Fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal

La difficile conciliation des modernités occidentale et islamique

Fragmentation of education provision and reform of religious education in

Senegal. The difficult reconciliation between Western and Islamic modernities

Fragmentación de la oferta y reforma de la enseñanza religiosa en Senegal. La

difícil conciliación de las modernidades occidental e islámica

Jean-Émile Charlier, Sarah Croché et Oana Marina Panait

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/6079>

DOI : 10.4000/ries.6079

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2017

Pagination : 125-134

ISBN : 978-2-85420-616-6

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Émile Charlier, Sarah Croché et Oana Marina Panait, « Fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 76 | décembre 2017, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6079> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6079>

Fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal*

La difficile conciliation des modernités occidentale et islamique

Jean-Émile Charlier

Université catholique de Louvain

Sarah Croché

Université de Picardie Jules Verne

Oana Marina Panait

Université catholique de Louvain

FRAGMENTATION DE L'OFFRE ÉDUCATIVE AU SÉNÉGAL

Jamais, depuis que l'école dite « moderne » a été introduite par le colonisateur au Sénégal, les offres éducatives n'ont pu y être coordonnées, malgré les efforts qu'ont déployés à cette fin les autorités françaises d'abord, nationales ensuite. Des structures d'enseignement « formelles » et « non formelles »¹ cohabitent sans former un système intégré dans lequel des passerelles seraient établies entre les différentes filières de formation. Le passage d'une filière à l'autre est difficile, voire impossible. Le contrôle public ne s'exerce, à des intensités variées, que sur les structures formelles d'enseignement, c'est-à-dire sur l'école publique, les écoles franco-arabes publiques et les écoles privées. Pour ces établissements, les autorités publiques fixent le curriculum, les modalités de recrutement des enseignants et les critères d'évaluation des acquis des élèves. Les structures non formelles d'enseignement, soit l'école arabe et l'école coranique (le *daara*), échappent au contrôle de l'État et sont gérées par des opérateurs privés, membres de confréries religieuses ou « arabisants »². Le curriculum proposé par ces structures n'est contrôlé ou garanti par aucune autorité.

Quantifier la part de chaque cohorte prise en charge par ces différentes structures est aujourd'hui impossible, d'abord parce que personne ne sait précisément combien d'enfants fréquentent l'enseignement non formel, ensuite parce

* Cet article a été développé dans le cadre de l'Action de recherche concertée AEC-SERTIS financée par l'Université catholique de Louvain (2016-2020).

1. Conformément à l'usage, sont qualifiées de « formelles » les structures contrôlées par les autorités publiques.

2. Nous reprenons ici le terme le plus fréquemment utilisé au Sénégal. Il n'est pas exempt de connotations péjoratives et désigne les Sénégalais qui sont partis dans un pays arabophone pour y effectuer des études religieuses.

qu'un certain nombre d'enfants vont au *daara* avant d'avoir atteint l'âge d'être inscrits à l'école formelle (6 ans révolus, mais les entrées à 7 ans et davantage sont fréquentes) et y poursuivent l'apprentissage du Coran pendant les congés scolaires (et les grèves). Le raisonnement en termes de « parts de marché » est donc à la fois impraticable et inepte. Quelques balises peuvent toutefois être présentées.

En septembre 2017, l'Agence de presse sénégalaise a publié quelques résultats d'une enquête nationale sur le nombre d'enfants non scolarisés au Sénégal³. C'est la première enquête de ce genre dans le pays. Elle a été réalisée par l'United States Agency for International Development (USAID), en collaboration avec le ministère de l'éducation et l'Agence nationale des statistiques et de la démographie. Menée en 2016 dans 14 régions du Sénégal, l'enquête a ciblé les enfants entre 6 et 16 ans, scolarisables dans les structures d'enseignement primaire et secondaire inférieur. Leur nombre est estimé à 4,022 millions. Seuls 63 % de ces enfants, soit 2,523 millions, sont scolarisés. Les 37 % restants, soit 1,498 million d'enfants, ne fréquentent pas le système formel d'éducation. Ce chiffre englobe les enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école publique, 29 % soit 1,174 million, et les enfants déscolarisés, 8 % soit environ 324 000.

