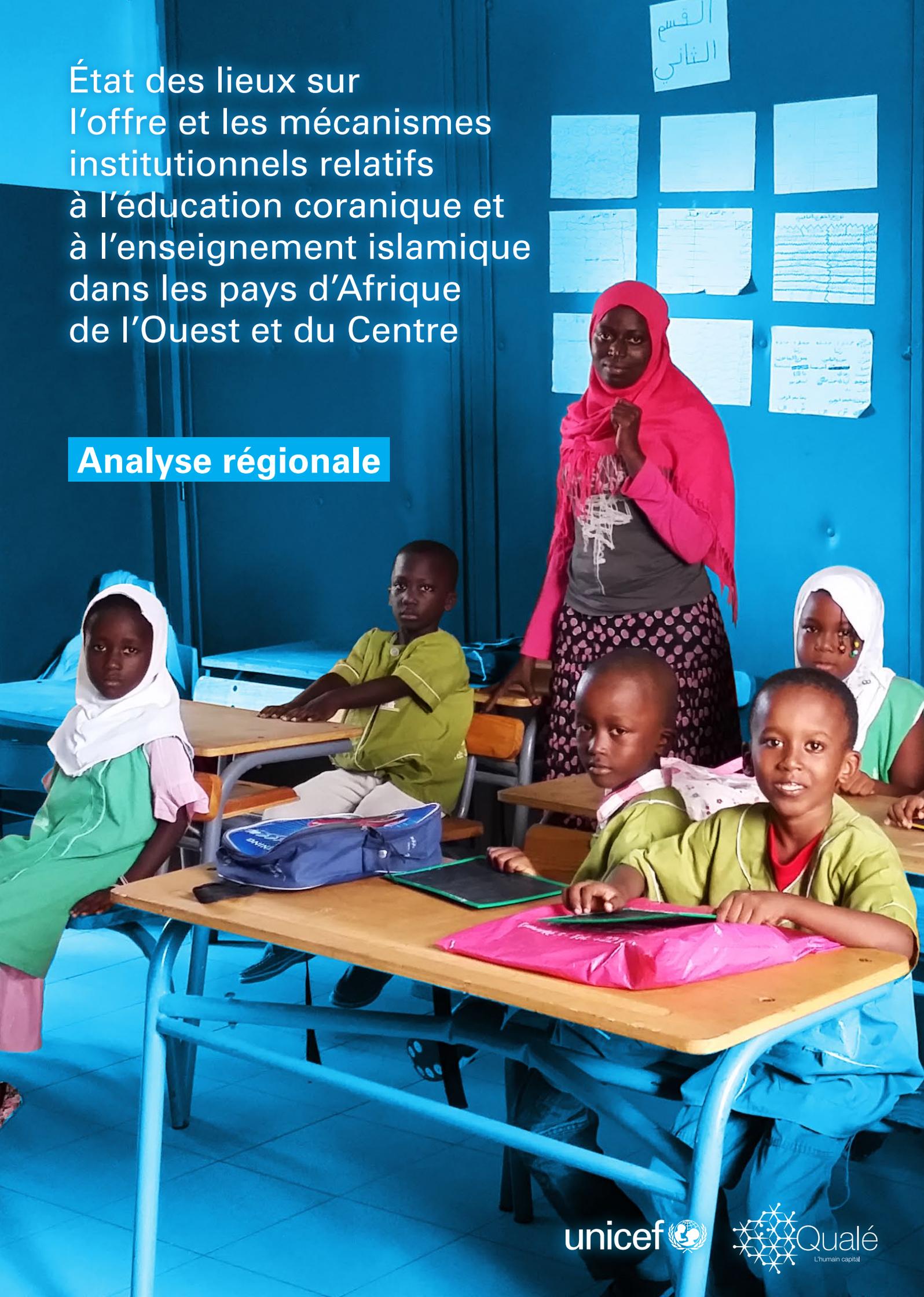


État des lieux sur l'offre et les mécanismes institutionnels relatifs à l'éducation coranique et à l'enseignement islamique dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre

Analyse régionale



Ce rapport est le fruit d'une collaboration entre le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) et QUALE qui a mené cette étude pour l'UNICEF.

Le Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre a publié cette étude afin de contribuer à une meilleure connaissance de l'éducation coranique et l'enseignement islamique en Afrique de l'Ouest et du Centre. L'analyse et les recommandations de ce rapport ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF. Tout en mettant l'étude à la disposition des partenaires, l'UNICEF examine comment les conclusions de l'étude peuvent servir à renforcer ses programmes en appui aux gouvernements et aux partenaires de la société civile à améliorer la situation des enfants.

© UNICEF 2018, tous droits réservés.

Janvier 2018

Photo de la page de couverture : © QUALE / Philippe Humeau

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

Auteurs :

Émilie Roy

Ph.D. Religious studies

Directrice des études de Quale

Philippe HUMEAU

consultant

Directeur associé de Quale

Table des matières

1. Introduction	7
a. Définitions des termes.....	8
b. Diversité des pays étudiés.....	9
c. Convergences et divergences au niveau régional.....	10
2. Méthodologie	11
a. L'équipe de recherche.....	11
b. La recherche documentaire.....	12
c. La collecte de données qualitatives.....	12
d. Calendrier des visites de terrain et suivi des rendez-vous.....	13
3. Éduquer un membre pieu plutôt qu'un individu pour une société musulmane ordonnée : l'éducation coranique et l'enseignement islamique socio-centrés	14
a. Une évaluation défavorable de l'éducation publique.....	15
b. Une éducation centrée sur les valeurs religieuses et morales partagées par la communauté.....	15
4. Typologies des écoles coraniques et islamiques en Afrique de l'Ouest et du Centre	18
a. Les écoles coraniques traditionnelles.....	18
b. L'enseignement islamique formel.....	21
c. Les écoles coraniques modernes.....	24
d. Typologie régionale et spécificités nationales.....	24
5. Points de convergence et de divergence régionales	25
a. Domaines de convergence entre les pays de la région.....	25
b. Domaines de divergence entre les pays de la région.....	26
6. Reconnaissance officielle et appui des États au secteur	29
a. Reconnaissance des écoles dans les politiques éducatives.....	29
b. Données statistiques sur les écoles coraniques et islamiques.....	32
c. Appui des États aux écoles coraniques et islamiques.....	34

7. Volonté des États à agir dans le domaine de l'éducation coranique et de l'enseignement islamique	39
8. Effectivité des passerelles et harmonisation des curricula	43
a. Passerelles et harmonisation dans les écoles coraniques traditionnelles	48
b. Passerelles et harmonisation dans les écoles coraniques modernes	49
c. Passerelles et harmonisation dans les médersas arabo-islamiques	50
9. La question des langues d'enseignement	52
10. Problématiques spécifiques liées à la protection de l'enfant	55
a. Les châtiments corporels	55
b. La mendicité	55
c. Le confiage	56
11. Recommandations	57
a. En termes de vision globale du système : système éducatif et société	57
b. En termes de stratégie de communication : lexicale et approche du sujet	57
c. En termes de processus pour aboutir à une vision de l'école coranique et sa mise en œuvre	58
d. En termes de connaissances à maîtriser pour engager un travail constructif	59
e. En termes d'organisation du secteur	59
f. Concernant la problématique des châtiments corporels	60
g. Concernant la problématique de la mendicité et des ressources financières de l'école coranique	60
h. Domaines dans lesquels des études plus approfondies sont apparues comme nécessaires	61
12. Conclusion	62
Remerciements	63
Bibliographie	64
13. Annexes	65
L'équipe de Quale pour l'étude régionale	65
Bibliographie annotée concernant l'éducation coranique et islamique dans la région Afrique de l'Ouest et du Centre	65

1. Introduction

« Nous refusons l'école pour demeurer nous-mêmes et pour conserver à Dieu sa place dans nos cœurs. Mais avons-nous encore suffisamment de force pour résister à l'école et de substance pour demeurer nous-mêmes ? »¹. Cette remarque du maître d'école (moderne) lors d'un débat entre le maître coranique et le chef des Diallobés dans *L'aventure ambiguë*, roman de Cheikh Hamidou Kane, reste sans doute d'actualité pour un certain nombre de défenseurs de l'école coranique en Afrique de l'Ouest et du Centre. L'école coranique, que le colonisateur a trouvé dans les pays de la région, existe toujours aujourd'hui, sous sa forme traditionnelle ou sous des formes modernisées. Pourtant, depuis le milieu du XX^e siècle, le paysage de l'éducation islamique dans la région a changé avec l'apparition d'un autre type d'école confessionnelle islamique, souvent appelée « médersa »², qui s'est popularisé durant le dernier quart du XX^e siècle. Ce nouveau type d'école fonctionne sur un modèle d'enseignement et de pédagogie résolument moderne, développé dans les pays du monde arabo-musulman et se distinguant de l'école coranique traditionnelle sur la plupart des plans. Cette dernière reste néanmoins un attribut important de la culture et de l'identité des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, ou des régions de ces pays qui sont peuplées de musulmans. L'école coranique représente la tradition, contre une modernité souvent mal vécue et mal acceptée, mais aussi un vecteur de transmission des codes sociaux, des qualités et comportements attendus d'un bon citoyen musulman, tels que valorisés par ces communautés. La « médersa », quant à elle, représente une modernisation relative tout en conservant une forte dimension religieuse.

Durant les décennies suivant les indépendances et jusqu'à l'aube des années 2000, l'école coranique n'a pas fait l'objet de considération particulière de la part des pouvoirs publics dans la région ; de ce fait, elle a généralement été tenue à l'écart des politiques publiques éducatives. Durant cette période, seules les écoles islamiques modernes (médersas, écoles franco/anglo-arabes) ont pu faire l'objet d'une prise en compte plus attentive de la part de certains États, souvent pour des raisons davantage financières et politiques que purement éducatives. En effet, les médersas de plusieurs pays de la région recevaient, de façon informelle

et à travers des réseaux privés, d'importants financements en provenance des pays arabo-musulmans, échappant complètement au contrôle de l'État. L'intégration des médersas dans les systèmes éducatifs a ainsi été vue comme un moyen de contrôle – au moins théorique – de l'influence étrangère.

L'école coranique semble n'avoir attiré l'attention des pouvoirs publics et de leurs partenaires techniques et financiers qu'au moment où des objectifs de scolarisation primaire universelle ont été fixés, dans le cadre des Objectifs Millénaires pour le Développement (OMD). Au moment où les États ont cherché des voies à l'augmentation des taux de scolarisation, ils ont par là-même commencé à reconnaître la forte demande sociale en éducation islamique, et particulièrement en apprentissage du Coran.

