

# PASAS

PLATEFORME D'ANALYSE,  
DE SUIVI ET D'APPRENTISSAGE  
AU SAHEL



PORTÉ PAR



## Programme de recherche « Education Arabo-Islamique au Sahel »\*

### Rapport Mali

28 avril 2022

Public

[Kadari Traoré (coordinateur)

Yaya Bamba

Nana Coulibaly

Youssef Coulibaly

Ibrahima Cessay

Benjamin Dackouo

Mohamed Lamine Diakité

Youssef Karembé

Fadouba Kanouté

Koya Konaté

Kô Samaké

Aissa Touré

Seydou Yalcouyé]

\*Le programme de recherche Éducation arabo-islamique au Sahel (EDUAI) a été réalisé de 2019 à 2022 sur financement AFD. Dirigé par Hamidou DIA (IRD, Ceped), il a impliqué les équipes de recherche de six pays : Burkina-Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad



Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les opinions de l'AFD, de ses partenaires ou financeurs.

---

**Merci de citer cet ouvrage comme suit :**

Seydou Yalcouyé] (28 avril 2022), Rapport Mali sur l'Education Arabo-Islamique au Sahel, Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel, Production Pasas.

<https://pasas-minka.fr>

---

[Education arabo-islamique au Sahel]

[Mali]

[Education islamique, Education, Islam, Ecoles coranique]

---

# SOMMAIRE

SIGLES ET ABREVIATIONS .....	6
I. INTRODUCTION .....	7
<b>1.1. METHODOLOGIE.....</b>	<b>8</b>
1.1.1. L'atelier méthodologique de Bamako .....	8
1.1.2. Les sites choisis.....	10
1.1.3. Les inventaires .....	11
1.1.4. Les supports de collecte .....	11
<b>1.1.5. PRESENTATION DE L'EQUIPE PAYS .....</b>	<b>12</b>
II. LE SYSTEME EDUCATIF AU MALI .....	14
2.1. Les caractéristiques du système éducatif malien.....	14
2.1.1. Présentation du système éducatif malien.....	14
Tableau 3 : Structure et organisation du système éducatif malien	14
2.1.2. Les ordres d'enseignement .....	15
2.1.3. Les types d'enseignement .....	16
Tableau 4: le système scolaire malien et son équivalence dans le système scolaire français	16
2.2. Politiques et plans nationaux .....	17
2.2.1. État de la planification sectorielle au Mali, 2014-2019	19
2.2.2. État du dialogue et du suivi sectoriels au Mali, 2014-2019	19
2.2.3. Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au suivi sectoriel	20
2.2.4. État du financement sectoriel au Mali, 2014-2019	20
2.2.5. Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel	21
III. CONNAISSANCES SUR L'EDUCATION ARABO ISLAMIQUE EN AFRIQUE DE L'OUEST ET AU MALI : HISTORIQUE ET DYNAMIQUE ACTUELLE .....	22
<b>3.1. HISTORIQUE DE L'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE AU MALI.....</b>	<b>23</b>
3.1.1. L'éducation arabo-islamique avant la colonisation .....	25
3.1.2. L'éducation arabo-islamique sous la colonisation française.....	26

3.1.3. L'avènement des initiatives locales indigènes de création des medersas .....	26
3.1.4. L'éducation arabo-islamique sous le Mali-indépendant.....	27
<b>IV. L'OFFRE D'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1. DIVERSITE DES FORMES D'EDUAI EN AFRIQUE DE L'OUEST .....</b>	<b>30</b>
4.2. Que sait-on de l'offre d'éducation arabo-islamique de manière générale ? Tentative de typologie.....	31
4.3. La typologie de l'offre d'enseignement arabo-islamique : .....	34
4.3.1. Les formes d'éducation arabo-islamique .....	35
L'enseignement coranique:.....	35
• Les formes traditionnelles d'enseignement coranique :36	
• L'école coranique rénovée : 36	
• L'éducation arabo-islamique formelle : 36	
4.4. L'offre d'EDUAI au Mali .....	37
Tableau 7. Effectifs nationaux médersas (2017) 39	
Cas illustratif dans la région de Mopti 41	
4.5. Enseignement supérieur arabo-islamique.....	42
<b>5.1. ANALYSE DE LA DEMANDE D'EDUCATION EN AFRIQUE DE L'OUEST ET AU MALI .....</b>	<b>43</b>
<b>5.2. LA DEMANDE SOCIALE D'EDUAI .....</b>	<b>43</b>
5.3. Motivation dans le choix de l'EDUAI .....	44
5.4. Finalités des apprenants .....	44
<b>VI. FINANCEMENT ET ACTEURS DE L'EDUCATION ARABO ISLAMIQUE....</b>	<b>46</b>
6.1.1 Les promoteurs .....	46
6.1.2. La communauté .....	47
6.1.3. L'apprenant.....	47
6.1.4. Les ONG .....	48
6.2. Les partenaires techniques et financiers internationaux .....	48
6.3. L'éducation arabo-islamique : un système éducatif fondamentalement privé 50	
<b>VII. RELATION ENTRE ETAT ET EDUAI .....</b>	<b>52</b>
7.2. Les débats institutionnels en cours concernant le statut et l'articulation de l'EDUAI par rapport au système public.....	52
7.3. L'EDUAI et l'extrémisme violent 54	
<b>VIII. CONCLUSION.....</b>	<b>55</b>
<b>ANNEXE 1 : BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>58</b>
<b>ANNEXE 2 : LISTE DES PARTICIPANTS A L'ATELIER METHODOLOGIQUE DU : 04/10/2019 .....</b>	<b>58</b>

Annexe 3 : Liste des participants à l'atelier méthodologique du : 05/10/2019 .....	59
Annexe 4 : Outils d'enquêtes .....	60
Annexe 5 : Equipe pays .....	64

# SIGLES ET ABBREVIATIONS

**Bac** : Baccalauréat

**CAP** : Centre d'Animation Pédagogique

**CEP** : Certificat d'Etudes Primaires

**CEPED** : Centre Population et Développement

**CFA** : Communauté Financière Africaine

**CL** : Candidat Libre

**C.O** : Conseil à l'Orientation

**DCAP** : Directeur du Centre d'Animation Pédagogique

**DEF** : Diplôme d'Etudes Fondamentales

**ECM** : Education Civique et Morale

**EDUAI** : Education Arabo-Islamique

**FLASH** : Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

**FRC** : Fiches de Renseignement des Candidats

**IFM** : Institut de Formation des Maîtres

**IRD** : Institut de Recherche pour le Développement

**LIMAMA** : Ligue malienne des musulmans et Érudits du Mali

**LMP** : Législation Morale Profession

**OISC** : Office of Immigration Services Commissioner

**ONG** : Organisation Non Gouvernementale

**PSL** : Paix et Salut sur Lui

**UNICEF** : Fonds des Nations unies pour l'enfance

# Introduction

---

« Daara », « Dudhal », « Madarasa », « Mahadras », « khalwa », « Tagharbocht », « Tsangaya » selon les pays et les communautés qui les pratiquent, les foyers et écoles coraniques sont des formes d'éducation et de scolarisation diversifiées et bien ancrées dans le paysage éducatif de l'Afrique occidentale et de la bande sahélo-saharienne en général. Elles ont constitué la première forme d'enseignement étranger venu s'ajouter à l'éducation traditionnelle africaine<sup>1</sup>. »

L'islam apparaît avec la révélation du Coran au prophète Mohamed (Mahomet) ; par l'injonction à lire, iqrâ le [Coran, sourate « Le Très Haut » \(sura't Al Ala \)](#). Depuis, la première étape de l'enseignement coranique est demeurée la lecture à haute voix (qirâ'a) et ces modalités de transmission du savoir (la mémorisation du Coran [hizb] ; l'apprentissage de l'histoire de l'islam [al tariq al islami], de la vie du Prophète [sir'a] et des hadiths a'sunna) ont conditionné l'expansion de l'islam et son insertion au sein des populations nouvellement converties.

C'est dans ce contexte que les écoles coraniques sont apparues au Mali depuis le XIV<sup>ème</sup> siècle et ont contribué à générer des formes et méthodes d'enseignement diversifiées (médersa, franco-arabe...). Elles ont également subi de profondes mutations et ont fait l'objet de multiples réformes de la période coloniale à la période contemporaine.

Des travaux récents<sup>2</sup> ont démontré que « la diversification de l'offre scolaire dans de nombreux pays de la région est en partie due aux failles du système scolaire public. Le déclin de la qualité de l'enseignement ainsi que le manque de débouchés à la sortie des écoles publiques, ou du moins la perception qu'en ont certains segments de la population, a conduit à l'essor des médersas (écoles islamiques formelles) mais aussi de formules modernisées des écoles coraniques. Au cours des années 1980, la relation des populations musulmanes à l'école publique a radicalement changé. En effet, la corrélation avérée puis espérée entre l'alphabétisation dans la langue officielle d'une part et l'accès à l'emploi d'autre part, et donc au statut social, l'enfant devenant un membre productif de la société, s'est considérablement dégradée. La perception des écoles publiques comme étant obsolètes s'est largement diffusée. En outre, le coût financier et humain associé à l'envoi d'un enfant à l'école publique, francophone ou anglophone, n'est plus nécessairement compensé par l'intégration dans le milieu du travail. « (...) le produit de l'école ne répond plus aux besoins de la société. L'image de l'école dans la population est fortement affectée. L'école est de plus en plus perçue comme lieu de perte plutôt que de socialisation. »

Dans l'optique de mieux comprendre les caractéristiques, les mécanismes de subsistance, les finalités auxquelles cette forme d'éducation peut aboutir au plan social, politique, économique et culturel, l'AFD (l'Agence Française de Développement) en partenariat avec l'IRD (l'Institut de Recherche pour le Développement) a initié une étude sur l'éducation arabo-islamique dans six (6) pays du Sahel dont le Mali. Le Centre d'Etudes pour le Développement en Afrique (CEDA – Mali) a été retenu pour réaliser les activités liées à cette étude au Mali.

---

<sup>1</sup> La cartographie des foyers et autres centres d'éducation coraniques, ADEA, Ouagadougou, <https://fdocuments.net/amp/document/les-foyers-coraniques-de-la-bande-sahelo-ancrees-dans-le-paysage-du-coran.html>

<sup>2</sup> État des lieux sur l'offre et les mécanismes institutionnels relatifs à l'éducation coranique et à l'enseignement islamique dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, analyse régionale, Emilie ROY, Philippe HUMEAU, UNICEF, 2018, p.15

# 1.1. Méthodologie

## 1.1.1. L'atelier méthodologique de Bamako

D'octobre 2019 à décembre 2020, les d'activités du projet ont été menées par CEDA-Mali conformément aux indications convenues à l'issue de l'atelier de Dakar tenu en septembre 2019. C'est ainsi que l'équipe de recherche a été mise en place et le travail de terrain commencé. Les résultats préliminaires ont été discutés à l'atelier intermédiaire en juillet 2020. Une restitution finale a eu lieu lors d'un atelier national tenu à Bamako en décembre 2020 et l'atelier final s'est tenu à Dakar en mai 2021.

Les enquêtes ont été réalisées à Bamako et dans certaines régions (Kayes, Koulikoro, Sikasso et Mopti) du Mali ainsi que les inventaires réalisés. Le présent rapport analyse les résultats obtenus dans le cadre de cette étude sur l'éducation arabo-islamique au Mali.

Un atelier méthodologique a été organisé à Bamako du 04 au 05 octobre 2019 au CEDA-Mali et a regroupé les membres de l'équipe de recherche du CEDA-Mali.

Ont pris part à cet atelier méthodologique de deux jours, des chercheurs de disciplines différentes pour apporter au sujet leurs regards critiques et contributions. On pouvait ainsi noter, la présence des juristes, des géographes, des politistes, des socio-anthropologues, des linguistes et d'agronomes.



Il faut préciser que cette diversité de participants a été appréciée comme une opportunité car elle permet d'avoir des analyses cri-

tiques et suggestions sous plusieurs angles.

L'atelier a porté sur le choix des sites d'enquête, la revue des guides d'entretien et la réalisation d'une pré-enquête en guise de test des outils de collecte auprès des acteurs à Bamako. Pour attester de la maîtrise des outils pour les enquêteurs, une pré-enquête a été réalisée à la médersa Daroul Hadiss de Badalabougou de Bamako. Pour l'occasion, le promoteur et un enseignant

ont été interviewés. Elle a permis de se faire une idée du temps moyen d'un entretien, d'identifier les points à améliorer dans les guides d'entretien et dans l'utilisation des outils technologiques utilisés.

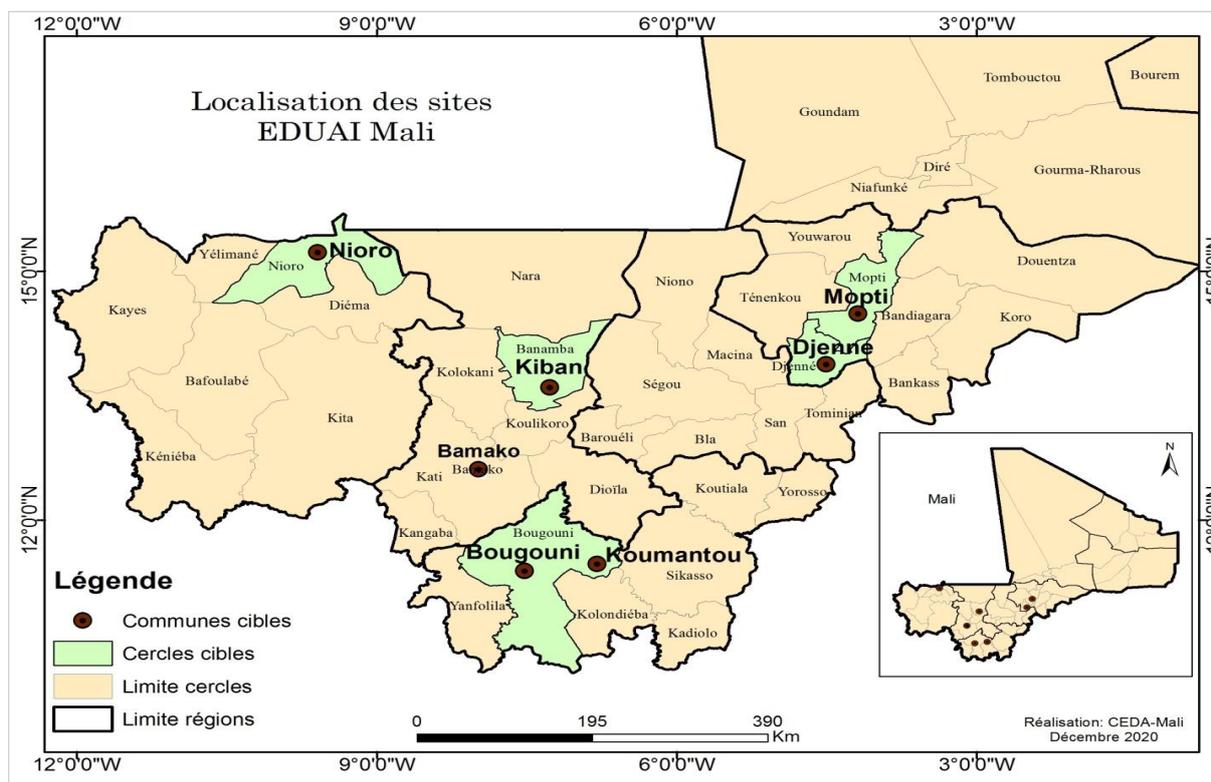
Au retour du terrain, un débriefing général a permis de faire une analyse critique des enquêtes réalisées et apporter les correctifs nécessaires au regard des constats du terrain. L'atelier méthodologique a permis d'identifier les sites dans lesquels l'étude serait menée ainsi que les catégories d'acteurs à enquêter dans un délai établi conformément au planning de l'étude.

Les réalités socio-culturelles varient d'un pays à un autre. Au Mali les zones retenues pour l'étude n'ont pas les mêmes réalités sociales, culturelles et linguistiques ; à cela s'ajoute la sensibilité du sujet à étudier compte tenu de la situation politico-sociale actuelle. Pour harmoniser les approches des chercheurs par rapport aux concepts abordés, mais aussi adapter les terminologies aux réalités du terrain, les guides d'entretiens ont été revus. Ce travail a consisté à traduire les idées principales en langue nationale (*Bamanankan*), s'accorder sur les techniques d'interview en fonction des objectifs de l'étude, les astuces et les courtoisies dont doivent faire preuve les enquêteurs pour que les entretiens se tiennent dans de bonnes conditions.

Les sites d'enquête ont été choisis sur la base de la pertinence du sujet par rapport à la réalité du milieu, l'accessibilité de la zone, et la situation sécuritaire actuelle du Mali. Il s'agit des régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Mopti, et du district de Bamako.

Dans ces régions, les cercles suivant ont été retenus pour mener les enquêtes :

- Cercle de Nioro/ commune de Nioro ;
- Cercle de Banamba/commune de Kiban et de Touba ;
- Cercle de Bougouni/ commune de Koumantou ;
- Cercle de Mopti/ commune de Mopti ;
- Cercle de Djenné/commune de Djenné ;
- Les six communes du district de Bamako.



Carte des sites d'étude EDUAI : source : CEDA Mali, Novembre 2020

Les chercheurs étaient repartis en deux équipes et comprenaient huit enquêteurs. La première catégorie était chargée de faire l'inventaire documentaire complet sur l'éducation arabo-islamique au Mali ; la deuxième catégorie était déployée sur les sites identifiés pour la recherche qualitative.

### 1.1.2. Les sites choisis

En fonction de l'importance ou pas de l'éducation arabo islamique dans les localités, la pratique du type d'enseignement, l'accessibilité de la zone, les aspects sécuritaires et la comparabilité des résultats, l'atelier méthodologique de Bamako a choisi de travailler sur dix (10) localités représentées par les sites suivants :

- District de Bamako
- Régions de Mopti : Djenné, Sévaré et Mopti
- Régions de Koulikoro : Banamba, Kiban, Touba
- Région de Sikasso : Koumantou, Bougouni
- Région de Kayes : Nioro

### 1.1.3. Les inventaires

Ils ont été réalisés à Bamako et ont concerné :

- les travaux scientifiques (livres, études, publications, thèses de doctorats...)
- les articles de presse ;

- les textes et documents administratifs coloniaux ;
- les textes de lois et politiques publiques actuels des 10 dernières années.

**Tableau 1. Situation des inventaires réalisés**

<b>Inventaires: travaux exploités</b>	<b>Nombre</b>
<b>Articles Scientifiques</b>	<b>10</b>
<b>Thèses et mémoires</b>	<b>4</b>
<b>Rapports sur l'éducation arabo islamique au Mali</b>	<b>5</b>
<b>Journaux de presses</b>	<b>4</b>
<b>Aspects juridiques et institutionnels sur l'éducation arabo islamique</b>	<b>7</b>
<b>Archives sur l'éducation arabo islamique au Mali de 1896-1897 et 1910 à 1954</b>	<b>5</b>

#### 1.1.4. Les supports de collecte

Pour une optimisation et une meilleure garantie de la qualité des informations collectées, mais également faciliter l'introduction auprès des partenaires/acteurs, certains supports ont été utilisés dans la collecte des données sur le terrain.

Ces supports étaient de deux catégories : les supports documentaires et les supports technologiques.

Les supports documentaires étaient composés d'un ordre de mission au nom des enquêteurs, et d'une lettre d'introduction des enquêteurs auprès des partenaires et acteurs de l'éducation arabo-islamique délivrée par le Directeur du CEDA (Centre d'Etudes pour Développement en Afrique).



Les supports technologiques étaient composés d'un dictaphone pour l'enregistrement des entretiens, d'un appareil photographique numérique pour les témoignages visuels (photos).

L'enquête a consisté à administrer, lors d'entretiens individuels directs ou en focus groups, des guides auprès des acteurs concernés par l'éducation arabo-islamique (les autorités administratives scolaires, les maîtres coraniques, les promoteurs de médersa, les responsables d'ONG nationales et internationales, les responsables d'associations arabo-islamiques, les enseignants (e), les parents des apprenants, les anciens apprenants, les collectifs de prêcheurs, les imams, etc.). Au total, quatre (4) focus groups et seize (16) entretiens individuels ont été réalisés qui ont concerné trente-trois (33) personnes dont six (6) femmes.

Le choix des personnes enquêtées était aléatoire mais fondé sur leur rôle, leur fonction, leur rang socio religieux ou leur apport à l'éducation arabo-islamique.

### 1.1.5. Présentation de l'équipe pays

Après l'atelier méthodologique de Dakar, le travail a proprement commencé avec la préparation administrative avec l'IRD et celle de la partie méthodologique spécifique.