La presse sénégalaise n'a rien dit des occupations des enfants qui se trouvent en dehors de l'enseignement primaire formel. Des informations à ce sujet peuvent être puisées à d'autres sources. En 2012, le taux brut de scolarisation dans le primaire était de 84 % pour 2,2 millions d'enfants en âge de le fréquenter⁴ (Pôle de Dakar, 2013). Ce taux est calculé en ne comptabilisant que les enfants fréquentant les structures formelles publiques et privées (les écoles privées accueillent environ 20 % des effectifs scolarisés). À ce jour, les enfants fréquentant les écoles coraniques ne sont toujours pas comptabilisés comme scolarisés et les estimations de leur nombre varient avec une très grande amplitude. Auteure d'une thèse de doctorat sur les *daaras*, Newman (2016) rapporte que le directeur d'Unicef Sénégal estime que le pays compte 15 000 écoles coraniques, alors que les écoles publiques sont au nombre de 8 000. La comparaison est toutefois hasardeuse, beaucoup de *daaras* n'accueillant en effet que quelques dizaines d'enfants, alors que la majorité des écoles publiques sont surpeuplées. À la fin des années 1990, le nombre de *talibés* qui fréquentaient les écoles coraniques était estimé entre 600 000 et un million sur une population de 1,9 million d'enfants scolarisables dans le primaire. En 2002, le ministre de l'éducation avançait que le nombre d'enfants fréquentant les *daaras* à titre principal ou exclusif était situé entre 800 000 et 1 million (Charlier, 2004). Le nombre total de *talibés* reste aujourd'hui inconnu. La

3. Les chiffres publiés sont confirmés par d'autres journaux nationaux : *Le Quotidien*, *Le Soleil* et *Le Sud Quotidien*. Le rapport final de l'enquête n'était pas encore disponible au moment de la rédaction de cet article.

Voir : [https://goo.gl/ZoMh17], consulté le 29 septembre 2017.

4. La différence entre ces 2,2 millions et les 4,022 millions cités par l'Agence de presse sénégalaise s'explique sans doute en grande partie par le fait que l'enquête de l'USAID porte sur les enfant scolarisables au primaire et au secondaire inférieur, alors que le pôle de Dakar ne comptabilise que les enfants en âge de fréquenter le primaire.

variation des estimations s'explique autant par les migrations de *talibés* recrutés par les maîtres coraniques (*serignes*) dans les pays voisins que par l'absence de réglementation et de cartographie des écoles coraniques au Sénégal.

L'école publique, héritage de l'époque coloniale, constitue, malgré les différentes crises qui la traversent, « la référence qui structure les pratiques du champ scolaire » (*id.*). Depuis plus d'une décennie, elle cherche à s'adapter à la demande, en intégrant dans son curriculum l'enseignement religieux, qui inclut l'apprentissage du Coran et des pratiques cultuelles islamiques, ainsi que les langues nationales (D'Aoust, 2012). En 2002, les autorités nationales ont décidé d'ouvrir des écoles primaires franco-arabes, qui proposent un enseignement religieux islamique et des cours dispensés pour moitié en arabe (étude de la langue arabe et du Coran, sciences islamiques) et pour moitié en français (disciplines profanes) (*id.*). Des écoles privées s'inscrivent dans un projet éducatif similaire ou très proche de celui de l'école publique : elles peuvent être catholiques – elles accueillent des élèves de toutes les confessions et parviennent à se protéger des désordres que connaît l'enseignement de l'État –, franco-arabes – elles suivent le programme de l'école publique auquel sont ajoutées une formation religieuse et l'étude de la langue arabe, elles donnent la possibilité d'intégrer les écoles publiques ou arabes – ou encore françaises – elles suivent le programme de l'école française et offrent la possibilité d'intégrer l'enseignement en France.