La prise en compte de l'école coranique et de l'enseignement islamique en général par les politiques publiques soulève un certain nombre de problématiques que les États et leurs partenaires techniques et financiers sont amenés à considérer, analyser et traiter, de manières plus ou moins différenciées.

L'école coranique pose tout d'abord la question du rapport des sociétés musulmanes ouest et centre-africaines à la modernité occidentale et à la conception de l'enfance³. Vecteur de la tradition islamique mais aussi des codes socio-culturels qui sont aux fondements des relations sociales dans les communautés musulmanes, l'école coranique prépare le jeune à être un bon citoyen, entendu au sens de bon musulman, au service de sa communauté, connaissant les règles prescrites par sa religion et visant l'agrément divin pour les actes et les œuvres qu'il accomplira au cours de sa vie. Cette vision du bon citoyen, au sens traditionnel, est bien différente de la vision moderne, selon laquelle le bon citoyen est un individu disposant des ressources nécessaires pour mener sa vie professionnelle et personnelle comme il l'entend, en faisant des choix élaborés à partir de ses intérêts individuels et d'un esprit critique développé, dans un contexte largement sécularisé. Ainsi, pour certains, l'école coranique apparaît comme inadaptée à la vie moderne ; pour d'autres, en revanche, elle constitue une étape incontournable dans l'édification du jeune, pour le préparer à se défendre contre les effets néfastes de la modernité. Le débat sur l'école coranique, mais

1 Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure Ambiguë*, 1961.

2 Ce terme provient du mot arabe *madrassa*, pl. *madaris*, signifiant école. C'est un terme générique désignant tout lieu où l'on enseigne, où l'on transmet de la connaissance, que celle-ci soit religieuse ou séculière.

3 Voir : Hannah Hoehner, "Traditional Quranic Students (Almajirai) in Nigeria: Fair Game for Unfair Accusations?," in *Boko Haram: Islamism, Politics, Security and the State in Nigeria*, African Studies Centre (Leiden: Marc-Antoine Pérouse de Montclos, 2014), 63–84. Pour une discussion sur la conception occidentale de l'enfance mise à rude épreuve par les élèves des écoles coraniques « *almajiri* » au nord Nigeria.

aussi islamique en général, touche donc profondément à la vision de l'être humain, de sa place et de son rôle dans la communauté, mais aussi à la vision de la société et du projet de société poursuivi.

Par voie de conséquence, c'est la notion même de modernisation de l'école coranique qui pose problème aujourd'hui dans la plupart des pays de la région. Si le concept de modernisation apparaît tout naturellement pertinent pour un esprit occidental, imprégné de modernité, il a en revanche de fortes chances d'apparaître inadéquat, voire provocateur, pour un religieux musulman, ancré dans sa tradition. Le concept de modernisation induit en effet l'idée que l'école coranique n'est pas adaptée aux conditions qui prévalent aujourd'hui et qu'elle n'a donc plus sa place, dans sa forme actuelle, dans le monde moderne. Idée récusée par ceux qui ne valorisent pas la manière dont l'humanité évolue dans le cadre de cette modernité, modernité qui, à leurs yeux, détournent l'être humain des principes traditionnels, principes réputés bons pour l'être humain et bons pour la communauté.

Le secteur formel de l'enseignement islamique⁴, plus récent que l'école coranique traditionnelle, est aussi mieux intégré dans les systèmes éducatifs de certains pays de la région, parce que son organisation et sa pédagogie sont plus proches des modèles d'éducation occidentale sur lesquels sont calqués les systèmes éducatifs des pays de la région. Pour autant, l'enseignement islamique, dispensé dans les médersas, écoles franco-arabes ou anglo-arabes, est porteur de problématiques difficiles à résoudre pour les États. En effet, alors que l'école coranique n'a pas vocation à enseigner la langue arabe⁵, les écoles islamiques formelles placent l'apprentissage de la langue arabe au centre des enseignements dispensés⁶. Ainsi l'arabe est devenu langue de communication pour une proportion non négligeable de jeunes, et maintenant moins jeunes, scolarisés dans les médersas, aux côtés des langues officielles et nationales, sans que sa place dans la société n'ait été véritablement pensée dans la plupart des pays étudiés⁷. Outre la question de la place d'une langue nouvelle introduite via un secteur d'enseignement confessionnel, se pose également une question culturelle. Une part des établissements de l'enseignement islamique étant créés par d'anciens étudiants des

universités du monde arabo-islamique⁸, et appuyés financièrement par des mécènes de cette même région, ces écoles véhiculent une lecture de l'islam qui n'est pas toujours conforme aux normes locales traditionnelles ni en phase avec la manière dont l'islam est historiquement vécu dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Cet écart culturel et religieux, bien que limité à certaines écoles, suscite l'inquiétude des pouvoirs publics qui craignent d'y voir les racines d'un essor de versions de l'islam liées aux mouvements et idées réformistes⁹.

a. Définitions des termes

Bien qu'une typologie détaillée de l'éducation coranique et islamique soit présentée plus bas, et au vu de la confusion existant sur le terrain et dans les écrits concernant ces offres éducatives, il convient d'expliquer d'emblée les termes qui seront utilisés tout au long de ce rapport. Deux grandes catégories sont utilisées ici, à savoir « éducation coranique » et « enseignement islamique », pour distinguer les formes organisationnelles et les objectifs éducatifs des écoles considérées. D'une part, **l'éducation coranique désigne ici les diverses formes d'éducation non-formelle 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 celle des élèves plus âgés. D'autre part, **l'enseignement islamique fait référence ici aux écoles formelles, avec divisions en classes d'âges et matières d'enseignement, apparues en Afrique de l'Ouest et du Centre à partir de la fin des années 1940s, visant à fournir une éducation en sciences islamiques dispensée en langue arabe**. Les deux formes d'enseignement visent donc l'éducation religieuse de l'enfant mais de façons très différentes : via la mémorisation du texte sacré pour l'éducation coranique, via la maîtrise des sciences islamiques et de l'arabe pour l'enseignement islamique.

Les deux grandes catégories distinguées précédemment se composent de modèles différenciés, qui eux-mêmes sont susceptibles de varier d'un pays à l'autre.

Ainsi, l'éducation coranique est-elle dispensée dans au moins quatre types d'écoles, qui doivent être considérés dans un continuum plutôt que comme des types bien distincts. Outre le fait que la **vocation essentielle**

4 L'école coranique traditionnelle fait partie du secteur non formel, alors que d'autres types d'écoles sont dans le secteur formel. Voir plus bas les définitions ainsi que la typologie présentée dans ce rapport.

5 Seuls les élèves atteignant un niveau d'étude plus approfondi étudieront la langue arabe, ce qui n'est pas le cas de la grande majorité des élèves de l'école coranique.

6 L'arabe étant le medium d'enseignement de tout ou partie des matières enseignées.

7 À l'exception de la Mauritanie et du Tchad où l'arabe est langue officielle.

8 Pays du Golfe persique mais aussi Soudan, Egypte, Libye.

9 Notamment wahhabite et salafiste.

de ces écoles est la mémorisation du Coran, une autre caractéristique commune est leur classement dans le **secteur éducatif non-formel**. La raison principale à ce qualificatif de non formel est en cohérence avec une formule courante pour évoquer l'école coranique, qui dit « l'école, c'est le maître » (et non pas les aspects matériels tels que la structure ou les équipements). Les écoles coraniques traditionnelles sont celles où des élèves se rassemblent autour d'un maître (le lieu même importe peu : dans sa demeure, sur une place publique, au coin d'une rue, sous un abri, etc.) pour recevoir des leçons de façon régulière. L'école **coranique familiale** fait référence au maître coranique spécifiquement employé par une famille pour éduquer ses enfants (et souvent les enfants de la famille élargie et/ou du quartier). L'école **coranique itinérante** quant à elle fait référence au maître coranique se déplaçant (sur le territoire national et parfois au-delà des frontières) avec ses élèves, pour des raisons économiques ou en quête de savoir. Dans ces trois cas, l'éducation coranique vise la mémorisation et l'écriture du Coran. Enfin, l'école **coranique moderne**, ajoute un objectif éducatif additionnel à la vocation initiale, en incluant dans son programme des bases de lecture et d'écriture (généralement en langue occidentale, français ou anglais) et/ou de calcul¹⁰. Dans les réalités du terrain, souvent plus complexes et moins marquées, il arrive qu'une école soit difficile à classer de manière stricte et incontestable dans l'un de ces types, d'autant que les maîtres coraniques font parfois évoluer leur école d'un type à l'autre. Pour cette raison, il nous paraît plus pertinent de parler de continuum pour désigner les différentes formes que prend l'école coranique.

La catégorie de l'enseignement islamique, dans le cadre de cette étude, regroupe principalement deux types d'écoles qui, selon les contextes, peuvent être clairement distingués ou non. Les **médersas arabo-islamiques** sont des écoles formelles visant l'acquisition des sciences islamiques et utilisant l'arabe, en partie ou entièrement, comme langue d'enseignement. Elles ne sont pas intégrées au système éducatif national, en raison soit de l'impossibilité légale de le faire, soit de difficultés administratives, soit d'un refus idéologique. Elles peuvent suivre ou non, de leur propre chef, le programme d'enseignement national ; elles ne sont pas inspectées et délivrent des diplômes dont les États peuvent reconnaître ou non la valeur. Les **médersas arabes et écoles franco-arabes** sont quant à elles intégrées au système éducatif national des différents

pays, souvent comme écoles privées confessionnelles et parfois comme écoles publiques. De ce fait, elles se doivent de suivre le curriculum national (qui peut être propre aux médersas/écoles franco-arabes ou le même que pour les écoles publiques), elles sont régulièrement inspectées et délivrent des diplômes d'État ou reconnus par l'État. Dans cette catégorie également les frontières entre les types d'écoles ne sont pas toujours aussi nettes et les dynamiques sont à l'œuvre : beaucoup de médersas arabo-islamiques cherchent à devenir des médersas arabes ou franco-arabes et, de ce fait, calquent leur organisation et curriculum sur ceux des écoles intégrées au système national.

b. Diversité des pays étudiés

La présente étude a été menée au cours du second trimestre 2017 dans 14 pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Le périmètre de cette recherche comporte une diversité de contextes nationaux, notamment en termes confessionnels et linguistiques.

Parmi les pays étudiés, deux seulement ont l'arabe pour langue officielle¹¹, tous les autres ont une langue européenne pour langue officielle: un pays lusophone¹², trois pays anglophones¹³, sept pays francophones¹⁴ et un pays anglo-francophone¹⁵.

