

Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal¹

JEAN-ÉMILE CHARLIER

Groupe de Recherche Sociologie Action Sens (GReSAS)
Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM)
charlier@fucam.ac.be

Des prescriptions internationales appuyées sur le local

Vivement incitées par les organisations internationales à adopter rapidement des mesures soutenant l'augmentation du taux de scolarisation, les autorités sénégalaises ont introduit plusieurs innovations majeures dans leur système éducatif à la rentrée d'octobre 2002. Premièrement, les enfants qui reçoivent un enseignement religieux dans les "daara", ou écoles coraniques sénégalaises, sont désormais considérés comme scolarisés, au même titre que les élèves inscrits dans l'enseignement formel. Deuxièmement, l'enseignement religieux, c'est-à-dire essentiellement celui de la religion musulmane, majoritaire à plus de 90 % dans le pays, a été intégré au programme du cycle primaire de l'École de la République. Ces mesures n'en contredisent pas le caractère laïque, récemment réaffirmé dans le premier article de la Constitution de 2001, inchangé par rapport au texte de 1963. Troisièmement, une expérience a été lancée dans cent cinquante écoles primaires pour que les cours y soient donnés dans les langues locales dès l'année 2002-2003; le gouvernement prévoit ensuite de l'étendre, voire de la généraliser, en fonction des résultats qu'elle produira.

1. Une première version de ce texte a été longuement discutée en janvier 2003 avec les auditeurs de la Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation de Dakar que je tiens à remercier de leurs apports et de leur collaboration.

Ces mesures, qui indiquent une même intention politique de resserrer les dispositifs éducatifs au plus près des préoccupations et des intérêts des populations, sont susceptibles de deux lectures. L'évolution qu'elles dévoilent peut d'abord être analysée comme une conséquence de l'influence des organisations financières internationales qui prônent l'application d'une logique de marché à tous les domaines de l'activité humaine qui peuvent y être soumis, et parmi lesquels elles rangent l'éducation. Introduire la religion et les langues locales dans l'enseignement public revient alors à conformer l'offre éducative aux préférences des usagers, postulés collectivement rationnels. Une seconde lecture, complémentaire de la première, valorise les explications endogènes, met en exergue l'évidence selon laquelle ces mesures s'inscrivent dans l'histoire longue de l'Islam au Sénégal, au cours de laquelle la construction de l'État laïc n'apparaît plus que comme un épiphénomène porté par l'épisode colonial, voire —et c'est bien le sens de la démarche marginale de ceux qui, au printemps 2003, ont proposé l'application de la charia par tous les tribunaux nationaux— comme une aberration à corriger dès que possible.

En toute hypothèse, les effets de ces innovations sur la vie publique du Sénégal pourraient être profonds. Les réformes projetées ne sont pas qu'organisationnelles ou institutionnelles, elles marquent aussi un glissement de référence, une évolution dans la conception de l'État et des fondements de sa légitimité. Elles annulent de facto le compromis politique établi en faveur de sa laïcité au profit d'une doctrine politique, plus anglo-saxonne que française, qui admet l'affirmation de signes religieux explicites dans les institutions publiques. Les promoteurs de ces réformes ont volontairement nié le caractère absolu des caractéristiques qui différencient l'école officielle des dispositifs traditionnels de socialisation. Ce faisant, ils ont aussi réfuté cette définition de la modernité qui prévoyait d'isoler le religieux dans l'abri des consciences individuelles et de lui interdire de se frotter aux choses de la Cité, sous peine de le voir profané. Le recul du religieux, annoncé comme une "loi inéluctable contre laquelle il serait absurde de s'insurger" (Durkheim 1994, 146) se trouvait déjà infirmé par les faits (Davie 2002), il l'est désormais aussi par la loi. Ces démentis ébranlent la définition française de l'État et des frontières séparant sphères privée et publique, dont la pertinence est remise en question dans la société sénégalaise, indubitablement inscrite dans une modernité qu'elle revendique à très juste titre et dont elle se plaît à révéler quelques contradictions.

Structure et organisation du système éducatif sénégalais

Le “système éducatif” sénégalais se donne à voir à l’observateur étranger comme une constellation hétéroclite de dispositifs d’enseignement, de formation ou de socialisation gérés et animés par des opérateurs multiples : instances officielles, organisations non gouvernementales, congrégations, communautés diverses. Pourtant, au-delà des apparences et en l’absence d’équivalents généraux qui classeraient les différents produits scolaires selon des critères univoques, les populations s’orientent avec une grande sûreté dans ce maquis et vont y chercher ce qui correspond à leurs aspirations ou à leurs moyens. L’avis des élites politiques, sociales, culturelles ou religieuses, tel qu’il peut être approché par des enquêtes locales (Charlier 2003), suggère que la structure et la hiérarchie du champ, appréhendées par les populations qui usent des éléments qui le composent, sont données d’abord par la position que chaque dispositif occupe sur un axe allant de l’école formelle aux initiatives non formelles, les notions de formel et de non formel n’étant utilisées ici que de façon descriptive, dans le sens qui leur a été attribué par Coombs et alii (1973).

