mouvement, mais il apparaît que **les écoles traditionnelles seraient proportionnellement moins nombreuses qu'auparavant, notamment en regard du développement assez offensif des écoles « réformistes ».** Déploré par les tenants d'un islam traditionnel, qui peinent à faire face financièrement, cette « perte de vitesse » est cependant expliquée, parfois justifiée par certains, par l'inadaptation des écoles coraniques traditionnelles aux modes d'enseignement moderne, mais aussi plus globalement, aux évolutions de la société. Sur ce point, le Sénégal se démarque un peu du Mali et du Niger : dans ces pays en effet, la pénétration par l'islam réformiste de la société et donc aussi des écoles islamiques est beaucoup plus avancée qu'au Sénégal, où les confréries soufies, gardiennes de l'islam traditionnel ouest africain, sont plus ancrées qu'ailleurs dans la société. Cependant, ce « rempart » que constitue le soufisme ne semble pas immuable, que d'aucun qualifie de « géant au pied d'argile ».

### *Les Etats face aux possibilités de conciliation des offres éducatives pour répondre à la demande sociale*

Cette diversité d'approches est encore **augmentée par l'offre émanant des Etats eux-mêmes**, qui proposent au primaire et au secondaire une éducation islamique et arabophone dans des écoles publiques et/ou dans des écoles privées qu'ils reconnaissent et encadrent (au moins théoriquement). Ceci configure un cadre complexe sur le plan social mais aussi légal, et dans lequel évoluent des **offres diverses, qui viennent pour partie se concurrencer mais qui peuvent aussi se compléter.**

---

<sup>2</sup> Terme en usage au Mali et Niger, dérivé du mot arabe *madrasah*, qui signifie « école »

L'idée de concilier les deux formes d'éducation fait l'objet de réflexions et d'actions de la part des acteurs occidentaux et africains. Or les **Etats se trouvent dans une situation intrinsèquement ambiguë**, qui sont bâtis sur des **Constitutions laïques** mais qui gouvernent des **populations profondément religieuses**. En outre, des **différences importantes existent entre les objectifs du projet éducatif** islamique d'une part et celui de l'instruction séculière d'autre part, qui continuent de rendre difficiles voire inopérantes les démarches de rapprochement des deux secteurs. Pourtant, quoique différent dans ses méthodes et contenus d'enseignement, chaque système vise la formation de citoyens intégrés à leur milieu social, capables de contribuer à la pérennisation et au développement de leur société. La **construction partagée d'un projet de société serait donc le levier** par lequel constituer la complémentarité et le fonctionnement équilibré des deux « écoles ».

En l'occurrence, les **médersas privées initialement issues du mouvement « réformiste » offrent cette double formation** aux élèves en âge scolaire, avec des structures modernes dans leur organisation et méthodes d'enseignement. Elles ont inspiré beaucoup des démarches de l'offre des Etats, même au Sénégal où l'influence arabo-islamique est moins présente. Et les populations voient de plus en plus, dans cette offre, une réponse à leur demande d'une éducation sur les deux volets religieux et séculier. Pourtant **l'islam transmis dans nombre de ces écoles n'est pas complètement en accord avec l'islam traditionnel africain**. Donc, si dans les faits il se crée dans ces écoles une intégration entre enseignement religieux et enseignement séculier, elle ne se construit pas dans le cadre d'un dialogue avec les autorités, ni même d'un dialogue entre les cultures.

Les populations sont aujourd'hui **globalement plus favorables qu'auparavant à l'école laïque**, même si dans certaines zones, notamment rurales, il se trouve encore des résistances ou réticences. Dans le même temps, elles restent fondamentalement **attachées à l'éducation islamique** de leurs enfants. Les leaders religieux également, et la grande majorité des maîtres coraniques, sont nettement favorables à ce que les enfants reçoivent l'éducation séculière. En effet, l'école conventionnelle, laïque, est considérée comme nécessaire, notamment parce qu'elle est considérée comme la voie d'une réussite sociale et économique. Elle est aussi ressentie comme complémentaire de l'éducation coranique, chacune apportant à l'enfant une part du bagage qui lui permettra de conduire sa vie personnelle, familiale et sociale. Pourtant, l'école laïque peine à montrer des résultats qualitatifs satisfaisants, et la non prise en compte, dans l'éducation séculière, de la demande sociale pour une éducation religieuse et spirituelle, continue à poser problème et rend parfois l'école laïque objet de défiance.