S'agissant de l'aspect religieux, et plus précisément du poids de l'islam parmi les religions pratiquées par leurs populations, trois catégories de pays peuvent être dégagées :

- Des pays où l'islam est une religion très majoritaire (plus de 80% de la population) : Gambie, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal ;
- Des pays où l'islam est majoritaire mais dans un contexte de plus grande diversité (50 à 80% de musulmans) : Burkina Faso, Tchad ;
- Des pays où l'islam est minoritaire : Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée Bissau, Nigeria.

Parmi les 14 pays considérés, un seul a adopté l'islam comme religion d'État¹⁶, tous les autres ont le principe de laïcité, pour les pays francophones, ou de *secularism* pour les pays anglophones, inscrit dans leur constitution. Ainsi, dans cette région du monde où

¹⁰ Dans certains contextes, l'école coranique moderne peut désigner une école coranique dont les conditions d'apprentissage ou de vie ont été améliorées. Toutefois, dans cette étude, la catégorie de l'école coranique moderne se définit par l'inclusion d'une langue occidentale et du calcul dans les enseignements.

¹¹ La Mauritanie et le Tchad, ce dernier ayant aussi le français comme langue officielle.

¹² La Guinée Bissau.

¹³ Gambie, Ghana, Nigeria.

¹⁴ Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Sénégal.

¹⁵ Cameroun.

¹⁶ La République Islamique de Mauritanie. Il faudrait également mentionner certains états du nord de la fédération du Nigeria.

la religiosité des populations reste forte^{17/18}, les États sont en principe neutres religieusement¹⁹. A l'heure où l'on évoque le développement de politiques publiques concernant le secteur de l'éducation coranique et de l'enseignement islamique, le caractère laïque de certains États pourrait éventuellement constituer un obstacle dans la définition des modalités d'intervention de l'État. Mais cela reste à vérifier, puisque de récentes expériences n'ont pas confirmé cette difficulté potentielle.²⁰

c. Convergences et divergences au niveau régional

De l'étude menée dans les 14 pays, il ressort un certain nombre de domaines sur lesquels les situations convergent, mais également des différences majeures dans la façon dont les pays gèrent l'éducation coranique et l'enseignement islamique. D'un point de vue institutionnel, par exemple, les ministères en charge de l'éducation ont, dans la majorité des pays de la région, la tutelle effective des médersas arabes (ainsi que, théoriquement, celle des médersas arabo-islamiques) et des écoles franco/anglo-arabes. Des programmes d'enseignement sont bien établis ou en cours de développement. En revanche, dans la majorité des pays, il n'existe aucune tutelle effective pour les écoles coraniques (traditionnelles pour le moins) qui sont souvent très théoriquement supervisées par les ministères en charge des affaires intérieures, et non par les ministères en charge de l'éducation. Elles sont donc rarement prises en compte dans les politiques éducatives, et ne sont pas recensées ni incluses dans les statistiques d'éducation.

Les différences de prise en compte institutionnelle entre les pays étudiés, se reflètent dans le statut des enfants qui fréquentent ces différentes écoles et dans la possibilité qu'ils ont d'évoluer ou non entre les différents secteurs éducatifs. Ainsi, un certain nombre de pays appuient un processus de modernisation des écoles coraniques (avec l'aide d'un ou plusieurs partenaires techniques et financiers), permettant un meilleur

environnement d'étude pour les enfants, ou des programmes harmonisés, et parfois la possibilité de passerelles vers l'éducation formelle. A l'inverse, d'autres États ne s'impliquent pas dans ce domaine et maintiennent le statu quo d'écoles confessionnelles islamiques situées en marge du système éducatif national. Une discussion plus approfondie des convergences et divergences entre les pays de la région est proposée, dans la suite de ce rapport, permettant une meilleure compréhension de la diversité de l'éducation coranique et de l'enseignement islamique dans la région.

Dans l'ensemble, les connaissances sur les réalités locales de l'enseignement coranique et islamique dans la région restent minimales malgré quelques travaux académiques et institutionnels, sur l'enseignement islamique surtout (notamment au Sénégal, au Mali, et au Niger). Ce manque de connaissance disponible et de recherche sur ce secteur est très vraisemblablement lié à un manque d'implication des partenaires gouvernementaux ainsi que des partenaires techniques et financiers intervenant dans le secteur éducatif. La présente étude propose donc une consolidation des connaissances sur le secteur dans quatorze pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre en vue de fournir des bases pour un dialogue politique et des programmes opérationnels.

L'objectif général de la recherche est de permettre au bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du centre, mais également à chaque bureau pays, de déterminer les axes de sa stratégie concernant le secteur de l'éducation coranique et de l'enseignement islamique dans le cadre d'une stratégie régionale d'appui à l'accès à une éducation de qualité dans les pays de la région, sur la base d'un état des lieux actualisé et documenté dans une sélection de pays clés.

Le travail de consolidation des données disponibles, basé sur une collecte de données rigoureuse dans les pays de la région, vise en premier lieu à identifier une terminologie et dégager une typologie qui soit spécifique à chaque pays mais également une typologie générale applicable au niveau régional, qui permette le dialogue et l'échange au-delà des différences terminologiques nationales. Ensuite, sera proposée une présentation et une analyse des situations institutionnelles, visions, dynamiques, politiques, programmes, et modalités d'offres relatifs aux secteurs coraniques et islamiques dans la région.

17 Gallup Inc, "Religiosity Highest in World's Poorest Nations," Gallup.com, accessed November 9, 2017, <http://news.gallup.com/poll/142727/Religiosity-Highest-World-Poorest-Nations.aspx>.

18 Angelina E. Theodorou, "Americans Are in the Middle of the Pack Globally When It Comes to Importance of Religion," Pew Research Center (blog), December 23, 2015, <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/12/23/americans-are-in-the-middle-of-the-pack-globally-when-it-comes-to-importance-of-religion/>.

19 La Mauritanie mise à part, ainsi que les États du Nord du Nigeria qui malgré le principe de laïcité adopté au niveau fédéral, ont adopté la loi islamique dans leur arsenal juridique.

20 Le Sénégal et le Niger constituent des illustrations de cette situation, sans que pour autant cela n'ait posé de réels problèmes jusqu'à présent.

2. Méthodologie

En vue d'atteindre l'objectif principal de cette recherche, tel qu'il a été défini par le bureau régional d'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre, l'équipe constituée par *Quale* a mené des recherches documentaires exhaustives et des entretiens de terrain dans onze pays²¹ ainsi que des entretiens téléphoniques dans trois autres pays²² de la région.

a. L'équipe de recherche

Quale travaille depuis 2013 sur les questions liées à l'implication des acteurs confessionnels dans les secteurs de l'éducation et de la santé dans les pays en développement. Depuis 2014, *Quale* a développé une expertise particulière concernant le secteur de l'enseignement islamique en Afrique de l'Ouest et du Centre et a constitué une équipe qualifiée dans les enquêtes de terrain portant sur l'éducation coranique et l'enseignement islamique.

La coordination et l'appui au projet

Le coordinateur, Philippe Humeau, directeur associé de *Quale*, a été secondé par Driss Charrier-Rachidi, assistant appui et coordination du projet, afin d'assurer la coordination interne du travail de l'équipe chargée de la recherche mais aussi d'assurer la coordination avec l'UNICEF WCARO. Le coordinateur s'est assuré que les processus d'élaboration des protocoles, outils et méthodes conduisent à des livrables conformes aux attentes de l'UNICEF, dans le respect du calendrier et du budget. Il veille à la bonne exécution des recherches ainsi que des analyses et production des livrables attendus.

Driss Charrier-Rachidi a facilité la coordination et le suivi du projet au niveau de chaque pays afin de s'assurer de la bonne circulation de l'information en interne et de repérer d'éventuelles difficultés dans le déroulement des missions de chercheurs, afin que des réponses adéquates soient apportées. Driss a également appuyé l'équipe dans la préparation des informations recueillies en vue des rapports, synthèses, cartographies et comparaisons.

21 Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger, Nigéria, Sénégal et Tchad.

22 Bénin, Gambie et Guinée-Bissau.

Les experts-chercheurs

Les chercheurs principaux (Emilie Roy, Oumarou Makama Bawa, et Philippe Humeau) ont participé à l'élaboration du cadre méthodologique et à l'organisation de la phase de recherche. Chaque expert-chercheur a conduit la recherche documentaire concernant les pays dont il avait la charge, avec l'appui d'un assistant de recherche documentaire. Chaque expert-chercheur a organisé sa mission sur le terrain en coordination avec les bureaux pays de l'UNICEF et en lien avec le coordinateur et en bénéficiant de l'aide d'un assistant de recherche-terrain recruté localement. Un quatrième chercheur principal, Marise Sagna, a de son côté mené non seulement une recherche documentaire sur les pays dont elle avait la charge (Bénin, Gambie, Guinée-Bissau), mais aussi une collecte de données, via des entretiens téléphoniques avec les informateurs-clés dans ces pays.

Les assistants de recherche-terrain²³

Les experts-chercheurs se sont adjoint l'aide d'un ou plusieurs assistants de recherche, dans le pays étudié, pour faciliter l'identification de certains informateurs-clés, les prises de contact et de rendez-vous, ainsi que la collecte de certains documents disponibles dans des ministères, institutions nationales ou bibliothèques universitaires. Les assistants ont aussi parfois conduit eux-mêmes certains entretiens ou accompagné le chercheur principal dans d'autres.

Les assistants de recherche documentaire²⁴

Les experts-chercheurs se sont aussi adjoint l'aide d'un assistant de recherche documentaire afin de procéder à la recherche d'informations (articles, livres, thèses...) disponibles sur internet, à l'archivage de ces documents ainsi qu'à leur référencement dans un index bibliographique.

23 Yacouba Ouédraogo, Aboubakar Hamadou, Issouf Binaté, Yunus Dumbe, Moustapha Bangoura, Mohamed Salem Cheikh Bouyaadel, Issaka Oumarou, Abubakar Yassin, Aliyu Sakariyau Alabi, Fatou Ndiaye.

24 Maha Rhannam, Nandy Beugré, Wissam Hiti, Yasmine Alaoui.

b. La recherche documentaire

La recherche documentaire est essentielle à la création d'une base de données (dans le programme Zotero) ainsi qu'une bibliographie annotée relative à l'éducation coranique/islamique au niveau régional et par pays. Les langues de recherche sont principalement l'anglais et le français. En plus de la littérature académique, la recherche documentaire inclut des documents électroniques ou au format papier disponibles auprès de l'UNICEF, des institutions publiques, ONG, PTF, etc. lors des rencontres sur le terrain. Les bureaux pays de l'UNICEF ainsi que l'assistant de recherche-terrain ont activement participé à la collecte des documents pertinents.