Les différentes écoles formelles

Le terme d’école “formelle” appartient à la langue sénégalaise commune qui lui reconnaît deux synonymes parfaits, l’école “française” ou l’école “moderne”. Les trois mots désignent l’école héritée de la colonisation, dont les programmes sont définis par l’autorité publique qui organise les épreuves standardisées pour vérifier dans quelle mesure leur contenu est maîtrisé par les élèves terminant un cycle d’études. L’école directement organisée par l’État en constitue par essence le parangon, mais elle ne jouit pas pour autant de la meilleure estime de la part des populations, qui lui reprochent d’être trop politisée, de subir trop de grèves, de ne pas parvenir à stimuler la motivation de ses agents. En un mot, beaucoup de citoyens considèrent qu’elle est partiellement étouffée par une formalisation excessive qui garantit une impunité de fait aux professeurs sans conscience professionnelle ou aux élèves fauteurs de troubles. En 1999-2000, l’école publique élémentaire accueillait 990.396 élèves (*Éducation* 2003).

Les écoles privées catholiques sont réputées capables d’échapper au piège de l’abus de formalisation et de parvenir à tirer parti des avantages qu’apporte une codification précise des contenus et des normes de comportement sans en subir les inconvénients. Elles conduisent à une certification officielle un public sélectionné sur des critères sociaux, économiques et culturels,

ce qui contribue à expliquer qu'elles se prévalent de taux de réussite aux épreuves standardisées plus élevés que les établissements publics.

Des écoles privées laïques cherchent à concurrencer ces grands établissements confessionnels. La majorité d'entre elles sont toutefois reléguées sur le "segment de marché" le plus difficile, elles accueillent les élèves rejetés de l'enseignement public et dont les familles n'ont pas suffisamment de ressources pour les inscrire dans le privé catholique. Les taux de réussite qu'elles affichent aux épreuves standardisées sont marqués par leur type de recrutement et s'avèrent peu enthousiasmants. En 1999-2000, les écoles élémentaires privées, catholiques ou laïques, ont accueilli 117.316 élèves (*Éducation* 2003).

Une étude récente menée dans les régions de Dakar, Djourbel, Tamba et Kolda donne la mesure des écarts de performances entre les trois types d'établissements. En 2001-2002, les taux de réussite à divers tests standardisés dévoilaient sans conteste leur hiérarchie. Ces données, même si elles sont imparfaites et incomplètes, attestent que la représentation spontanée que se font les populations des performances des différentes écoles n'est pas en décalage par rapport à l'image objectivée que produisent les données statistiques disponibles.

COMPARAISON DE TAUX DE RÉUSSITE, SELON LE CARACTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT

Taux de réussite	École		
	Publique	Privée catholique	Privée laïque
C.F.E.E.	53	88	39
Entrée en sixième	38	79	24
Test de Mathématiques	55	64	62
Test de Français	48	64	46

Source: *Analyse du secteur de l'éducation* 2003.

Ces trois types d'établissements forment le noyau de l'école formelle ; les contenus enseignés y sont identiques, les méthodes diffèrent peu, les transferts d'élèves et de personnel d'un "caractère" à l'autre sont constants, des écoles privées sont créées par des enseignants ou des inspecteurs de l'officiel à la retraite, bon nombre de ceux qui donnent cours dans le privé le font en qualité de vacataires, tout en gardant une fonction complète dans l'officiel, ce qui leur garantit des avantages auxquels ils n'entendent pas renoncer.

Satellisée à bonne distance de ce noyau auquel elle rêve de se fondre, l'école franco-arabe cherche sa respectabilité. Elle se voudrait équivalente à l'école française, mais n'y est pas spontanément associée dans les représentations collectives. Son programme ajoute à celui de l'école formelle l'appren-

tissage de l'arabe. Elle propose une filière organisée et inspectée par les pouvoirs publics, elle mène au baccalauréat et ouvre donc la possibilité de poursuivre des études supérieures en arabe soit au Sénégal, mais l'offre y est bien maigre, soit dans les pays arabophones.

Les différentes écoles non formelles

L'école non formelle est d'abord celle dont les contenus ne sont pas définis par l'autorité publique, qui ne vérifie pas davantage les aptitudes pédagogiques des maîtres ni ne mesure les compétences des apprenants. Tous les dispositifs explicites de socialisation n'appartiennent pas pour autant à l'enseignement non formel. Seuls s'y apparentent ceux qui se coulent dans des structures pérennes qui proposent aux familles un service concurrent de celui qu'offre l'école officielle : la participation à une "forme" d'enseignement rend alors impossible la participation à l'autre "forme". Il faut pour cela que l'école non formelle participe au même système que l'école formelle, qu'elle fonctionne sur des rythmes qui lui sont comparables, qu'elle revendique une même universalité des contenus transmis et qu'elle s'ouvre à tous les individus d'une classe d'âge. Satisfont à ces critères les écoles arabes, les daara ou écoles coraniques et les écoles communautaires de base.

Les écoles arabes n'ont pas de programme reconnu ou unifié, elles ne mènent pas à une épreuve standardisée organisée ou contrôlée par les pouvoirs publics. Elles tentent d'affirmer leur proximité avec l'école formelle en ajustant leur calendrier sur celui de l'école officielle, sans pour autant faire illusion.