### **Typologie**

**Quatre grandes catégories** existent, qui accueillent des enfants d'âge scolaire (les écoles coraniques traditionnelles accueillant aussi des adultes). Elles sont bien plus fluides et perméables dans la réalité que ne peut le représenter un schéma. Cependant, nous pouvons tenter une synthèse sous la forme suivante :

	Ecole coranique traditionnelle	Ecole coranique moderne	Ecole ou médersa franco-arabe PRIVEE	Ecole ou médersa franco-arabe PUBLIQUE
Projet éducatif principal	Mémorisation du Coran + Rudiments des pratiques	Mémorisation du Coran & sciences islamiques	arabe et français + sciences islamiques + matières séculières <i>Réparties différemment selon les écoles et/ou les pays</i>	Arabe et français + Programme élémentaire Sciences islamiques <i>Sauf au Mali</i>
Sanction des études	Ijaza	Ijaza - Certif. fin primaire <i>selon pays</i>	Diplôme privé (reconnu ou non par l'Etat) Certif. fin primaire	Diplôme d'Etat Certif. fin primaire
Tutelle	Aucune	Aucune effective - MEN <i>au Sénégal</i>	MEN - DEA	MEN - DEA
Horaires	Internat Externat Temps partagé	Internat Externat Temps partagé	Externat, horaires scolaires	Externat, horaires scolaires

Les **écoles coraniques**, traditionnelles ou modernes (« améliorées », au Niger) sont centrées sur la mémorisation du Coran et l'acquisition des rudiments de sciences islamiques, chaque discipline étant plus ou moins développée selon les écoles. Les écoles dites modernes proposent souvent un cadre d'accueil plus formel, et des horaires d'enseignement le matin et le soir, adaptés à la fréquentation de l'école conventionnelle durant la journée. Les **écoles franco-arabes** (souvent appelées « médersa »), publiques pour la plupart, sont des écoles « mixtes » : langue arabe, Coran et sciences islamiques sont enseignés aux côtés des matières séculières, depuis le cycle fondamental jusqu'au secondaire. Il se trouve aussi des **médersas dites « arabo-islamiques »**, souvent portées par le courant « réformiste », qui privilégient les sciences islamiques et la langue arabe. Elles peuvent parfois être rapprochées de la catégorie des écoles franco-arabes car certaines d'entre elles tendent peu à peu à intégrer quelques enseignements séculiers. Mais cette catégorie d'écoles reste assez peu documentée.

### *Les recherches d'implication des écoles coraniques*

Les écoles franco-arabes semblent ainsi proposer une réponse adéquate à la demande sociale pour une double éducation. Or, il s'avère souvent que c'est une solution en demie teinte, souvent partielle ou insuffisamment satisfaisante pour les familles : l'éducation religieuse y est plus faible que dans les écoles coraniques, et l'apprentissage du Coran est souvent quasi absent des enseignements. En l'occurrence, dans les trois pays étudiés, le **terrain social apparaît favorable à l'engagement d'une réflexion et à l'ouverture d'une concertation sur la ou les façons de concilier le projet de l'école coranique d'une part et celui de l'école laïque d'autre part**. Mais les débats ne sont pas toujours aisés : le secteur privé demeure clé dans l'enseignement religieux et il se pose donc la question de savoir comment arrimer ce secteur au système national, sans qu'aucun ne perde sa nature, ses objectifs et missions premières. Les avis s'opposent et les pistes semblent, comme les discussions, au stade de la recherche et des essais.

Les Etats semblent avoir opté pour l'intégration d'enseignements séculiers dans les écoles coraniques quoiqu'ils restent en recherche sur les voies de mise en œuvre concrètes. L'Etat sénégalais est déjà engagé dans une dynamique de réformes importantes; au Mali les débats entre le monde religieux et l'Etat ont abouti fin 2014 à l'élaboration d'un plan pour l'Intégration des écoles coraniques dans le

système national de scolarisation ; et au Niger, un projet pilote s'est déployé dans 10 écoles coraniques pour étudier les possibilités d'y intégrer des enseignements séculiers permettant aux enfants de relier ensuite les écoles publiques franco-arabes.