**Tableau 2. SITES ET REPARTITION DES ENQUÊTEURS**

Enquêteur	Localité	Région	Cercle	Ville
Fadouba Kanouté Géographe (niveau maîtrise)	Mopti	Mopti	Mopti/Djenné	Mopti et Djenné
Koya Konaté Juriste (niveau Master)	Sikasso	Sikasso	Bougouni	Koumantou
Aïssa Touré Science de l'éducation (niveau maîtrise)	Koulikoro	Koulikoro	Banamba	Kiban et Touba
Seydou Yalcouyé Juriste (niveau doctorant)	Kayes	Kayes	Nioro	Kayes
Mohamed L Diakité Politiste (niveau doctorant)	Bamako	-	-	Bamako
Benjamin Dackouo (agronome, niveau technicien)	Bamako	-	-	Bamako
Yaya Bamba	Bamako	Bamako		Bamako

Sociologue (niveau doct- rant)				
-----------------------------------	--	--	--	--

Les enquêtes se sont déroulées à Bamako et à l'intérieur du pays en deux phases : une première ayant servi d'investigation initiale et une seconde ayant pour objet des enquêtes complémentaires.

## II. LE SYSTEME EDUCATIF AU MALI

### 1.1. Les caractéristiques du système éducatif malien<sup>3</sup>

Lorsqu'il s'agit d'évoquer le système éducatif d'un pays, on fait généralement référence à sa structure et mode d'organisation, à sa capacité d'accueil des enfants. Il s'agit d'analyser la politique éducative du pays afin de pouvoir déterminer les différents éléments qui le caractérisent tant sur le plan quantitatif que qualitatif. En d'autres termes, une telle démarche consiste à analyser la pertinence, l'efficacité et l'efficience du système éducatif.

Nous allons ici évoquer la structure et le mode d'organisation du système avec quelques indicateurs clés et les problèmes majeurs qui le caractérisent.

#### 1.1.1. Présentation du système éducatif malien

« Le système éducatif malien est issu de la réforme de 1962. Mais au fil des ans, il a été réexaminé notamment lors des séminaires de 1964 et de 1978, des états généraux de l'éducation en 1989, de la table ronde sur l'éducation de base, du débat national sur l'éducation en 1991 ... Et plus récemment via le forum national tenu en octobre – novembre 2008 »<sup>4</sup>.

« L'enseignement fondamental (EF1, EF2) qui constitue la base de l'éducation au Mali est l'objet de notre analyse. Il a pour objectif de développer chez les élèves des techniques fondamentales de l'apprentissage qui contribueront au développement progressif de leur autonomie intellectuelle, physique et morale. Il est l'ordre d'enseignement qui est au cœur des différentes réformes de l'éducation au Mali depuis quelques décennies »<sup>5</sup>.

« C'est la loi d'orientation N°99-046 du 28 décembre 1999 qui définit le système éducatif par ordre et type d'enseignement »<sup>6</sup>

**Tableau 3 : Structure et organisation du système éducatif malien**

Ordre d'enseignement	Type d'école ou d'établissement	Durée de la scolarité	Diplômes
Préscolaire	Centres de développement de la petite enfance (CDPE)	3ans	-
Fondamental (1 <sup>er</sup> cycle)	Ecoles publiques et Privées Ecoles communautaires Medersas	Premier cycle : 6 ans	
Fondamental (second cycle)	Ecoles publiques et Privées	3 ans	Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF)

<sup>3</sup> Inspiré du Rapport national du Mali 2008 sur le développement de l'éducation présenté lors de la quarante-huitième session de la conférence internationale de l'éducation, « Education pour l'inclusion : la voie de l'avenir », Genève du 25 au 28 novembre 2008, consulté à l'adresse [www.ibe.org/National-Reportd/ICE2008/mali\\_N08-fr.pdf](http://www.ibe.org/National-Reportd/ICE2008/mali_N08-fr.pdf).

<sup>4</sup> UNESCO : Bureau international de l'éducation, Données mondiales de l'éducation VII Ed. 2010/2011, consulté à l'adresse [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications)

<sup>5</sup> Idem rapport national du Mali 2008.

<sup>6</sup> Idem rapport national du Mali 2008.

<b>Secondaire général et technique</b>	Lycées publics et privés	3 ans	Baccalauréat (lettres, sciences humaines, sciences biologiques, sciences exactes)
	Medersas	ou	
	Ecoles Professionnelles	2 à 4 ans	Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) Brevet de Technicien (BT)
<b>Enseignement Normal</b>	Institut de formation des maîtres	4 ans	Diplôme d'Institut de formation des maîtres
<b>Supérieur</b>	Facultés	4 à 8 ans	DEUG 1 ET 2, Li., Maît., DEA, Doctorat, BTS, DUT, DUTS <sup>7</sup>
	Instituts	2 à 4 ans	
	Grandes Ecoles	3 à 5 ans	Li., Maît Ing.

Source : UNESCO, BIE : données mondiales de l'éducation 7<sup>ème</sup> édition 2010/2011.

### 1.1.2. Les ordres d'enseignement

- i. **L'éducation préscolaire** : elle a pour objet de développer les capacités morales et intellectuelles des enfants afin de faciliter leur scolarisation et leur intégration à l'école. L'éducation préscolaire s'adresse aux petits enfants jusqu'au l'âge de six ans et est assurée par des institutions spécialisées.
- ii. **Enseignement Fondamental (Primaire)** : il a pour objet de développer chez les élèves des techniques fondamentales de l'apprentissage qui contribueront au développement progressif de leur autonomie intellectuelle, physique et morale afin de leur permettre de poursuivre leurs études ou de s'insérer dans la vie active. L'enseignement fondamental<sup>8</sup> dont la durée est de neuf ans au Mali se divise en deux niveaux : l'enseignement fondamental (EF1) qui correspond au primaire (premier cycle)

<sup>7</sup> BTS : Brevet de technicien Supérieur ; DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales ; DUT : Diplôme Universitaire de Technicien ; DUTS : Diplôme Universitaire de Technicien Supérieur ; Li : Licence ; Maît : Maîtrise ; Maît Ing : Maîtrise Ingénieur ; DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies.

<sup>8</sup> L'enseignement fondamental (éducation de base) était organisé en deux cycles. Le premier cycle d'une durée de six ans, sanctionné par le certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental (CFEPCEF), et un second cycle de trois ans, sanctionné par le diplôme d'études fondamentales (DEF). Depuis 2010, l'enseignement fondamental est structuré en un cycle unique de neuf ans. Selon la loi portant orientation de l'éducation de décembre 1999, l'éducation de base couvre l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental et l'éducation non formelle. A partir de 2010 le CFEPCEF, plus connu sous le nom de CEP (Certificat d'Etudes Primaires) a été supprimé pour être remplacé par un système d'évaluation interne (UNESCO, BIE 2010/2011). L'éducation non formelle désigne toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formelle établi et destiné à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables. C'est une éducation extra scolaire, n'appartenant pas au système officiel.

pour une durée de six ans accueille les enfants à partir de six ans et l'enseignement fondamental<sup>2</sup> (EF2) qui correspond au collège français (voir tableau 1.2 pour l'équivalence avec le système français pour une durée de trois ans, est couronné par le diplôme d'études fondamentales (DEF) dont l'âge théorique d'accès est de 13 ans. L'enseignement fondamental est dispensé dans les écoles publiques classiques financées par l'Etat, les écoles communautaires financées largement par les communautés et bénéficient de temps en temps des subventions de l'Etat, les écoles privées financées par les parents, et les medersas (les écoles coraniques modernes qui dispensent l'islam et les programmes de l'école classique en arabe ou dans les deux langues : arabes et français), souvent privées ou communautaires.

- iii. **L'enseignement secondaire** : il comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement technique. « L'enseignement secondaire général et l'enseignement technique ont pour mission de faire acquérir aux élèves des connaissances générales et techniques, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de penser constituant la base commune des diverses spécialités du savoir en vue de leur permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer dans la vie active. Ils sont dispensés dans les lycées pour une durée de trois ans, couronnés par le baccalauréat »<sup>9</sup>.
- iv. **L'enseignement supérieur** : « il prépare pour toutes les branches de l'activité nationale des spécialistes hautement qualifiés et des chercheurs capables de réaliser un travail créateur dans tous les domaines de la science et de la technologie. Il prépare les étudiants aux diplômes du premier et du second cycle de l'enseignement supérieur et aux diplômes post universitaires (diplôme d'études approfondies). L'enseignement supérieur est dispensé dans les instituts, les facultés et les grandes écoles »<sup>10</sup>.

### 1.1.3. Les types d'enseignement

Tableau 4: le système scolaire malien et son équivalence dans le système scolaire français

Ages (ans)	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Mali	Education préscolaire			Enseignement Fondamental EF1						EF2			Lycée			
France	Maternelle			Ecoles Elémentaires						Collège			Lycée			

Source : L'auteur établi à partir des informations du ministère de l'éducation du Mali et celles de la France sur les systèmes éducatifs respectifs.

<sup>9</sup> Idem rapport national du Mali 2008.

<sup>10</sup> Idem rapport national du Mali 2008.

## 2.2. Politiques et plans nationaux

La politique de l'éducation nationale au Mali est régie par la loi sur l'éducation (Loi 99-046 AN RM) adoptée le 28 décembre 1999. Selon cette loi, l'éducation est une priorité nationale pour le gouvernement. La loi comprend 80 articles qui guident les axes généraux de la politique nationale de l'éducation. Le programme d'application de la loi est le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), un plan découlant de la politique nationale de l'éducation établi pour 10 ans. Le premier PRODEC a été élaboré en 2000 et mis en œuvre de 2001 à 2012. À la suite de la période d'instabilité politique et du coup d'État de 2012, un Plan intérimaire de relance du secteur de l'éducation a été adopté et les parties prenantes du gouvernement ont indiqué que le plan avait été prolongé jusqu'en 2018, mais aucun document officiel n'atteste d'une prolongation et il n'y a pas eu d'annonce officielle concernant les activités prévues pour la période 2017-2018. Un deuxième plan sectoriel décennal (PRODEC II) a été approuvé en juin 2019.

Avec un taux de scolarisation de 46% au niveau de l'enseignement fondamental (EF1 et EF2) à la fin des années 1990, et une dégradation de la qualité de l'enseignement, les premières réformes du système éducatif n'ont pas donné les résultats escomptés (une éducation de masse et de qualité). Cette situation est due à un certain nombre d'éléments selon les spécialistes de l'éducation malienne. Selon Gérard (1997, p.31), avec des réformes initialement mal conçues, la « machine scolaire » s'est emballée, engageant tous les secteurs de l'enseignement dans une situation de déséquilibre. À posteriori, la logique semble simple. Mal organisé ou dépourvu d'instruments de gestion adéquat, le système a subi à la base la dynamique d'une situation qu'il a lui-même créée. Le problème n'est cependant pas simplement structurel, mais également politique. Pendant deux décennies, l'enseignement supérieur a accaparé l'essentiel des efforts du gouvernement, au détriment d'une révision générale du système éducatif et d'une résolution des problèmes à la base, en l'occurrence au niveau de l'enseignement fondamental. À l'exigence de la démocratie proclamée haut et fort à l'indépendance, les dirigeants ont substitué une politique de formation marquée, dans l'enseignement primaire, par le privilège accordé à la quantité (des élèves formés) au détriment de la qualité de l'éducation. Celle-ci s'est alors trouvée le plus souvent réduite à l'acquisition des éléments jugés fondamentaux : la lecture, l'écriture et le calcul ; à laquelle s'est ajouté le travail manuel dans le cadre de la ruralisation, tous enseignements auxquels très peu de moyens relatifs aux besoins de la population scolarisée ont été accordés. En 1988 par exemple, l'enseignement fondamental ne recevait que 34,7% des ressources de l'éducation alors qu'il accueillait 93,9% des effectifs scolarisés, tandis que l'enseignement supérieur, avec un peu moins de 2% des effectifs, bénéficiait de 12,2% du budget en question.

À la fin des années 90, l'école malienne offrait donc le sentiment d'être instituée par hypothèses. Un tableau noir devait suffire à l'écriture des syllabes, mots et opérations indispensables à l'alphabétisation. Le manque de moyens accordés aux écoles a nécessairement débouché sur une responsabilisation financière des populations et des maîtres, eux-mêmes alors devenus « le seul élément spécifique du système scolaire, le seul véritable investissement de l'institution auquel est confié l'essentiel de la charge éducative dans un contexte de dénuement avancé » (Martin, 1993, cité par Gérard 1997, p.32). Ici comme ailleurs, l'institution scolaire a exigé du milieu local « qu'il compense ses propres insuffisances »

Cette situation est due aussi à la conception du système scolaire, appréciée par rapport aux mesures prises par les différents gouvernements, révèle bien l'origine politique de cette logique dont a pâti l'enseignement fondamental. Dès ses débuts en effet, le système scolaire a été défini selon le schéma d'une « pyramide à base très large et à sommet très pointu » : il n'était pas question de généraliser l'accès à l'enseignement supérieur. Il ne pouvait s'agir, en fait, d'ouvrir les portes du pouvoir, gardées par une « nomenclatura » (Armelle et Grégoire 1987, cité par Gérard 1997, p.32) parvenue au sommet de l'appareil de l'État et maintenue à cette place érigée sur fonds d'éducation durant la période coloniale. Les conditions de scolarisation et les

moyens accordés à l'enseignement fondamental, défavorables à une extension de ce secteur, ainsi que l'enseignement lui-même, ont conforté cette tendance. Ces premières réformes ont créé un déséquilibre dans le système éducatif malien entraînant du coup un sous-développement de l'enseignement fondamental par faute de moyens et de stratégies concrètes d'éducation. Pour résoudre ce déséquilibre et favoriser la scolarisation des enfants, des nouvelles réformes seront mises en œuvre dans le secteur de l'éducation, en mettant cette fois-ci l'accent sur l'implication et la participation des acteurs locaux (collectivités territoriales, privés et communautés) dans la gestion de l'école au niveau local.

L'introduction de la démocratie et du multipartisme avec l'avènement de la troisième république se traduira par une nouvelle donne dans la politique éducative du pays (inspiré de Traoré 2011, p.55), (l'ouverture de l'offre éducative à d'autres acteurs : il s'agit de la libéralisation de l'offre éducative dont l'État était le seul garant). La libération de l'offre éducative s'est traduite par la création des écoles privées et communautaires. Avec cette politique de libéralisation du secteur de l'éducation, l'État n'est plus le seul prestataire de service public, mais d'autres acteurs en obéissant aux normes et règles académiques peuvent assurer l'offre éducative au Mali. Cette politique, s'inscrivait dans un cadre d'appui à un État qui ne parvenait plus à assurer son rôle régalien par faute de moyens et de ressources et face à une demande d'éducation croissante.

Malgré cette nouvelle réforme, on constate que jusqu'au début des années 2000, le secteur de l'éducation au Mali est resté organisé autour des structures centrales des sièges avec des bureaux régionaux orientant le développement de l'éducation à l'échelle locale (tous les plans, travaux et fournitures étaient organisés et gérés de manière centralisée). Toutefois, il faut reconnaître que ce processus de décentralisation a opéré le transfert des compétences en matière d'éducation de l'Etat aux collectivités depuis 2002 par le décret n° 02-313/PRM du 4 juin.

L'adoption de la décentralisation dans la constitution malienne, se traduit en 1992, par la révision des lois relatives à l'éducation afin de permettre aux acteurs non publics, y compris les associations des parents d'élèves, les organisations non gouvernementales (ONG) et les opérateurs privés, d'ouvrir des écoles. Le démarrage du Programme Décennal de l'Education et de la Culture (PRODEC) à partir de ces réformes, d'innovations, de projets reste de loin le plus vaste projet de la troisième République. Contrairement aux autres actions, ce programme se singularise par son caractère :

- Global : car il ne prend en compte tous les secteurs de l'éducation et l'articulation entre les différents ordres d'enseignement. Il s'inscrit dans la perspective de la politique nationale : décentralisation, création d'emplois;
- Pluridisciplinaire : en effet, le PRODEC pour sa mise en œuvre a nécessité un travail de longue haleine mené par des spécialistes de plusieurs domaines : l'économie, les sciences de l'éducation, la sociologie, les mathématiques, l'histoire, la géographie, etc.
- Incrémental : il ne représente pas solution globale élaborée une fois pour toute. A noter que plusieurs études techniques, ateliers stratégiques, dialogues, ont précédé l'élaboration des grandes orientations de cette politique.

Le PRODEC a identifié onze axes prioritaires permettant d'atteindre la scolarisation universelle en 2015. Les axes prioritaires ont été élaborés selon des plans de mise en œuvre opérationnelle (PISE ou programme d'investissement sectoriel de l'éducation) de trois phases : PISE I (2001-2005) et PISE II (d'abord de 2006-2008, prolongé jusqu'en 2009) qui ont été accompagnés de plans financiers sur plusieurs années, sous la forme de cadre de dépenses à moyen terme (CDMT). Les préparations du PISE III (initialement prévues de 2008 à 2010) ont commencé avec un an de retard. Il est important de noter que dès le début, le PISE excluait les principales charges récurrentes liées aux services d'éducation telles que le salaire des enseignants, les

factures des services publics, ainsi que les coûts d'exploitations des écoles et de l'administration générale.

Le PISE s'est plutôt concentré sur des investissements dans le secteur et sur certains coûts d'exploitation incluant les coûts d'exploitations et d'entretiens liés aux investissements, au matériel d'enseignement et à la formation continue des enseignants. Cependant, les CDMT sectoriels et leur dialogue connexe couvrent le secteur dans son ensemble. L'un des éléments les plus importants de ce programme était d'établir une nouvelle structure institutionnelle permettant de gérer l'éducation de manière décentralisée

### **2.2.1. État de la planification sectorielle au Mali, 2014-2019**

La planification sectorielle de l'éducation au Mali était régie par deux plans décennaux, mis en œuvre par des plans opérationnels triennaux. Le premier Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC I), préparé en 2000 a couvert le secteur de l'éducation de 2011 à 2012. Le Programme d'Investissement du Secteur de l'Education (PISE) I a couvert les années 2001-2004, le PISEII, quant à lui, qui devait couvrir les années 2006-2008 a été prolongé jusqu'en 2009 et la troisième et dernière phase du PRODEC I, le PISE III est entré en vigueur en 2010. En 2012, alors que le gouvernement avait l'intention de préparer le PRODEC II dans la foulée du PRODEC I, des violences ont éclaté, entraînant la perte de la capacité gouvernementale et de la volonté politique nécessaires pour poursuivre la planification de l'éducation. Une fois la démocratie restaurée en 2013, la planification de l'éducation a repris sous la forme de la préparation d'un plan intérimaire du secteur de l'éducation (PIRSEF), mis en œuvre en 2015 et qui couvrait les années 2015 et 2016. La préparation du PRODEC II a nécessité encore trois ans de travail après le plan sectoriel de l'éducation intérimaire et a été endossé en juin 2019.

Le PRODEC II et son plan quinquennal de mise en œuvre étaient de bonne qualité. Les deux documents proposaient un plan détaillé des coûts, des sources de financement, des projections de coûts, un modèle de simulation financière et une répartition des responsabilités entre les diverses instances, les rendant ainsi à la fois financièrement viables et applicables. Le processus a été décrit comme long, mais inclusif, car il reposait sur une approche ascendante accompagnée d'informations sur les priorités et les besoins sectoriels de l'éducation, information recueillie au niveau infranational et regroupée au niveau national pour être intégrée au PRODEC II.

Le PRODEC II s'articule autour de quatre domaines prioritaires : améliorer l'efficacité interne et externe du système d'éducation, améliorer la formation et la gestion des enseignants, promouvoir l'accès équitable et inclusif à une éducation de base de qualité pour tous, renforcer la gouvernance du secteur et renforcer la résilience et la capacité du secteur. Le gouvernement du Mali a spécifiquement demandé à ajouter ce dernier point, en réponse au conflit toujours en cours dans le pays.

### **2.2.2. Etat du dialogue et du suivi sectoriels au Mali, 2014-2019**

Le Mali dispose d'un mécanisme actif de dialogue sectoriel de l'éducation, centré sur le Cadre partenarial d'éducation, le groupe local des partenaires de l'éducation du Mali (GLPE), lequel est composé des trois ministères chargés de l'éducation, de partenaires de développement et d'une confédération d'ONG locales et internationales. Le GLPE qui se réunit régulièrement, auquel toutes les parties prenantes participent activement et auquel les membres contribuent largement, est un mécanisme bien établi. Au fil des ans, l'inclusivité du GLPE a crû. D'ailleurs, celui-ci a récemment accueilli en son sein des associations d'enseignants. Cependant, le grand nombre d'associations enseignantes et de groupes de la société civile différents représente un défi qui exige de consentir à un compromis entre l'inclusion et le fonctionnement du GLPE. Au niveau infranational, le groupe sectoriel de l'éducation, un forum de coordination

et de collaboration sur l'éducation en période de crise humanitaire, se réunit régulièrement et assure la mise en débat des principales questions à traiter.