Elles ont bien du mal à se distinguer des daara, dont l'objectif premier est l'apprentissage du Coran, qui, aux yeux du croyant musulman, doit être totalement mémorisé en arabe. Les objectifs de l'école coranique sont invariables : elle "ne prépare pas à un métier ou à un rôle mais seulement à être un croyant, un homme parfait en utilisant toutes les techniques d'inculcation qui visent la domestication du corps et de l'esprit" (Gandolfi 2003, 267). Pourtant, les méthodes pédagogiques utilisées dans les daara tendent à se diversifier, notamment parce qu'ils connaissent des demandes plus contrastées que par le passé. Dès lors, si certains daara s'accrochent à leur vocation traditionnelle de faire retenir le Coran par cœur à des enfants qui n'en comprennent pas la signification en ponctuant les leçons de vigoureux coups de baguette, d'autres poussent d'abord l'apprentissage de l'arabe, qui précède puis accompagne la mémorisation des textes sacrés. Autre axe de différenciation, des daara urbains fonctionnent exclusivement en dehors des temps scolaires, ce qui permet aux enfants, les "talibés", de poursuivre leur scolarité à l'école formelle tout en s'instruisant progressivement des choses de la religion, quand d'autres en acceptent cette responsabilité pleine qui fait dire au

père confiant son fils au marabout : “rends-le moi quand il connaîtra le Coran ou ne me le rends pas”. Seuls peuvent être ici considérés comme des écoles non formelles les daara qui entrent en concurrence avec l'école formelle, c'est-à-dire ceux qui assurent une prise en charge à temps plein des enfants. D'aucuns, comme le daara de Coki, se présentent comme des pensionnats, certes très austères —les anciens racontent que les pensionnaires n'y avaient le droit de se laver et de se changer qu'une fois par an, pour la “Tabaski” (traduction en wolof de l'Aïd-el-Kébir, la “grande fête” célébrant le sacrifice d'Abraham)—, où les jeunes apprennent les préceptes de l'islam, mais aussi des habiletés techniques destinées à les aider à réussir leur vie professionnelle. D'autres, particulièrement en milieu urbain, envoient les enfants mendier nourriture et argent dans les rues sans nécessairement leur assurer la formation coranique pour laquelle ils leur étaient confiés. La justification du régime qui leur est imposé est religieuse, il s'agit d'enseigner l'humilité à l'enfant, de lui faire comprendre ce qu'est l'extrême pauvreté de façon à ce qu'il ait de la compassion pour ses semblables et qu'il se montre généreux le jour où il aura réussi.

Les daara accueillent un nombre d'enfants estimé entre 600.000 et un million par les sources locales. Il ne s'agit là que d'une approximation, essentiellement parce que les daara ne sont pas recensés et ne sont tenus de fournir aucune donnée à une quelconque autorité, ce qui interdit notamment de faire la distinction entre ceux qui assurent une prise en charge totale des enfants et ceux qui ne sont actifs qu'en dehors des temps scolaires. Le chiffre souvent cité de 800.000 enfants pourrait n'être que le résultat de la soustraction des 1.100.000 enfants scolarisés en 1998-1999 dans les écoles formelles des 1.900.000 enfants scolarisables la même année.

L'enseignement non formel comporte aussi les “écoles communautaires de base” ou ECB. Celles-ci, dont le principe a été promu par la Banque Mondiale, ont été mises en place, sous des appellations différentes, dans la plupart des pays de la sous-région (Burkina Faso, Mali, Guinée). Elles bénéficient ou ont bénéficié de financements internationaux, se veulent complémentaires de l'école formelle, sont destinées aux enfants de neuf à quinze ans qui n'ont pas pu mener une scolarité “normale”. Elles présentent le programme de l'enseignement primaire en quatre ans de cours dispensés d'abord dans les langues nationales, en tenant compte des impératifs d'une économie agricole qui requiert la collaboration des enfants quand approche l'hivernage. Une passerelle avec le programme formel est théoriquement établie, mais la définition des conditions auxquelles il est permis de l'emprunter reste une pomme de discorde : d'aucuns soutiennent que les ECB n'ont pour fonction que de donner une formation de base à des jeunes qu'il faut inciter à se fixer dans leur milieu d'origine, quand d'autres, essentiellement des formateurs ou usagers des ECB, revendiquent qu'elles ouvrent sans réserve l'accès aux

épreuves publiques. En 1997-1998, les ECB ont accueilli 9.347 enfants (Diarra et al. 2000).

Les langues d'enseignement

Les filières se différencient aussi par la langue dans laquelle se donne l'enseignement. Trois univers sont distingués, dont les frontières séparent des ensembles dont les cohérences fonctionnelle et linguistique se recouvrent parfaitement.

La langue vernaculaire exprime mieux que nulle autre la tradition et les affects. Elle constitue un refuge identitaire, elle est l'ultime rempart que peu d'étrangers ont le courage de franchir, même s'il ne se présente pas comme inexpugnable et que des outils multiples veulent en faciliter l'accès. La question des langues dans lesquelles il est efficace d'organiser l'enseignement a connu la réponse de Cheikh Anta Diop, ardent militant des parlers locaux qui a donné son nom à l'Université de Dakar. En 1954, quelques années avant l'indépendance de son pays, il écrivait : "un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance" (Diop 1954, 405), ce qui n'est plus contesté aujourd'hui (PNUD 2003). Le travail considérable qu'il a accompli lui a permis de montrer que les langues locales pouvaient soutenir des démonstrations complexes et exprimer les concepts les plus abstraits. Leurs potentialités objectives ne changent toutefois rien à l'opinion de ceux qui les pratiquent : ce sont les parlers de la sphère domestique, ils excellent dans l'expression du symbolisme concret, enracinent ceux qui les utilisent dans une tradition qui les nourrit et les protège quand ils affrontent l'épreuve de l'exil ou du changement de monde au Sénégal. En aucune manière, ce ne sont des langues qui soutiennent les rêves d'émigration dans ce que la rumeur définit comme des eldorados. Les expériences d'enseignement dans les langues nationales lancées en 1979 et 1981 se sont d'ailleurs soldées par des fiascos spectaculaires, parce que les parents ont massivement fui les écoles où elles étaient menées (Fall 2002).