Les bureaux UNICEF ont principalement aidé à la collecte de :

- Rapports internes à l'UNICEF (sections Éducation, Protection de l'Enfance, Politiques Sociales) en lien avec l'éducation coranique/islamique,
- Rapports d'études commanditées par l'UNICEF ou non (enfants en dehors de l'école, éducation coranique/islamique, qualité de l'éducation/ des apprentissages),
- Rapports globaux sur la qualité de l'éducation et des apprentissages (PASEC, EGRA, etc.),
- Rapports d'évaluation externes en lien avec les programmes UNICEF sur l'éducation coranique/islamique,
- Rapports gouvernementaux et des PTF en lien avec l'éducation coranique/islamique,
- Multiple Indicators Cluster Surveys (MICS), Enquête de Démographie et de Santé (EDS),
- Plans sectoriels éducation et autres documents programmatique nationaux auprès des gouvernements nationaux,
- Curriculum nationaux et dispositifs de certification.

Alors que l'assistant de recherche-terrain a mis l'emphase sur la collecte des :

- Documents internes des institutions représentatives islamiques, fédérations d'écoles coraniques/islamiques, etc.,
- Rapports, actes ou comptes-rendus d'assises nationales/forums/colloques sur l'éducation coranique/islamique,
- Mémoires et thèses publiées localement en lien avec l'éducation coranique/islamique.

L'archivage et l'indexation utilise l'outil Zotero, logiciel de gestion de références qui permet de gérer des données bibliographiques et des documents de recherche.

c. La collecte de données qualitatives

Les bureaux pays de l'UNICEF et l'assistant de recherche-terrain, en collaboration avec le chercheur principal, ont identifié les interlocuteurs clés pour chaque catégorie spécifique au pays. L'équipe du bureau pays de l'UNICEF a facilité à la prise de rendez-vous avec les interlocuteurs suivants :

- UNICEF : Représentants bureaux-pays, responsable de section Éducation, responsable de section Protection de l'enfance.
- Hauts Fonctionnaires : Directeurs de Cabinet/secrétaire général des ministères en charge de l'éducation, Ministère de l'Intérieur ou Affaires Islamiques ou autre dont dépendent les écoles coraniques.
- PTF : chef de file éducation, acteurs du domaine éducation. (Focus-group de bailleurs de fonds organisés par l'UNICEF, meeting séparé pour les ONG dans le domaine).

L'assistant de recherche-terrain par pays a organisé la prise de rendez-vous avec les interlocuteurs suivant :

- Fonctionnaires des ministères en charge de l'éducation, et notamment de l'enseignement arabe, franco-anglo-arabe ou islamique.
- Institutions représentatives islamiques, incluant ailes féminines et associations islamiques de femmes.
- Fédérations d'écoles coraniques/islamiques.

Les chercheurs-principaux ainsi que les assistants de recherche-terrain ont fait usage d'un guide d'entretien pour toutes leurs rencontres. Ces guides associent les axes de recherche et les catégories de la typologie retenue. Les guides reprennent la typologie de référence, élaborée préalablement à la recherche. Le guide d'entretien permet plus de flexibilité dans la conduite de l'entrevue tout en permettant une systématisation des points abordés. Cette systématisation est essentielle à la mise en commun des données recueillies par les différents chercheurs en vue d'une analyse régionale.

d. Calendrier des visites de terrain et suivi des rendez-vous

En collaboration avec les bureaux UNICEF de chaque pays, les chercheurs principaux ont établi un calendrier de recherche sur le terrain. Du plus, avec la participation des assistant de recherche-terrain, les bureaux-pays UNICEF ont facilité la prise de rendez-vous avec les parties prenantes dans le domaine de l'éducation coranique et de l'enseignement islamique dans chaque pays.²⁵

Marise Sagna a conduit des entretiens téléphoniques avec les parties prenantes du Bénin, de la Gambie, et de la Guinée-Bissau entre les 7 et 30 juin 2017.

Philippe Humeau a conduit des entretiens au Sénégal entre le 17 et le 21 avril, puis entre 9 et le 11 mai, en Mauritanie, entre le 15 et le 22 mai, et au Tchad entre le 24 mai et le 1^{er} juin 2017. Ces entretiens ont été menés par le chercheur principal seul ou accompagné par les assistants de recherche-terrain : Fatou Ndiaye au Sénégal et Mohamed Salem Cheikh Bouyaadel en Mauritanie. Certains entretiens supplémentaires ont également été menés par Fatou Ndiaye au Sénégal.

Émilie Roy a mené des entretiens en Côte d'Ivoire entre le 19 avril et le 4 mai, au Nigeria entre le 8 et le 19 mai, au Ghana entre les 23 et le 25 mai, et au Mali entre le 12 et le 17 juin 2017. Ces entretiens menés par le chercheur principal sont complétés d'entretiens supplémentaires menés par les assistants de recherche-terrain : Issouf Binaté en Côte d'Ivoire, Abubakar Yassin et Aliyu Alabi au Nigeria, et Yunus Dumbe au Ghana.

Oumarou Makama Bawa, secondé par un assistant de recherche-terrain, a mené des entretiens au Burkina Faso du 28 avril au 5 mai, au Niger du 8 au 17 mai, au Cameroun du 18 au 25 mai et Guinée du 3 au 10 juin 2017. Les assistants de recherche-terrain, Yacouba Ouedraogo au Burkina Faso, Issaka Oumarou et Yahaya Djibrilla au Niger, Hamadou Aboubacar au Cameroun et Moustapha Bangoura en Guinée, se sont chargés de préparer la mission, d'accompagner le chercheur pendant le séjour dans le pays et de poursuivre des entretiens complémentaires et des collectes documentaires après le départ du consultant principal.

²⁵ Les documents de suivi des rendez-vous des chercheurs dans chaque pays sont en Annexe 3.

3. Éduquer un membre pieu plutôt qu'un individu pour une société musulmane ordonnée : l'éducation coranique et l'enseignement islamique socio-centrés

L'attrait pour l'éducation coranique et islamique des parents musulmans des 14 pays de la région²⁶ étudiés ici repose sur des attentes spécifiques quant au rôle de l'éducation pour la collectivité ainsi qu'à la conceptualisation de la place et du devenir de l'enfant au sein de la communauté. Dans de nombreuses sociétés d'Afrique de l'Ouest et du Centre, l'éducation se doit d'être collectivement utile au groupe social (famille élargie, village, réseaux d'intégration sociale). **L'intérêt particulier d'un enfant, en tant qu'individu, n'est que rarement le facteur principal dans la prise de décision des parents quant aux choix éducatifs ; il est subordonné aux besoins de la communauté.** Les enfants ne sont pas considérés comme des individus à même d'exercer un droit individuel à l'éducation. L'enfant est plutôt vu comme un moyen par lequel le groupe a accès aux avantages de l'éducation.²⁷

C'est dans ce contexte, et sur la base de cette conceptualisation de l'enfant et son rôle au sein de la communauté, que les stratégies parentales en matière d'éducation peuvent être expliquées: les parents envoient *certain*s enfants dans *certain*es écoles spécifiques afin de maximiser les avantages pour tous les membres de la famille. **L'enfant, dans cette conceptualisation, est un être moral qui doit être intégré dans une société élargie grâce à une éducation socio-centrée appropriée. La perception culturelle largement partagée dans les pays faisant partie de cette étude est que l'éducation pour tous devient plutôt l'éducation de certains au profit de tous.** Des facteurs sociaux, religieux, économiques et politiques influencent les stratégies parentales pour maximiser le capital éducatif de leurs enfants, compris comme des extensions du groupe.²⁸

26 Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Mauritanie, Niger, Nigéria, Sénégal et Tchad.

27 Marie-France Lange, "École et Mondialisation Vers Un Nouvel Ordre Scolaire? (School and Globalization: Toward a New School Order?)," *Cahiers d'Études Africaines* 43, no. 169/170 (2003): 160.

28 Étienne Gérard, "Logiques Sociales et Enjeux de Scolarisation en Afrique: Réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabè," *Politique africaine* 4, no. 76 (1999): 161.

Les années 1950 et 1960 ont été marquées, dans les communautés musulmanes d'Afrique de l'Ouest et du Centre, par une intense diversification de l'offre scolaire, avec la création de groupes scolaires privés et l'expansion des écoles arabo-islamiques (médersas). Les écoles coraniques et les médersas de la région ont répondu à la demande décrite précédemment, en se présentant explicitement comme une offre éducative religieuse et morale appropriée, au contraire de l'éducation publique, tournée vers les « connaissances modernes », mais vue comme laxiste en matière de moralité. Ces écoles confessionnelles proposent une éducation portant sur tous les aspects de l'enfant: corps, instincts, sentiments, intelligence, esprit et âme.²⁹ L'éducation coranique et islamique vise donc, dans l'idéal, à renforcer les valeurs familiales et culturelles de l'islam, pour offrir une éducation englobant et structurant les valeurs religieuses, sociales et culturelles. L'éducation religieuse est donc étroitement liée à la morale et à l'éthique islamiques, et l'élévation morale de l'enfant se trouve ainsi au cœur du projet de l'éducation coranique et islamique.