Malgré ces réunions régulières, le mécanisme de dialogue comportait plusieurs failles, dont un manque de dynamisme au sein du GLPE et le fonctionnement partiel des groupes de travail techniques. Les parties prenantes gouvernementales et les bailleurs de fonds ont convenu qu'une restructuration du GLPE était nécessaire pour que celui-ci, en se concentrant sur la mise en œuvre plutôt que sur la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation, soit plus pertinent lors de la prochaine phase du PRODEC II. Les parties prenantes se sont dites préoccupées de la capacité du personnel technique au niveau ministériel, en raison de l'important roulement de personnel qui a suivi la période d'instabilité politique dans le pays et de plusieurs départs en retraite.

Au Mali, le suivi est assuré à travers les revues sectorielles conjointes (RSC), qui sont solidement implantées. Bien que leur qualité ait été jugée faible ces dernières années, elle s'est légèrement améliorée au fil du temps. Les parties prenantes estiment que la RSC, au cours de laquelle les problèmes du secteur de l'éducation sont discutés et où des recommandations sont formulées et suivies, est un outil utile pour l'évaluation sectorielle. Cependant, l'organisation pratique, les budgets, la planification de la revue sectorielle conjointe et les documents présentés au cours de celle-ci, ne faisant pas le lien entre les activités réalisées et le plan, compliquaient le suivi de la mise en œuvre, ont compromis la qualité de la revue sectorielle conjointe.

Au cours de la période de référence, l'amélioration du système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) a permis de renforcer la collecte de données, mais les progrès sont encore lents. Bien que la mise en place du SIGE ait connu des progrès, notamment en ce qui concerne le renforcement des capacités, plusieurs faiblesses demeurent, telles que l'absence de collecte régulière de données, la nécessité d'installer le système dans tous les centres de formation et les centres d'animation pédagogique (CAP), de même que la nécessité d'améliorer les formations et de mettre en place un processus plus rigoureux de vérification des données. Les évaluations des apprentissages ne sont pas effectuées de manière régulière et systématique, ce qui affecte le suivi des progrès réalisés.

### **2.2.3. Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au suivi sectoriel**

Au cours de la période d'évaluation 2014-2019, le Partenariat mondial a intégré ses mécanismes de dialogue à des mécanismes déjà existants. L'agence de coordination (UNICEF) n'a eu de cesse de contribuer à la promotion de la responsabilité mutuelle, en coordonnant les efforts de planification lors de la phase de planification sectorielle et en faisant le lien entre les bailleurs de fonds et le gouvernement. Les activités de plaidoyer du Secrétariat ont permis d'améliorer le degré d'inclusion des associations de la société civile et d'enseignants au sein du GLPE. Les missions du Secrétariat, quant à elles, ont régulièrement offert une assistance technique et formulé des recommandations au gouvernement du Mali pour qu'il améliore la qualité de la communication de ses résultats et la qualité de la revue sectorielle conjointe. Les événements mondiaux du Partenariat mondial ont favorisé des échanges internationaux pour l'amélioration du dialogue. Le financement ESPIG (Education Sector Program Implementation Grants) du Partenariat a permis d'améliorer la collecte des données grâce au renforcement du SIGE, mais les progrès sont lents.

### **2.2.4. Etat du financement sectoriel au Mali, 2014-2019**

Malgré son instabilité politique, les dépenses en éducation du gouvernement du Mali ont fluctué entre 2012 et 2016 en termes absolus et le total des dépenses publiques pour l'éducation a augmenté, passant de 621 millions de dollars américains en 2018 à 727 millions en 2019. Le gouvernement a consacré 18 pour cent de son budget, de 3 à 4 pour cent de son PIB, au secteur de l'éducation. Chiffres qui se situent en deçà des cibles recommandées par le Partenariat mondial. Les dépenses de fonctionnement, tels les coûts de personnel, représentant la

part du lion des dépenses en éducation au Mali, ne laissent que peu de place aux investissements. Cela demeure un problème dans le pays, alors que le conflit affecte une grande partie de l'infrastructure scolaire. Le gouvernement du Mali finance plus des trois-quarts du plan sectoriel de l'éducation PRODEC II. Il faudra voir, d'ailleurs, si la mise en œuvre du PRODEC II sera suffisamment financée.

Le coup d'État de 2012 a eu de graves répercussions sur le versement des fonds des bailleurs de fonds internationaux qui, malgré une augmentation constante depuis 2012, ne sont pas suffisamment reconstitués. La crise politique de 2012 a également affecté le choix des modalités de financement des bailleurs de fonds, ces derniers préférant un mécanisme de « soutien aux projets » pour canaliser leur financement vers le secteur de l'éducation. Malgré une normalisation de la situation politique et sécuritaire, peu d'éléments indiquent que les bailleurs de fonds s'éloignent de ce modèle pour se rapprocher d'un mécanisme plus conforme aux procédures nationales.

### **2.2.5. Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel**

Au cours de la période de référence 2013-2019, le financement de l'ESPIG (41,7 millions de dollars américains) a joué un rôle important dans la mise en œuvre du plan intérimaire du secteur de l'éducation. En 2017, le financement de l'ESPIG a été la deuxième plus grande source individuelle de financement international à contribuer aux dépenses du budget de l'éducation. Le projet d'urgence avait pour objectif de soutenir la mise en œuvre de mesures politiques destinées à améliorer l'accès, l'équité et la généralisation de l'éducation de base, ainsi que la gestion du secteur de l'éducation. Les activités se sont concentrées sur l'élargissement de la capacité d'accès à l'éducation et la préservation des infrastructures éducatives dans les zones ciblées.

Au Mali, le système d'éducation est divisé en trois années d'enseignement préscolaire, six années d'enseignement primaire, six années d'enseignement secondaire et quatre années d'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire est divisé en deux cycles de trois ans. L'enseignement obligatoire est, en théorie, dispensé gratuitement pendant neuf ans aux enfants de 7 à 15 ans. Ces années correspondent aux études primaires et au premier cycle du secondaire. Ces neuf premières années sont qualifiées d'éducation fondamentale (éducation fondamentale I). Le premier cycle de l'enseignement secondaire aboutit au diplôme d'études fondamentales (DEF), qui conclut l'éducation fondamentale I, et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire aboutit au baccalauréat. Pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, l'année scolaire commence en octobre et se termine en juin.

# III. CONNAISSANCES SUR L'EDUCATION ARABO ISLAMIQUE EN AFRIQUE DE L'OUEST ET AU MALI : HISTORIQUE ET DYNAMIQUE ACTUELLE

L'enseignement islamique (dans sa forme la plus élémentaire, c'est-à-dire l'École coranique) reste un des types d'école les plus répandus et, pour beaucoup d'individus, il constitue la seule offre de formation et d'alphabétisation<sup>11</sup> : pour les populations qui n'ont pas encore accès à une scolarité formelle, il demeure le seul lieu d'instruction. Florissant dans pratiquement tous les pays à majorité musulmane, il est aussi parfois reconnu comme complémentaire à la scolarisation dans l'école publique. Mais quelle qu'en soit la forme, l'École coranique reste l'École de la société qui l'instaure, la protège et l'influence comme elle est influencée par elle. « Elle est donc étroitement liée à son milieu, ce qui lui confère une capacité de résistance et une indépendance qui la rendent réfractaire à la plupart des développements » (Unesco 1994 : 13).

Gandolfi<sup>12</sup> explique qu'étudier les structures éducatives de l'islam en Afrique, amène nécessairement à considérer trois approches différentes.

- *Sous l'angle institutionnel*, l'éducation islamique est perçue comme un système éducatif servant de foyer et de structure pour la diffusion des valeurs religieuses, sociales et culturelles. Elle est l'ensemble des principes moraux et de la production intellectuelle. C'est ainsi que l'islam prône une éducation homogène de toutes les entités de l'homme : son corps, sa raison, son esprit, ses instincts et ses sentiments.
- *Sous l'angle pédagogique*, l'éducation islamique peut être définie comme un processus de formation et de transformation sociale, intellectuelle, morale et spirituelle en vue de l'intégration des Africains aux principes spirituels et temporels de l'islam. Cependant, compte tenu de la spécificité de l'islam noir « on pourrait affirmer qu'il n'y eut pas d'islamisation africaine, mais plutôt on a vu *une africanisation de l'islam* en raison de nombreuses adaptations subies par ce dernier en Afrique » (Kanvaly Fadiga 1988 : 146).
- *Sous l'angle de l'évaluation*, bien qu'il soit difficile de mesurer les effets de l'éducation islamique sur les comportements individuels et sociaux, il est possible d'identifier les difficultés, les limites, les contraintes et les apports positifs de l'enseignement islamique.

En effet, il en ressort que « *l'éducation islamique se transmet de génération en génération et ses principes varient peu, car ils ont une base divine puisée dans le Coran et dans le comportement du Prophète. Cette éducation vise autant la formation de l'âme que l'acquisition du savoir, dans le but de former un être humain soumis à Dieu et à ses lois. Toute l'éducation doit suivre l'évolution de l'enfant et être adaptée à son degré de maturation suivant en cela le verset coranique « Allah ne charge nulle âme au-dessus de ses capacités ».* Les principales

---

<sup>11</sup> Stefania Gandolfi, « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, 169-170 | 2003, p. 271

<sup>12</sup> Stefania Gandolfi, « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, 169-170 | 2003, 261-277.

*structures éducatives de l'islam sont les écoles coraniques, les médersas (ou madrasas) et les universités. Traditionnelles structures éducatives africaines, les écoles coraniques, dans la diversité des dénominations que chaque pays utilise, ont toutes le même objectif : la propagation et l'approfondissement de la foi. Cette préoccupation de ranimer la foi et une tendance à adapter l'expression de cette foi aux pratiques locales ont amené de nombreuses variantes dans l'éducation coranique <sup>13</sup>».*

### 3.1. Historique de l'éducation arabo-islamique au Mali

L'histoire des médersas et des écoles coraniques, depuis la période précoloniale jusqu'à nos jours, reste complexe. En effet, il ressort que le Mali a connu la pénétration de l'islam depuis des siècles, mais que les écoles coraniques et enseignantes remontent aux années 1896-1897 et 1910 à 1954 pour ce qui concerne les différents types d'écoles arabo-islamiques rencontrés de nos jours.

L'éducation arabo-islamique est apparue au XI<sup>e</sup> siècle en Afrique subsaharienne, au moment de la diffusion de l'islam. C'est la première forme d'éducation collective formalisée. Initiée d'abord par des commerçants arabo-berbères en Afrique de l'Ouest, puis propagée par des confréries religieuses à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, elle a d'abord pris la forme des écoles coraniques de type soufi. On y enseigne alors essentiellement la mémorisation du Coran.

Pour concurrencer les écoles coraniques et attirer les élèves musulmans dans l'espace franco-phonie colonial, l'administration française a ensuite créé des médersas coloniales sur un modèle bilingue franco-arabe. A partir des années 1940, un marché de l'éducation arabo-islamique a progressivement émergé grâce à l'initiative d'entrepreneurs de l'éducation, appuyés et soutenus par des financements extérieurs en provenance du Maghreb et, plus récemment, des pays du Moyen-Orient.

Depuis 2000, en voulant les intégrer dans le système éducatif formel, certains Etats ont développé de nouvelles structures éducatives intégrées (écoles coraniques intégrées ou modernisées et écoles franco-arabes publiques) dans les systèmes éducatifs nationaux.

Créée par l'administration pour attirer la sympathie de certaines populations réticentes à scolariser leurs enfants, et enseigner le français à un public arabisant, cette offre d'éducation Arabo islamique enregistrera plus tard des soutiens à travers des promoteurs réunis dans des associations telles que: UNMM, UELAM, HCI et OCI. La Banque Islamique de Développement (BID), l'Association Mondiale de l'Appel Islamique (AMAI), l'Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture (ISESCO) ont été les catalyseurs de la dynamique de réforme qui a permis la prise en compte de la medersa dans le système éducatif formel (Leonardo A. Villalón, A Idrissa et Bodian, 2012).

En matière de législation il y a eu un premier décret colonial du 14 février 1922. Ce décret colonial sera modifié plus tard le 29 septembre 1938. Ce texte précise que l'éducation dans la colonie doit être faite en français bien que les langues puissent être utilisées dans le cadre de cours pratiques et dans les écoles locales. C'est à partir de 1985 qu'un décret a été pris pour l'organisation des medersas privées. Son objectif est l'organisation et le fonctionnement des medersas privés. Après la chute de Moussa Traoré une loi a été votée à l'Assemblée Nationale. Portant sur le statut d'enseignement privé en République de Mali.

Dans cette loi l'article 3 dispose que l'enseignement privé comprend les ordres suivants : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, l'enseignement spécial.

<sup>13</sup> Stefania Gandolfi, op. cit., p.263

Il est dispensé dans : les écoles communautaires ; les établissements d'éducation préscolaire ; les établissements d'enseignement fondamental ; les établissements d'enseignement secondaire ; les établissements d'enseignement supérieur ; les établissements d'éducation physique et sportive ; les établissements d'éducation artistique ; les établissements d'enseignement spécial ; les medersas.

Les écoles coraniques et les écoles de catéchisme, les établissements exclusivement destinés à un cadre non institutionnel ne sont pas du domaine de cette loi. La loi n'a pas pris en compte les écoles coraniques. Ce système d'éducation existe depuis l'empire peuhl de Macina.

Les écoles médersas sont, à l'origine, des établissements privées dont l'offre éducative accorde une assez grande importance à l'enseignement religieux mais prend en compte les matières dispensées dans les écoles classiques – dont le français qui est enseigné à partir de la troisième année. Elles ont été créées par l'administration pour attirer la sympathie de certaines populations réticentes à scolariser leurs enfants, et enseigner le français à un public arabisant<sup>14</sup>. Dans les medersas, les apprenants reçoivent à la fois une éducation religieuse centrée sur le Coran, les sciences islamiques, mais aussi une initiation à la langue arabe qui sert de médium d'apprentissage des matières religieuses et des enseignements généraux (mathématiques, la géographie, l'histoire, etc.). A la différence des écoles coraniques, les médersas délivrent des diplômes reconnus par l'État qui permettent notamment à leurs titulaires d'enseigner dans les écoles primaires et secondaires. Ces derniers sont aussi éligibles à des bourses pour poursuivre des études dans les universités islamiques.

Les écoles coraniques traditionnelles se subdivisent en écoles coraniques itinérantes et écoles coraniques permanentes. Leur fonctionnement et les modalités d'apprentissages sont les mêmes.

Au Mali, l'éducation arabo-islamique est soutenue par les promoteurs réunis dans des associations comme l'Union Nationale des Médersas du Mali (UNMM) et l'Union des Enseignants de la Langue Arabe au Mali (UJELAM), le Haut Conseil Islamique et des organismes relevant de l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI), tels que la Banque Islamique de Développement (BID), l'Association Mondiale de l'Appel Islamique (AMAI) et l'Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture (ISESCO)<sup>15</sup> qui ont été les catalyseurs de la dynamique de réforme qui a permis la prise en compte de la medersa dans le système éducatif formel. La transformation de la medersa en une école à la fois confessionnelle et séculière est le résultat des pressions exercées « par le bas » par les promoteurs et les associations professionnelles ou religieuses.

Le caractère social et religieux des médersas postule une civilisation différente de celle que sous-tendent les écoles classiques. La question de l'orientation pédagogique des médersas a longtemps été un point de discordance entre les autorités étatiques et les promoteurs de ces écoles. En 1982, l'Etat malien demanda aux inspecteurs de l'enseignement fondamental de diligenter des études sur le « milieu des médersas ». Les rapports produits en 1984-1985 révélèrent que les médersas avaient des taux élevés de scolarisation et, par conséquent, jouaient un rôle important dans l'éducation au Mali. Une ordonnance d'avril 1985 (112-PGRM) les retira de la tutelle du Ministère de Administration Territoriale pour les placer sous celle du Ministère de l'Education Nationale qui, par l'intermédiaire du Centre pour la promotion de la langue Arabe, élaborait un nouveau programme et attribua des bourses d'étude à l'étranger aux élèves des médersas. Ces mesures incitatives devaient permettre de donner corps à cette nouvelle mission assignée aux médersas qui est de « former l'homme musulman à être un bon citoyen », à contribuer à l'éradication de l'analphabétisme et à promouvoir l'insertion socio-économique des jeunes dans la vie active.

<sup>14</sup> Zakari, Maikorema. 2009a. *L'Islam dans l'espace nigérien, des origines (VIIe siècle) à 1960. (Tome 1)*, Paris, L'Harmattan, p.21

<sup>15</sup> Leonardo A. Villalón, Abdourahmane Idriss et Mamadou Bodian : *Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Mali, Research Report*, Juin 2012, p. 8.

Cette vision étatique du rôle des médersas ne mettait pas l'accent sur la formation religieuse. Cela occasionna un clash entre l'Etat et les promoteurs de médersas « qui suspectent des motifs anti-islamique et ont réagi à ces initiatives avec une hostilité considérable » (Brenner, 1991 : 83). Le français était perçu comme un vecteur de valeurs étrangères et antagoniques à l'Islam et du point de vue de l'Etat, le français étant la langue officielle du Mali, devait être appris dans l'optique d'un exercice plein de la citoyenneté malienne. En 1999, la résistance à l'introduction du français était devenue insignifiante, en grande partie parce que la question pratique de l'employabilité des sortants des médersas se posaient de façon aiguë, dans un contexte de crise économique et de compétition entre les écoles. L'introduction du français devait en effet permettre aux médersas de présenter régulièrement les élèves aux épreuves du brevet de fin d'études fondamentale (DEF), et par la suite, au baccalauréat ; ce qui favoriserait le développement des médersas tout en donnant aux sortants des chances égales à celles des élèves du secteur classique, dans le marché de l'emploi. Le Forum aboutit à deux résultats pratiques : l'adoption de la formule de l'année préparatoire, et la mise en forme d'un programme d'études mettant définitivement les médersas en conformité avec le programme national.

Les médersas se sont développées exclusivement à partir de la demande sociale. L'éducation arabo-islamique connaît une ascension sociale parce qu'elle a l'avantage d'introduire dans son cursus l'enseignement de l'arabe et des études islamiques très appréciés par les familles.

On distingue deux types d'établissements : les établissements arabo-islamiques privés et les établissements arabo-islamiques communautaires. Les établissements privés sont créés sur initiative privée. L'offre éducative privée s'est installée au sein du système éducatif national et a conduit à la transformation progressive de l'éducation de bien social en bien commercial, ce qui a un impact significatif sur le caractère de la demande éducative et sur le système éducatif d'une manière générale. Cet impact est perceptible à travers la création de plusieurs écoles classiques. Mais déjà, les établissements privés arabo-islamiques évoluaient comme privés avant la réforme de 1989. Malgré la prise en compte de la medersa par le système éducatif national, la plupart des medersas restent des structures éducatives privées. Leurs ressources proviennent essentiellement du paiement des frais d'inscription, du soutien occasionnel et de l'assistance restreinte des ONG. En plus de ce financement traditionnel, l'Etat oriente des élèves réguliers dans les lycées franco-arabes auxquels une subvention annuelle est versée pour l'encadrement de ces élèves....

Aujourd'hui l'Etat malien a mis en place une structure gouvernementale qu'on appelle le Secrétariat d'Etat chargé de la promotion et de l'intégration de l'enseignement bilingue. L'objectif spécial est l'organisation et la promotion de l'enseignement bilingue ; la conception et la mise en œuvre d'un plan de formation du personnel enseignant bilingue ; le suivi et le contrôle de la réglementation et de l'application des orientations de l'enseignement bilingue ; la coordination et le suivi-évaluation des activités liées à l'enseignement bilingue. Cette structure est également chargée de préparer et suivre les travaux concernant la formalisation des écoles coraniques au sein du système de l'éducation nationale ; mobiliser les intervenants du secteur de l'enseignement bilingue franco-arabe autour des enjeux liés aux domaines ; coordonner toutes les activités du secteur de l'enseignement bilingue franco-arabe ; promouvoir les mesures d'accompagnement de l'enseignement bilingue de base. Les cibles sont fondamentalement : les écoles coraniques, les medersas, les écoles franco-arabes.

### **3.1.1. L'éducation arabo-islamique avant la colonisation**

L'introduction de l'éducation arabo-islamique au Mali remonte au 14<sup>ème</sup> siècle. En 1353, sous la domination de l'empire du Mali, Ibn Battuta visite la ville de Tombouctou et mentionne l'existence d'un enseignement islamique offert par les Berbères. C'est à cette période, un peu après la visite de Battuta, que la mosquée de Sankoré est probablement fondée comme institution supérieure d'enseignement islamique. La fondation de la mosquée de Sankoré et de l'institution d'enseignement supérieur qui y est attachée établit les bases de la vie intellectuelle

islamique au Mali. Grâce à cette institution d'enseignement supérieur, Tombouctou est devenu un grand centre d'enseignement islamique.

### 3.1.2. L'éducation arabo-islamique sous la colonisation française

Le colonisateur français a trouvé cette forme d'éducation instituée et légitimée à Tombouctou sous l'influence des Berbères et de l'islam arabe. Le colon trouve cette forme dangereuse pour l'administration. Dans sa démarche entreprise pour le contrôle des espaces de revendication, la politique française en matière d'éducation arabo-islamique dans sa colonie a consisté à endiguer « l'islam noir » en vue de le couper de tout contact avec « l'islam arabe » perçu comme plus dangereux pour l'administration. Dans cette logique que furent créées les premières médersas franco-arabes, d'abord en Algérie et ensuite dans les autres colonies françaises dont le Sénégal et le Mali.