L'arabe reste quant à lui considéré d'abord comme une langue de religion (Kiba 1997). Celui qui peut réciter en arabe des versets du Coran ou des "hadiths" de Mahomet est considéré comme instruit et comme bon musulman. Beaucoup de familles inscrivent donc leurs enfants au daara quand ils n'ont pas encore atteint l'âge de suivre l'école moderne qu'ils rejoignent dès qu'ils le peuvent pour apprendre le français ou l'anglais.

Dès lors qu'aucune passerelle n'est jetée entre les différentes filières d'études et que les matières qui y sont enseignées ne sont pas comparables, elles ne sont pas mises en compétition, sauf dans des circonstances exceptionnelles, comme ce fut le cas à Touba. Fondée en 1888 par le fondateur du mouridisme,

Touba est devenue la deuxième ville du pays. “Bâtie autour de la mosquée, [...] la ville est propriété du marabout. Or voilà que des écoles se sont mises à pousser autour de la ville, enseignant le français et autres matières laïques. Alors que les maîtres du Coran avaient des milliers d’élèves, ces écoles à la française ont provoqué l’absentéisme aux classes d’arabe. Les maîtres d’arabe sont allés trouver le marabout [qui ordonna] la fermeture des écoles françaises” (Kiba 1997). L’incident est de notoriété publique, il se raconte, et cela reste plausible, qu’une centaine d’écoles publiques furent ainsi fermées et que l’inspecteur qui s’était acquitté de cette besogne alla en remettre les clés au marabout. Pour Kiba, la cause est entendue, c’est parce que les maîtres d’arabe se sont sentis menacés qu’ils ont demandé l’aide de l’autorité religieuse. Selon lui, les Sénégalais continuent de penser que la connaissance de l’arabe est indispensable au dialogue avec Dieu, mais les contingences matérielles les conduisent à estimer utile d’acquérir une autre langue, qui fut le français jusques il y a peu, qui tend désormais à devenir l’anglais. Cette lecture contribue à expliquer le déficit de crédibilité des écoles franco-arabes et arabes et les raisons qui conduisent à les confondre avec les daara.

Enfin, les langues occidentales apparaissent comme celles qui ouvrent les horizons imaginaires vers ces destinations mythiques que restent la France, l’Italie, l’Allemagne ou les États-Unis. Pour le Sénégalais, il n’est d’enseignement formel que dans ces langues. La distance culturelle qu’instaure la différence linguistique fait partie du processus par lequel la compétence du diplômé se construit et s’affirme. Plus elle est grande, plus sa probabilité d’échapper à sa destinée sera considérée comme importante.

Les innovations d’octobre 2002

Les innovations annoncées lors de la rentrée scolaire de 2002-2003 s’inscrivent dans un projet cohérent, dont la réalisation n’obéit pas à une programmation précise mais qui est présentée comme inéluctable. La réforme a été proclamée en des termes solennels par le ministre de l’Éducation, qui a annoncé, à la mi-juillet 2002, que le gouvernement avait pris “l’option fondamentale et irréversible” d’introduire l’éducation religieuse dans l’école officielle. Irréversible, ce qualificatif peu commun dans le lexique politique, avait aussi été utilisé par le ministre Thiam, en 1985, lors de la présentation à la presse de son projet de réforme, qui fit pourtant long feu.

L’intégration des daara dans l’enseignement formel

La mesure la plus spectaculaire intègre les daara dans le système éducatif formel (*Programme d’introduction du trilinguisme...* 2001 ; *Curriculum de l’in-*

roduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara 2002 ; Cadre d'orientation de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara au Sénégal 2002). Officiellement, la mesure vise d'abord à permettre au Sénégal de tenir son rang face aux autres pays de la zone et d'afficher un taux de scolarité calculé sur des critères comparables à ceux qu'ils ont coutume de mettre en œuvre. L'enjeu est très évident : les conférences de Jomtien en 1990 puis de Dakar en 2000 ont affirmé une volonté unanime, confirmée dans les objectifs du Millénaire, d'atteindre rapidement la scolarité universelle. Les pays qui ne sont pas encore arrivés à réaliser cet objectif sont incités à faire des efforts significatifs pour ouvrir l'accès à l'enseignement aux segments de leur population qui en demeurent exclus. Une des voies que les pays peuvent emprunter pour s'aligner sur les objectifs de Jomtien consiste à valoriser tous les dispositifs qui assurent la prise en charge des enfants sur leur territoire, quels que soient les objectifs qu'ils poursuivent et les opérateurs qui la réalisent. C'est clairement cette voie qu'ont choisie les autorités politiques sénégalaises, pleinement conscientes du fait que leur intransigeance sur la laïcité de l'enseignement de l'État avait des effets négatifs sur l'image du pays, ce qui les a incitées à y renoncer au moins partiellement. Il est attendu de l'intégration des talibés des daara aux statistiques de l'Éducation nationale qu'elle fasse grimper le taux brut de scolarité à plus de 95 % (Diawara 2002), taux dont le ministre Sourang soutient qu'il reflète correctement la réalité vécue par les enfants, à son avis tous exposés à des dispositifs plus ou moins formalisés d'enseignement. La modification de la base de calcul du taux d'enseignement apparaît donc à la fois comme une manœuvre technique, destinée à atteindre sans trop d'efforts les objectifs fixés par le programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) et comme un geste d'affirmation d'une fierté nationale mise à mal par des comparaisons peu flatteuses pour le Sénégal, qui restait un des seuls pays de la sous-région à ne pas comptabiliser les enfants suivant l'enseignement coranique. La mesure permet aux autorités politiques de replacer le Sénégal dans la liste des pays du tiers-monde dont l'Unesco considère qu'ils ont de réelles chances d'atteindre la scolarisation universelle en 2010. La performance a bien entendu des implications matérielles. L'État sénégalais consacre chaque année 35 % de son budget à l'éducation, sans arriver à satisfaire tous les besoins. L'aide extérieure lui reste donc indispensable, elle lui sera d'autant plus volontiers accordée que les objectifs attachés aux financements précédents auront été correctement réalisés. L'augmentation du taux brut de scolarisation est un objectif que la Banque mondiale a souhaité voir repris dans le programme décennal de l'éducation et de la formation. Le faire grimper plus vite et plus fort que prévu ne peut qu'améliorer l'image du pays auprès de l'organisme financier.