Par ailleurs, des actions assez nombreuses sont mises en place par divers types d'acteurs dans chaque pays, qui travaillent sur différentes modalités de conciliation des deux formes d'enseignement. Certains projets sont notamment portés par des leaders religieux, dynamiques dans la recherche de modalités de conciliation, même si leur préférence va la plupart du temps davantage dans le sens de l'articulation<sup>3</sup> que de l'intégration<sup>4</sup>, préférée par les Etat. Des ONGs sont aussi à l'œuvre, qui appuient des expérimentations telles que celle portée par ENDA au Mali visant l'intégration de matières séculières dans des écoles coraniques, tout en impliquant les maîtres, mais aussi les mairies, dans le suivi de scolarisation des enfants.

## Liens entre enseignement islamique et éducation primaire universelle

### Au Mali

D'importants efforts budgétaires, soutenus dans le temps, ont **permis de faire progresser les indicateurs mais sans les rendre satisfaisants** –au point qu'ils marquent le pas et déclinent aujourd'hui. Selon l'UNICEF en 2012 le taux de scolarisation net au Mali ne dépassait pas 67%. Le taux brut de scolarisation atteignait 87% pour les garçons et 76% pour les filles. Par ailleurs, l'étude menée pour l'AFD par N. Altinok et J. Boudon (2014)<sup>5</sup> mentionne qu'au Mali le pourcentage d'élèves atteignant le niveau minimum requis au grade 5 (5ème année du cycle fondamental 1) est de 30% en lecture et de 45% en mathématiques.

**Les écoles coraniques relèvent du secteur privé non formel, et elles relèvent d'un quasi non statut qui les écarte du projet éducatif national.** Ceci pèse sur la façon de penser leur possible articulation avec le système d'éducation national. Les **médersas « franco-arabes » sont pour leur part sous tutelle du MEN.** Ce sont des **établissements privés « mixtes » (enseignement religieux et séculier)**, reconnus par l'Etat et appliquant le programme séculier officiel. Sans convention avec l'Etat, ces écoles sont cependant supervisées par une Division dédiée au sein du MEN, qui établit entre autre le programme religieux qu'elles doivent dispenser.

**Aucun recensement des écoles coraniques** n'a été conduit au Mali de manière systématique et exhaustive. La seule **estimation récente fait état d'environ 3660 écoles coraniques (fréquentées par 111.145 élèves, dont à peu près la moitié serait d'âge scolaire)** –sans que l'on connaisse les critères utilisés, ni le nombre d'élèves qui sont par ailleurs scolarisés dans le conventionnel. Aucune information quantitative n'est disponible sur les écoles privées que sont les médersas arabo-islamiques, non enregistrées auprès de l'Etat. Quant aux **médersas franco-arabes** elles représentent, selon les statistiques officielles, **18% du nombre total des établissements du 1er cycle** fondamental (et 310.000 élèves, soit **14% des effectifs du primaire**), ce qui illustre un développement rapide de ces

---

<sup>3</sup> L'articulation prend la forme de l'alternance entre école coranique et école conventionnelle ou encore la succession de périodes en école coranique puis en école franco-arabe où le programme du primaire est accompli en un nombre réduit d'années. L'articulation n'entraîne pas de modification dans le contenu des enseignements traditionnels de l'école coranique.

<sup>4</sup> L'intégration étant entendue comme l'intégration de matières séculières dans l'enseignement délivré au sein de l'école coranique.