L'école arabe s'éloigne du modèle de l'école publique. Elle s'est constituée, dans les années 1970, selon le modèle des écoles des pays arabes, en proposant un enseignement religieux et un programme qui fait de l'arabe la seule langue d'enseignement. L'enfant apprend le Coran et les sciences islamiques après avoir appris l'arabe (*id.*). Enfin, l'école coranique, le *daara*, vise la mémorisation et la récitation par cœur du Coran et impose un régime disciplinaire très dur, qui peut combiner des punitions corporelles et des privations à l'obligation de rendre des services multiples au *serigne*, dont celle de lui ramener chaque jour de l'argent en mendiant dans les rues. Dans le *daara*, à la différence de ce qui se pratique dans l'école arabe, l'apprentissage de l'arabe s'opère en parallèle avec celui du Coran (quand il se fait). Il est fréquent que l'enfant devenu adolescent quitte le *daara* sans maîtriser ni l'arabe ni le livre saint. L'école coranique se distingue d'autres structures d'enseignement sénégalaises par la mission éducative qu'elle poursuit et par les méthodes pédagogiques qu'elle emploie. Elle vise à transmettre le savoir religieux islamique et à socialiser l'enfant aux principes islamiques (Mbacké, 1994). Elle cherche moins à transmettre un savoir discursif (Ware, 2014) qu'à former un bon musulman, capable de s'intégrer activement dans sa communauté. Elle forme des sujets qui, à la fin de leur parcours, intègrent l'économie informelle, migrent dans les pays occidentaux où ils ouvrent des commerces, poursuivent des études islamiques dans les pays arabes. Il existe une grande variété de *daaras*. Certains, comme celui de Coki, sont de grands internats correctement équipés qui accueillent un grand nombre de *talibés* qui se consacrent à temps plein à l'étude du Coran d'abord, des sciences islamiques ensuite.

D'autres, très nombreux et presque impossibles à recenser, ne comptent que quelques dizaines de *talibés*, sont itinérants, n'ont pas d'infrastructures décentes et ne doivent leur survie qu'à la mendicité qui peut occuper la majeure partie du temps des *talibés*.

L'organisation de l'offre éducative en un système formel structuré par l'État et des initiatives échappant totalement à son contrôle a longtemps été considérée comme un problème conjoncturel que le développement du pays résoudrait tôt ou tard. Les qualifications de « non formel » et d'« informel » n'étaient alors que péjoratives, qu'elles s'appliquent à l'enseignement, à la santé ou à l'économie. Comme on le verra dans la troisième section de cet article, les initiatives informelles ont toutefois été réhabilitées dans l'enseignement par des textes internationaux de première importance, qui ont affirmé que les objectifs de scolarisation universelle ne pourraient être atteints que par la mobilisation de tous les opérateurs de formation.

Pour se rapprocher de l'objectif de scolarisation primaire universelle, le Sénégal a pris de nombreuses mesures telles que le recrutement de volontaires de l'enseignement – cinq à six fois moins coûteux pour le budget de l'État que les professeurs titulaires, mais aussi nettement moins bien formés –, la création des classes à double flux et multigrades et le soutien institutionnel et financier aux écoles privées. Ces mesures ont permis le développement quantitatif de l'enseignement formel mais y ont accentué les différences qualitatives (Niang, 2014). Les autorités ont par ailleurs tenté de réformer les *daaras* afin de les intégrer dans le système éducatif public, ce qui a suscité l'apparition de diverses variantes de « *daaras modernes* » (D'Aoust, 2012). L'introduction de l'enseignement religieux dans le programme de l'école officielle, l'augmentation du crédit horaire alloué à l'arabe ont aidé à rapprocher de l'école formelle une partie des populations qui s'en tenaient éloignées mais ont augmenté encore l'hétérogénéité du paysage. Des inégalités profondes s'y marquent à « quatre niveaux : au sein de l'école publique, entre les écoles publiques et les écoles privées, entre les différentes écoles privées, et entre les écoles formelles (publiques ou privées) et non formelles » (Lewandowski, 2011).