L'intégration des daara à l'enseignement formel n'est pas qu'une mesure administrative, dont les implications ne seraient repérables que sur la scène

internationale. C'est aussi une manière, pour l'autorité publique, d'imposer un contrôle minimal sur ces établissements, d'y introduire des éléments de formation professionnelle (Marone & Diawara 2002, Badji & Marone 2002) et d'en censurer certaines pratiques régulièrement dénoncées: "il s'agit de réduire aussi le nombre d'enfants abandonnés livrés à la délinquance dans les rues et confrontés à des phénomènes sociaux tels que la mendicité" (Cheikh 2002).

Depuis la colonisation, l'État a évité de réglementer les écoles coraniques, un *modus vivendi* s'est mis en place, qui semblait satisfaire toutes les parties. Que la volonté de contrôler les *daara* ait été exprimée par le premier président mouride apparaît a priori incongru. De l'avis de tous les commentateurs politiques sénégalais, Abdoulaye Wade, qui n'avait obtenu que 31 % des suffrages au premier tour des présidentielles, n'a dû son élection qu'au silence des autorités mourides qui ont refusé d'émettre un "ndiguel" (une consigne de vote) en faveur de Diouf. Son allégeance aux autorités religieuses est manifeste, c'est elles qu'il vient saluer dans leur fief après son élection, c'est à elles qu'il rend hommage en annonçant la construction d'un aéroport et d'un héliport à Touba au terme de son premier conseil des ministres (*Sénégal* 2000). Sa volonté affichée de contrôler l'enseignement coranique ne peut dès lors avoir que deux sources: il est possible qu'elle ait été imposée par les instances internationales, dont l'aide paraît peu efficace si elle n'efface pas des carrefours urbains ces nuées de petits mendiants en haillons, comme il est imaginable qu'elle ait été suggérée par certains dignitaires mourides qui estiment indispensable de réformer les *daara* pour assurer leur pérennité.

L'introduction de l'enseignement de la religion à l'école élémentaire

Cette introduction a été annoncée en même temps que l'intégration des talibés des *daara* aux statistiques de l'éducation sénégalaise. Elle participe d'une même intention de rapprocher l'offre éducative de la demande telle qu'elle est comprise et interprétée par les autorités publiques: "si l'école peut recevoir un enseignement religieux, cela permettra de relever le taux de scolarisation" (Badji & Marone 2002).

Le caractère anachronique de l'attitude des groupes résiduels qui refusent l'école formelle est dénoncé régulièrement par cette partie de l'administration sénégalaise qui a fait siennes les grandeurs républicaines. Les propos portent alors à l'explicite la concurrence entre l'école formelle et les multiples dispositifs de formation plus ou moins formalisés: une frange de la population refuse farouchement de se laisser exposer aux effets d'une scolarité dite moderne, et c'est bien parce qu'il s'est avéré impossible de convaincre ces irréductibles que l'école doit donner l'apparence de se réformer pour se

rapprocher d'eux, qu'il lui faut phagocyter toutes les initiatives qu'elle peut absorber sans se dénaturer. Son objectif reste cependant marqué par cette tradition centralisatrice qui contenait en son principe fondateur la conviction selon laquelle l'institution bien conduite avait la capacité de réformer la nature humaine et d'infléchir le sens de l'histoire. Ainsi, les fins que devra servir l'enseignement dit "de l'alternance" sont énoncées en des termes conquérants: il s'agit de "former un Sénégalais de type nouveau [...] capable de mieux faire face aux fléaux qui commencent à gangrener notre société: la violence, la criminalité, la perversion, la malversation ou l'hypocrisie, la drogue et le blanchiment d'argent" (Cheikh 2002).

En introduisant l'enseignement religieux à l'école, le législateur ne fait que prendre acte de situations de fait. Sur le site de tous les établissements scolaires officiels, des lieux de prière ont été aménagés, dans certains cas, une mosquée a été construite sur le territoire de l'école. Le rythme scolaire s'est ajusté aux prescriptions coraniques parce que des élèves, soutenus par les marabouts et les parents, l'ont imposé et que nul n'a pu ou voulu leur résister. L'école laïque a fermé les yeux sur cette entrée du religieux qui ne lui posait problème que quand des confréries s'affrontaient dans son enceinte. En organisant l'enseignement religieux, l'État se donne les moyens de juguler l'influence des marabouts et de censurer les pratiques qui lui paraissent inacceptables.