<sup>5</sup> *Une réévaluation de l'objectif de scolarisation primaire universelle sous l'angle des acquis scolaires*, Document de travail n°138, Agence Française de Développement, 2014

écoles, qui ont été multipliées par 2.6 en 10 ans, contre 2 pour les écoles publiques. Il existe également des écoles franco-arabes publiques au Mali, officiellement laïques, au nombre de 9 dans le primaire. Les **passerelles entre EFA et école laïque existent formellement**, les élèves pouvant passer de l'un à l'autre, et les examens étant les mêmes –quoiqu'ils soient adaptés en termes de contenu pour les examens de fin de collège et pour les bacheliers. Les taux de réussite aux examens montrent que les élèves des médersas font souvent au moins aussi bien que les élèves du conventionnel. En 2006 par exemple, pour le diplôme de fin de premier cycle fondamental, les taux d'admission étaient de 68% pour les élèves des médersas et de 67.5% pour l'ensemble des élèves. Concernant le diplôme de fin d'études fondamentales (fin de collège), en 2006 toujours, les résultats étaient de 66% d'élèves des médersas admis contre 62% au niveau national.

En **2008, un forum national sur les écoles coraniques a débouché sur des recommandations précises et en particulier la mise en place d'une Commission de Réflexion sur l'Intégration des Ecoles coraniques**. Les travaux de cette Commission, qui ont duré plus de deux ans et ont rassemblé de larges concertations au niveau local, ont été validés en 2014. Une proposition de programme opérationnel, juridique et pédagogique complet a ainsi été élaborée, qui veut permettre que les écoles coraniques intègrent des éléments d'instruction, leur permettant ainsi de contribuer *en effet* au relèvement des taux de scolarisation. Dans le même temps, le troisième **Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education (2010-2013)** avait décliné des objectifs spécifiques en direction des écoles coraniques et des médersas, montrant **l'engagement stratégique de l'Etat. Pourtant les axes prévus n'ont pas été développés** et l'actuelle phase de transition vers le prochain grand Programme décennal ne fait aucune mention du secteur islamique.

Les bailleurs de fonds quant à eux, à l'écoute sur cette question, soulignent que le secteur de l'éducation islamique se pose comme un problème supplémentaire à tous ceux auxquels l'Etat doit déjà faire face. Certains projets pilotes se déploient, mais qui sont menés de façon autonomes les uns des autres, éclairant **le manque d'échange, de concertation et de cohérence sur le sujet**.

### **Au Niger**

Comme au Mali, des efforts budgétaires importants ont été fournis, qui n'ont cependant pas permis d'atteindre des indicateurs satisfaisants. En 2012 l'UNICEF relevait un TBS de 77% pour les garçons et 64% pour les filles. Le taux net en primaire était quant à lui de 64%.

On retrouve au Niger les enjeux politiques et religieux qui se sont tissés autour du développement du mouvement « réformiste ». Cependant, la proximité du Nigéria notamment a permis un développement plus ancien et plus important de mouvements réformistes tels qu'*Izala*, qui ont très tôt proposé une offre éducative alternative des écoles coraniques traditionnelles. Mais à la différence du Mali, **l'Etat nigérien s'est impliqué très tôt en développant des écoles franco-arabes, publiques donc, qui offrent une double éducation religieuse et séculière**. Les **écoles coraniques et les médersas arabo-islamiques** non reconnues par l'Etat sont quant à elles considérées comme des établissements parascolaires d'enseignement privé. Elles dépendent du **Ministère de l'Intérieur, qui n'exerce pas de tutelle effective** dans les faits, même si la création des écoles nécessite officiellement une autorisation administrative.

Les **données chiffrées concernant les écoles coraniques sont rares et parlent de 3100 (accueillant 311.000 élèves dont la moitié de filles) à 50 000 écoles** –ce dernier chiffre regroupant semble-t-il jusqu'aux mosquées. Un **recensement méthodique serait nécessaire**, notamment pour évaluer le nombre d'enfants qui ne fréquentent pas du tout l'école « conventionnelle ». Aucune donnée

statistique n'existe concernant les médersas arabo-islamiques. Les **écoles franco-arabes (médersa publiques) quant à elles sont aujourd'hui au nombre de 2050 et reçoivent 360.000 enfants, soit 12% du total des effectifs (leurs nombre et effectifs ont été multipliés par 4 en 10 ans).**

Les **passerelles sont officiellement prévues et possibles** entre le secteur islamique et le secteur conventionnel, et les examens sont adaptés pour les élèves qui ont fait leur cursus en école franco-arabe. En 2013 par exemple, selon les résultats publiés par le Ministère de l'Éducation Nationales, le taux de réussite global au Certificat de Fin d'Études du Premier Degré, normal ou franco-arabe, était de 58,54%. Cette même année, 344 élèves d'écoles coraniques modernes ont été présentés à l'examen dans sa version franco-arabe avec un taux d'admission de 86%.