Les premières médersas franco-arabes ont été créées par les français à Djenné et à Tombouctou<sup>16</sup>. L'appellation franco-arabe a été adoptée pour les opposer aux medersas islamiques qui étaient issues des initiatives locales. La première expérience de ce type sur le territoire de l'actuel Mali prit place à Djenné qui, étant considéré comme l'un des centres les plus importants de la culture islamique d'Afrique occidentale, fut choisi comme le premier centre d'études musulmanes modernes au Soudan français.

En 1939, l'établissement public et officiel de Djenné a été remplacé par une école franco-arabe dont le but était de former une élite musulmane pouvant enseigner dans les écoles coraniques qui partageraient l'avis des Français sur le rôle civilisateur de ces derniers en Afrique.

La seconde expérience de médersa française fut créée à Tombouctou en 1910 sans que sa création soit officiellement réglementée. Kavas soutient que l'administration coloniale voulait éviter de s'imposer aux savants musulmans de la ville dont la tradition remonte à plusieurs siècles. (Kavas, 2003, p. 112.)

Dans ces medersas, l'enseignement offert était composé de : la grammaire, la jurisprudence, le commentaire du Coran, la théologie d'après la Risâla de Cheikh Abdou, la philosophie musulmane, la langue française, le calcul, l'hygiène, l'histoire de la France et de l'Afrique ; les cours étaient entièrement dispensés en français pour toutes les matières y compris les matières de l'éducation islamique. Par la suite, l'administration coloniale s'est rendue compte que les écoles franco-arabe étaient en train d'être supplantées par les nouvelles medersas créées et gérées par des indigènes. Sans empêcher l'éducation arabo-islamique, le colonisateur tenta de les contrôler.

C'est dans ce contexte que le décret du 14 février 1922, réglant l'éducation dans les colonies françaises a été modifié par le décret du 29 septembre 1938. Ces textes précisent que l'éducation dans la colonie doit être faite en français bien que les langues locales puissent être utilisées dans le cadre de cours pratiques et dans les écoles locales. Les écoles coraniques, n'étaient autorisées qu'à enseigner dans leur langue locale et elles n'étaient considérées comme des établissements d'enseignement.

Ces lois visaient à contrôler les nouvelles médersas indigènes, d'où l'insistance des autorités coloniales françaises à les désigner comme des écoles coraniques. (Brenner, 2001, p. 82.)

### 3.1.3. L'avènement des initiatives locales indigènes de création des medersas

Les trois premières médersas islamiques ouvertes sur initiatives locales au Mali sont créées entre 1946 et 1950 à Kayes, Ségou et Bamako. Pour distinguer leurs établissements des écoles cora-

---

<sup>16</sup> KAVAS, Ahmet. 2003. *L'enseignement islamique en Afrique francophone: les médersas de la république du Mali*. Istanbul: Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamique (IRCICA), 424 p.

niques, les fondateurs, les nomment médersa. Mais, les documents émanant des autorités françaises continuaient de les considérer comme des écoles coraniques pour ne pas créer de confusion avec leurs propres médersas franco-arabes<sup>17</sup>. (Brenner, 2001, p. 54.)

La première de ces médersas à ouvrir est celle d'Al-hajj Mahmoud Bâ, à Kayes, et pour laquelle il reçut une autorisation officielle des autorités françaises en 1946 sous la dénomination d' « école coranique ». (Brenner, 2001, p. 55 et 66.)

Al-Hajj Mahmoud Bâ sera fermée en octobre 1954 parce que les autorités considèrent son promoteur comme un activiste musulman. (Brenner, 2001, p. 65 et 71.) A Ségou, Saada Oumar Touré fonde aussi, en cette même année 1946, une médersa qui ne sera reconnue qu'en 1948, encore une fois sous le titre d'école coranique. Contrairement au promoteur de la medersa de Kayes, Touré consulte de nombreuses publications provenant du monde arabe et de la France concernant la pédagogie dans l'enseignement des langues et entreprend, en 1954, d'enseigner le français à ses élèves, chose qui avait été refusée aux « Azharistes » de Bamako. Après une courte durée de fermeture de la medersa, Touré obtint l'autorisation d'enseigner le français en 1959.

A Bamako, quatre jeunes hommes sortant de l'Université Al-Azhar du Caire font une demande officielle pour l'ouverture d'une médersa à Bamako en 1946. Elle leur sera accordée en 1947 mais l'école n'ouvrira réellement qu'en 1950 (Brenner, 2001, p.55).

Le programme de l'établissement prévoit neuf années d'enseignement divisées en un cycle primaire de quatre ans et un cycle secondaire de cinq ans. Le seul texte scolaire est le Coran et sept heures trente minutes sont consacrées à son étude. En deuxième année, le temps par semaine accordé à l'arabe diminue (huit heures trente minutes) ainsi que celui pour l'étude du Coran (quatre heures trente minutes) alors que les sciences religieuses font leur entrée dans le curriculum pour dix heures trente minutes (théologie, jurisprudence et biographie du Prophète) (Brenner, 2001, p. 61-62.) Les « Azharistes » sollicitent aussi l'autorisation d'enseigner le français à leurs élèves, ce qui leur sera refusée par les autorités françaises. En décembre 1951, la médersa des « Azharistes » est fermée par les autorités coloniales qui justifient leur décision par le décret de 1922. (Brenner, 2001, p. 60.) Les travaux de Roy indiquent, toutefois que, la véritable raison de cette fermeture serait plutôt que le contenu doctrinal de cette médersa a été identifié comme wahhabite.

### 3.1.4. L'éducation arabo-islamique sous le Mali-indépendant

À la suite de l'indépendance du Mali en 1960, aucun organe officiel ne contrôlait les médersas jusqu'en 1979, quand la responsabilité de ces écoles revient au ministère de l'Intérieur. (Kavas, 2003, p. 174). Par la suite, le gouvernement décide de nationaliser toutes les médersas en les transformant en écoles franco-arabes où l'enseignement, entièrement séculier, se ferait tant en français qu'en arabe. A la suite de cette politique, la médersa française de Tombouctou, fondée par les autorités coloniales françaises en 1910, est intégrée à ce système et devient un lycée franco-arabe. Il convient de souligner que le coup d'état de 1968 de Moussa Traoré empêchera la nationalisation d'un grand nombre de médersas, dont celle de Saada Oumar Touré à Ségou.

Sous le régime de l'Union Démocratique du Peuple Malien (UDPM) de Moussa TRAORE, un Centre pour la Promotion de la Langue Arabe (CPLA) est créé au sein du ministère de l'Éducation Nationale, en vue d'inspecter discrètement toutes les institutions islamiques du territoire : les lycées franco-arabes, les médersas (non encore reconnues) et les écoles coraniques. (Kavas, 2003, p. 169.) Sans pouvoir réel avant la reconnaissance des médersas, le CPLA est princi-

<sup>17</sup> BRENNER, Louis. 2001 *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*. Indianapolis: Indiana University Press, 343 p. cite par Emilie Roy, 2007

palement un organe d'observation. Cependant, par une décision du Conseil des Ministres datant du 21 avril 1982, les médersas maliennes du cycle fondamental passent sous la tutelle du ministère de l'Éducation Nationale et placées sous le contrôle direct du CPLA ; cela devient effectif par le décret du 30 avril 1985. (Cissé, 1992, p.130 et Kavas,2003, p. 174).

La formation continue des enseignants faisait donc partie des fonctions du CPLA et plusieurs stages de perfectionnement sont organisés au cours de l'année par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation et de différents organismes internationaux. Par exemple,« entre 1982 et 1985, l'inspection de la langue arabe avec l'assistance égyptienne organisa trois stages pédagogiques. De plus, les enseignants bénéficièrent de trois stages de formation organisés par le Centre Islamique de Khartoum en 1988, par l'Organisation Islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture en 1989 et en 1991, et par l'UNICEF en 1992. » (Kavas, 2003, p. 178).

Les activités nommées dans cette partie sont toutes financées par des organismes internationaux tels l'ISESCO et l'IDA. Ces formations portaient principalement sur la didactique, et le public ciblé est en grande majorité les maîtres des académies d'enseignement.

Le Ministère de l'Éducation Nationale contrôle de plus en plus les médersas à l'aide de ses inspecteurs, compétents en ce domaine, qui assistent à certains cours et préparent des rapports sur ces écoles ; ils donnent aussi des conseils aux enseignants lorsqu'ils constatent des irrégularités.

Un forum national sur l'enseignement bilingue (Franco arabe) au Mali<sup>18</sup> a été organisé à Bamako du 28 au 30 décembre 2019. Il a lancé les bases d'une réforme dont les fondements ont été discutés par les autorités scolaires, les partenaires techniques et financiers, la société civile<sup>19</sup>.

Les participants ont discuté sur l'importance de l'école franco arabe au Mali,



---

<sup>18</sup> <https://maliactu.net/mali-forum-national-sur-lenseignement-bilinguefranco-arabe-au-mali/>

<sup>19</sup> 1.1 - *L'Essor*, 30 Décembre 2019

les communautés à la base sont fortement impliquées dans ce cadre et jouent un rôle capital dans ce processus.

A l'occasion dudit forum un certain nombre de constats ont été relevés. L'apport de l'enseignement franco arabe est considérable dans l'éducation pour tous car il touche environ 800.000 personnes dont 47% sont des filles. Organisé par le Secrétariat d'Etat chargé de la promotion et de l'intégration de l'enseignement bilingue, cette rencontre est intervenue après le forum sur les écoles coraniques organisé par le Haut conseil islamique du Mali (HCIM) du 27 au 28 octobre 2008.

L'enseignement arabo-islamique a continué à assurer sa mission de formation après l'indépendance de notre pays à travers les medersas à Kayes, Ségou, Kati, Touba (Cercle de Banamba), Baraouéli et Mourdiah (Cercle de Nara). Cela a favorisé le développement d'une masse importante de lettrés en langue arabe.

## IV. L'offre d'éducation arabo-islamique

Avant tout propos, il faut souligner que la définition du terme « éducation franco-arabe » ne fait pas l'unanimité en termes de définition. Si pour certains, « l'éducation arabo-islamique, c'est l'étude de la civilisation arabe à travers l'islam, c'est tout ». <sup>20</sup> D'autres estiment au contraire que, « l'éducation franco-arabe est une éducation en bilingue : Arabe et Français » <sup>21</sup>.

### 4.1. Diversité des formes d'EDUAL en Afrique de l'Ouest

Il existe différents types d'école, variables selon l'histoire politique des pays et selon l'insertion de l'islam au sein des sociétés. On peut ainsi distinguer une école de type « classique » et non institutionnalisée, présente dans presque tous les pays musulmans, où le Coran est enseigné suivant la méthode traditionnelle. Elle peut être complètement contrôlée par les communautés ou par les confréries comme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ou contrôlée par l'État, comme au Mali. Elle revêt aussi parfois une forme équivalente au catéchisme chrétien, et est alors réservée aux enfants issus des milieux moyens des villes. Enfin, elle constitue parfois l'école unique, représentant le seul accès à l'instruction pour les populations, les pauvres et les plus marginalisées du point de vue économique et politique.

Mais les différentes formes que revêt l'École coranique sont tellement variées qu'il serait vain de vouloir établir une typologie exhaustive ou d'analyser les différents rôles particuliers que cette école joue au sein des systèmes de représentation symbolique des sociétés. On peut cependant analyser les rapports qui se nouent entre l'École coranique et l'État. Aux deux extrêmes, se trouve une situation de marginalité « ignorée » ou une situation d'incorporation de l'École coranique dans le système scolaire étatique.

Dans le premier cas se situent la plupart des pays africains ayant connu la colonisation française au sein desquels le système éducatif importé a remis en cause toute forme de scolarisation « traditionnelle ». Le nord de la Côte-d'Ivoire est représentatif de ces régions où l'éducation islamique possède une histoire prestigieuse, mais en même temps souffre d'une marginalisation, tant du point de vue de la définition sociale du public (élèves socialement défavorisés) que de celui des possibilités offertes en termes de débouchés à la sortie de l'école. On trouve la même marginalisation au Nord Cameroun où la progression numérique de la scolarisation en général est parallèle à un processus de déscolarisation dans les écoles coraniques. Ici, « les transformations socio-économiques et la concurrence de l'École moderne, sapant ses assises et réduisant ses prétentions, font dégénérer l'enseignement coranique et le discréditent aux yeux même de la population musulmane » (Santerre *et. al.* 1982 : 413). Il s'agit d'une tendance que l'on observe aussi au Sénégal et au Tchad, pays dans lesquels la progression numérique des écoles coraniques, liée au processus d'islamisation de l'Afrique subsaharienne et aux contacts qu'entretiennent les musulmans d'Afrique avec le monde arabe, se heurte au système éducatif institutionnel. Fort et ancien, ce qui explique la pugnacité de l'enseignement islamique mais aussi la présence, au sein de la société et de l'État, de contradictions linguistiques et ethniques, contradictions auxquelles l'enseignement islamique peut apparaître comme un antidote » (IIPE 1984 : 69).

Ces différentes formes, variables tant dans l'espace que dans le temps, rendent difficiles l'évaluation de l'efficacité de l'École coranique, car cette évaluation implique « la prise en compte structurale de sa position ». Une telle posture n'exclut pas un examen attentif de cette forme

<sup>20</sup> Extrait d'entretien du 24/10/2019 au Centre d'Animation Pédagogique (DCAP-Adjoint), à Nioro, Diawely-Counda.

<sup>21</sup> Extrait d'entretien du 25/10/2019 au Centre d'Animation Pédagogique de Nioro, à Kabala, Nioro.

propre de pédagogie et d'intégration de la pédagogie à la société et à la culture locale, en ce qu'elle pourrait constituer une sorte de laboratoire pour une « autre École » (*ibid.* : 70). Les implications pratiques de l'apprentissage musulman paraissent donc à la fois importantes (tant en termes quantitatifs que qualitatifs) et largement méconnues. Les quelques données statistiques disponibles confirment la grande étendue du réseau des écoles coraniques : par exemple, on recense plus de 40 000 écoles au Niger. Les relations entre ces écoles et les autres formes de l'« éducation de base » sont également très mal connues. Pourtant, nombreux sont les élèves de l'École coranique qui fréquentent une école publique ou qui participent à des programmes d'éducation non formelle. Une compétition de *facto* existe cependant entre les écoles primaires offrant des programmes d'éducation non formelle et l'instruction coranique.

Par ailleurs, l'éducation islamique étant absente du cycle primaire des systèmes scolaires nationaux, l'École coranique reste la seule solution pour les parents soucieux de l'éducation religieuse de leurs enfants. C'est ainsi que des élèves peuvent suivre les deux types d'instruction simultanément, alors que d'autres profitent de la période des vacances scolaires pour s'instruire durant les trois mois de congés, le temps d'apprendre à faire la prière ou de mémoriser quelques préceptes islamiques, les sourates coraniques les plus courtes, etc. Mais cela est-il suffisant pour apprendre à l'enfant la culture islamique ? Beaucoup de parents s'orientent aussi vers le préscolaire islamique, aujourd'hui en plein essor dans les grandes villes, comme à Dakar par exemple. Aussi, pour ne pas subir de plein fouet cette concurrence des maternelles islamiques, les jardins d'enfants traditionnels, de style occidental, ont tendance à proposer eux aussi la présence d'un maître coranique, à côté des enseignants francophones. Toujours à Dakar, dans ces écoles coraniques où l'enseignement reste, dans la forme, assez traditionnel, les parents des élèves doivent déboursier de 500 à 1 000 F CFA par mois. Ni les élèves des écoles maternelles islamiques, ni ceux plus âgés mais saisonniers « des trois mois » ne mendient, contrairement à la plupart de leurs camarades réguliers. De fait, une sélection sociale s'opère entre ceux dont l'École coranique ne constitue qu'une instruction religieuse préalable ou juxtaposée à l'enseignement de l'éducation nationale et ceux pour qui elle constitue le seul accès à une forme d'instruction.

## 4.2. Que sait-on de l'offre d'éducation arabo-islamique de manière générale ? Tentative de typologie

*« Si moi, on me parle déjà d'éducation arabo-islamique, pour moi, je pense à l'enseignement cumulé du Coran, des préceptes religieux et ensuite des enseignements de l'école conventionnelle française. Maintenant le mot éducation étant vaste, cela peut recouvrir aussi des comportements, des rituels en tout cas, toute cette connaissance relative à la façon d'être, à la façon d'agir, à la façon de penser qui relève à la fois du monde arabe mais aussi du monde occidental. Bon, assez souvent au Mali on a vu deux façons de faire cet enseignement arabo-islamique. Il y a d'abord dans certains cas, l'école coranique qui précède l'école conventionnelle. C'est le cas de beaucoup de maliens ce qu'on appelle l'enseignement dans les vestibules. Donc, c'est un enseignement qu'on commence en bas âge avant d'aller à l'école conventionnelle. Là, cela permet aux gens au moins d'être initiés au b-a ba du Coran tels qu'apprendre à lire quelques sourates, apprendre à faire la prière et connaître les préceptes islamiques. Ensuite la seconde forme c'est le cumul de l'enseignement islamique, ce qu'on appelle le franco-arabe. Il y a des écoles dédiées à ça qu'on appelle les medersas qui ont commencé à se développer au Mali à la fin des années 70. Mais, en réalité elles étaient là depuis les années 60 parce qu'il y avait quelques medersas. Alors, suite aux politiques d'ajustement structurelles, le Mali comme d'autres pays du Sahel se sont orientés vers les pays Arabes et les financements arabes dans certains cas quand ils arrivaient, ils « exigeaient » la construction des mosquées, des centres de formations. Comme ça petit à petit on a vu une sorte de prolifération des écoles qu'on a appelées les medersas. Et dans ces medersas-là petit à petit on a vu l'Etat malien encadré un peu cette seconde option et les medersas relèvent depuis un certain temps des CAP, des académies tandis que l'enseignement islamique dans les vestibules reste*

*un enseignement informel privé. Donc, il n'est pas encadré et on a vu à la veille des élections de 2018, le premier ministre Soumeylou Boubeye Maïga avait promu l'encadrement des écoles coraniques parce qu'il y en a beaucoup... » (extrait d'entretien avec AT, chercheur et produit du système d'éducation arabo islamique à Bamako, le 17 octobre 2019).*



Les acteurs rencontrés poursuivent les analyses en expliquant que concrètement, dans le contexte malien, il y a deux grandes formes d'éducation religieuse. Ce qu'on pourrait qualifier d'école coranique qui est la première forme et la deuxième forme (les medersas) qui remonterait aux années 1950 quand on se réfère aux textes. Mais, fondamentalement plusieurs de sources indiquent que l'enseignement religieux aurait été intro-

duit au Mali au VII<sup>ème</sup> siècle à travers les commerçants arabes qui venaient dans les régions dites nord du Mali. Mais certaines sources parleraient du X<sup>ème</sup> siècle. Il faut préciser que celles relatives au X<sup>ème</sup> siècle sont plus consensuelles et plus nombreuses. Mais, fondamentalement cette forme d'éducation, avait une méthode qu'on pourrait qualifier d'assimilation mécanique du Coran. Elle servait à bucher le Coran, le mémoriser naturellement sans pour autant forcément maîtriser le contenu des différents versets cités çà et là. On a assisté à l'introduction des medersas avec le retour de quatre (4) maliens qui avaient séjourné à El Azar en Egypte dont certaines sources parlent de 1954 en tout cas avant l'indépendance. Quand ceux – ci sont venus, les premières medersas ont vu le jour notamment à Ségou, chez Yattabary. Ce sont vraiment les premières medersas entre autres. Mais, à cela il faut le rappeler, pendant l'administration coloniale, ces familles qui avaient des familiarités avec l'école coranique ne voulaient pas fréquenter l'école classique d'expression française. L'administration coloniale en son temps avait institué des medersas pour que, même si la finalité n'est pas d'apprendre l'islam aux sujets, la langue arabe lui permette de véhiculer les philosophies de l'administration coloniale. Mais, dans le même temps c'était une façon pour le colon de se faire accepter par sa notoriété religieuse. Donc, cela a existé dans le contexte malien.

Mais, l'enseignement religieux s'institutionnalise véritablement avec l'introduction des medersas qui va entraîner une mutation au niveau du contenu des enseignements. Dans les medersas, l'accent n'est pas seulement mis sur l'apprentissage de l'Arabe, mais ces structures vont aussi rester ouvertes aux enseignements non confessionnels : les mathématiques, la physique chimie y sont enseignées. Même si la langue d'enseignement demeure l'Arabe, il y a cette ouverture à la modernité qui les différencie des écoles coraniques classiques où on ne s'intéresse qu'aux matières religieuses. Une autre particularité des medersas, est le côté architectural.