Les chefs religieux ont perçu l'ambiguïté du projet. Dès l'annonce de la réforme, ils ont mis le gouvernement en garde "contre toute tentative de remplacer les écoles d'enseignement du Coran par le système d'enseignement religieux à l'école" (*Sénégal: l'enseignement religieux à l'école* 2002). Leur opposition repose sur des raisons à la fois théologiques et pragmatiques. L'Islam mouride, dans son interprétation la plus rigoureuse, ne permet pas un enseignement qui ne soit pas tout entier tourné vers la connaissance du message divin (Sarre 2002). L'école officielle reste donc par essence inacceptable parce que ses objectifs ne sont pas d'abord théologiques. Les chefs religieux craignent qu'elle devienne plus attractive pour les croyants si des cours de religion y sont dispensés, ce qui pourrait nuire aux daara sur lesquels ils ont une autorité que nul ne songe à leur contester.

L'introduction des langues nationales

La troisième innovation majeure concerne l'introduction des langues nationales dans l'enseignement élémentaire. Dès l'année 2002-2003, six d'entre elles, les plus codifiées, celles qui disposent d'un stock significatif d'écrits, ont été enseignées. L'expérience a été tentée dans 155 écoles à travers tout le pays. Si elle s'avère concluante, elle sera étendue à tous les éta-

blissements et à toutes les langues nationales, y compris celles qui ne sont pas encore codifiées (Diawara 2002).

Une autre expérience de la modernité

Le contenu des réformes annoncées n'est pas révolutionnaire dans l'aire culturelle où elles ont été initiées. Le débat sur les contenus à intégrer à l'enseignement du pays est ouvert au Sénégal depuis que l'école formelle y a été introduite par le colonisateur. Conduit le plus fréquemment à petit bruit, comme il convient aux affaires embarrassantes, il a connu quelques récents moments d'effervescence. Un premier survint en 1981, lors des États généraux de l'Éducation et de la Formation, qui furent un temps d'appropriation de l'enseignement formel par les populations; elles y formulèrent la suggestion d'introduire l'enseignement religieux dans le programme de l'école publique. En 1986, le ministre Thiam proclama cette introduction à grand fracas, annonçant des modalités pratiques très proches de celles qui ont récemment été mises en place: "l'éducation religieuse sera [...] enseignée sur la base de l'option faite par les parents [pour] assurer la connaissance et l'amour de Dieu" (L'École nouvelle 1986, 32). Sa disgrâce l'empêcha de réaliser son grand dessein. Si l'on suit Diop et Diouf (1990), le projet de Thiam échoua notamment parce qu'il était en décalage par rapport aux logiques incarnées par les plans d'ajustement structurel dont le FMI et la BM attendaient qu'ils dynamisent les économies africaines.

L'échec patent des politiques d'ajustement a amené ces organisations à modifier leurs stratégies. Elles ont désormais la prudence de faire systématiquement approuver les solutions qu'elles préconisent par les acteurs locaux, afin qu'ils s'engagent dans leur mise en œuvre. Dans cette conception, les préférences des usagers ont force de loi, même si elles doivent être éclairées et encadrées. Le Programme décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), décidé avant l'alternance, exprime ces nouvelles orientations. Il "privilégie une approche participative, fondée sur l'utilisation des ressources nationales et impliquant toutes les parties prenantes" (*Le développement de l'éducation*, 26). Cette formulation prend implicitement acte de l'impossibilité dans laquelle se trouve l'État de garantir un accès universel à l'école officielle et lui recommande donc de collaborer avec les opérateurs religieux de formation, ce qui est conforme aux doctrines politiques contemporaines qui suggèrent le dépassement des clivages entre les initiatives privées et publiques. L'examen des "principes directeurs" du PDEF confirme cette orientation: la "libéralisation de l'offre éducative" suppose que "le Gouvernement garantit le droit [...] des communautés religieuses [...] de créer des structures éducatives selon leurs principes propres" (*Le développement de l'éducation*, 26).

Le choix politique d'intégrer les daara au système éducatif se lit dans ces phrases. L'introduction de l'enseignement religieux est également suggérée dans ce document, puisqu'il est dit que "le développement des écoles franco-arabes sera assuré à partir d'une expérimentation bien contrôlée, notamment au niveau de l'éducation de base et dans les zones où l'expansion de l'école classique rencontre des résistances" (*Le développement de l'éducation*, 29 ; *Actes du séminaire : projet de création d'écoles publiques franco-arabes* 2002).

Les mesures annoncées en octobre 2002 ne font que renforcer le caractère hybride du système éducatif. Il incluait précédemment tous les établissements qui se référaient au programme officiel des écoles publiques, il tend désormais à absorber aussi toutes les écoles non formelles. Les implications de cette hybridation sont bien connues : "la légitimité du choix des fins collectives ne repose plus sur la délibération publique [...] mais sur l'enchevêtrement des accords entre intérêts particuliers [...], l'État, affaibli dans ses fonctions de contrôle et partie prenante dans les contrats, n'est plus le garant des conventions et la source de la loi", l'enchevêtrement des pouvoirs rend les processus de décisions opaques (Vinokur 2002, 13). Il faut ajouter que les remèdes mis en place tendent à camoufler les symptômes plutôt qu'à soigner un mal dont il reste à affiner le diagnostic. Le problème de l'école sénégalaise ne se résume en effet pas au déséquilibre quantitatif entre l'offre et la demande que l'intégration des daara doit contribuer à résorber. Elle souffre aussi des échecs auxquels elle conduit, des désertions que des pratiques qui y ont cours suscitent dans certaines catégories d'élèves, notamment les filles. L'hybridation auquel le système éducatif est soumis a ainsi le double effet de camoufler les plus significatifs de ses dysfonctionnements et d'y rendre toute intervention particulièrement difficile et délicate. L'intégration au système des structures qui en accueillaient les exclus, qu'elle soit ou non accompagnée de la mise en place de passerelles entre les différentes filières, ne fera qu'en renforcer la hiérarchisation sans pour autant donner aux acteurs la possibilité pratique de poser les choix qui leur permettraient de se dégager de leurs déterminations.