Le Niger a développé d'assez **nombreux programmes de soutien au secteur de l'enseignement islamique**, appuyés par divers bailleurs dont la Banque islamique de Développement. Mais les écoles franco-arabes qui en bénéficient demeurent sous équipées et leurs enseignants manquent de formation solide. Les **écoles coraniques quant à elles ne bénéficient que de projets pilotes**. Le PAREC<sup>6</sup>, notamment, projet de développement d'écoles coraniques dites « rénovées », a été expérimenté dans 10 écoles du Niger, où éducation religieuse et enseignements séculiers (français et calcul notamment) étaient intégrés. Sa première phase est terminée depuis 2012 et le projet reste en attente d'être éventuellement déployé. Le Plan stratégique sectoriel dont le Niger vient de se doter pour les 10 années à venir ne mentionne quasiment pas le secteur islamique. Les partenaires techniques et financiers, intéressés par la question, semblent en attente d'une demande de l'État. Les **avis divergent sur les orientations** qu'il serait souhaitable de donner à la problématique mais **tous s'accordent à souligner le manque très important et préjudiciable de communication et surtout de cohérence** dans la conception et la mise en œuvre des programmes.

### *Au Sénégal*

Après avoir disposé d'un système éducatif de qualité, sans doute parmi les plus performants du Continent, le Sénégal constate que son institution scolaire est en crise. En février 2014, le Ministre de l'Éducation Nationale déclarait «**l'école sénégalaise ne répond plus à sa vocation** ». Le Rapport Général des Assises de l'Éducation (Août 2014) confirme : « L'efficacité du système demeure relativement faible lorsque l'on met en rapport les objectifs et les résultats [...] et il est tout aussi inefficace lorsque l'on compare les ressources mobilisées, les actions entreprises et les résultats obtenus ». En outre, les données du recensement général de la population de 2013, publiées en septembre 2014, viennent renforcer la déception. Le **taux brut de scolarisation** que l'on estimait jusqu'à présent à 94%, ne dépasse en réalité pas **80%** si l'on prend en compte la réalité démographique.

Pour le Sénégal, quelques données issues d'études ou recensements récents permettent d'établir des approximations sans qu'il soit cependant possible de présenter des chiffres systématiques ou complets. Précisons d'emblée que sur l'élément majeur des effectifs d'enfants fréquentant les écoles coraniques soit exclusivement soit en complément de l'école conventionnelle, les données sont absentes. En 2012, l'UNESCO estimait à 2,1 millions le nombre d'enfants en âge scolaire, dont entre 400 000 et 450 000 non scolarisés (20% environ). Par ailleurs, le Recensement Général de 2013 comptabilisait 8245 *daara* dans lesquels résident 180 000 personnes, parmi lesquelles une estimation de 170 000 *talibés* internes. En retenant l'hypothèse que la plupart des *talibés* internes ne sont pas scolarisés dans le système conventionnel, on peut déduire, à partir de ces approximations, que **la proportion de talibés non**

---

<sup>6</sup> Projet d'Appui à la Rénovation des Ecoles Coraniques, bénéficiant du financement de la BID

**scolarisés dans le pays se situe dans une fourchette allant de 40 à 50% du total des enfants non scolarisés.**

C'est au début des années 2000 que l'Etat, conscient à la fois de l'importance de l'objectif d'une scolarisation primaire universelle, et de la force de la demande sociale pour une double éducation, a engagé un vaste mouvement de réforme. Constitué en trois volets, il vise : 1/ l'introduction de l'éducation religieuse optionnelle dans les écoles publiques, 2/ la construction d'écoles franco-arabes publiques, et 3/ la modernisation des *daara*. Ce dernier volet autorisant notamment l'inclusion des talibés (élèves des *daara*) dans les statistiques de l'enseignement élémentaire.