Cet article se centre sur plusieurs projets récents de réforme de l'éducation coranique, en les rapportant à l'histoire longue des tentatives faites par les autorités publiques pour la contrôler. Il en examine trois, qui ont été mis en œuvre après les années 2000⁵ et expriment une même volonté de réformer l'éducation coranique, dont certaines caractéristiques, comme la violence subie par les *talibés* ou l'obligation de mendier qui leur est imposée dans de nombreux *daaras*, vont radicalement à l'encontre de la vision contemporaine de ce que doit être le traitement des enfants. Les différences dans leurs propositions témoignent de la compétition entre deux visions de la manière dont il convient d'éduquer

5. Pour une analyse plus approfondie du *Projet de loi portant statut du daara* proposé par les autorités nationales en 2013, voir Charlier et Panait (2017).

l'enfant sénégalais. Cette compétition oppose deux « dispositifs de production de l'homme » (Charlier, 2014), en l'occurrence, un dispositif de la modernité occidentale, qui vise à transformer le *daara* pour le rendre compatible avec l'école occidentale, et un dispositif de la modernité islamique, qui veut le rapprocher de l'école arabe.

INSTALLER DES PASSERELLES ENTRE LES ÉCOLES CORANIQUE, FRANÇAISE ET ARABE

Le projet de moderniser les écoles coraniques de la moitié du XIX^e siècle à la fin du XX^e siècle

Dès qu'ils ont entrepris de mettre l'Afrique de l'Ouest en valeur à leur profit, ce qui impliquait notamment d'y ouvrir des écoles pour leurs enfants et ceux qui servaient leur entreprise, les colons français se sont efforcés de soumettre les écoles coraniques à leur contrôle. Quatre arrêtés fixant leurs conditions d'ouverture et de fonctionnement ont été pris sans succès, entre 1857 et 1903. À l'approche de la Première Guerre mondiale, l'attitude des autorités coloniales est devenue plus conciliante, notamment parce qu'il s'agissait de contrer la stratégie de l'empereur allemand, qui s'était proclamé protecteur de tous les musulmans du monde dès 1898. Des écoles coraniques ont alors pu proliférer sur toute l'étendue du territoire colonial ouest africain français.

La réforme de l'enseignement coranique n'est revenue à l'agenda public que dans les années 1970 (Ware, 2009). Pendant les deux premières décennies qui ont suivi l'indépendance, beaucoup d'écoles coraniques ont migré vers les villes pour échapper à la crise que la sécheresse a provoquée en milieu rural. Les *talibés* mendiants – ces « déchets urbains », pour reprendre l'expression du président Senghor –, sont devenus très visibles dans les rues, en particulier à Dakar qui ambitionnait de devenir une destination touristique recherchée, ce qui a relancé sans effet tangible le débat sur la nécessité de contrôler les écoles coraniques.

Il a fallu que l'attention internationale se porte sur les conditions de vie des *talibés* pour que de nouvelles initiatives soient prises pour contrôler le fonctionnement des écoles coraniques. Au début des années 1990, les autorités nationales ont lancé un programme d'amélioration des conditions de vie dans les *daaras*, avec l'aide de l'Unicef. Le « Projet pour la réhabilitation des droits des talibés » visait à lutter contre l'obligation de mendier imposée par certains *daaras*.