Un paradoxe attaché à ces réformes est qu'elles s'opèrent explicitement au nom de la modernité. C'est pour atteindre l'alphabétisation universelle que le Sénégal introduit la religion dans son enseignement officiel. Les mesures adoptées se justifient par des conceptions libérales : le Président Wade s'affirme "pour la liberté", et c'est à ce titre qu'il défend l'enseignement religieux. L'argument supérieur, quand il n'est pas de permettre au pays d'atteindre les taux de scolarisation recommandés par les bailleurs, est d'obéir aux lois du marché, qui exigent qu'il soit répondu "à la forte et pressante demande du peuple sénégalais [pour l'enseignement religieux]" (Lom 2002a). Cet enseignement religieux n'est donc pas le vestige d'un passé réhabilité, il constitue le moyen d'intégrer à la modernité les groupes qui en sont les plus

éloignés: “l’objectif prioritaire est de relever le taux brut de scolarisation en mettant un accent sur la scolarisation des filles et l’introduction de l’enseignement religieux pour intégrer les secteurs réfractaires à l’éducation laïque” (Badji & Marone 2002).

L’introduction de l’enseignement religieux dans l’école officielle n’a été conciliée avec la laïcité de l’État qu’en en redéfinissant le contenu. Le 31 juillet 2002, au Congrès de l’Association des imams et oulémas, le président Wade a affirmé la neutralité de l’État que sa laïcité place “à égale distance de l’islam et du christianisme”. Cette conception aux antipodes de la tradition française s’est rapidement imposée comme la doctrine des autorités qui ont pu affirmer que “moyennant le respect de la laïcité, nous avons commencé à introduire cet enseignement qui permettra [...] à l’élève d’avoir ses humanités religieuses” (Badji & Marone 2002). Dans tous les cas, l’État semble ne vouloir se situer que par rapport à l’islam et au christianisme, les deux seules religions à être impliquées dans l’organisation de l’enseignement, ce qui disqualifie de fait les autres religions, y compris celles qui appartiennent à la tradition locale.

Quelles recompositions ?

S’ils s’accomplissent, les changements annoncés dans le système éducatif sénégalais s’accompagneront nécessairement d’une redistribution des capacités d’influence sur les contenus enseignés et sur leur hiérarchie qui devra s’opérer entre trois acteurs essentiels.

Coincé entre les instances internationales et les autorités religieuses, l’État a tenté d’opposer leurs légitimités pour les neutraliser et retrouver des degrés de liberté. Dans le même temps où il dénonçait des engagements qu’il avait pris vis-à-vis des instances internationales, il s’appuyait sur les injonctions qu’elles lui avaient adressées pour tenter de contrôler les daara et de réguler l’influence des marabouts à l’intérieur des écoles.

Sa marge de manœuvre est définie pour bonne partie par les instances financières internationales qui lui ont prescrit de s’efforcer d’atteindre la scolarisation universelle. En aucune manière, il n’a la possibilité de financer ses politiques éducatives sur ses ressources propres, la force d’imposition des bailleurs est donc maximale. Ceux-ci ne pourront accepter que le transfert des talibés des daara dans l’effectif de l’école formelle constitue le seul progrès dans la voie de la scolarisation universelle. Un enrichissement du curriculum sera nécessairement exigé, ce qui imposera à l’État d’entamer des négociations avec les autorités religieuses.

Mais cet État est aussi celui qui a révisé la définition de la laïcité et dont les dirigeants multiplient les gestes d’allégeance vis-à-vis des autorités religieuses. La position de l’État dans le débat est faible : il admet ne pouvoir sco-

lariser tous les enfants, renonce à imposer un curriculum commun et prône des contenus de formation adaptés aux demandes locales. Sans les moyens qui lui permettraient de contrôler pleinement les dispositifs qui se développent hors de son autorité, il ne peut y intervenir de façon directe. Cette faiblesse de l'État risque d'aboutir à confier aux mourides le soin de conduire la réforme. Les débats qui s'esquissent mettent en présence des descendants de Serigne Touba, comme le ministre Sourang, comme les intellectuels qui dénoncent la mendicité des talibés (Mbacke 1994), comme les responsables du réseau puissant de daara mourides. Le débat de société se fait entre parents, il n'oppose que des mourides, ce qui ne peut avoir pour effet que de renforcer l'influence de leurs convictions communes sur l'ensemble de la société. Celle-ci pourrait alors tendre à se confondre de plus en plus intimement avec le mouridisme, ce que d'aucuns estiment déjà accompli (Gueye 2002).