Les écoles franco-arabes publiques ont rencontré un succès important, débordant même les capacités d'accueil et la vitesse de construction et de création de classes : ainsi en 2003 il se comptait 13 EFA publiques avec 345 élèves ; en 2014, ce sont **485 écoles franco-arabes élémentaires publiques** qui scolarisent **65 000 élèves** (dont 57% de filles).

Dans cette dynamique d'encadrement, jusqu'alors inexistante, l'Etat a harmonisé les diplômes, élaboré des programmes officiels et diffusé des manuels conçus au Sénégal. **Depuis 2013, le pays organise une option « Arabe » pour les trois diplômes sanctionnant les études élémentaires, moyennes et secondaires.** Les taux de réussite des élèves de l'élémentaire franco-arabe au CFEE sont généralement au moins aussi bons que ceux de l'option « Français ».

En 2013, le Programme stratégique 2013-20125 d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la transparence (PAQUET), constatait qu'« aucune politique cohérente n'est définie et mise en application pour mettre à niveau les *daara* et assurer des passerelles entre ces derniers et les écoles du système formel (d'où la nécessité d'un engagement politique fort pour trouver avec les autorités religieuses concernées une solution concertée) ». Il semble en effet difficile pour l'Etat **de rendre effective la modernisation des *daara***, considérée comme la voie de leur intégration dans le système éducatif officiel. Un accord-cadre a été signé en 2010 entre le MEN et la Fédération des associations des *daara*<sup>7</sup>, le concept de *daara* moderne a été élaboré par l'Inspection des *daara*<sup>8</sup>, un curriculum des *daara* modernes est en cours de validation, et des passerelles vers l'école officielle sont aménagées (CFEE-Arabe). La mise en œuvre du **PAMOD**<sup>9</sup>, en préparation depuis 2010, tarde pourtant à se concrétiser, et peine à recueillir l'assentiment général, en raison sans doute de son caractère très novateur, puisqu'il comporte **l'instauration de *daara* publics** (construits, équipés et dotés en personnel par l'Etat). La fin 2014 devrait être cruciale puisqu'un projet de loi portant institutionnalisation des *daara* (statut, procédures administratives) devrait être soumis aux parlementaires.

### Synthèse de quelques enjeux clés

**L'enseignement islamique et l'école laïque font face à des problématiques similaires**, sur les plans notamment qualitatifs des ressources humaines, des moyens matériels, ou encore des capacités d'encadrement des MEN –difficultés auxquelles sont confrontés les Etats de façon général.

Mais **l'enseignement islamique fait également face à des difficultés qui lui sont spécifiques**. L'identité changeante des écoles coraniques pose question sur le sens de leur mission. Par ailleurs, l'idée de les moderniser en introduisant dans leur cursus des matières séculières, mais sans modifier leur nature, se révèle particulièrement délicat à réussir. Enfin les médersas privées questionnent la capacité des

---

<sup>7</sup> La FNAECS

<sup>8</sup> Service dédié aux *daara* au sein du Ministère de l'Education Nationale

<sup>9</sup> Projet d'Appui à la Modernisation des *Daara*, bénéficiant du financement de la BID

Etats à exercer un contrôle et un encadrement efficaces ; leur **déploiement se fait souvent en dehors de ce que prévoit la Loi, développant ainsi comme un système parallèle d'éducation.**

Les passerelles entre les deux systèmes, qui existent formellement (essentiellement pour passer du secteur islamique au secteur laïc) illustrent souvent les écarts entre ce que prévoient les textes et ce qui se produit dans la réalité. Travailler finement cette question semble être un levier clé pour le rapprochement des secteurs, sans risquer de renforcer leur hermétisme.