Les interventions explicitement dirigées vers l'enseignement coranique se sont multipliées quand, à partir des années 2000, les autorités sénégalaises se sont mobilisées pour atteindre l'objectif de la scolarisation primaire universelle. Elles se sont efforcées de le moderniser afin que les *talibés* puissent être comptabilisés comme scolarisés dans les statistiques communiquées aux instances

internationales. Avec le soutien de bailleurs de fonds occidentaux et islamiques, elles ont mis en œuvre trois projets d'envergure, détaillés ci-dessous, qui ont visé à réformer fondamentalement l'éducation coranique. Les divergences aisément repérables dans leur contenu attestent que l'idéal du *daara* « moderne » est encore loin d'être stabilisé.

Le projet de moderniser les écoles coraniques après 2000

En 2001, avec l'appui de l'Unesco, les autorités sénégalaises ont lancé le programme « Introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les *daaras* ». L'objectif était de jeter des passerelles entre l'école publique et les écoles coraniques participant à ce programme, que l'État s'était engagé à subventionner au même titre que les écoles publiques et privées. Ce programme a été mis en œuvre dans 80 *daaras* de quatre régions. Il a été présenté comme une expérience qui serait étendue à tout le pays si ses résultats étaient concluants, ce qui ne fut pas le cas : les talibés finissaient leur parcours coranique sans avoir acquis des bases suffisantes dans aucun domaine. Leurs compétences professionnelles très limitées ne leur permettaient pas d'intégrer le marché du travail. Pour les évaluateurs du programme, l'hostilité de certains chefs religieux, la réticence des parents, la faiblesse de l'encadrement des maîtres coraniques et l'absence d'articulation entre les objectifs du programme et les finalités de l'éducation coranique expliquent cet échec.

D'autres bailleurs de fonds occidentaux et islamiques se sont engagés dans la modernisation des *daaras*. En 2008, les autorités sénégalaises ont lancé le projet « Éducation de base », avec le soutien de l'USAID. Ce projet se proposait de mettre en place des passerelles permettant aux « enfants vulnérables » d'accéder à l'éducation de base. Une de ses cibles était constituée par les *talibés* qui, à la fin de leur parcours coranique, ne peuvent s'inscrire à l'école publique parce qu'ils ont dépassé l'âge limite d'inscription, fixé légalement à 8 ans. Le projet a ciblé 350 *daaras* situés dans quatre régions, dont chacun avait un effectif d'au moins quarante *talibés* âgés de 6 à 12 ans. Il a conçu un référentiel de compétences qui devait garantir que les *talibés* aient acquis les bases nécessaires pour intégrer le système formel à la fin de leur parcours coranique. Ce référentiel s'appuie sur le programme de l'école publique et prépare l'entrée dans le système formel en quatrième ou cinquième année ou à l'examen de certificat de fin d'études élémentaires. L'apprentissage du Coran et l'éducation religieuse restent centrales dans ce référentiel, mais il laisse une très grande autonomie aux maîtres coraniques, même si ses promoteurs ont défini les compétences que l'enfant devait avoir acquises au terme de sa formation religieuse, ce qui contrevient à l'esprit traditionnel de l'éducation coranique.

Pas plus que le précédent, ce projet n'a atteint les objectifs qu'il s'était donnés. Confrontés à des problèmes budgétaires, ses promoteurs ont dû réduire d'un tiers le nombre des *daaras* qu'ils accompagnaient. Parmi les difficultés qu'ils

ont rencontrées, les évaluateurs ont relevé le manque d'appropriation du projet par les autorités nationales, la précarité professionnelle des éducateurs volontaires recrutés pour l'accompagner et les libertés prises par certains maîtres coraniques par rapport à ce qu'ils s'étaient engagés à faire dans le projet.

En 2011, les autorités nationales ont lancé le « Projet d'appui à la modernisation des *daaras* » (Pamod), financé par la Banque islamique de développement (BID) (Hugon, 2016). En collaboration avec l'inspection des *daaras*, mise en place en 2009 pour contribuer à la modernisation et à l'intégration des écoles coraniques dans le système public, la BID entendait financer la construction de 32 *daaras* modernes et la réhabilitation de 32 autres. Ce projet, toujours en cours, prévoit l'expérimentation en grandeur réelle d'un « daara moderne », dont le modèle pourrait ensuite être exporté dans toute la sous-région.