*« Quand on regarde les medersas dès leur origine, il y avait des bâtiments, des tables, des bancs, des tableaux. Mais, c'est quand même une innovation contrairement à l'école coranique où effectivement les différents enseignements n'étaient pas structurés en matière de*

structure, en matière de bâtiment. Mais, fondamentalement ce qui attirait plus l'attention des gens c'est aussi, sous le président Modibo Keita, avec l'introduction des medersas, on assista à la venue de l'approche Salafiste ou Wahabite dans le contexte malien. Cette approche d'inspiration Wahabite introduite avec la venue des medersas va certainement provoquer un certain nombre de conflits notamment dans la région de Sikasso spécifiquement entre les tenants de l'approche Tijanite tous majoritairement de l'école coranique et les tenants des medersas d'inspiration wahabite ou Salafiste. Cela a existé sous le président Modibo Kéita à telle enseigne que, c'est d'ailleurs une des raisons de plus qui expliquaient pourquoi le président Modibo Kéita n'a pas voulu accorder un statut aux religions. Modibo était très méfiant au référentiel religieux sur l'échiquier politique. Ce qui fait que durant tout son règne, le fait religieux était marginal dans le contexte malien. En dépit de ces quelques frustrations, quelques cas de conflits observés çà et là entre ceux qu'on qualifierait communément de wahabites et Tijanites.

Avec le Président Moussa Traoré, on va assister effectivement à un retour du fait religieux. Moussa Traoré voulait se rapprocher justement des pays arabes notamment l'Arabie Saoudite. Et, pour ce faire, il faut impérativement s'appuyer sur ceux-là qui ont étudié dans la péninsule arabique. C'est ainsi que, le fait religieux va apparaître clairement à côté du politique. Avec Moussa Traoré on a observé que les religieux sont de plus en plus invités dans le champ politique. Ils accompagnent les politiques dans les différents voyages dans la péninsule arabique. Lesquels voyages ont permis quand même des dons au Mali dont le Pont Fahad et même la grande mosquée. Ce qui expliquait le pourquoi, ce rapprochement. Au-delà de cet apport diplomatique, il y avait quand même une idéologie derrière. L'Arabie Saoudite va être beaucoup intéressée par le Mali mais tout en proliférant aussi l'approche Salafiste dans beaucoup de medersas incontestablement. Le salafisme n'est pas aussi forcément synonyme de la violence, c'est une nouvelle lecture. Donc, sous Moussa Traoré ; le religieux apparaît notamment avec les sunnites dans l'expression commune malienne. Les sunnites seront de plus en plus visibles en dépit de leur nombre inférieur en son temps. L'approche Wahabite dans le contexte malien aura cet ancrage. Avec l'administration coloniale, des medersas voient le jour en passant par les écoles coraniques d'expression malikites. L'introduction des medersas, dans les années 1950, a été rendue possible par des élèves maliens qui ont séjourné à l'Université El Azar en Egypte. C'est ainsi que le fait religieux va commencer à apparaître. Moussa Traoré à la fin de son règne on constate qu'avec le président Alpha Oumar Konaré, il va être distant vis-à-vis des religieux aussi. Ce qui fait que, c'est vrai qu'il y a eu la démocratisation des institutions, qui nous a amené à assister à pas mal d'associations d'obédiences religieuses depuis le président Alpha Oumar Konaré. Mais, sauf qu'Alpha ne va pas trop s'appuyer sur le religieux pour mener sa diplomatie auprès des pays arabes. Il va beaucoup se rapprocher de la Lybie. On sent tout juste la présence libyenne dans pas mal de champ au Mali. Mais, laquelle présence n'a pas une connotation religieuse parce qu'Alpha ne s'est vraiment pas appuyé sur les religieux. Il s'est forgé un chemin de lui-même, lui permettant d'asseoir sa diplomatie avec certains pays arabes sans pour autant avoir comme appui eux-mêmes ; contrairement à ce que Moussa a fait. Mais l'immixtion du religieux dans le champ politique va commencer avec le dernier mandant du président Alpha, notamment quand le président Amadou Toumani Touré arrive au pouvoir. C'est là qu'effectivement les religieux sont officiellement appelés par les politiques à prendre part lors des différentes questions concernant la vie de la nation. C'est ainsi qu'au Mali on peut parler d'un début d'islamisation du champ politique à partir des années 1990. Mais de manière poussée c'est avec la venue du président Amadou Toumani Touré qui va clairement s'afficher au côté des religieux. Il va s'inviter dans les différentes cérémonies religieuses notamment le Maouloud, tout ce qui est célébration de la naissance du Prophète de l'islam. Il y a cet ancrage religieux dans le champ politique avec le président ATT. A ce jour, on a du mal justement à mettre le religieux sur la touche face aux questions de la nation. Parce que ce sont les politiques eux-mêmes notamment avec ATT qui les ont invités, les religieux... » (extrait d'entretien avec A T, à Bamako, le 17 octobre 2019).

### 4.3. La typologie de l'offre d'enseignement arabo-islamique :

Nous distinguons deux types d'offres d'éducation arabo-islamique : l'enseignement coranique et l'éducation arabo-islamique formelle.

L'enseignement coranique correspond à l'éducation coranique enseignée sous diverses formes non-formelles qui visent essentiellement à l'apprentissage du Coran. Ainsi, un maître coranique peut recevoir, dans un lieu fixe ou non, un nombre indéterminé d'enfants qui mémoriseront le Coran à leur propre rythme, sous sa supervision et/ou celle de ces élèves les plus âgés.

L'éducation arabo-islamique formelle fait référence aux écoles formelles, avec divisions en classes d'âges et matières d'enseignement et qui vise à fournir une éducation en sciences islamiques associées à des modules d'enseignement classique dispensés en langue arabe. La première vise l'éducation religieuse des apprenants via la mémorisation du texte sacré pour l'éducation coranique. La seconde vise l'éducation religieuse et l'insertion professionnelle des apprenants via la maîtrise des sciences islamiques et la maîtrise des modules d'enseignement classique en arabe pour l'éducation arabo-islamique.



Dans le cadre de l'analyse de cette offre nous avons soulevé des nouveaux concepts à travers nos différentes enquêtes de terrain.

Dans un premier temps dans la région de Mopti et de Djenné une nouvelle catégorie d'école coranique a vu le jour avec l'appui des ONG : l'école coranique améliorée. Nous pouvons dire à ce niveau qu'on assiste à une mutation de l'école coranique habituelle. Les caractéristiques de cette école coranique améliorée sont les suivantes :

- Elle est la propriété de la communauté et non du seul maître coranique ;
- Elle intègre l'étude de la langue française, et l'enseignement n'est pas exclusivement coranique ;
- Les enfants suivent les cours étant dans la maison familiale, donc ne font pas la mendicité pour chercher de quoi manger ou à apporter à leurs maîtres ;
- Le maître coranique est motivé (c'est-à-dire rémunéré) mensuellement par la communauté ;
- Les heures d'apprentissage sont de 08 heures à 12 heures tous les jours sauf les jeudis et vendredis ;
- Un espace public (salles de classe) est aménagé pour l'apprentissage des enfants, avec une plaque d'identification ;
- Les apprenants utilisent les « Walan » (tablette en planche de bois).

Ces écoles coraniques sont dans l'informel, mais les autorités administratives scolaires sont sollicitées pour des activités de formation après leur demande.

Cette forme d'école coranique améliorée se trouve également dans d'autres localités du Mali par exemple dans la région de Koulikoro. Dans cette région, plus particulièrement à Kiban et à Touba cette nouvelle école coranique qui introduit la langue française est en plein essor. A Kiban, les Talibés ne font pas de la mendicité.

Dans la région de Sikasso les sites que nous avons choisis Koumantou et Bougouni, sont deux d'une grande ville à majorité animiste et islamiste. Le premier constat est qu'il y a un fort soutien de l'école arabo-musulmane.

Cette éducation est soutenue dans le cercle de Bougouni par des leaders religieux et des partenaires techniques et financiers tels que l'Union Nationale des Medersas du Mali (UNMM) et l'Union des Enseignant de la langue Arabe au Mali (UELAM), le Haut Conseil Islamique du Mali et d'autres organisations islamiques comme l'Organisation de la Conférence islamique, la Banque Islamique de Développement, l'Association Mondiale de l'Appel islamique (AMAI), etc.

### 4.3. Les formes d'éducation arabo-islamique

Ainsi, l'éducation Arabo-islamique revêt diverses formes qu'il nous a été donné de repérer dans le cadre de cette étude :

- les Ecoles coraniques : établissements privés dispensant en arabe une éducation religieuse exclusivement consacrée à l'islam. Apprentissage des versets du Coran par cœur et pratique de la mendicité
- les Médersas : écoles privées offrant un enseignement religieux à côté de l'apprentissage du français, de la lecture, de l'écriture et du calcul
- les Ecoles franco-arabes, qui appliquent les programmes des écoles classiques en plus de l'enseignement de l'arabe. Les langues d'enseignement sont à la fois l'arabe et le français avec des enseignants affectés à chaque programme (arabe ou français).
- les Ecoles coraniques améliorées : communautaire, enseignement diversifié et pas de mendicité (les apprenants restent en famille).

#### L'enseignement coranique:

##### Les formes traditionnelles d'enseignement coranique :

On distingue trois types d'écoles coraniques : l'école coranique familiale ou « *blo kono kalan* » (en Bambara), l'école coranique itinérante et l'école coranique améliorée ou innovée. L'école coranique est dite familiale lorsqu'un maître coranique est employé par une famille en vue de fournir une éducation religieuse de base aux enfants de la famille et parfois, par extension, aux enfants de la famille élargie et du quartier<sup>22</sup>. Les apprenants de ce type d'éducation coranique fréquentent le plus souvent des écoles classiques. Les leçons sont dispensées hors des horaires scolaires (les après-midi, les week-ends ou pendant les vacances scolaires).

Les écoles coraniques itinérantes sont exclusives « à temps plein ». Elles associent l'éducation à la garde des enfants. L'élève coranique est confié par ses parents à un maître coranique qui le prend en charge. Dans la plupart des cas, les enfants et leur maître se déplacent de villages en villages, souvent sur de longs trajets à la recherche d'endroits plus propices à l'apprentissage du Coran ; donc à l'abri des dérangements des parents ou amis. Et même si le terme consacré varie d'une région à une autre, dans la zone de Mopti, ce type de déplacement (qui se fait uniquement pendant la saison sèche) s'appelle 'Kroudia. La prise en charge inclut le devoir d'enseigner les bases de l'écriture coranique et de la mémorisation à l'enfant,

---

<sup>22</sup> Emilie Roy, 2007

mais aussi de le loger et le nourrir<sup>23</sup>. Dans la pratique, l'école coranique itinérante associe l'éducation au travail et à la mendicité des enfants qui participent à leur propre subsistance.

#### ✚ L'école coranique rénovée :

Le PRODEC 2 dans son objectif spécifique 1.1.1 prévoit de développer et mettre à la disposition du système éducatif des curricula de qualité. L'option du programme, à l'horizon 2030, est de poursuivre la réforme curriculaire en l'étendant à l'ensemble du territoire national tout en mettant un accent particulier sur le préscolaire.

Pour atteindre cet objectif, une des stratégies à développer est la rénovation des curricula des écoles coraniques en vue de les rapprocher de ceux de l'école fondamentale.

Ainsi, l'objectif spécifique 3.4.1 prévoit des mesures pour permettre aux élèves des écoles coraniques d'accéder à une éducation de base de qualité à travers la rénovation des écoles coraniques et leur intégration dans le système éducatif national.

L'option du programme est de favoriser l'accès à un enseignement de base gratuit et obligatoire des élèves des écoles coraniques en leur permettant d'intégrer le système éducatif national. Cette mesure devra permettre à ces élèves, soit de poursuivre leurs études au niveau de l'école formelle, pour ceux qui sont en âge scolaire, soit de suivre des formations qualifiantes dans des centres de formation professionnelle en vue de leur insertion socio-professionnelle, pour les plus âgés.

Pour atteindre ces objectifs, les stratégies suivantes seront développées :

- (i) La formulation d'un projet d'intégration des écoles coraniques ;
- (ii) L'élaboration d'un texte portant rattachement des écoles coraniques au ministère en charge de l'éducation ;
- (iii) La création d'une agence chargée de la gestion des écoles coraniques ;
- (iv) L'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie de communication et de mobilisation sociale pour l'intégration des écoles coraniques dans le système éducatif.

#### ✚ L'éducation arabo-islamique formelle :

L'éducation arabo-islamique formelle intégrée dans le système éducatif national est organisée avec des divisions en classe d'âge et un programme officiel qui contient des matières d'enseignement dispensées de façon uniforme. Au Mali, le système d'enseignement arabo-islamique est formé par un ensemble de médersas, des écoles franco-arabes (niveau fondamental et lycée) et des universités publiques et privées reconnues par l'État malien. Les premières médersas islamiques modernes ont été ouvertes au Mali dans les années 1940 en vue de concilier le meilleur des deux types d'écoles présentes sur le territoire national: l'école coranique traditionnelle et le lycée inspiré du modèle français.



<sup>23</sup> Emilie Roy, 2007

Ainsi, la formation offerte aux élèves des établissements d'enseignement arabo-islamique est double : un enseignement général des modules des écoles classiques laïques et un enseignement des modules d'éducation islamique. Dans le programme scolaire des médersas, les sciences, les mathématiques, l'histoire et la géographie sont enseignées parallèlement aux sciences religieuses musulmanes (Jiqh, hadīth, tafsīr, tawhīd, sīra, etc.) des écoles coraniques traditionnelles.

Le premier cycle fondamental de ces établissements se compose des six premières années et le second cycle, des 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années. Le lycée est formé de trois années, la 10<sup>ème</sup>, la 11<sup>ème</sup>, et la 12<sup>ème</sup> année. Les structures officielles qui gèrent les medersas et les lycées franco-arabes sont respectivement les Centres d'Animation Pédagogiques pour les médersas et l'Académie d'Enseignement pour les Lycées Franco-arabes. Ces structures sont rattachées au Ministère de l'Education.

Le rôle des structures de gestion des établissements d'enseignement arabo-islamiques est de gérer l'ouverture et la fermeture des médersas et des lycées franco-arabes, d'assurer le suivi pédagogique ainsi que de veiller au perfectionnement et à l'amélioration continue du système.

Les écoles arabo-islamiques formelles sont reconnues par l'Etat qui leur offre une reconnaissance administrative, un suivi pédagogique et valide leurs programmes. Ces écoles bénéficient donc de l'appui de l'Etat et ont le même cursus que le système classique. Quant aux écoles arabo islamiques non formelles, elles ne sont pas prises en compte dans les statistiques et bénéficient essentiellement de l'appui des ONG (école coranique améliorée).

L'exploitation de la littérature sur les points de vues de certains responsables d'ONG au Mali, met en évidence la différence qui existe entre les medersas et les écoles coraniques. En effet, H. T<sup>24</sup>., Coordinateur d'ONG définit une medersa comme « une école publique avec un programme de matière profane et l'enseignement du coran. Une école coranique est plutôt considérée comme un espace d'enseignement de coran et tout dépend du maitre coranique. Un enfant est confié au maitre et celui-ci a droit de vie ou de mort sur l'enfant. » A travers l'entretien l'auteur explique le rôle de son ONG qui constitue la défense des enfants pour une meilleure scolarisation et que les parents puissent profiter des offres que l'Etat leur fournit. « Les medersas sont des institutions privées d'éducation islamique. La medersa est mieux organisée et structurée que l'école coranique classique qui se réfère à une tradition immuable dans tous les domaines de la société. » « Ainsi, dès ses débuts, la medersa prend en Afrique deux orientations dont la première est moderniste, à l'image de l'école européenne, où l'on étudie l'Arabe, l'Islam et les disciplines scientifiques à partir d'une langue européenne. La seconde conservatrice qui a pour modèle le monde arabe avec la langue arabe comme langue exclusive d'enseignement ». L'auteur explique les oppositions entre les écoles coraniques et les medersas.

#### 4.4. L'offre d'EDUAL au Mali

Pour GERARD, E. (2001) : « l'offre scolaire est le produit des politiques étatiques tandis que la demande d'éducation est le fait que les populations scolarisent leurs enfants ou non ». L'offre éducative comprend non seulement les infrastructures éducatives mais aussi le personnel enseignant, le matériel didactique, le contenu de l'enseignement, etc. Ainsi, la proximité des infrastructures éducatives, mais aussi leurs équipements, leur accessibilité financière, les qualifications du corps enseignant, etc., sont autant de facteurs qui peuvent influencer la propension des familles ou des parents à envoyer les enfants à l'école ainsi que le choix de l'école ».

---

<sup>24</sup> <https://www.mafrwestafrica.net/justice-et-paix/74-les-les-coraniques-Bamako>, le 14 janvier 2006 à Bamako

Cependant, l'offre éducative seule ne suffit pas à expliquer les niveaux de scolarisation ou même les disparités (Pilon, 1991). En effet, Pilon relève que « face à une même offre scolaire faible ou forte, on observe des disparités en ville comme en campagne ». La demande d'éducation des ménages par leurs comportements en matière de scolarisation des enfants est à prendre en considération. « On aura mis l'école en place, on y aura mis les équipements nécessaires, on y aura affecté les enseignants les plus qualifiés, la décision d'envoyer les enfants à l'école dépendra aussi (et peut-être même davantage) de facteurs relevant du niveau familial » (Kobiané, 2006 p. 12).

**Tableau 6. Types d'offre éducative EDUAI**

	Ecole coranique traditionnelle	Ecole coranique moderne	Ecole ou médersa franco-arabe privée	Ecole ou franco-arabe publique
<b>Projet éducatif principal</b>	Mémorisation du coran + Rudiments des pratiques	Mémorisation du coran et sciences islamiques Introduction du Français (écriture et calcul)	Arabes et français+ sciences islamiques+ matières scientifiques Réparties différemment selon les écoles	Arabe et français+ matières scientifiques+ sciences islamiques
<b>Sanction des études</b>	Ijaza	Ijaza Certificat primaire	Diplôme privé (reconnu par l'Etat)	Diplôme d'Etat
<b>Tutelle</b>	Aucune	Aucune	MEN	MEN
<b>Horaires</b>	Internat Externat Temps partagé	Internat Externat Temps partagé	Externat, horaires scolaires	Externat, horaires scolaires

Les tableaux ci – dessous donnent quelques indications sur les effectifs des élèves :

**Tableau 7. Effectifs nationaux médersas (2017)**

Effectifs Médersas		
Etablissements	Filles	Garçons
1 <sup>er</sup> cycle	72827	289000
2 <sup>eme</sup> cycle	27400	27377
Secondaire	54684	54946
Supérieur	11075	18031

**Source** : Données DNEN (données novembre 2020)

**Tableau 8. Effectifs des écoles coraniques**

Effectifs écoles coraniques		
Filles	Garçons	Total
66.669	192.971	259.640

**Source :** Données DNEN (données novembre 2020)

**Tableau 9. Effectifs des différents odres d'enseignement arabo islamique**

Etablissements	Premier cycle	Second cycle
Ecoles coraniques	4.019	-----
Médersas privées	2.538	3.285
Médersas publiques	25602	29175
Universités islamiques	---	-----

**Source :** Données DNE (données novembre 2020)

SECRETARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA  
PROMOTION ET DE L'INTÉGRATION  
DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE



أمانة الدولة المكلفة بتطوير  
وإدراج التعليم ثنائي اللغة

## ETAT DES LIEUX DES MEDERSAS AU MALI

REGION	NOMBRE DE MEDERSAS	NOMBRE D'ELEVES
<b>1<sup>ER</sup> CYCLE D'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL</b>		
BAMAKO	242	65 113
KAYES	419	94 135
KOULIKORO	471	74 997
MOPTI	181	29 610
SEGOU	362	63 479
SIKASSO	618	79 364
GAO	99	16 613
TOMBOUCTOU	28	6 205
KIDAL	3	515
<b>2<sup>E</sup> CYCLE D'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL</b>		
BAMAKO	156	14 764
KAYES	118	7 391
KOULIKORO	117	8 566
MOPTI	48	3 105
SEGOU	112	9 135
SIKASSO	104	10 601
GAO	32	1 565
TOMBOUCTOU	8	742
KIDAL		

Source : secrétariat d'Etat chargé de la promotion et de l'intégration de l'enseignement bilingue, Bamako, Janvier 2020.

Il ressort des résultats d'une enquête 2017-2018<sup>25</sup> du Projet d'appui à l'éducation de base des chiffres révélateurs : 4619 écoles coraniques au Mali, avec un effectif de 259 000 apprenants, dont 66 669 filles. En dépit de ces chiffres, le ministre a reconnu que les écoles coraniques ne sont pas considérées comme des établissements d'enseignement. Toutefois, il a levé le voile sur les difficultés auxquelles font face ces écoles. A commencer par la non-existence de structures d'encadrement et de suivi, la non-prise en charge des enfants et le manque de perspectives d'insertion socioprofessionnelle. « Ce sont des défis à relever à la fois par les acteurs, les apprenants et les pouvoirs publics », a-t-il conclu.