Le terme « éducation » en langue arabe englobe les connaissances (*ta'lim*), le développement vers la maturité (*tarbiya*) et les bonnes manières (*aduba*). Au cœur du concept d'éducation, en Islam, on trouve l'objectif de produire un bon musulman qui appliquera les règles de comportement et aura une solide compréhension et un dévouement complet basé sur la foi. »³⁰ Cette conception de l'éducation coranique et islamique, partagée par les éducateurs et les parents, ne permet pas de faire une différence entre « instruction » dans le sens d'acquérir des connaissances, « éducation » dans le sens d'être élevé par ses parents et la communauté,

29 Stefania Gandolfi, "L'enseignement Islamique En Afrique Noire," *Études africaines* 43, no. 169-170 (2003): 262.

30 Mark Halstead, "An Islamic Concept of Education," *Comparative Education* 40, no. 4 (2004): 519.

« scolarité », « enseignement », « formation », etc.³¹ Cela s'oppose directement à la perception qu'ont les parents de l'éducation publique. Les écoles publiques sont ainsi vues par ces parents comme éloignant les enfants de leur famille et de leur communauté élargie, au lieu de les intégrer socialement et culturellement à leur environnement.³²

a. Une évaluation défavorable de l'éducation publique

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 obsolètes³³ 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. »³⁴ Gérard cite un parent d'une communauté malienne rurale sur l'utilité de l'école :

« À quoi bon envoyer ses enfants à l'école aujourd'hui ?, entend-on aujourd'hui dans la bouche des parents d'élèves'. Les jeunes diplômés chôment, les enfants n'apprennent plus rien à l'école, ils font quelques années et sont renvoyés, et

quand ils sortent ils ne savent même plus se servir de la houe pour cultiver. On leur paye des études, alors qu'on n'a rien, pour arriver à ces résultats ? À quoi bon ? »³⁵

Cette vision selon laquelle l'école publique conduit au chômage, au manque de connaissances utiles et même aux comportements sociaux inappropriés, informe les décisions des parents sur l'opportunité ou non d'envoyer leurs enfants à l'école et, dans l'affirmative, à quelle école. Contournant les lacunes, réelles ou perçues comme telles, du système scolaire public, les écoles coraniques modernes et les médersas se positionnent comme offrant une formation qui reflète mieux les besoins, attentes, et valeurs de la population. Les parents semblent avoir fait le calcul que dans la mesure où l'éducation, quel que soit le type d'école fréquentée, mène au chômage, mieux vaut que leurs enfants reçoivent une éducation morale et sociale en lien avec les valeurs religieuses et culturelles locales.³⁶

b. Une éducation centrée sur les valeurs religieuses et morales partagées par la communauté

Le désir d'envoyer son enfant dans une école coranique ou une médersa reflète également le souci de se conformer à une obligation morale (ou perçue comme telle par certains parents et responsables religieux) de fournir une éducation religieuse à leurs enfants. Le choix de l'école confessionnelle islamique correspond parfois aussi à une dynamique sociale d'adhésion ostentatoire à l'islam. L'échec de l'école publique dans sa fonction d'intégration sociale a conduit certaines communautés à favoriser l'islam et l'éducation religieuse comme facteur d'intégration culturelle et sociale.³⁷ Les parents, les élèves, les enseignants et les propriétaires de médersas et d'écoles coraniques revendiquent une identité musulmane affirmée.

Certes, une certaine valeur est accordée par les parents à l'apprentissage du français ou de l'anglais comme facteur de mobilité sociale. Toutefois, l'éducation religieuse est considérée par beaucoup comme essentielle à l'apprentissage des valeurs appropriées et comme moyen de gagner des bénédictions. L'école

31 Halstead, 519.

32 Louis Brenner, "Essai Socio-Historique Sur l'enseignement Islamique Au Mali," in *L'enseignement Islamique au Mali*, ed. B. Sanankoua and Louis Brenner (Bamako: Jamana, 1991), 15.

33 Incapacité à fournir une éducation de qualité qui offrirait non seulement un accès au marché du travail, mais fournirait également des connaissances et des compétences socialement utiles.

34 Drissa Diakitè, "La Crise Scolaire Au Mali," *Nordic Journal of African Studies* 9, no. 3 (2009): 6-28.

35 Étienne Gérard, "L'école déclassée : une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali : cas des sociétés malinkés," 1992, 496.

36 Louis Brenner, "Médersas au Mali: Transformation d'une Institution Islamique," in *L'enseignement islamique au Mali*, ed. Bintou Sanankoua and Louis Brenner (Bamako: Jamana, 1991), 82.

37 Louis Brenner, *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society* (Bloomington, IN, USA: Indiana University Press, 2001), 139.

coranique en particulier est perçue comme préparant les enfants à une vie dure³⁸, en leur donnant les compétences nécessaires pour s'adapter aux situations difficiles que la vie comporte inévitablement. Les écoles coraniques traditionnelles et modernes, de même que les médersas, préparent donc les enfants pour les « deux mondes » :

« Selon la religion musulmane, l'important n'est pas tant de réaliser au mieux sa vie ici-bas que de préparer l'au-delà. L'un et l'autre 'mondes' ont leurs attributs, dont la langue de communication. Symbole de 'modernité', langue d'écriture et vecteur de communication, le français mérite de plus en plus d'être maîtrisé ; langue sacrée du Coran, l'arabe est, lui, indispensable pour connaître les versets des prières quotidiennes, et pour s'inscrire dans ce rapport particulier à l'au-delà. La médersa instruit dans ces deux voies, livre ces deux passeports. C'est à ce titre qu'elle accueille, en milieu musulman, un nombre croissant d'enfants. »³⁹

Ainsi, l'école coranique traditionnelle prépare à la vie dans l'au-delà et à la dureté de la vie ici-bas. La vie traditionnelle a été toujours été rude, souvent sans confort, alors que la vie moderne vante le confort. L'école coranique moderne et la médersa sont vues comme préparant l'enfant en même temps à l'au-delà et à l'intégration dans la vie professionnelle moderne. Cissé fait référence à des connaissances acquises (mémorisation du Coran, *tafsir*, *fiqh* et autres) comme l'aspect « théocentrique » de l'éducation islamique, pour le service de Dieu, alors que l'aspect « socio-centrique » de cette forme d'éducation se réfère à l'élévation morale de l'élève, afin de forger sa personnalité et l'intégrer dans la communauté islamique, l'*oumma*.⁴⁰

Les valeurs enseignées par les écoles coraniques et les médersas d'une part et par les parents d'autre part coïncident sur un certain nombre de points : la place de l'Homme dans la société est définie dans des termes similaires et l'individu est défini par ses qualités sociales. L'intégrité, l'honnêteté, l'harmonie sociale, la sociabilité, le respect, l'humilité et la soumission à

l'autorité sont très appréciés ; le mensonge, la discorde, l'individualisme et l'initiative personnelle à l'extérieur, en marge ou contre le groupe, sont des comportements sociaux inacceptables.⁴¹ Les valeurs transmises dans les écoles coraniques et islamiques visent à améliorer le groupe dans son ensemble via l'édification d'enfants bien éduqués et bien instruits.

L'importance d'une socialisation appropriée est particulièrement évidente en ce qui concerne l'éducation et la scolarisation des filles, dont les taux sont systématiquement inférieurs à ceux des garçons dans la plupart des pays faisant partie de cette recherche. « L'équation de l'éducation religieuse pour les filles avec la production de femmes soumises et respectueuses (...) »⁴² est souvent une raison clairement formulée par les parents d'envoyer leurs filles à l'école coranique ou à la médersa. Les parents veulent que leurs filles lisent et écrivent, mais ils veulent aussi qu'elles reçoivent une éducation adaptée à la vie future d'une femme en tant qu'épouse, mère et travailleuse dans des domaines traditionnellement féminins (activités artisanales de teinture, couture, etc.). L'apprentissage de l'entretien ménager et des activités domestiques, ainsi que les obligations conjugales, devraient être inclus dans les programmes de l'école selon de nombreux parents. L'école publique laïque est également souvent perçue comme conduisant à la perte des valeurs morales et de la dignité (tenue vestimentaire manquant de décence, infractions à la chasteté...), ce que les parents souhaitent particulièrement éviter chez les filles. Il y a donc une forte demande pour une éducation coranique ou islamique de la part de parents de jeunes filles dans la mesure où cette forme de scolarisation est considérée comme plus proche des valeurs culturelles et religieuses locales, plus « traditionnelle. »⁴³ Ainsi, et bien que peu de statistiques détaillées puissent être obtenues, les données anecdotiques, et chiffrées dans quelques pays⁴⁴, tendent à démontrer que le pourcentage de filles dans les écoles islamiques serait plus élevé que dans les écoles publiques de la région.

Les parents, en général, veulent pour leurs enfants une socialisation qui reconnaît et renforce leur propre statut social, en tant qu'anciens dans le système gérontocratique dont ils font partis.⁴⁵ Les parents affirment également que les enfants qui ont été formés à l'école

38 Cet objectif de préparer l'enfant à affronter les épreuves d'une vie difficile, justifie aux yeux de certains maîtres coraniques le recours à des conditions de vie et d'apprentissage spartiates et à la mendicité (vue comme un apprentissage de l'humilité).

39 Gérard, "Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique: Réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabè," 157.

40 Seydou Cissé, "L'enseignement Islamique En Afrique Noire / Seydou Cisse ; Suivi d'un entretien avec A. Hampaté Bâ," ed. Amadou Hampaté Bâ, 1992, 62.

41 Gérard, "L'école déclassée : une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali : cas des sociétés malinkés," 540.

42 Brenner, *Controlling Knowledge*, 234.

43 Voir, entre autres, Mame Fatou Sène, "Scolarisation des filles et (re) configuration des rapports de genre: L'éducation arabo-islamique au Sénégal," *Afrique contemporaine* 1, no. 257 (2016): 41-55, <https://doi.org/10.3917/atco.257.0041>.

44 Au Sénégal notamment.

45 Brenner, *Controlling Knowledge*, 233.

coranique ou islamique « n'oublie pas leurs parents », par opposition aux enfants scolarisés à l'école publique, qui négligeraient le respect dû aux parents, et aux aînés en général.⁴⁶ En raison des énormes difficultés économiques rencontrées par la grande majorité des familles et de l'absence d'un réseau de sécurité sociale que l'État est trop pauvre pour fournir, les enfants sont aussi considérés comme un « fonds de protection sociale vivant » car ils constituent souvent le seul capital de leurs parents.⁴⁷ La combinaison d'une situation économique dans laquelle la scolarité ne conduit pas à l'emploi et la disponibilité d'une éducation considérée plus traditionnelle et religieuse ont amené les parents à développer de nouvelles stratégies en matière de scolarisation. « Se débrouillant » avec les options disponibles, un plus grand nombre de parents ont opté pour l'éducation coranique et islamique qui offre des connaissances et une insertion culturellement appropriée dans la communauté.

46 Brenner, 234.

47 Joseph Ki-Zerbo, *Educate or Perish* (Paris: Edited by Unicef at the Editions LHarmattan, 1990), 40.

4. Typologies des écoles coraniques et islamiques en Afrique de l'Ouest et du Centre

L'enseignement religieux islamique dans la région étudiée ici prend des formes diverses. Dans la figure 1 ci-dessous, les variantes possibles d'enseignement religieux musulman dans les écoles de la région sont regroupées en sept types d'écoles. Ces types sont plus fluides sur le terrain que ne le laisse supposer le tableau, cette typologie est cependant retenue afin de fournir des critères communs de classification au niveau de la région à l'usage du bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre et des bureaux pays.