L'inspection des *daaras* a élaboré un document de référence qui définit le *daara* moderne comme « un établissement qui scolarise des élèves âgés de 5 à 16 ans en vue de les préparer à la mémorisation du Coran, une éducation religieuse de qualité et l'acquisition de l'essentiel des compétences de base visées dans le cycle fondamental » (MEPEMSLN/ID, 2011). Ce document indique une évolution dans la conception du *daara* moderne. L'inspection souhaite calquer son programme sur celui de l'école franco-arabe, afin de permettre aux *talibés* ayant terminé l'apprentissage du Coran de rejoindre le cycle moyen de l'école publique ou de l'école franco-arabe. Elle veut donc laisser à l'enfant sénégalais la possibilité de poursuivre ses études en se spécialisant en sciences islamiques ou en progressant dans les filières que propose l'enseignement formel. La scolarité est ainsi conçue en deux étapes, respectivement de cinq et de trois ans. La première combine l'éducation religieuse avec les apprentissages prévus à la première étape du cycle élémentaire de l'école franco-arabe, les cours sont donnés dans les langues locales ainsi qu'en français et en arabe. La deuxième étape propose des enseignements correspondant aux deuxième et troisième étapes du cycle élémentaire de l'école franco-arabe.

La réflexion sur le curriculum qu'il convient de mettre en place dans les *daaras* modernes n'est pas encore achevée. Aujourd'hui, l'inspection teste, dans quelques écoles coraniques participant au Pamod, un curriculum élaboré par le Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants de la rue en collaboration avec le ministère de l'éducation (Parrer, s.d.). Le Parrer, qui a pour objectif de retirer les enfants de la rue, a été créé en 2007, avec l'aide financière du Japon (D'Aoust, 2012). Il a élaboré, avec le soutien de la Banque mondiale, un « Curriculum des daara[s] modernes » qui retient six domaines d'enseignement : la religion – qui intègre la mémorisation du Coran et l'apprentissage de pratiques cultuelles et morales – ; la langue arabe ; la communication et la langue française ; les mathématiques ; l'éducation à la science et à la vie sociale ; l'éducation physique et sportive (Parrer, s.d.). Tout comme le référentiel promu par l'USAID, ce curriculum organise les enseignements selon l'approche par compétences.

REVALORISATION DES ÉCOLES CORANIQUES ET OBJECTIFS DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

La diversité des acteurs soutenant des projets de réforme des *daaras* suggère que le modèle traditionnel, qui préconisait d'infliger beaucoup de souffrances à l'enfant pour l'aider à contrôler ses mauvais penchants et lui apprendre l'humilité, afin qu'il soit ensuite généreux avec les démunis, ne trouve plus les arguments qui permettraient de le soutenir publiquement, ce qui ne signifie pas qu'il ne continue pas à être considéré comme le meilleur par une partie des *serignes* et des familles.

Cela étant, les divergences sensibles dans les orientations préconisées par les projets de réforme des *daaras* rapidement présentés ci-dessus montrent des tensions importantes entre deux visions de la manière dont il convient d'éduquer l'enfant sénégalais. Elles peuvent être interprétées comme l'expression d'une compétition entre deux « dispositifs de production de l'homme ». Le premier, que l'on qualifiera de « dispositif de la modernité occidentale », tente de rendre le *daara* compatible avec l'école formelle en l'y subordonnant et en l'envisageant explicitement comme un passage obligé pour ouvrir des possibilités de réussite professionnelle et d'insertion sociale aux anciens *talibés* ; le second, qualifié ici de « dispositif de la modernité islamique », veut rapprocher l'école coranique de l'école arabe, donner à l'enfant tous les repères qui le conduiront à mener une vie vertueuse et lui apprendre la langue dont les partisans de cette orientation sont convaincus qu'elle est la seule qui lui permettra de répondre aux questions qui lui seront posées par les anges quand il passera dans l'au-delà. Cette seconde vision des finalités de l'éducation est aisément comprise par les populations les plus humbles qui tendent à la valoriser, après avoir constaté que la capacité du titre scolaire officiel à construire un destin socio-économique honorable à son détenteur s'est émoussée et que les exemples d'échec sont nombreux.