En regardant la répartition des effectifs entre le primaire et le secondaire sur l'évolution de l'enseignement arabo-islamique, on se rend compte qu'une attention particulière est accordée à cet enseignement au Mali, sans doute en raison de l'ancrage de l'islam depuis son avènement dans le pays.

---

<sup>25</sup> idem

De 2014 à 2020 le nombre d'arabisants a augmenté selon les données que nous avons reçues auprès du Ministère de l'éducation nationale. Les medersas commencent à dominer le système éducatif malien pour deux raisons.

La première raison est qu'il y a une uniformisation de l'enseignement parce que les types d'enseignements dans les medersas sont identiques à ceux des lycées et autres formations professionnelles. Ce qui encourage les familles à aller vers l'enseignement islamique.

La deuxième est le critère d'enseignement du coran dans les medersas qui permet aux élèves et enfants d'avoir l'enseignement islamique. Ces deux critères sont fondamentaux dans la prolifération des medersas au Mali. Sans oublier les financements extérieurs qui permettront non seulement à l'Etat de s'impliquer d'avantages dans la promotion de l'enseignement bilingue et aussi la construction massive des medersas par les particuliers ayant des obédiences différentes.

### **Cas illustratif dans la région de Mopti**

A Mopti et Djenné, il y a quatre types d'école arabo-islamique : les écoles coraniques, les medersas, les écoles franco-arabes, les écoles coraniques améliorées (cf. supra).

La perception des medersas à Mopti et à Djenné sont différentes. Parmi les acteurs rencontrés dans la région de Mopti, les medersas répondent à des objectifs plus précis que les écoles coraniques. Mais la finalité des deux systèmes éducatifs reste la promotion de l'islam et l'étude du coran.

Par contre dans la région de Djenné, les acteurs pensent qu'il n'y a pas une différence entre les medersas et les écoles classiques. Les gens de Djenné pensent que les medersas et les écoles classiques ont les mêmes objectifs, c'est-à-dire des écoles qui forment les mêmes catégories de personnes dépourvues d'éducatifs et de respect des valeurs religieuses, sociales et culturelles comme le dit Monsieur Mahamadou Dramé (Cheikh Zawiya) deuxième vice-président du bureau local du haut conseil islamique du Mali à Djenné. Selon l'association Trawou dans le cercle de Djenné *« l'étude de la langue arabe (la medersa) est une étude dans laquelle il n'y a pas d'éducation, elle est comme les écoles classique »*. *« Nous voulons que la medersa se développe, mais si seulement les enseignants arrivent à changer la forme de la medersa pour en faire un vrai espace d'éducation. »*

Dans la perception de ces deux villes citées plus haut, l'école coranique respecte des valeurs d'études de coran et de la religion. Elle est considérée comme un patrimoine social et culturel dans les deux villes (Mopti et Djenné). Pour les gens de Mopti et de Djenné c'est le système qui permet le meilleur apprentissage du coran.

Une autre étude est menée à Nioro où il y a une abondance d'écoles coraniques et medersas. Le constat particulier qui ressort de cette étude est qu'il y'a une divergence entre les différentes medersas et les écoles coraniques du fait de leur obédience islamique. Dans le cercle de Nioro il y a au moins trois obédiences religieuses : la famille Diakité, la famille Haidara, la famille Tall sans compter la nouvelle obédience qui vient de voir le jour : il s'appelle les « BERE-TIGUI » c'est-à-dire les preneurs de bâton.

Dans le cadre de la recherche beaucoup d'auteurs mettent en évidence la valorisation de l'éducation arabo-islamique.

## 4.5. Enseignement supérieur arabo-islamique

Il existe par ailleurs une offre éducative arabo-islamique au niveau universitaire au Mali. A cet effet, l'Etat malien a mis en place un institut du supérieur dénommé Institut Zayed des sciences Economiques et juridiques de Bamako. C'est un établissement d'enseignement supérieur professionnel créé en 2016 par la loi n°2016-054. Les titulaires du baccalauréat arabe sont admis à cet institut après un concours d'entrée, ou parfois sur étude de dossier associée à un entretien. La mission de l'Institut Zayed est de contribuer à la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'enseignement supérieur professionnel et de recherche scientifique :

- Former des cadres arabophones compétents et compétitifs adaptés au marché du travail ;
- Contribuer au développement local, régional et national ;
- Relever les principaux défis qui se posent à la société et à la région, notamment le développement économique et social.

La formation s'inscrit dans le cadre du système LMD dans les domaines des sciences Economiques et de Gestion, juridiques, Politiques et de l'Administration. C'est un Institut qui offre une licence professionnelle en gestion d'Entreprise et Administration avec option (informatique de gestion, Finances Islamiques) une autre licence en Droit et Gestion des Organisations avec option : Traduction juridique et Financière ; Juriste en droit comparé.

Les enseignements comprennent : les cours magistraux, les Travaux Dirigés, les Stages. Selon l'Institut un stage de 14 semaines est obligatoire dans une entreprise pendant le 6<sup>ème</sup> semestre de formation pour tous les étudiants.

Aujourd'hui le nombre d'inscrit à l'institut est au nombre de 345 soit 178 en Sciences Economiques et gestion soit 167 en Sciences Juridiques, Politiques et de l'Administration.

Concernant le personnel enseignant (43 enseignants) de l'Institut Zayed, il se compose comme suit :

Grade d'enseignants	Nombre
Assistants	30
Maitres-Assistants	10
Maitres-conférence	02
Professeur	01
Total	43

## V. la demande d'EDUAI

### 5.1. Analyse de la demande d'éducation en Afrique de l'Ouest et au Mali<sup>26</sup>

« La demande est parfois nommée et analysée en tant que demande scolaire, demande de formation ou demande d'éducation. Le terme qui tend à imposer est celui de demande d'éducation parce qu'il prend en compte la demande des populations qui ne se limite pas aux apprentissages techniques, mais qui inclut les savoir-être et les savoir se situer, comme l'ont montré les enquêtes de terrain relatives aux attentes des familles » (Olmstedt et Weikart (dir), 1989 ; 1994 ; Weikart, 1999 ; Compaoré et Lange, 2003 cité par Lange et Yaro, 2003). Pour Lange et Yaro (2003), « cette notion de la demande d'éducation permet également de prendre en compte les demandes éducatives non scolaires (écoles non-formelles, alphabétisation...), dont on connaît l'importance pour les pays africains qui ne sont pas parvenus à la généralisation de l'enseignement de base ».

L'analyse de la demande d'éducation est aussi influencée par les méthodologies d'enquêtes et les catégories retenues par les chercheurs. En partant de la catégorie « ménage », les démographes s'intéressent plus particulièrement à la demande familiale d'éducation (Zoungrana et Marcoux, 1999). Les apports des démographes se situent à la fois sur la méthodologie (Page, 1989 ; Pilon, 1995 ; Llyod et Blanc, 1995 ; Yaro, 1995 ; Pilon et Yaro (dir), 2001) et sur la prise en compte des macro-déterminants des pratiques familiales d'éducation, là où les sociologues s'intéressent essentiellement à la demande sociale d'éducation, à de rares exceptions près (Gérard, 1995). Ils mettent en évidence l'effet des macro-structures démo-sociales (structures socio-familiales, taille et composition de la famille, selon l'âge et le sexe des membres du groupe...) qui imposent aux parents des choix éducatifs (scolarisation, apprentissage, mise au travail).

Au Mali, les medersas constituent un important sous-secteur de l'éducation malienne. En 2008-2009, l'annuaire statistique du MEALN a fait état de 1631 medersas sur le territoire avec des effectifs totalisant 240 579 élèves au niveau du premier cycle du fondamental. Pour les trois dernières années, le taux d'accroissement moyen annuel des medersas se place entre 13 et 15%, alors que les écoles publiques affichent un taux d'accroissement moyen annuel de 4 à 6%. Ces chiffres démontrent qu'une proportion appréciable des jeunes maliens est scolarisée dans les medersas. Il convient donc de s'informer sur le contexte dans lequel ces élèves mènent leurs études, afin d'envisager des mesures permettant de s'assurer qu'ils reçoivent une éducation qualité.

### 5.2. La demande sociale d'EDUAI

Le rapport sur la demande sociale et réformes éducatives au Mali, coordonné par Leonardo A. Villalón, Abdourahmane Idrissa, Mamadou Bodian en 2012, explique une évolution des medersas au Mali tout en s'appuyant dans un premier sur les études de Louis Brenner, (1991, 1993, 2001 et 2007) qui étudiait les écoles coraniques et leurs impacts sur la société malienne. Cette littérature a surtout insisté sur la nature identitaire des medersas au Mali et la confrontation idéologique qui existe entre les écoles classiques et les medersas.

Emilie Roy présente dans son mémoire le but de cette étude en mettant en relief l'influence de la culture arabo-islamique sur le développement des médersas comme partie intégrante

---

<sup>26</sup> <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01293937/document>

du système d'éducation malien. La recherche se base sur deux sources d'information. Premièrement, l'enquête de terrain, de mai à septembre 2005 dans huit médersas de Bamako, permet d'entrevoir la réalité des conditions d'enseignement, de prendre connaissance du curriculum et du fonctionnement des écoles ainsi que de répondre aux questions de leur financement. Deuxièmement, la documentation traitant du curriculum et de l'histoire des médersas, les études sur les politiques africaines de pays arabes et les documents gouvernementaux contribuent à une meilleure compréhension de l'évolution de l'enseignement islamique au Mali.

Diarah Bintou Sanankoua<sup>27</sup> soutient que la crise de l'école "coranique" malienne est donc réelle et profonde. La difficulté qu'éprouvent les maîtres (abandonnés à eux-mêmes) à la surmonter malgré des efforts (abandon du déchiffrement des lettres qui paraît inutile pour attaquer directement les sourates de prière, adaptation des horaires à ceux de l'école publique, atténuation du châtement corporel et relâchement de la discipline, recrutement à l'âge préscolaire, etc.) compromet à terme son avenir. Les valeurs de la société sont en pleine mutation (importance de plus en plus grande de l'argent et du rang social au détriment des sentiments d'honneur et dignité), ce qui fait apparaître l'école "coranique" aux yeux des générations montantes comme une école "inutile" qui ne peut conduire ni à des responsabilités au niveau national, ni au prestige et à la respectabilité. Pour être un "marabout" respecté et considéré, il faut réussir à réaliser les "vœux" des gens, ce qui n'est ni facile ni lié au sérieux des études.

### 5.3. Motivation dans le choix de l'EDUAI

Les motivations dans le choix d'une éducation arabo-islamique sont nombreuses mais la principale motivation reste liée à la volonté parentale. D'ailleurs, bien que ce choix soit à l'initiative des parents, les apprenants finissent par y adhérer : *« après on m'a mis à l'école coranique qui était le grand souhait de mon père. Une de ses promesses était que : tout enfant qui aura fait l'école coranique, lui il n'a plus de dette parentale envers cet enfant. J'ai également aimé l'école coranique et je l'ai pris au sérieux »* Extrait de l'entretien avec un enseignant au lycée Darou Hadiss de Sévaré).

Étant un héritage culturel et familial qui détermine l'identité pour certains, cette forme d'éducation se transmet de père en fils. Préserver cet héritage c'est conserver son identité comme le témoigne un imam :

*« L'école coranique est un héritage ici à Djenné. Dans notre famille à la naissance, nous avons trouvé que nos parents étaient des maîtres coraniques. Nous n'avons pas d'autres fonctions que maître coranique au même titre que la religion ». Selon HC : « je peux dire que je suis né dans l'éducation arabo-islamique, mon père est enseignant de médersa et mon grand-père est maître coranique. Je me suis retrouvé dans cette éducation, je ne peux pas dire précisément à quel âge j'ai commencé l'école coranique. Le choix de l'éducation arabo-islamique pour moi, c'est comme l'adage bambara qui dit "la tresse par laquelle on te reconnaît si tu l'arraches, tu seras méconnaissable"... ». « ...Si nous avons de quoi être fiers, c'est l'école coranique c'est notre propriété. Tout ce que nous faisons après s'ajoute à ça ; c'est l'école coranique qui nous appartient ».*

### 5.4. Finalités des apprenants

Traditionnellement, la sphère islamique est le terreau sur lequel se sont développées les médersas. Aujourd'hui, l'évolution des médersas vers la forme « franco-arabe » a permis à ses produits de franchir les frontières de la sphère islamique (qui est surtout religieuse et sociale) pour viser des carrières séculières. Les produits des medersas sont recrutés dans la fonction publique surtout et notamment en tant qu'enseignant. Le fait d'être bilingue est une opportunité qui permet l'accès aux postes dans l'administration centrale de l'Etat. La maîtrise de la langue arabe

---

<sup>27</sup> Diarah Bintou Sanankoua : *Les écoles "Coraniques" au Mali: problèmes actuels. Revue Canadienne des Études Africaines, Vol. 19, No. 2 (1985), pp. 359-367.*

les favorise dans les processus de recrutement des ONG arabo-islamiques qui interviennent dans le pays.

Les sortants des écoles coraniques sont normalement pourvus, à travers l'arabophonie et la maîtrise du savoir religieux, des moyens de jouer un rôle social important, et même d'embrasser des carrières (prédicateur, tuteur d'arabe, directeur spirituel) nées de, ou développées par, l'expansion de la sphère islamique.

Il n'existe pas de fonction spécifique à laquelle sont destinés les apprenants des écoles arabo-islamiques.

A la faveur des nouvelles réformes de l'enseignement arabo-islamique au Mali, un institut de formation des maîtres arabophones (appelé Hégire) a été ouvert à Tombouctou. Les sortants de cette école sont recrutés dans la fonction publique des collectivités par voie de concours au même titre que les autres instituts de formation des maîtres.

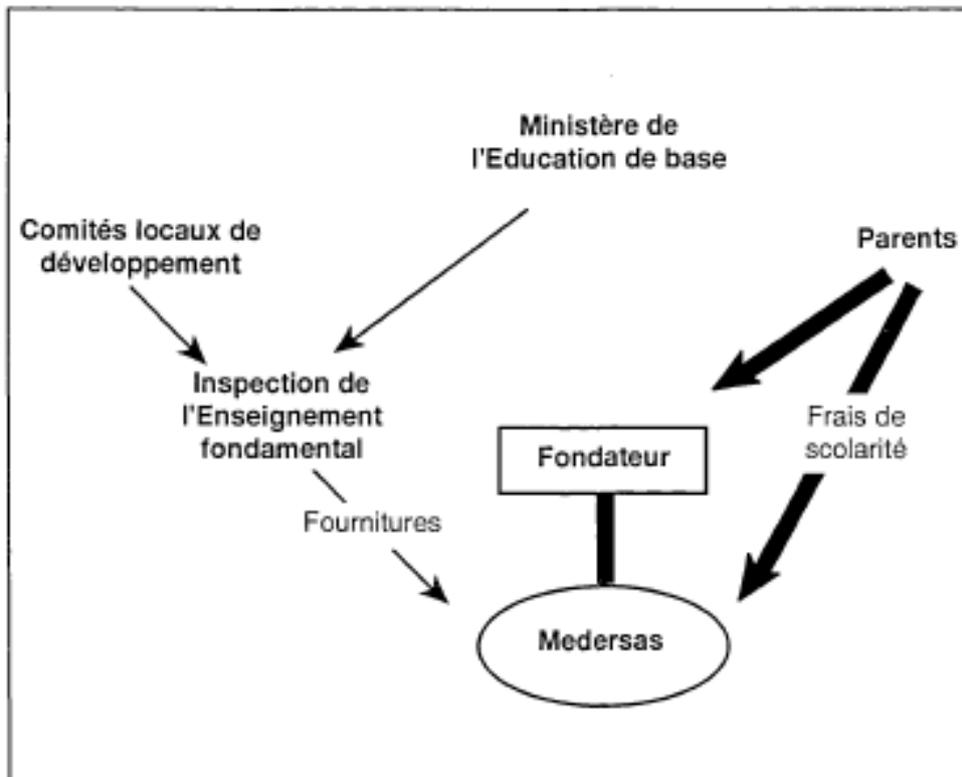
Les apprenants des différents ordres de l'enseignement arabo-islamique qui ne suivent pas ce circuit peuvent être destinés à :

- Poursuivre les études dans les instituts ou universités au Mali ou hors du Mali ;
- Etre enseignements dans le secteur privé de l'éducation arabo-islamique ;
- Etre Imams ;
- Être prêcheurs/ marabouts ;
- Être des animateurs des émissions religieuses à la radio ou à la télévision ;
- Pratiquer toutes autres activités de choix leur permettant d'intégrer le circuit socio-économique de leur milieu.

Par ailleurs chaque apprenant est appelé à être un bon pratiquant de l'islam et à montrer le bon exemple dans la société.

## VI. FINANCEMENT ET ACTEURS DE L'EDUCATION ARABO ISLAMIQUE

Mécanisme de financement privé des écoles privées et médersas



**Source :** Esquieu P., Péano S (1996, p.80), citée par Moussa Khoré Traoré, *La gouvernance locale dans le secteur de l'Education au Mali*, 2015, (p.214)

### 6.1. Les acteurs qui financent l'EDUAL

Les sources de financement de ce model éducatif sont diverses et variées, très souvent aléatoires et précaires. Ci-après sont exposées les sources le plus fréquemment citées par les acteurs.

#### 6.1.1 Les promoteurs

Les promoteurs sont des personnes ayant fait des études plus ou moins avancées dans la langue ou la religion musulmane. Ce sont généralement des leaders religieux membres des groupements arabo-islamiques. Ils disposent d'une légitimité sociale et religieuse mais également une situation économique plus ou moins acceptable. Ils ont pour la plupart, étudié à l'étranger dans des écoles arabo islamiques et sont revenus s'installer au Mali.

Ils assurent les premières charges de l'établissement comme entre autre la réalisation des premières infrastructures et souvent la prise en charge des frais de motivation des maîtres pour les médersas/franco arabes comme le soutient A. M., promoteur de médersa à Sévaré : « Il y

*avait beaucoup de difficultés au départ. C'est le vieux (fondateur) même qui payait les enseignants même si ce n'était pas assez d'argent. Et comme il avait un peu de moyen donc, l'éducation était gratuite pour les enfants ». Pour les écoles coraniques, ils contribuent aux frais de nourriture, de santé souvent pour les situations graves.... Selon Y. K., promoteur d'école coranique à Djenné : « aucun de mes talibés (élèves coraniques) ne fait le mendiant pour manger. Quand un élève a un problème d'habillement, je lui achète les habits ; le dortoir est à moi ; quand un élève tombe malade qui nécessite de l'amener au centre de santé, c'est moi qui l'amène. Je supporte toutes les charges des apprenants ».*

La principale motivation évoquée par les promoteurs dans la création des établissements arabo-islamiques étant l'expansion de l'islam "Dawa" (qui consiste à appeler les gens à venir vers Dieu, à la compréhension de l'islam), l'école constitue la voie la plus rapide et la plus importante pour perpétuer l'islam et soutenir son expansion dans la société à travers son enseignement aux enfants. Selon un interlocuteur *« la voie la plus rapide, parce qu'il y a beaucoup de stratégies, il y a beaucoup de chemins et il y a beaucoup de manières, mais la voie la plus bénéfique (importante) de toutes, est "d'enseigner aux enfants". Donc les enfants une fois instruits, ils ont compris, l'expansion au fur et à mesure est plus facile ».* Dans la même dynamique, O. A. soutenait également que : *« nos écoles coraniques sont fondées sur la seule base de l'islam. L'apprentissage du Coran et de la langue arabe, l'objectif c'est l'islam. Ce qui a motivé la création je peux dire qu'il y a eu un peu d'épanouissement sinon mes maîtres sont encore là. Moi aussi je forme les gens et je leur donne l'autorisation d'aller enseigner à d'autres personnes. Aujourd'hui le nombre d'écoles créées à partir de mon école coranique avoisine la dizaine... ».*

### **6.1.2. La communauté**

Son apport varie selon la nature de l'école. Pour les médersas et franco-arabes, il y a des frais de scolarité mobilisés par les parents des apprenants à l'inscription mais aussi une mensualité pour couvrir une partie du fonctionnement de l'établissement. Pour les écoles coraniques, il n'y a pas formellement de frais de scolarité. Pour autant, les parents des apprenants et la communauté contribuent volontairement sous diverses formes, comme le dit O. A., promoteur d'école coranique à Mopti : *« ...dans un village où les coutumes sont respectées, il y a quelques rares gens à la fin de la récolte qui donnent l'aumône au maître coranique. Ils voient que tu as beaucoup d'âmes à nourrir, ils te donnent ça comme appui ».* Le financement peut également se faire à travers la mendicité O A: *« ...dans la communauté où il y a le "Garibou ya" ( la mendicité), les enfants iront faire le "garibou ya" pour compléter ce dont tu (maître coranique) disposes ».* A ce qu'ils apportent s'ajoute une allocation hebdomadaire ou annuelle des parents appelée "Garè".