Il est important de noter que l'éducation coranique et l'enseignement islamique impliquent dans tous les cas une éducation centrée sur des valeurs musulmanes et un contenu d'enseignement en lien avec l'islam. La distinction faite ici, qui reflète celle des écrits académiques sur le sujet, sert plutôt à différencier l'éducation non-formelle des écoles coraniques d'une part, et d'autre part l'éducation formelle des écoles islamiques, de même que leurs objectifs éducatifs principaux et leurs méthodes d'enseignement.

a. Les écoles coraniques traditionnelles

Les écoles coraniques traditionnelles (incluant les écoles en milieu familial et les écoles itinérantes) se distinguent des autres types d'écoles du fait de leur objectif éducatif et leur méthode d'enseignement. L'école coranique traditionnelle est très répandue dans la région étudiée ici et présente chaque fois des caractéristiques très similaires, voire identiques. Ces écoles sont en revanche difficiles à recenser, dans la mesure où elles n'ont le plus souvent pas de structure physique formelle : elles se trouvent au centre du village, au coin d'une rue, dans une cour privée, certaines sont même constamment en mouvement (itinérantes). Une école coranique est avant tout un maître coranique qui dispense un enseignement à un groupe d'enfants, le lieu important peu.

Dans une école coranique traditionnelle, le projet éducatif principal est la mémorisation du Coran. L'enseignement se fait au moyen d'une pédagogie

traditionnelle pluriséculaire où l'apprentissage des lettres de l'alphabet arabe se fait au fur et à mesure qu'elles apparaissent dans le texte coranique et leur connaissance n'est nécessaire que dans la mesure où elles permettent une transcription exacte du texte. De même, la mémorisation du texte se fait en arabe (la prononciation exacte est importante) sans que l'arabe ne soit enseigné en tant que langue (au moins jusqu'à un certain niveau). L'emphase est mise sur la capacité de l'enfant à réciter exactement le texte coranique, sans qu'il soit initialement nécessaire d'en comprendre le sens.

Encadré 1 : LE CONFIAGE

Pratique courante en Afrique de l'Ouest et du Centre où les parents biologiques confient volontairement leur enfant à une tierce personne pour un temps plus ou moins long. De nombreuses études sur les types de confiage existent et analysent différents aspects liés au système de confiage tel l'âge, l'attachement aux familles d'accueil, la performance scolaire, etc.⁴⁸

En ce qui concerne les écoles coraniques, les garçons uniquement sont confiés, à partir de l'âge de sept ans en général, à un maître coranique, pour une mission éducative

Bien que cela ne soit pas systématique ni même organisé, quelques-unes de ces écoles coraniques traditionnelles fonctionnent comme centres d'éducation à la petite enfance.⁴⁹ C'est-à-dire que beaucoup de parents commencent à envoyer leurs enfants chez les maîtres coraniques dès l'âge de trois ans. Ces enfants

48 Uche C. Isiugo-Abanihe, "Child Fosterage in West Africa," *Population and Development Review* 11, no. 1 (March 1985): 53.; Rosalinda Coppoletta et al., "The Long Term Impact of Child Fostering in Senegal: Adults Fostered in Their Childhood," Unpublished Manuscript, Paris School of Economics, 2011 ; Kate Hampshire et al., "Context Matters: Fostering, Orphanhood and Schooling in Sub-Saharan Africa," *Journal of Biosocial Science* 47, no. 02 (March 2015): 141-64 ; Marc Pilon, "Foster Care and Schooling in West Africa: The State of Knowledge" (UNESCO, 2003), http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/2f4f07f5fcb8cdce16506595637b2099schooling+in+West+Africa.pdf ; C. Vandermeersch, "Les enfants confiés âgés de moins de 6 ans au Sénégal en 1992-1993," *Population* 57, no. 4 (2002): 661-688.

49 For more details, refer to Anil Khamis, "Muslim Pre-Schools in the Western and Central African Region: Lessons and Policy Options," Briefing paper (Dakar, Sénégal: UNICEF WCARO, January 2012).

	Éducation coranique non-formelle				Éducation islamique formelle	
	École coranique familiale, de quartier	École coranique traditionnelle	École itinérante	École coranique moderne	Médersa arabo-islamique	École / médersa Arabe ou Franco-Arabe
Projet éducatif principal	Memorisation du Coran	Memorisation du Coran	Memorisation du Coran	Memorisation du Coran, sciences islamiques & matières séculières	Sciences séculières et islamiques	Sciences séculières et islamiques
Langue d'enseignement	Arabe et langues nationales	Arabe et langues nationales	Arabe et langues nationales	Arabe et langues nationales	Arabe et langues officielles	Arabe et langues officielles
Méthode pédagogique	Traditionnelle	Traditionnelle	Traditionnelle	Traditionnelle et magistrale	Scolaire magistrale	Scolaire magistrale
Sanction des études	<i>Haifich</i> <i>Ijaza</i>	<i>Haifich</i> <i>Ijaza</i>	<i>Haifich</i> <i>Ijaza</i>	<i>Haifich, Ijaza</i> ou autre certificat reconnu ou non par l'État	Diplôme reconnu ou non par l'État	Diplôme d'État ou reconnu par l'État
Structure physique	Aucune	Non-formelle	Aucune	Formelle et non-formelle	Formelle	Formelle

Fig. 1 – Tableau comparatif (source : auteurs de la présente étude)

Encadré 2 : ÉTAPES HISTORIQUES DE MUTATION DE L'OFFRE ÉDUCATIVE

À partir du XIV^e siècle, les écoles coraniques traditionnelles se développent dans les pays musulmans d'Afrique de l'Ouest avec l'élaboration d'un curriculum dont la base est la mémorisation du Coran. Plus tard, lorsque l'élève a mémorisé la totalité du texte sacré, et devient ainsi un *hafidh*, s'ajoutent d'autres matières (étude des traités de droit islamique, grammaire arabe, littérature, etc.). Suite à l'obtention du titre de *hafidh*, l'élève qui continuera ses études pourra obtenir une *hijaza*, certification reçue de son maître lui permettant d'enseigner la matière pour laquelle elle est obtenue. Ce système est à la base du développement de grandes universités du monde sahélien. Au XIX^e siècle, l'école « moderne » fait son apparition avec l'arrivée du colonisateur. Ces écoles indigènes (ou « écoles d'otages ») servaient à éduquer une toute petite élite destinée à être affectée dans l'administration coloniale. C'était la seule forme « réelle » d'éducation selon les textes de loi de l'époque. Les langues coloniales deviennent les seules langues légitimes à être apprises.

À partir des années 1950 se développent des médersas. On parlera alors de mouvement de modernisation venant du monde islamique lui-même. Des élèves partis étudier au Moyen Orient (Arabie Saoudite, Égypte, Soudan, etc.) reviennent avec une perception changée de la place de l'islam en société, de nouvelles méthodes pédagogiques éducatives où l'on intègre la pédagogie moderne (c'est-à-dire la division en classes, la diversification des matières enseignées) tout en gardant la philosophie socio-centrée dans la mesure où l'objectif reste de former un membre de la communauté plutôt qu'un individu. Souvent ces écoles islamiques modernes enseignaient complètement en arabe mais elles ont progressivement intégré le français ou l'anglais, d'où la terminologie d'école franco-arabe/English-Arabic en vigueur aujourd'hui.

À partir des années 1960, les systèmes éducatifs nationaux se mettent en place (écoles publiques) qui souvent reprennent quasi-exactement le schéma du système colonial avec un certain degré de réadaptation.

Les années 2000 connaîtront un nouvel élan de modernisation à l'intérieur des écoles coraniques insufflé par les partenaires techniques et financiers, les gouvernements et parfois des associations de maîtres coraniques qui demandent l'inclusion de nouvelles matières dans les écoles coraniques traditionnelles (on parlera alors d'« écoles coraniques modernes »). Ces écoles ne deviennent pas pour autant des *médersa*.

sont alors intégrés au groupe plus large d'enfants de tous les âges et commencent un apprentissage qui reflète leur capacité : ils apprennent par exemple quelques versets du Coran et lettres de l'alphabet arabe.

Quand un enfant est remis ou confié au maître coranique, celui-ci teste les capacités de l'enfant suivant plusieurs procédés traditionnels. Par exemple, l'enfant doit savoir compter jusqu'à 10 dans sa langue maternelle, ou bien l'enfant doit pouvoir toucher son oreille droite avec sa main gauche. Par ces procédés on atteste de l'âge de l'enfant et de sa capacité à recevoir la formation coranique. Une fois admis à ce test, l'enfant reçoit sa première leçon. Invariablement l'enfant commence par apprendre à reconnaître et à réciter les lettres de l'alphabet arabe : *alif, ba, ta, tha*, etc. Puis il apprend les sons que font les lettres avec les signes diacritiques : *ba, bi, bou, ta, ti, tou*, etc. Cette appropriation de la langue du Coran peut prendre quelques semaines, suivant l'aptitude de l'enfant et sa familiarité avec la langue. C'est seulement après cette étape d'appropriation des lettres et des sons de la langue arabe

que l'enfant peut passer au niveau supérieur. Il s'agira de lui transcrire sur une planchette en bois le premier chapitre du Coran (la sourate *Al Fatiha*), en 7 versets. La mémorisation de cette sourate, appelée également *oum al-Kitaab* (la mère du livre) est un passage obligé pour tout musulman, puisque la récitation de cette sourate est obligatoire dans la prière rituelle. Une fois la *Fatiha* acquise, l'enfant progresse à son rythme, sous la surveillance du maître, et aidé par les élèves les plus avancés dans l'apprentissage. Ces derniers l'aident à transcrire les sourates plus courtes, celles de la dernière partie du Coran (*hizb sabbih*) sur son ardoise jusqu'à ce qu'il apprenne à recopier le texte tout seul. La progression de l'élève dans le processus de mémorisation est entièrement déterminée par le maître coranique qui appréciera individuellement chaque enfant, en fonction de ses capacités, de son rythme d'apprentissage, mais aussi de son avancement moral et spirituel.

Plus tard, peut-être, si l'enfant continue sa formation coranique au-delà de la mémorisation, sera-t-il amené à étudier le sens du texte ainsi que les interprétations et

exégèses. L'enfant apprendra alors l'arabe en tant que langue de communication, puisque, dans les premières années, seules les langues nationales sont utilisées par le maître coranique pour les explications à l'élève. Finalement, dans les faits, la mémorisation du texte coranique sera partielle pour la plupart des enfants, une minorité d'entre eux mémoriseront le texte complet ; auquel cas ils atteindront le statut de *hafidh*, signifiant « porteur du Coran ». Cet enfant ayant mémorisé le Coran en entier jouit alors d'un statut social important dans la société musulmane, il est respecté puisqu'il est alors porteur du texte sacré.⁵⁰

Il n'est pas rare que les enfants qui ont fréquenté l'école coranique soient ensuite envoyés dans un autre type d'école formelle (laïque ou franco-/anglo-arabe). Certains enfants fréquentent en alternance l'école coranique et l'école formelle (dans ce cas, l'école laïque le plus souvent). Lors d'entretiens, les maîtres coraniques évoquent spontanément que certains de leurs élèves fréquentent simultanément au moins deux types d'écoles. Le cas de figure le plus commun, selon les commentaires anecdotiques recueillis au cours de cette recherche, est celui où un enfant fréquente une école coranique traditionnelle très tôt le matin et en fin d'après-midi (possiblement aussi pendant les weekends et les vacances scolaires) et une école publique dans la journée selon les horaires scolaires réguliers.