Le projet de l'Éducation pour tous a été énoncé une première fois dans la *Déclaration des droits de l'homme* de 1948 qui, en son article 26, a affirmé le droit universel à une éducation gratuite. Rédigé exclusivement par des Occidentaux, cet article a ensuite fait l'objet de multiples autres expressions, dans lesquelles la référence à une formation appuyée sur la tradition scientifique et critique occidentale était à ce point évidente qu'elle ne nécessitait pas d'être explicitée. Le discours sur la nécessité d'arriver à l'Éducation pour tous a ainsi pu s'imposer sans inclure de considérations normatives sur les savoirs qu'elle devait diffuser. Aujourd'hui, la valorisation des initiatives privées d'enseignement, dont le *daara* ou l'école arabe font incontestablement partie, est au cœur des Objectifs du développement durable adoptés en 2015 par les Nations unies (ODD). Dès qu'elle a été désignée comme un objectif prioritaire pour tous les pays, l'Éducation pour tous a exclu de l'enfermer dans l'école formelle. À Jomtien en 1990, des partenariats ont été recommandés « entre l'État et les organisations non gouvernementales, le secteur

privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles » (Unesco 1990, article VII). L'Unesco a proposé de « penser et de légitimer toutes les catégories de savoirs (traditionnels, scientifiques, locaux, globaux), dans leurs articulations et effets » (Moiti-Maïzi, 2001). La Banque mondiale (2000) a considéré que ce qu'elle avait appelé les « projets d'enseignement alternatif et communautaire » ne devait plus être assimilé à une « école de la seconde classe », même s'il y avait encore des problèmes d'équivalence avec le système formel. Elle a souligné en quoi l'instruction dans les langues locales, la décentralisation et les changements en matière de perspective d'emploi pour les jeunes qui sortent de l'école

ont tous contribué à la réduction de l'hégémonie exercée par le programme classique d'enseignement de type occidental, et à ouvrir la voie à des approches différentes et complémentaires. La recherche pour des solutions alternatives a pris diverses formes : [...] accroissement de l'intérêt pour l'instruction coranique ou pour les formes hybrides combinant instruction musulmane et occidentale, et des écoles privées créées par des individus ou des entrepreneurs indépendants, en particulier dans les zones urbaines. (*id.*)

Cette valorisation d'initiatives éducatives autres que l'école occidentale s'est poursuivie en 2015, avec l'adoption des Objectifs du développement durable (ODD) qui remplacent les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et visent à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (ODD 4). Le nouvel agenda pour l'école intègre les différentes modalités d'apprentissage et affirme l'impérative nécessité de porter une attention aux enseignements non formels et privés. L'universalité est centrale, la stratégie précise qu'il est nécessaire de prêter attention à l'éducation des publics considérés comme fragilisés (handicapés, peuples indigènes et migrants notamment). Cette ouverture, qui vise sans doute à vaincre les réticences des populations du Sud qui rechignent à conformer leur système éducatif aux recommandations des organismes prescripteurs qui leur apparaissent comme des hérauts de la modernité occidentale, n'est toutefois pas totale. Les ODD installent des balises, en mettant l'accent sur l'enseignement technique et professionnel, en soulignant la nécessité d'augmenter le nombre de jeunes et d'adultes dotés de compétences pertinentes pour l'emploi, en ambitionnant que pour 2030 tous les enfants aient pu bénéficier d'un enseignement primaire et secondaire conduisant à des *learning outcomes* (LO) pertinents et efficaces.