**Les Etats sont pris en étau entre une laïcité institutionnelle et la profonde religiosité des populations** qu'ils gouvernent. Ceci joue en regard de l'ensemble de leurs partenaires, qu'ils soient locaux ou internationaux. En effet, animées par le devoir de relever le TBS, les autorités considèrent aujourd'hui qu'il est de la responsabilité l'Etat de s'impliquer directement dans le secteur de l'enseignement islamique (quelle que soit la forme des projets envisagés). Cela se justifie par le fait que c'est d'éducation qu'il est question. Or, cette vision quelque peu interventionniste du rôle de la puissance publique suscite des réticences parmi les acteurs religieux. **Un certain nombre de maîtres coraniques et de leaders religieux s'opposent à cette « intrusion » de l'Etat dans le domaine religieux, considéré comme étant celui des religieux par excellence.** Bon nombre d'autres responsables religieux ou d'écoles coraniques considèrent qu'« un Etat laïc ne doit pas s'impliquer dans l'enseignement religieux. Il doit juste créer les conditions et appuyer les acteurs de ce secteur. »

Par ailleurs, les bailleurs de fonds restent souvent attachés à une lecture plutôt exclusive de la laïcité. Il apparaît donc **important de restructurer les débats autour du secteur** de l'enseignement islamique et de ses liens avec les attentes d'une éducation et d'une instruction de masse qui soient de qualité. Les **PTF notamment gagneraient à renouveler leur approche et perception** du secteur, pour se rapprocher des attentes des populations et acteurs de terrain –et ainsi rendre plus efficaces et pérennes leurs interventions d'appui au domaine de l'Education. Avec un renouvellement des approches, les points communs et spécificités de chaque secteur (laïc et islamique) pourraient **trouver un équilibre, en intégrant pleinement la demande sociale pour une éducation religieuse et en soutenant les efforts d'amélioration de la qualité de l'instruction laïque.**

## Recommandations

A l'issue de cette étude exploratoire, la problématique de l'articulation des enseignements laïc et islamique confirme son importance et son actualité. L'étude a montré que les recherches et questionnements sur le sujet étaient anciens, mais que de nombreux éléments restaient soit à clarifier soit, plus souvent, à rassembler pour parvenir à constituer une cohérence.

**Trois grands types d'actions** nous semblent importants :

1. D'abord **approfondir la connaissance du monde de l'enseignement islamique** et pour cela poursuivre et/ou approfondir des travaux d'études : (i) cartographie des acteurs, (ii) analyse des dynamiques socio-religieuses et leurs effets sur l'enseignement islamique, (iii) liste des actions prévues ou en cours de la part des partenaires internationaux, (iv) analyse approfondie des attentes et des stratégies éducatives des parents, (v) recensement des établissements d'enseignement islamique sur les bases de critères précis, permettant notamment d'évaluer le nombre d'enfants non scolarisés dans le conventionnel mais fréquentant l'école coranique.
2. Le second volet d'action concerne la **mise en rapport des acteurs et la contribution à un débat approfondi** sur le sujet. Dans les trois pays de l'étude, l'ensemble des acteurs démontrent leurs

volontés de parvenir à une complémentarité effective de l'éducation islamique et de l'instruction séculière, dans un élan très dynamique et des recherches novatrices. Ces dynamiques de dialogues semblent importantes à soutenir : (i) avec les bailleurs de fonds notamment occidentaux, qui seraient ainsi mieux informés et mieux à même de structurer des approches sinon strictement communes en tout cas discutées et organisées ; (ii) avec les Etats pour discuter pleinement de la problématique de l'enseignement islamique et de la façon de concevoir des accompagnements à ce secteur ; (iii) avec les acteurs locaux (parents, leaders religieux, enseignants, société civile...) pour assurer une participation la plus active et dynamique possible.

3. Enfin, le dernier volet des recommandations prend **appui plus directement sur l'existant** : d'une part dans **l'accompagnement déjà engagé par l'AFD** (plans stratégiques à soutenir sur les axes concernant le secteur de l'enseignement islamique, appuis apportés aux MEN à renforcer en direction des établissements franco-arabes pour la formation, l'encadrement, l'élaboration des programmes...) ; d'autre part, pour le Mali en particulier, dans **l'accompagnement des travaux de la Commission de Réflexion pour l'Intégration des écoles coraniques**, qui constituent une piste concrète, déjà en cours et issue des échanges organisés à travers le pays ; enfin, pour le Sénégal en particulier, dans l'accompagnement de l'effort de **concertation national et de dialogue entre les acteurs**. Une **phase de partage et d'analyse des expériences** menées tant par l'Etat, les bailleurs de fonds que par les acteurs individuels s'avère nécessaire pour permettre de dépasser les blocages actuels et de dégager une feuille de route nationale.