### **6.1.3. L'apprenant**

Dans les écoles coraniques, à un certain âge, l'apprenant finance sa formation en nature ou en espèce. Comme évoqué par O.A., promoteur d'école coranique à Mopti : « *quelqu'un vient s'il n'est pas un enfant, il participe aux travaux de son maître ; sinon le maître ne lui dit pas paie tel ou tel montant* » ; « *Les adultes, une fois par semaine généralement les mercredis, chacun amène ce qu'il peut 100f, 200f, 25f ou même rien* ». Selon A M D, promoteur d'école coranique à Djenné : « *s'il y a des talibés venant des villages environnants qui logent chez toi, ils vont cultiver pour toi, faire la récolte et tous les travaux champêtres pour toi car ils logent et mangent chez toi ; c'est le bénéfice que tu peux avoir* ». Là également il le donne à volonté, le maître prend et lui fait des bénédictions. Pour l'un ou l'autre mode de paiement, il n'y a pas de montant fixe, c'est selon les moyens des apprenants



#### **6.1.4. Les ONG**

Les ONG nationales et internationales accompagnent l'éducation arabo-islamique dans les communes de Mopti et Djenné. Leur intervention s'inscrit dans l'amélioration du cadre de vie des apprenants, mais également l'amélioration de certains indicateurs classiques de l'Etat.

Cet accompagnement se traduit par les actions de sensibilisation des acteurs arabo-islamiques, la formation de responsables et d'enseignants, la construction ou réhabilitation de salles de classe et de latrines, dotation en matériels didactiques, dotation des kits d'hygiène et d'assainissement, création des centres d'apprentissage bilingue.... Parmi les ONG qui interviennent, il y a ENDA-Mali, Eveil, Action Mopti, Secours Islamique France (SIF) sur financement de l'Agence Française au Développement (AFD), Al FAROUK.

#### **6.2. Les partenaires techniques et financiers internationaux**

D'autres institutions et organisations interviennent dans l'appui de l'éducation arabo-islamique. Leurs interventions peuvent être ponctuelles, en réponse généralement à l'expression d'un besoin précis d'une école arabo-islamique. Elles se traduisent par les appuis pédagogiques, les dotations en kit d'hygiène et d'assainissement, la réalisation des points d'eau et des latrines... Certaines organisations ne sont pas ouvertement citées dans les entretiens mais certaines réalisations portent leurs signes comme la Maison de Zakat de Koweït, l'Agence Musulmane d'Afrique...

Ces acteurs sont dans une dynamique prenant parfois des allures collaboratives conflictuelles ou tout simplement de « à chacun son domaine », donc, ne s'intéressent pas à ce que les autres font. Si dans le cadre de notre étude, le terme éducation arabo-islamique renvoie aux écoles coraniques et aux médersas, force est de constater que sur beaucoup de questions, les responsables de ces deux types d'éducation ont un avis divergeant. Ces points de divergences ont pour objet, la qualité de l'enseignement coranique, le traitement des apprenants, la défense de l'intérêt de l'islam... Les partenaires vont donc reprendre ces mêmes points de divergence et axer leurs interventions sur un axe donné.

Certains partenaires s'intéressent au contenu des enseignements, d'autres, aux moyens de subsistance ou encore aux méthodes. A titre d'illustration, nous relevons le cas de l'Organisation Islamique pour l'Education des Sciences et de la Culture (ISESCO), en partenariat avec l'UNESCO et ses partenaires qui ont organisé un atelier sous régional sur le développement des méthodes d'enseignement dans les écoles Arabo-islamiques du 08 au 11 juin 2015 à Bamako.

Sous la présidence du ministre de l'Education nationale de l'époque, l'atelier visait à moderniser les méthodes, les manuels et les outils pédagogiques de l'éducation islamique. Il visait par ailleurs, à préserver les valeurs islamiques et renforcer les compétences des encadreurs islamiques. Ont pris part aux travaux dudit atelier, des participants venus du Burkina Faso, du Niger, du Sénégal, de la Mauritanie et du Mali.

Sur un autre plan, on peut relever que certains partenaires interviennent en matière d'éducation arabo-islamique et son rôle de cohésion sociale. Ce fut le cas de la MINUSMA à Bourem dans la région de Gao, qui, dans le cadre d'un projet portant sur l'éducation et la réduction des violences communautaires, s'est investie dans un projet dit à impact rapide et un autre projet de réduction des violences communautaires. Le premier a porté sur la réhabilitation et l'équipement de la Medersa (école franco-arabe) "Darou Al Hadis", et le second, sur l'aménagement d'un périmètre maraîcher de cinq hectares pour les femmes de la localité. Entièrement financé par la MINUSMA, le coût de la réhabilitation et celui de l'équipement de l'école franco-arabe s'est élevé à plus de cinquante (50) millions de FCFA grâce aux fonds assignés aux Projets à Impact Rapide. Cette école est historique car elle a été construite il y a 37 ans, par les communautés de Bourem elles-mêmes. Actuellement fragilisée par la vétusté, elle était devenue très dangereuse pour les élèves et leurs enseignants : « Cette école existe depuis plus de 35 ans en banco et aucune organisation n'a pris l'initiative d'assurer sa réhabilitation. Aujourd'hui, grâce à la MINUSMA, l'école est réhabilitée avec un ciment de qualité ; clôturée, équipée et électrifiée à base d'énergie solaire, » s'est félicité M. Abou Mohamed, Directeur de la Medersa "Darou Al Hadis" de la commune de Bourem. Cette Medersa se donne pour mission de recenser et instruire les enfants désireux d'apprendre en même temps le français et l'arabe dès le premier cycle. Elle contribue également à lutter contre l'abandon scolaire et la mendicité des enfants. Elle compte 11 enseignants dont quatre sont francophones, 500 élèves dont 195 filles qui sont repartis entre le premier et le second cycle.

On retient également l'intervention du Secours Islamique de France en soutien à l'insertion des écoles coraniques dans le système éducatif formel. Le projet porte le nom Anw ka ta dont la devise est : « Les maîtres coraniques en mouvement vers l'inclusion des enfants et des jeunes talibés dans la société malienne »<sup>28</sup>. Initié par Secours islamique France (SIF) en partenariat avec l'Union européenne, ce projet vise à contribuer l'inclusion des écoles coraniques dans le système éducatif formel. Prévu pour une durée de 3 ans, il concerne 1 650 enfants et jeunes talibés de 30 écoles coraniques, des associations et regroupements de maîtres d'écoles coraniques. Il intervient dans les régions de Ségou, Mopti et dans les six communes de Bamako. Ce projet qui vise l'amélioration des conditions de vie des enfants des écoles coraniques, outre sa vision d'intégration des écoles coraniques dans le système éducatif malien, veut concilier demande d'éducation religieuse et nécessité de s'aligner sur les normes internationales d'éducation, tout en favorisant la production de nouvelles connaissances et pratiques et entraîner du coup un changement de perception sur le maître coranique, les enfants et les jeunes talibés. Il convient de noter que depuis 2016, le SIF apporte une assistance aux écoles coraniques au Mali. Ses actions s'inscrivent dans le cadre de l'inclusion et l'amélioration des conditions de vie et d'apprentissage des enfants et jeunes talibés.

Pour sa part le ministre de l'éducation nationale de l'époque, « cet enseignement, qui est l'expression d'une demande sociale fortement exprimée par les communautés, a pris plusieurs formes de la Première République à nos jours. Les écoles coraniques traditionnelles, les écoles coraniques dites modernes et les centres coraniques sont, de nos jours, les principales variantes de cette offre éducative au Mali ».

<sup>28</sup> <https://mali-online.net/education-le-sif-au-secours-des-ecoles-coraniques>

Au cours de nos entretiens avec des acteurs dans la ville de Nioro, nous avons eu à faire un constat étonnant sur un fait. Il s'agit du malentendu manifeste qui existe entre les médersas et les écoles coraniques.

Pour les partisans des écoles coraniques, essentiellement composés des membres des trois grandes confréries existant à Nioro et des maîtres coraniques, les médersas se réfugient derrière l'idée de l'enseignement de l'islam pour exécuter d'autres ambitions inavouées. Cela s'explique par le fait qu'elles sont financées, du moins dans leur majorité, par des pays étrangers, notamment arabes. Et ces bailleurs n'accordent rien aux médersas sans conditions, comme le précise ce cadre de la confrérie des TALL lors de notre entretien : *« le Coran a toujours été étudié en Afrique noire ici, par nos grands-parents tels que Soni Ali BER, à cause de la religion musulmane. Ceux-ci n'avaient pas besoin de médersas. Leur objectif était d'étudier le Coran afin de connaître le chemin de Dieu, c'est tout ! Et tous nos disciples sont sur cette voie ».*

Mais maintenant, les médersas sont venues avec des objectifs complexes. Parce que nous avons constaté quelque chose dans leur programme de formation et cela a rendu notre (médersa et les centres de formations coraniques appelés Dougouma kalan en Bambara) collaboration un peu difficile.

*« Toute cette histoire de Wahhabite est venue de l'extérieur. Sinon, si l'on se contentait du contenu du Coran, on n'aurait pas tous ces problèmes que nous connaissons en islam. En tout cas, nous, nous sommes sur la voie initiale. Et nous ne sommes pas prêts à céder devant ces influences extérieures », souligne H. S.*

Ces propos ont été confirmés par un élève coranique résidant à Nioro. Ce dernier va d'ailleurs plus loin en précisant que les écoles coraniques sont moins fréquentées parce qu'elles offrent aux élèves une formation plus authentique du Coran que les médersas. Ses propres propos nous en dit plus : *« par exemple, ceux qui font la médersa, il est très rare de les voir étudier et maîtriser le Coran en entier comme font chez qui vont à l'école coranique. Ils étudient un peu le Coran et d'autres matières mais pas spécifiquement le Coran comme nous faisons en tant qu'élève coranique ».*

### **6.3. L'éducation arabo-islamique : un système éducatif fondamentalement privé**

Au Mali, comme dans beaucoup d'autres pays de la sous-région, on constate une floraison d'établissements franco-arabes (médersas et écoles coraniques). Il n'est un secret pour personne que ces différents établissements sont essentiellement privés. Dès lors, la question des sources de financement et celle de la gestion de ces établissements arabophones se pose avec acuité.

Mais ces écoles coraniques, quoique considérées comme un élément intégral de l'éducation arabo-islamique, ne bénéficient pas de financement particulier pour son fonctionnement. C'est pourquoi, notre analyse portera essentiellement sur le financement des médersas.

Ainsi, à l'issue de nos différents entretiens avec les acteurs concernés, nous sommes en mesure de préciser que les écoles franco-arabes (médersas et écoles coraniques) sont quasiment financées par des ressources privées. Il s'agit des financements des pays étrangers – notamment arabes- à travers des dons, ou ceux des ressortissants des localités concernées résidents à l'étranger. Ne bénéficiant pas de financement significatif de l'Etat du Mali, les promoteurs de ces écoles ont une marge de manœuvre assez large pour gérer leur établissement sans le moindre souci de rendre de compte à l'Etat, comme le précise de Directeur adjoint du CAP de Nioro : *« donc en réalité, si je veux bien parler, dans la gestion des écoles, il n'y a pas de*

*différences entre médersa et école classique. La seule différence, c'est que les médersas sont des écoles privées ».*<sup>29</sup>

Le conseiller d'Arabe du CAP de Nioro partage ce point de vue du directeur adjoint en ces termes : « ...et puis ce que les médersas oublient, c'est que les 99% d'entre elles ont un statut privé. Donc les établissements privés ne sont pas comparables aux établissements publics ».<sup>30</sup>

Ainsi, leur mode de recrutement des enseignants, le traitement des salaires de leurs enseignants, se font en fonction des appréciations personnelles du promoteur. Les seuls rapports que ces médersas entretiennent avec l'administration (le CAP) sont : le suivi assuré par le CAP, l'exécution du programme étatique par les médersas, la validation des listes des candidats des médersas aux différents examens nationaux (Diplôme d'Etudes Fondamentales, Baccalauréat...) sans oublier les visites effectuées par le préfet de la localité à chaque rentrée scolaire à ces établissements.

Sur la question du financement des médersas, les propos du directeur adjoint du CAP de Nioro sont très édifiants : « dans la plupart des cas, ces médersas sont financées par leurs ressortissants qui se trouvent à l'extérieur. C'est-à-dire que ces ressortissants cotisent et ils mettent ça à la disposition des gestionnaires de la médersa. Et dans la plupart des cas, ce sont des enfants qui sont issus de ces médersas qui sont à l'extérieur et qui les financent. Ou bien, les illettrés qui sont partis en aventure et qui ont eu de sérieux problèmes de communication à cause de leur manque de formation, ne souhaitent pas à ce que leurs enfants tombent dans le même piège, d'où le soutien aux médersas. Donc ils veulent à ce que leurs enfants sachent ce qu'ils veulent, et qu'ils sachent s'exprimer à l'extérieur en arabe et en français ».<sup>31</sup>

Dès lors que ce caractère privé des écoles franco-arabes s'avère incontestable, la conséquence de ce statut sur le devenir des dites écoles serait inévitablement à l'image de ce caractère privé. C'est pourquoi, certains citoyens estiment que les écoles classiques restent plus privilégiées que les écoles francophones. Cette analyse peut être objectivement convaincante, mais logiquement incohérente dans la mesure où les écoles soutenues par des moyens publics ne peuvent pas avoir les mêmes résultats que celles soutenues par des moyens privés.

---

<sup>29</sup> Extrait d'entretien du 24/10/2019 au Centre d'Animation Pédagogique (DCAP-Adjoint), à Nioro, Diawely-Counda.

<sup>30</sup> Extrait d'entre du 25/10/2019 un Conseiller arabe au CAP de Nioro du Sahel Dawalikounda (Nioro).

<sup>31</sup> Extrait d'entretien du 24/10/2019 au Centre d'Animation Pédagogique, à Nioro, Diawely-Counda.

## VII. Relation entre Etat et EDUAI

L'Etat malien a attendu longtemps avant de donner un cadre juridique aux medersas et aux écoles franco-arabes. C'est à partir de 1985 que l'Etat décrète un statut général allant dans le sens de l'organisation des medersas privées. Cela explique que les medersas ont toujours été une initiative privée. La loi de 1994 relative à l'enseignement privé viendra renforcer les écoles privées d'une manière générale tout en omettant les écoles coraniques.

L'objectif de la rencontre du secrétaire d'état est la mobilisation des ressources pour un enseignement franco-arabe. La rencontre concerne également le rattachement des écoles coraniques à l'éducation nationale. L'organisation d'un forum est prévu prochainement à Bamako d'après le Secrétaire d'Etat<sup>32</sup>. Le secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'éducation nationale, chargé de la Promotion et de l'Intégration de l'Enseignement bilingue bat en brèche les arguments des obscurantistes qui ferment les écoles au nom de la religion musulmane. Il revient sur les efforts de son département en vue de renforcer les medersas dans leurs missions éducatives et de prendre en charge les écoles coraniques dans le cadre d'un enseignement bilingue franco arabe<sup>33</sup>. Dans cet entretien le Secrétaire d'Etat à la promotion de la langue bilingue s'oppose à la stigmatisation des langues ; il estime que le message de l'islam peut être passé par n'importe quelle langue. A travers l'entretien il explique que les medersas et les écoles franco-arabes peuvent beaucoup participer à la construction de l'édifice étatique. L'Etat s'intéressa aux medersas depuis les années 1985 à travers la première réforme de l'éducation nationale. L'objectif de sa structure est de renforcer d'avantage les medersas, l'encadrement des écoles coraniques dans le cadre de l'enseignement bilingue franco-arabe. Il soulève également la difficulté d'insertion des diplômés des medersas et des écoles franco-arabe ; sans oublier les partenaires nationaux, techniques et financiers.

### 7.2. Les débats institutionnels en cours concernant le statut et l'articulation de l'EDUAI par rapport au système public

La prise en compte de l'EDUAI dans les politiques publiques et les systèmes institutionnels reste problématique quant au statut des écoles d'une part et quant à la reconnaissance officielle par les services publics en charge du secteur éducatif au Mali. Les données collectées sur le terrain auprès des acteurs divers sont révélatrices d'une certaine ambivalence de l'Etat à ce sujet.

Les médersas sont soutenues par les autorités (Famaw, en langue Bambara), ce qui n'est pas pour les écoles coraniques. Oui, depuis le temps de Amadou Toumani TOURE, l'école classique et la médersa sont traitées sur un même pied d'égalité. Et le gouvernement leur donne de l'argent. Mais vous avez une fois vu, le gouvernement donner de l'argent à un maître coranique pour qu'il enseigne le Coran aux enfants ? s'interroge l'élève coranique.

<sup>32</sup> Le secrétaire d'État Moussa Boubacar Bah à la rencontre du monde scolaire par mailactu · 24/10/2019

<sup>33</sup> Malijet.co 26/11/2019 Moussa Boubacar Bah : « L'universalité du message de l'islam s'oppose à la stigmatisation d'une langue donnée » 2019-11-26T07:35:45+00:00 Education, Interviews, Mali actu source l'essor.

Une autre différence est que, les élèves de médersas, quand ils vont à l'école, leur parent leur donne cent francs (100F) CFA chaque matin ; ce qui n'est pas le cas pour les élèves coraniques. Pour certains interlocuteurs tout chemin qui mène vers Dieu ne connaît pas d'embouteillage. C'est pourquoi, quand vous voyez que l'école coranique est en arrière, c'est parce qu'elle nous ramène vers Dieu.

*« Oui tout mène vers Dieu, l'école coranique comme la médersa. Mais quand vous voyez que les médersas sont en avance par rapport aux écoles coraniques, c'est que ces dernières mènent plus vers Dieu que les médersas »* (Extrait d'entretien du 26/10/2019 avec un élève coranique en déplacement à Nioro, au quartier de Koulouba).

Les membres de la confrérie des HAÏDARA ont abordé cette même question dans le même sens, en précisant à leur tour également que les écoles coraniques forment les élèves en Coran plus que les médersas : *« mais il faut préciser que l'école coranique est plus respectueuse et respectée que la médersa. Même en termes de formation, l'école coranique forme mieux les apprenants du Coran que les médersas »*. (Extrait d'entretien du 26/10/2019, avec un cadre de la confrérie des HAÏDARA à Nioro).

Les responsables des médersas comme certaines autorités administratives, quant à eux, estiment que les écoles coraniques constituent un système de formation qui souffre de sérieux problème d'organisation. Ce manque d'organisation s'explique par plusieurs raisons parmi lesquelles nous avons la question de la mendicité des élèves coraniques, du logement, de la santé des élèves coraniques, sans oublier celle de la sécurité.

Pour ces derniers, les maîtres coraniques sont les principaux responsables de tous ces problèmes dont sont victimes les enfants. Notre extrait d'entretien, ci-dessus, avec le conseiller arabe au niveau du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Nioro nous en dit plus :

*« Les enfants qui sont sous la responsabilité de ces maîtres coraniques, nous le savons tous qu'ils ne reçoivent pas une bonne éducation. Je ne dis pas que l'enseignement du Coran est mauvais, mais c'est plutôt le système de leur éducation qui est mauvais. Ici dans la ville de Nioro du Sahel, si tu sors la nuit vers minuit, tu trouverais des enfants se promener dans les rues. On ne peut pas éduquer un enfant dans cette condition pour qu'il devienne une personne sérieuse dans l'avenir. Maintenant quand ces écoles coraniques entrent dans un système formel, l'élaboration du nouveau programme sera une solution pour ce problème relatif au système éducatif de ces écoles coraniques. Il faut préciser que selon les chiffres du projet, il y a plus de vingt et quatre mille élèves coraniques au Mali.*

*Selon nos constats, le système des écoles coraniques est mauvais, d'où la nécessité de mettre en place un autre système dans lequel elles peuvent toutes se retrouver. Et cela va beaucoup les aider. Comme je le disais tantôt, plus de vingt et quatre mille enfants (élèves coraniques) existent dans le pays, selon les chiffres du projet. Et quand on regarde les conditions dans lesquelles ils étudient le Coran, on ne peut pas rester indifférent, car ce sont des enfants du Mali. Alors que notre Constitution dispose que tout enfant a droit à une éducation. Les écoles coraniques éduquent, certes, les enfants. Mais leur manière d'éducation est mauvaise. Et nous (CAP) ne devons pas nous assoir pour observer ça sans réagir »*. (Extrait d'entretien du 25/10/2019 au Centre d'Animation Pédagogique de Nioro, à Kabala, Nioro) .

Partant de ces constats, il reste permis de souligner que les responsables des écoles coraniques et ceux des médersas sont dans une cohabitation difficile. Et si chacune de ces deux écoles semble avoir des arguments nécessaires pour défendre sa position, les autorités administratives du pays sont plus que jamais interpellées pour vider cette situation de méfiance qui existe entre ces deux systèmes de formation. Pour ce faire, la mise en place par ces autorités, des espaces d'échange et de dialogue entre ces deux catégories d'école s'avère nécessaire afin de corriger les lacunes qui habitent chacune d'entre elles.