On parle d'école 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. Ce type d'éducation coranique est le plus souvent combiné à la fréquentation d'un autre type d'école par les enfants dans la mesure où le maître coranique donnera souvent ses leçons au petit matin et en fin d'après-midi (hors horaire scolaire) et pendant les weekends et vacances scolaires. Les écoles coraniques itinérantes, quant à elles, tendent à être exclusives dans la mesure où l'enfant est confié au maître coranique « à temps plein. » La pratique du confiage est souvent associée à l'école coranique itinérante dans la mesure où l'élève se déplace parfois sur de très grandes distances pour étudier avec un maître coranique qui le prend à sa charge. Cette charge inclut le devoir d'enseigner les bases de l'écriture coranique et de la mémorisation à l'enfant, mais aussi de le loger et le nourrir. L'école coranique itinérante (mais pas de façon exclusive) est donc souvent négativement associée au travail et à la mendicité des enfants qui doivent participer à la survie

50 Rudolph T. Ware, *The Walking Qur'an: Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa* (Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press, 2014).

économique du maître, de sa famille, et de l'ensemble des élèves. Une variante de l'école itinérante voit le maître se déplacer avec son groupe d'élève d'un endroit à l'autre, souvent pour des raisons économiques.

Comme mentionné précédemment, les différents types d'écoles coraniques doivent être situées sur un continuum plutôt que perçues comme des catégories claires et distinctes. Dans les faits et selon les contextes, certaines écoles peuvent être très difficiles à classer dans un seul type. Parfois, un groupe d'élèves rassemblés autour d'un même maître coranique peut évoluer et par là-même faire évoluer le type dans le temps : par exemple, un maître coranique en milieu familial peut rassembler un nombre de plus en plus important d'élèves, qui commenceront aussi à participer à son entretien financier et requerront un espace plus grand à l'extérieur de la maison. Dans cet exemple, on se rapproche alors d'une école coranique traditionnelle. Les types présentés ici servent d'abord à démontrer la diversité des modes d'organisation des écoles coraniques, plutôt qu'à constituer des catégories figées dans lesquelles pourrait être classée chaque école, de manière incontestable et définitive.

b. L'enseignement islamique formel

Les écoles islamiques formelles, souvent appelées médersas/madrasa,⁵¹ ont quant à elles des objectifs éducatifs qui combinent les matières séculières (mathématiques, histoire, géographie, etc.) et les sciences islamiques (interprétation du Coran, vie du Prophète, jurisprudence, langue arabe, etc.). Il est à noter ici que la mémorisation intégrale du Coran ne fait pas partie des objectifs éducatifs des médersas⁵², qui sont davantage axés sur la compréhension du texte coranique, lu et étudié en arabe.⁵³ En cela, la médersa diffère radicalement de l'école coranique. Dans la médersa, la compréhension du texte doit mener l'élève à la réalisation de son potentiel en tant que musulman. Pour ce faire, il est nécessaire à cet élève d'acquérir une bonne connaissance de l'arabe écrit pour pouvoir se référer directement au texte coranique ainsi qu'aux

51 De l'arabe signifiant « école » et désignant tout lieu où l'on apprend. De façon générale, dans la région étudiée ici, madrasa et médersa (francisation du terme) sont utilisés pour référer aux écoles formelles utilisant l'arabe comme langue d'enseignement (exclusivement ou non) et l'études des sciences islamiques (exclusivement ou non).

52 L'élève ne devra mémoriser que de courts passages du Coran (les sourates les plus courtes ou certains versets) nécessaires à la réalisation de ses obligations religieuses telle la prière.

53 Selon la tradition islamique, le Coran n'est le Coran qu'en arabe. La traduction du texte coranique en tout autre langue, bien qu'elle puisse être considérée comme utile, n'est plus le Coran puisque toute traduction est nécessairement une interprétation.

Encadré 3 : POURQUOI VOULOIR MODERNISER LES ÉCOLES CORANIQUES ?

Les parents, les maîtres coraniques, les partenaires techniques et financiers accordent tous des valeurs différentes, plus ou moins réalistes, à la « modernité » souvent définie, positivement ou négativement selon les parties prenantes, comme l'antithèse de la « tradition ».



- Prend-t-on pour acquis que la modernisation est la meilleure voie? Quelles valeurs cela implique-t-il? Nommer certaines écoles « modernes », est-ce déjà un jugement de valeur? Est-ce une manière de signifier que les écoles coraniques ont un manque intrinsèque?
- Est-ce que la « modernisation » tend vers le modèle des écoles publiques? Est-ce que ces écoles offrent la qualité d'éducation requise? Sont-elles adaptées à tous les environnements?
- Il existe déjà des tentatives de modernisation. Sont-elles satisfaisantes pour les parents? L'école islamique serait-elle un compromis?
- Essaye-t-on de se débarrasser des écoles coraniques à terme?

Sur le terrain, face à l'émergence d'une quantité de types d'écoles différentes, les communautés demandent que l'on bâtit sur l'existant, plutôt que de chercher à créer un type nouveau.

écrits relatifs à son interprétation. L'étude d'autres sciences islamiques comme la grammaire, l'histoire de la vie du Prophète, les traditions prophétiques⁵⁴, la jurisprudence etc. tendent vers cet objectif éducatif de compréhension des obligations religieuses. Les écoles islamiques formelles se donnent également, et de plus en plus fréquemment, pour objectif éducatif l'enseignement de matières séculières permettant l'insertion des élèves dans leur environnement socio-économique. Les médersas enseignent donc généralement la langue officielle du pays, soit comme langue vivante, soit comme langue d'enseignement, en plus de la langue arabe, qui reste incontournable pour l'étude des matières religieuses.

Ces écoles formelles utilisent une pédagogie moderne où l'enseignant donne un cours magistral dans une classe constituée d'élèves ayant en principe le même âge, et ce pour toutes les matières, séculières ou islamiques. Dans toutes ces matières, les acquis font l'objet d'examens que l'élève doit réussir pour

passer au niveau supérieur. Ces écoles se caractérisent à la fois par la standardisation des savoirs, y compris religieux⁵⁵, et par la formalisation de la sanction des acquis (passage au grade supérieur, diplôme). Elles se différencient également des écoles coraniques par la non prise en compte des capacités et rythmes individuels des enfants dans la progression pédagogique. A l'école formelle, le maître ne s'adapte pas aux spécificités de l'élève, c'est à l'élève de s'adapter au rythme de la classe dont il fait partie.

Les écoles formelles qui dispensent un enseignement islamique peuvent être divisées en deux groupes, qu'il s'avérera dans certains cas difficile, voire impossible à distinguer sur le terrain : les médersas arabo-islamiques d'une part et les médersas ou écoles franco/anglo-arabes d'autre part. Les premières ne sont généralement pas accréditées auprès du Ministère en charge de l'éducation⁵⁶ et ne suivent pas son

54 Constituées des hadiths (paroles et actes du prophète de l'islam) qui forment la Sunna (la tradition présentant l'exemple à suivre pour tout musulman).

55 Emilie Roy, "Educating Pious Citizens: Local Politics, International Funding, and Democracy in Bamako's Islamic Schools" (McMaster University, 2012), p. 169-171.

56 Dans certains cas, par choix dû aux désaccords sur les questions de curriculum et dans d'autres cas parce qu'elles ne sont pas (ou pas encore) aux normes demandées par le gouvernement pour obtenir la reconnaissance officielle.

programme officiel, bien que cette situation soit évolutive⁵⁷. Les secondes en revanche, sont reconnues par le ministère et suivent le programme officiel. Les médersas arabo-islamiques suivent, ou non, le programme d'enseignement officiel. Si les écoles franco/anglo arabes délivrent des certificats et diplômes reconnus par l'État et présentent leurs élèves aux diplômes nationaux, les diplômes délivrés par les écoles arabo-islamiques ne sont en revanche, dans la plupart des cas, pas reconnus par l'État ; ils sont toutefois reconnus parfois comme équivalents au diplôme d'État. Contrairement aux médersas arabo-islamiques, les médersas franco/anglo-arabes sont soumises à des inspections régulières selon la capacité de l'État, et lorsqu'elles sont privées, bénéficient dans certains cas de soutiens de la part de l'État (subventions, formations aux enseignants, etc.). Dans certains pays il existe des médersas franco-arabes publiques⁵⁸ qui fonctionnent selon les mêmes règles que les établissements laïques.

c. Les écoles coraniques modernes

La différence qui est faite dans le cadre de cette étude, entre les écoles coraniques et les écoles islamiques ayant été bien établie, le type d'école appelée école coranique « moderne », « modernisée », « rénovée », « améliorée », ou encore « intégrée » peut dès lors être mieux cerné. **Les écoles coraniques modernes⁵⁹ se veulent être un compromis entre les écoles coraniques traditionnelles et l'enseignement séculier des écoles publiques ; elles partagent donc des attributs d'écoles non-formelles et formelles.** Comme les écoles coraniques traditionnelles, elles conservent la mémorisation du Coran comme vocation principale. Néanmoins leurs principaux objectifs éducatifs sont quelque peu diversifiés et dans certains cas les sciences islamiques sont également introduites, sans attendre l'accomplissement de la mémorisation du Coran. Comme les médersas, les écoles coraniques modernes incluent aussi souvent l'apprentissage de l'arabe, d'une langue nationale et/ou de la langue officielle à l'écrit et à l'oral, de même que d'autres matières séculières tel que le calcul de base et des compétences de vie courante. Ajoutons que la modernisation de l'école coranique va souvent de pair avec une amélioration des conditions d'apprentissage (en rupture avec le dénuement qui prévaut dans la plupart des écoles traditionnelles).