L'invitation à s'ouvrir à des initiatives autres que celles qui sont imprégnées de la rationalité scientifique occidentale, adressée par les organisations internationales aux responsables nationaux des systèmes éducatifs, ne précise pas comment pourront se concilier le projet d'intégrer au système éducatif l'enseignement non formel (notamment celui organisé dans des écoles coraniques) avec celui de faire en sorte que tous les enfants soient passés par un enseignement conduisant à des LO pertinents et efficaces. Au Sénégal, la mise en œuvre des ODD devra nécessairement passer par une définition claire de ce que sont des LO

« pertinents et efficaces ». Ce n'est qu'à ce prix que les diverses initiatives éducatives pourraient être organisées en un système cohérent. Mais il n'est pas certain que cette cohérence soit souhaitable : pendant près de deux siècles, les Sénégalais ont fait montre d'une intelligence subtile pour l'éviter, avant de contribuer à l'imposer, il conviendrait de chercher à comprendre pourquoi.

BIBLIOGRAPHIE

BANQUE MONDIALE (2000) : « Les savoirs locaux à l'école : le potentiel et les dangers de l'enseignement communautaire dans les régions de l'ouest du Sahel », *Note CA sur les connaissances autochtones*, n° 22.

CHARLIER J.-É. (2004) : « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au *daara*, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 39-57.

CHARLIER J.-É. (2014) : « Le grouillement des vérités concurrentes dans les salles de classe », *Éducation et Sociétés*, n° 33, p. 15-30.

CHARLIER J.-É., PANAIT O. M. (2017) : « Resistances to global educational prescriptions in the Global South: theoretical considerations through Michel Foucault's lenses », *British Journal of Sociology of Education*.

D'Aoust S. (2012) : *L'effectivité du droit à l'éducation au Sénégal. Le cas des enfants talibés dans les écoles coraniques*, Paris, L'Harmattan.

HUGON C. (2016) : *(Re)Penser Dieu à l'école au Sénégal. L'adaptation des politiques publiques au défi de l'éducation « arabo-islamique »*, thèse de doctorat en science politique, Université de Bordeaux.

LEWANDOWSKI S. (2011) : « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, vol. 3, n° 59, p. 37-56.

MEPEMSLN/ID (2011) : *Le concept de daara moderne*, Dakar : MEPEMSLN/ID.

MBACKÉ K. (1994) : *Daaras et droits de l'enfant*, Dakar : IFAN.

MOITY-MAIZI P. (2011) : « Interroger la localisation et la circulation des savoirs en Afrique », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 5, n° 3, p. 473-491.

NEWMAN A. (2016) : « Négocier la réforme des écoles coraniques dans le nord du Sénégal. Idéologie, autorité religieuse et statut socioéconomique », *Afrique contemporaine*, n° 257, p. 57-75.

NIANG F. (2014) : « L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13. En ligne : [<http://cres.revues.org/2665>], consulté le 17 juillet 2017.

PARRER (s.d.) : *Curriculum des daara modernes. Livret de compétences. Deuxième étape*, PARRER/ Dakar, 49 p.

PÔLE DE DAKAR (2013) : *Principaux indicateurs*, Sénégal, Dakar : IIEP/Pôle de Dakar.

UNESCO (1990) : *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, New York : Unesco.

WARE R.T. (2009) : « The *longue durée* of Quran schooling, society, and state in Senegambia », in Diouf M., Leichtman M., *New Perspectives on Islam in Senegal. Conversion, Migration, Wealth, Power, and Femininity*, New York, Palgrave Macmillan, p. 21-50.

WARE R.T. (2014) : *The Walking Qur'an. Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*, The University of North Carolina Press.