Bibliographie

- ACTES DU SÉMINAIRE : PROJET DE CRÉATION D'ÉCOLES PUBLIQUES FRANCO-ARABES 2002 Dakar, Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, Plan d'Appui au Plan d'Action, ronéo
- ANALYSE DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION. ANALYSE SOCIOCULTURELLE DE L'OFFRE ET DE LA DEMANDE D'ÉDUCATION. QUELQUES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES SUR LE CURRICULUM DE L'ÉDUCATION DE BASE 2003 Dakar, République du Sénégal, Ministère de l'Éducation, Centre de recherches économiques appliquées, ronéo
- BADJI M. L. & MARONE S. 2002 "Moustapha Sourang, ministre de l'Éducation: une faculté de pédagogie pour résoudre le déficit en enseignants", *Le Soleil*, 22 novembre
- CADRE D'ORIENTATION DE L'INTRODUCTION DU TRILINGUISME ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES DAARA AU SÉNÉGAL 2002 Dakar République du Sénégal, Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, Direction de la Promotion des Langues nationales
- CHARLIER J.-E. 2003 "Les recompositions du sens de l'école au Sénégal", à paraître dans les *Cahiers de la recherche sur l'Éducation et les savoirs*, 2
- CHEIKH B. 2002 "Les cadres libéraux de Thiès situent les enjeux de l'enseignement religieux", *Le Soleil*, 4 décembre
- COOMBS P.H., PROSSER R.G. & AHMED M. 1973 *New Paths to Learning for Rural Children and Youth: Non Formal Education for Rural Development*, New York, International Council for International Development
- CURRICULUM DE L'INTRODUCTION DU TRILINGUISME ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES DAARA 2002 Dakar République du Sénégal, Ministère de l'Éducation, Cabinet du Ministère délégué chargé de la For-

- mation professionnelle publique et privée, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, Direction de la Promotion des Langues nationales
- DAVIE G. 2002 *Europe: the exceptional case. Parameters of faith in the modern world*, Londres, Darton, Longman & Todd
- DIARRA D., FALL M., GUEYE P.M., MARA M. & MARCHAND J. 2000 *Les écoles communautaires de base au Sénégal. Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation*, IPE, Unesco
- DIAWARA A. 2002 "L'État a pris toutes les mesures pour une bonne rentrée", *Le Soleil*, 8 octobre
- DIOP C. A. (1954) 1979, quatrième édition, *Nations nègres et culture*, Paris-Dakar, Présence africaine
- DIOP M. C. & DIOUF M. 1990 *Le Sénégal sous Abdou Diouf, État et société*, Paris, Karthala
- DURKHEIM E. 1994 (première édition: 1930) *De la division du travail social*, Paris, Quadrige/PUF
- ÉDUCATION, [Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF)] 1998, consulté sur le site <<http://www.finances.gouv.sn/indical16.html>>, le 17/3/2003
- FALL A. 2002 *L'école au Sénégal: la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*, Thèse de doctorat de troisième cycle, Université Cheikh Anta Diop
- GANDOLFI S. 2003 "L'enseignement islamique en Afrique noire", *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, 261-277
- GUEYE C. 2002 *Touba, la capitale des mourides*, Paris, Karthala
- KIBA S. 1997 "Sénégal. L'enseignement de l'arabe", *ANB-BIA Supplément*, 320-15 mars
- L'ÉCOLE NOUVELLE 1986 Dakar, République du Sénégal
- LES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES DE BASE AU SÉNÉGAL. MÉCANISMES ET STRATÉGIES DE FINANCEMENT, 2000, IPE, Unesco
- L'ISLAM AU SÉNÉGAL, consulté sur le site <<http://refer.sn/islam/association.htm>>, le 4/11/2002
- LOM M.-M. 2002a "Enseignement religieux: démarrage prévu à la rentrée prochaine", *Sud quotidien*, 17 juillet
- LOM M.-M. 2002b "L'introduction de l'enseignement religieux à l'école: les syndicats approuvent, mais ...", *Sud quotidien*, 9 août
- LOM M.-M. 2002c "Langues nationales et enseignement religieux: les surcharges posent problème", *Sud quotidien*, 29 novembre
- MARONE S. 2003 "Des enfants en rade, plus jamais!", *Le Soleil*, 22 janvier
- MARONE S. & DIAWARA A. 2002 "Les nouveaux habits de la rentrée scolaire", *Le Soleil*, 14 septembre
- MBACK C. N. 2003 *Démocratisation et décentralisation*, Paris, Karthala
- MBACKE K. 1994 *Daara et droits de l'enfant*, Dakar, IFAN
- Notes CA. *Notes sur les connaissances autochtones* 1999 "Éducation et alphabétisation en Afrique de l'Ouest grâce à l'enseignement coranique", n11, août.
- MCEBLN 1995 *Cadre de référence pour les expérimentations des écoles communautaires de base au Sénégal*, Dakar, ronéo
- MENCET 2001 *Le développement de l'éducation, Rapport national du Sénégal*, Bureau international d'éducation, Unesco

Jeu, loisirs et éducation informelle
*Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux
dans l'École de la République laïque du Sénégal*

- PNUD 2003 *Rapport sur le développement humain 2003. Les objectifs du Millénaire : un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine*, Paris, Economica
- PROGRAMME D'INTRODUCTION DU TRILINGUISME (français, arabe et langues nationales) ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES DAARA 2001 Dakar République du Sénégal, Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, Direction de la Promotion des Langues nationales
- SAKHO A. 2002 "Éducation-Sénégal, le pays en quête de la scolarisation universelle", *IPS Inter Press Service News Agency*, 21 janvier
- SARRE I. 2002 "Enseignement religieux à l'école : la polémique continue", *Sud quotidien*, 9 août
- SÉNÉGAL 2000 *Afrique Express* 206, 20 avril
- SÉNÉGAL : L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX À L'ÉCOLE, consulté sur le site <http://infocatho.cef.fr/fichiers_html/archives/deuxmilledeux/semaine29/22nx29afriqueg.html>, le 8/2/2003
- VINOKUR A. 2002 "Public, privé... hybride ?" *Public et privé : éducation et formation dans les pays du Sud*, Colloque ARES, Strasbourg, 23-24 mai