### 7.3. L'EDUAL et l'extrémisme violent

Beaucoup de maliens préfèrent que les enfants aient une éducation confessionnelle parallèlement à l'enseignement classique. D'après certains acteurs, cet enseignement confessionnel, il faut faire en sorte qu'il soit pluriel. Que le sujet ait le choix entre l'islam, christianisme, Dalaïlama. Cela est extrêmement important. Et, quand on va opter pour l'islam aussi, il faut faire en sorte qu'on enseigne les islams, pas que l'islam. Parce qu'il y a des islams. « *Quand je dis qu'il y a des islams je parle des obédiences, des tendances. Alors que toutes ces tendances-là soient étudiées. C'est hyper intéressant comme méthode. Par exemple dans les medersas d'obédience sunnite dont je suis issu, pour beaucoup un Tijanite c'est un « cafri », (un créant). De ce côté les gens sont quand même violents. Vous savez la violence n'est pas physique ; mais elle est quand même verbale aussi. Donc, quand on est d'obédience Tijanite, par exemple à Nahar Djoliba, bon, il y a un peu de mixité là-bas, là au moins ça va. Mais pour ceux qui sont de l'approche Tijanite penseraient que les wahabites seraient très proches des terroristes. C'est ça. Donc, que l'on soit dans l'une ou l'autre branche ce qui ressort clairement ce sont les clichés, ce sont des préjugés par le seul fait qu'ils ne sont pas ouverts sur ces deux mondes là. Je pense qu'il n'est pas à exclure qu'on introduise l'enseignement confessionnel dans nos curricula mais à condition que cet enseignement soit pluriel. Cela est extrêmement important. Il ne s'agit pas de l'introduire seulement sinon on risque même de former des radicaux. Mais, quand la pluralité est là on va déchaîner les gens. Ils seront carrément libres des pensées religieuses et tout ça. C'est hyper intéressant de ne succomber à la facilité en disant non c'est bien, lyad Agaly demande qu'on introduise ça. Oui Amadou Kounfa ... c'est bien sauf qu'il faut faire extrêmement attention à ne pas succomber à la facilité. Donc, de ne pas introduire une approche mais des approches détaillées. Il y a un Master qui va même ouvrir ses portes l'année prochaine ici, j'ai dit à celui qui était chargé d'élaborer la maquette, je lui ai donné un syllabus sur extrémité et violence religieuse. Je lui ai dit clairement que dans ce module je veux que les gens sachent vraiment les cours théologiques mais ouvert à la fois à la bible à la Thora, au Coran pour prouver aux gens, aux étudiants qu'attention voilà ce que dit cette tendance par rapport à la violence, voilà ce que dit un autre de la violence, la gouvernance de la femme. C'est hyper important, la gouvernance de la junte féminine. Maintenant nous on n'est pas là pour dire aux gens il faut épouser pour telle ou telle autre tendance mais qu'ils sachent que ça existe. Cela aide déjà aux sujets de faire des choix raisonnés pour ne pas tomber dans les raccourcis de la violence. Parce que très souvent la violence, elle naît de l'exclusion quand on pense que l'autre est moins abouti, est moins accompli d'emblée on peut légitimer la violence » (extrait d'entretien avec un ancien élève d'enseignement arabo islamique, Bamako, le 16 octobre 2019).*

Selon notre première enquête dans la région de Djenné et Mopti nous avons pu ressortir dans un premier temps une résistance idéologique à l'extrémisme violent de la part des acteurs. Tous condamnent sans exception ce modèle de l'islam imposé selon leurs propres termes. L'imam de la mosquée de Djenné nous clarifie à ce niveau : «... Mais il y a une manière, quand je dis la religion il ne s'agit pas de la religion imposée. La nouvelle forme qu'on est en train de nous amener, il ne s'agit pas de cette religion ». Néanmoins on constate une interconnexion entre la population et les fondamentalistes pour plusieurs raisons diverses : mécontentement vis-vis de l'Etat, l'extrême pauvreté, le cursus de formation sur l'idéologie islamique. Comme l'affirme A. C., un responsable de l'association des arabophones à Sévaré : « ...là où je suis, je peux vous citer 3 à 5 personnes que je connais, qui étaient des maîtres coraniques, aujourd'hui ils ont pris les armes. Pour quelle raison ? Parce qu'ils sont mécontents. J'ai ces preuves, certains même sont devenus des chefs de katiba »).

## VIII. Conclusion

Au terme de cette étude, un certain nombre de constats s'imposent. Il existe une diversité dans la typologie des formes d'éducation arabo islamique au Mali. Malgré quelques spécificités par région géographique, on retrouve les différentes formes un peu partout à travers le pays.

Il ressort par ailleurs, que l'éducation arabo islamique reste caractérisée par l'existence de différents intervenants ayant chacun des attentes particulières. Le contexte politico-social malien exerce une influence sur l'offre et la demande d'éducation arabo islamique.

Des différences fondamentales existent entre les écoles coraniques et les médersas tant du point de vue de l'approche, des résultats attendus, que des contenus pédagogiques.

Bien qu'il soit difficile de mesurer les effets de l'éducation arabo-islamique sur les comportements individuels et sociaux, il est possible d'identifier les difficultés, les limites, les contraintes et les apports positifs de l'enseignement de l'éducation arabo-islamique. En effet, l'EDUAL reste un des types d'école les plus répandus et, pour beaucoup d'individus, constitue parfois la seule offre de formation et d'alphabétisation : pour les populations qui n'ont pas encore accès à une solidarité formelle, il demeure le seul lieu d'instruction florissant. Les dynamiques en cours méritent plus d'investigations et plus d'analyses contextualisées afin de mieux cerner les logiques et les interactions diverses.

L'existence d'un cadre normatif prenant en compte cette offre éducation doit permettre une meilleure reconnaissance de l'Etat vis – à vis de l'EDUAL. Les différents intervenants dans le secteur agissent, chacun pour ce qui l'intéressent et se concertent peu ou quasiment pas. Il importe de parvenir à construire une synergie en la matière afin de fédérer les initiatives.

Il existe différentes modalités d'insertion des ressortissants des écoles arabo islamiques, mais pour l'instant, ils sont essentiellement orientés vers les fonctions enseignantes. Des passerelles devraient être mieux organisées afin de permettre aux sortants de ces écoles d'avoir les mêmes opportunités de postuler aux différentes offres d'emplois.

Le contexte sécuritaire actuel malien fait de l'EDUAL, une alternative éducative dans plusieurs localités où les écoles publiques classiques restent fermées. Toutefois, il faut redouter des velléités de récupération des enfants par les mouvements armés.

Au Mali, des réformes ont été tentées mais n'ont pas abouti pour le moment. Les dynamiques actuelles en lien avec les questions religieuses pourraient constituer des potentiels catalyseurs vers des réformes plus transformatrices des logiques et des politiques publiques en la matière.

# Références bibliographiques

---

Brenner, L., 2001, *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*. Bloomington, Indiana University Press, 343p.

Cissé, S., 1992, *L'enseignement islamique en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1992, 220 p.

Diarra, Sékou Oumar, Yorodian Diakité, Mamadou Konaté et Marie-France Lange. 2001. "Le Mali: Politiques éducatives et système éducatif actuel." in Marc Pilon et Yacouba Yaro, eds. *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar: UEPA/UAPS, pp. 151-159.

Gandolfi, S., 2003. "L'enseignement islamique en Afrique noire." *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 261- 277.

Gérard, E., 1997a, *La tentation du savoir en Afrique. Politique, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-ORSTOM, 283 p.

Gérard, E., 1997b, « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines », *Politique étrangère*, Volume 62, n°4, pp. 613-627.

Gérard E., 1999, « Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique. Réflexion sur des cas d'écoles maliens et burkinabè », *Politique africaine*, n°76, pp. 153-163.

Bouhleb, F., 2010, « Les médersas du Mali : réforme, insertion et transnationalisation du savoir islamique », *Politique étrangère*, vol. no. 4, pp. 819-830.

Dia H., Hugon C., D'Aiglepierre R., 2016, « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique. Vers un compromis historique ? Introduction thématique », *Afrique contemporaine*, n°257, pp. 11-23.

Kavas A., 2003, « L'enseignement islamique en Afrique francophone : les medersas de la république du Mali », *Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques, Sources et études sur l'islam en Afrique 2*, 424 p.

Kobiané, J.F., 2006, *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso. A la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Louvain-la-neuve, Academia, 306 pages.

Monteleone, M., 2017, *Dossier « écoles coraniques informelles et pratiques sacrificielles » au Mali : de l'anthropologie aux droits de l'Homme (témoignage d'un rescapé)*, Paris-Turin, L'Harmattan, 174 p.

Sanankou, Bintou Diarah, 1985, « Les écoles coraniques » au Mali : problèmes actuels », *Canadian Journal of African Studies/ Revue canadienne des études africaines*, 19 (2) : 359-367.

Roy E., 2007, *Les médersas du Mali : l'influence arabe sur l'enseignement islamique moderne*, Mémoire pour l'obtention du grade de Maître ès arts, Faculté de théologie et des sciences religieuses, Université du Laval au Québec, 115 pages.

Villalon, L. A., Abdourahmane I., Bodian, M., 2012, *Religion, demande sociale et réformes éducatives au Mali*, 2012, Africa Politics and Power, Research Report 7, 58 p.

Zakari, Maikorema, 2009, *L'Islam dans l'espace nigérien, des origines (VIIe siècle) à 1960*, tome1, Paris, L'Harmattan, 317 p.

**Les rapports :**

ADEA., 2019, *Les foyers coraniques de la bande sahélo-sahélienne*, Rapport de synthèse, ADEA, Ouagadougou, 107p.

QUALÉ, 2018, *État des lieux sur l'offre et les mécanismes institutionnels relatifs à l'éducation coranique et à l'enseignement islamique dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre*, Analyse régionale, 89 p.

Secrétariat d'Etat chargé de la promotion et de l'intégration de l'enseignement bilingue, Bamako, Janvier 2020

Données DNE, données novembre 2020

Rapport national du Mali 2008 sur le développement de l'éducation présenté lors de la quarante-huitième session de la conférence internationale de l'éducation, « Education pour l'inclusion : la voie de l'avenir », Genève du 25 au 28 novembre 2008

UNESCO : Bureau international de l'éducation, Données mondiales de l'éducation VII Ed. 2010/2011

**Les articles de presse :**

Mali : Enseignement islamique au Mali : Une concurrence à outrance entre les écoles medersas et classiques 16 février 2017 Source : Le Combat

L'Essor, 30 Décembre 2019

**Les liens internet :**

<https://mali-online.net/education-le-sif-au-secours-des-ecoles-coraniques>

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01293937/document>

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01293937/document>

<https://www.mafrwestafrica.net/justice-et-paix/74-les-les-coraniques-Bamako>, le 14 janvier 2006 à Bamako

[www.ibe.org/National-Reportd/ICE2008/mali\\_N08-fr.pdf](http://www.ibe.org/National-Reportd/ICE2008/mali_N08-fr.pdf).

# Annexes

## ANNEXE 1 : LISTE DES PARTICIPANTS A L'ATELIER METHODOLOGIQUE DU : 04/10/2019

N°	Prénoms et Noms	Fonctions
01	Aïssa Ousmane Touré	Assistante de recherche
02	Benjamin Dakouo	Stagiaire /CEDA Assistant de recherche
03	Brehima Traoré	Sociologue/ assistant de recherche
04	Dr Kadari Traoré	Directeur CEDA Chercheur principal
05	Dr Youssouf Coulibaly	Anthropologue Chercheur
06	Dr Youssouf Karembé	Socio-anthropologue Enseignant – chercheur
07	Fadouba Kanouté	Géographe Assistant de recherche
08	Ibrahim Sessay Doctorant	Enseignant -chercheur
09	Koya Konaté	Juriste /chercheur
10	Mohamed Diakité Doctorant	Politiste/chercheur
11	Sanata Konaté	Linguiste assistante de recherche
12	Seydou Yalcouyé Doctorant	Juriste
13	Yaya Bamba Doctorant	Sociologue /chercheur

## ANNEXE 2 : LISTE DES PARTICIPANTS A L'ATELIER METHODOLOGIQUE DU : 05/10/2019

N°	Prénoms et Noms	Fonctions
01	Aïssa Touré	Assistante de recherche
02	Benjamin Dakouo	Stagiaire /CEDA Assistant de recherche
03	Brehima Traoré	Sociologue/assistant de recherche
04	Dr. Kadari Traoré	Directeur CEDA Enseignant - chercheur
05	Dr. Youssouf Coulibaly	Anthropologue Chercheur
06	Dr. Youssouf Karembé	Socio-anthropologue Enseignant - chercheur
07	Ibrahim sessy Doctorant	Doctorant Enseignant/chercheur
08	Koya Konaté	Juriste /chercheur
09	Mohamed L Diakité Doctorant	Politiste
10	Sanata Konaté	Linguiste/ assistante de recherche
11	Seydou Yalcouyé Doctorant	Directeur des Operations/CEDA
12	Yaya Bamba Doctorant	Sociologue /chercheur

## ANNEXE 3 : OUTILS D'ENQUETES

### Guide d'entretien

#### Chercheurs sur le sujet

Thèmes	Questions
Présentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structure de rattachement (Laboratoire, institut de recherche, cabinet privé...)</li> </ul>
Travaux autour de l'éducation arabo-islamique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourquoi intéressez-vous au sujet ?</li> <li>• Comment définissez-vous l'enseignement arabo-islamique ?</li> <li>• Comment et apparu et s'est constitué l'enseignement arabo-islamique au (pays concerné) ?</li> <li>• Comment abordez-vous l'enseignement arabo-islamique dans vos travaux ?</li> <li>• Quels rapports les populations entretiennent-elles selon vous à l'enseignement arabo-islamique ?</li> <li>• Quels raisons expliquent selon vous la considération tardive que l'état (pays concerné) accorde à l'enseignement arabo-islamique ?</li> <li>• Qu'est-ce que vous avez publié sur le sujet ?</li> <li>• Nombre de publication ?</li> <li>• Structures (services) de publication ?</li> </ul>

**Guide d'entretien****Parents et familles**

<i>Thèmes</i>	<i>Questions</i>
<i>Présentation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avez-vous suivi des études, une formation, dans un établissement d'enseignement arabo-islamique ou reçu un enseignement religieux ?</li> <li>• Sous – quelles forme, dans quel type d'établissement ?</li> </ul>
<i>Choix éducatif pour les enfants</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avez-vous des enfants qui sont (ont été) scolarisés dans un établissement d'enseignement arabo-islamique ? Leur âge ?</li> <li>• Comment avez-vous fait le choix de cette offre éducative pour vos enfants ?</li> <li>• Quelles sont (étaient) vos attentes vis-à-vis de ce modèle ?</li> <li>• Sont-elles satisfaites ?</li> <li>• Dans quel type d'établissement sont-ils scolarisés (daara, école coranique, franco-arabe, me-dersa...) ?</li> <li>• Comment s'est fait le choix de cet établissement en particulier ?</li> <li>• Quel est le coût de cette formation ?</li> <li>• Avez-vous des enfants scolarisés à l'école laïque ? Leur âge ?</li> </ul>
<i>Représentation de l'éducation arabo-islamique</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qu'une éducation Arabo - Islamique ?</li> <li>• Quelles sont selon vous les finalités d'une éducation fondée sur la religion ?</li> </ul>

## Guide d'entretien

### Apprenants et anciens apprenants

Thèmes	Questions
<i>Présentation, parcours et formation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depuis quand suivez-vous (Durant combien de temps avez-vous suivi) une éducation arabo-islamique ?</li> <li>• Quels types d'établissement avez-vous fréquenté ?</li> <li>• Quelles sont (étaient) les conditions d'apprentissage (rythme, organisation, disciplines, matières...)</li> <li>• Comment s'est fait pour le choix de ce modèle éducatif ?</li> <li>• Diplômes, attestation, titre (ex : hafiz) obtenus ?</li> </ul>
<i>Projet/ devenir professionnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'envisagez-vous de faire après vos études ?</li> <li>• Quelle est votre activité actuelle (pour les anciens apprenants) ?</li> <li>• Suivez-vous ou avez-vous suivi un autre type d'enseignement ou de formation en plus de d'enseignement arabo-islamique ?</li> </ul>
<i>Représentation des éducations arabo-islamiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est pour vous une éducation arabo-islamique ?</li> <li>• Quelles sont selon vous les finalités d'une éducation fondée sur la religion ?</li> </ul>

## Guide d'entretien

### Structures publiques, ONG

Thèmes	Questions
<i>Historique, organisation, mandat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouvez-vous me parler de l'historique de la structure ? quand est ce que la structure a-t-elle été créée ? dans quelles circonstances ?</li> <li>• Quelles sont ses missions ?</li> <li>• Comment est-elle organisée ?</li> </ul>
<i>Actions autour de l'éducation arabo-islamique</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont vos projets ou politiques actuels (le)s ou passé(e)s en lien avec l'éducation arabo-islamique ?</li> <li>• Qu'est ce qui a motivé la mise en œuvre de ces projets ou de ces politiques ?</li> <li>• Pouvez-vous expliciter les objectifs et les modalités de leur mise en œuvre ?</li> <li>• Quelles sont vos sources de financements ?</li> <li>• Développez-vous des partenariats avec d'autres acteurs ? Si oui lesquels ?</li> <li>• Travaillez-vous avec des acteurs de l'enseignement arabo-islamiques ? De quelle manière ? Comment s'est fait le contact ?</li> <li>• Qu'est-ce que vous avez réalisé comme actions et activités ?</li> <li>• A (quels résultats avez-vous abouti ? Obtenus ?</li> <li>• Quelles sont vos perspectives ?</li> </ul>

## ANNEXE 4 : EQUIPE PAYS

### Situation des membres de l'équipe de recherche du CEDA – Mali

N°	Prénoms et Noms	Statut	Fonction
01	Dr Kadari Traoré	Enseignant -Chercheur sénior	Coordinateur de l'étude
02	Dr Youssouf Coulibaly	Chercheur	Contributeur
03	Ibrahim Cessay	Enseignant – chercheur	Contributeur
04	Dr Youssouf Karembé	Enseignant – chercheur	Contributeur
05	Aissa Touré	Enquêtrice	Enquêtes de terrain uniquement
06	Benjamin Dackouo	Enquêteur	Enquêtes de terrain uniquement
07	Fadouba Kanouté	Enquêteur	Enquêtes de terrain uniquement
08	Koya Konaté	Enquêteur	Inventaires + enquêtes
09	Mohamed Lamine Diakité	Enquêteur	Inventaires uniquement
10	Seydou Yalcouyé	Enquêteur	Inventaires + enquêtes
11	Yaya Bamba	Enquêteur	Inventaires + enquêtes
12	Daniel Sewonou	Enquêteur	Inventaires uniquement

# PASAS

PLATEFORME D'ANALYSE,  
DE SUIVI ET D'APPRENTISSAGE  
AU SAHEL



PORTÉ PAR



---

## pasas-minka.fr

---

Ce rapport a été élaboré dans le cadre d'un financement du Fonds Paix et Résilience Minka.

Le Fonds Minka, mis en œuvre par le groupe AFD, est la réponse opérationnelle de la France à l'enjeu de lutte contre la fragilisation des États et des sociétés. Lancé en 2017, Minka finance des projets dans des zones affectées par un conflit violent, avec un objectif : la consolidation de la paix. Il appuie ainsi quatre bassins de crise via quatre initiatives : l'Initiative Minka Sahel, l'Initiative Minka Lac Tchad, l'Initiative Minka RCA et l'Initiative Minka Moyen-Orient.

La Plateforme d'Analyse, de Suivi et d'Apprentissage au Sahel (PASAS) est financée par le Fonds Paix et Résilience Minka. Elle vise à éclairer les choix stratégiques et opérationnels des acteurs de développement locaux et internationaux, en lien avec les situations de crises et de fragilités au Sahel et dans le bassin du Lac Tchad. La PASAS se met en œuvre à travers d'un accord-cadre avec le groupement IRD-ICE après appel d'offres international dont le rôle est double : (i) produire des connaissances en réponse à nos enjeux opérationnels de consolidation de la paix au Sahel et (ii) valoriser ces connaissances à travers deux outils principaux : une plateforme numérique, accessible à l'externe, qui accueillera toutes les productions et des

conférences d'échange autour des résultats des études. La plateforme soutient ainsi la production et le partage de connaissances, en rassemblant des analyses robustes sur les contextes sahéliens et du pourtour du Lac Tchad.

Nous encourageons les lecteurs à reproduire les informations contenues dans les rapports PASAS pour leurs propres publications, tant qu'elles ne sont pas vendues à des fins commerciales. En tant que titulaire des droits d'auteur, le projet PASAS et l'IRD demande à être explicitement mentionné et à recevoir une copie de la publication. Pour une utilisation en ligne, nous demandons aux lecteurs de créer un lien vers la ressource originale sur le site Web de PASAS, <https://pasas-minka.fr>.