La formalisation des curricula et, par conséquent,

la sanction des études, dans les écoles coraniques modernes varient grandement selon les pays et seront discutées plus en détail plus bas. Du fait des différents objectifs éducatifs, les méthodes d'enseignement sont aussi mixtes : la mémorisation du Coran se fera de manière traditionnelle tandis que les autres matières pourront être enseignées selon la méthode magistrale moderne. Il en va de même pour les structures physiques ; certaines écoles coraniques modernes sont non-formelles alors que d'autres auront des structures formelles (bâtiment salles de classes, etc.). La variation à l'intérieur de ce type d'écoles est très grande puisque ces écoles peuvent être considérées comme « en transition » permanente. Elles changent, se formalisent, développent adoptent ou adaptent des curricula, etc. de l'initiative des maîtres coraniques eux-mêmes ou sous l'impulsion des gouvernements et/ou des partenaires techniques et financiers. Certains maîtres coraniques reconnaissent l'importance d'une éducation permettant l'insertion sur le marché du travail, tout en insistant sur la nécessité d'une solide éducation religieuse. Ils visent ainsi à préparer les enfants à la vie ici-bas, en leur donnant des outils pour l'insertion professionnelle, ainsi qu'à la vie dans l'au-delà. Certains maîtres coraniques entament également le processus de modernisation de leurs écoles en vue d'une éventuelle reconnaissance par l'État, leur donnant accès à des aides et subventions par exemple.

d. Typologie régionale et spécificités nationales

La figure 2 page suivante reprend les différents types d'écoles discutés plus haut tout en mettant l'emphasis sur les spécificités de chaque pays de la région. Ce tableau présente les types d'écoles qui existent dans chaque pays ainsi que les appellations qui leur sont attribuées localement. L'objectif est ici de fournir au bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre et aux bureaux nationaux un vocabulaire commun qui permette les échanges et les discussions, au-delà des nomenclatures propres à chaque pays.

Cette typologie commune aux quatorze pays de la région a pour finalité de permettre une meilleure compréhension de la diversité de l'offre éducative liée à l'Islam. Si les principaux types d'écoles se retrouvent dans la plupart des pays, des noms différents peuvent être en usage dans ces pays. Des caractéristiques dans l'organisation ou le contenu des enseignements peuvent également varier d'un pays à l'autre.

57 Ces écoles sont dans certains cas classées dans le secteur non formel.

58 Au Sénégal et au Niger notamment.

59 Il est à noter que le choix s'est porté sur le vocable « école coranique moderne » parce qu'il est commun sans que cela n'implique de positionnement idéologique de la part des chercheurs.

	Éducation coranique non formelle			Éducation islamique formelle			Éducation publique
	École coranique familiale, de quartier	École coranique traditionnelle	École itinérante	École coranique moderne <i>Pas de classes d'âges</i>	Médresa arabo-islamique <i>(ne suivent pas le programme officiel)</i>	École / médersa Arabe ou Franco-Arabe <i>(privé)</i>	
Bénin	+	+		+ améliorées	+	+	
Burkina-Faso	+	+	+	+	+ medersa pures	+	
Cameroun	+	+	+	+	+	+	
Côte d'Ivoire	+	+		+	+	+ Écoles confessionnelles islamiques conventionnelles	
Gambie	+	+ majalis		+ En transition vers Medersa	+	+	
Ghana	+ halkat Qur'an			+ makaranta	+	+ anglo-arabe (partenariats public-privé avec religion)	
Guinée-Bissau	+	+		+ Misto (mixte)	+		
Guinée	+	+ Foyer coranique		+ Centre de mémorisation du Saint Coran	+	+	+ avec religion
Mali	+	+	+	+	+	+	+ sans religion
Mauritanie	+	+ école coranique / mahadra / mahadra « primaire »	+ mahadra originelle, nomade		+ mahadra thanaouia ou « secondaire »	+	+ avec religion
Niger	+ Zawre	+ makaranta allo et tsangaya	+	+ École coranique rénovée	+ Islamiya	+	+ avec religion
Nigeria		+ makaranta allo et tsangaya et almajiri (boarding school)	+ Almajiri schools	+ Integrated Qur'anic Schools	+ Arabic Islamiya	+ Integrated Islamiya schools	+ avec religion dans certaines
Sénégal	+	+ daara		+ daara moderne	+	+	+ avec religion
Tchad	+ messidj et grai	+ khalwa	+ mouhajirine	+ mabrouka	+ Medersa ou école arabe	+ École arabophone ou franco-arabe	+ avec religion dans certaines

Fig. 2 – source : auteurs de la présente étude

5. Points de convergence et de divergence régionales

Les 14 pays de la région étudiés ici présentent des contextes et particularités, structurelles aussi bien que conjoncturelles, qui diffèrent en termes historiques, démographiques, religieux et de systèmes éducatifs. Les caractéristiques de chacun de ces pays sont présentées dans un document spécifique à chacun⁶⁰. En corollaire à cette diversité, des divergences manifestes sont naturellement observées entre les situations et dynamiques concernant l'éducation coranique et islamique dans ces pays. Toutefois, les convergences apparaissent nombreuses et permettent d'envisager une réflexion régionale pertinente sur le sujet.

a. Domaines de convergence entre les pays de la région

Les principaux points de convergence régionale repérés à l'issue de l'étude portant sur les 14 pays sont les suivants :

- Les types d'écoles rencontrés : les principaux types d'écoles confessionnelles islamiques sont présents dans chacun des pays étudiés : des écoles coraniques (traditionnelles et, de manière moins systématique, des écoles coraniques de type « moderne »), des médersa arabo-islamiques (priviliégiant enseignement religieux et arabe), des écoles franco/anglo-arabes. Des variations s'observent entre les pays pour chacun des types, mais ces principaux types sont bien présents.
- Même si cela reste à étudier plus précisément, il apparaît que la demande sociale en faveur d'une éducation religieuse islamique s'exprime dans tous les pays, au sein de leur communauté musulmane, que cette demande concerne une éducation traditionnelle coranique ou une éducation islamique dans un cadre plus formel.

Éducation coranique non formelle :

- Dans l'ensemble de ces pays l'école coranique, dans sa forme traditionnelle, constitue une problématique, à la fois éducative, sociale, voire sociétale, que les États peinent à traiter.
- Les écoles coraniques ne sont généralement pas reconnues officiellement dans la loi.
- Le contenu éducatif et la pédagogie de l'école coranique traditionnelle, bien que non formalisés, sont quasi-identiques, quel que soit le pays.
- S'agissant des écoles coraniques modernes (dans les pays où ce type existe), ce n'est généralement pas le ministère chargé de l'éducation qui en assure la tutelle (en raison notamment de l'absence de statut juridique clair pour l'école coranique).
- Les élèves des écoles coraniques traditionnelles ne sont pas pris en compte dans les statistiques de l'éducation nationale.
- A l'exception d'un seul pays, il n'existe aucun recensement national des écoles coraniques.
- Les États ne concèdent généralement aucun appui aux écoles coraniques (en dehors des processus de modernisation).
- La majorité des États manifestent néanmoins une volonté d'agir dans le domaine de l'arrimage des écoles coraniques au système éducatif.
- Les passerelles entre école coranique traditionnelle et secteur formel sont généralement inexistantes ou ineffectives.

Enseignement islamique formel :

- Les écoles franco/anglo-arabes bénéficient généralement de la reconnaissance officielle de l'Etat.
- Les écoles islamiques formelles, lorsqu'elles sont officiellement reconnues, bénéficient d'une tutelle effective du ministère en charge de l'éducation, même si un certain nombre de ces écoles échappe encore au contrôle direct du ministère.
- Les élèves des médersas arabes enregistrées légalement sont généralement pris en compte dans les statistiques de l'éducation nationale.
- Dans la plupart des pays il existe un curriculum pour les médersas arabo-islamiques, qui n'est que

⁶⁰ Le rapport de la présente étude comporte, outre cette analyse régionale, un rapport consacré à chacun des 14 pays.

Éducation coranique (non formelle)

Convergences :

	<i>Existence de l'école coranique traditionnelle</i>	<i>Absence de reconnaissance des écoles coraniques dans la loi</i>	<i>Absence de recensement national exhaustif des écoles coraniques</i>	<i>Élèves des écoles traditionnelles non pris en compte dans les statistiques du Ministère de l'Éducation</i>	<i>Absence de passerelle effective entre écoles coraniques traditionnelles et secteur de l'éducation formelle</i>
Bénin					
Burkina Faso					
Cameroun					
Côte d'Ivoire					
Gambie					
Ghana					
Guinée					
Guinée-Bissau					
Mali					*
Mauritanie					
Niger					
Nigeria					
Sénégal					
Tchad					

* Passerelle partielle permise par la langue arabe, liée au statut officiel de la langue arabe dans les pays

Fig. 3 – source : auteurs de la présente étude

partiellement harmonisé (par exemple : appliqué seulement en partie par les écoles, appliqué sur une base régionale plutôt que nationale, pour certaines matières mais pas pour toutes, pour certains cycles d'enseignement mais pas pour la scolarité complète, etc.).

- Le curriculum est en revanche harmonisé au niveau national pour les écoles de type anglo/franco-arabe.⁶¹

b. Domaines de divergence entre les pays de la région

De l'étude menée dans les 14 pays, il ressort un certain nombre de domaines sur lesquels les situations divergent au niveau régional :

Éducation coranique non formelle :

- Si dans certains pays les écoles coraniques bénéficient d'une tutelle effective, dans d'autres ce n'est pas le cas. En général, lorsque c'est le ministère en charge des affaires intérieures qui assure la tutelle administrative, celle-ci n'est pas véritablement effective.
- Certains pays appuient un processus de modernisation des écoles coraniques (avec l'aide d'un partenaire technique et financier), alors que d'autres États ne s'impliquent pas dans ce domaine.

61 Au Nigeria l'harmonisation est effective au niveau de chaque État, non au niveau fédéral.

Divergences :

	<i>Tutelle administrative effective pour les écoles coraniques</i>	<i>Appui de l'État aux écoles coraniques modernes</i>	<i>Volonté des États d'agir en faveur de la modernisation des écoles coraniques</i>	<i>Appui de l'État aux écoles coraniques (hors processus de modernisation)</i>
Bénin	Affirmatif	Affirmatif	Négatif	Affirmatif
Burkina Faso	Affirmatif	Négatif	Négatif	Affirmatif
Cameroun	Affirmatif	Négatif	Affirmatif	Affirmatif
Côte d'Ivoire	Affirmatif	Affirmatif	Affirmatif	Affirmatif
Gambie	Négatif	Affirmatif	Négatif	Négatif
Ghana	Affirmatif	Affirmatif	Affirmatif	Affirmatif
Guinée	Affirmatif	Négatif	Négatif	Affirmatif
Guinée-Bissau	Négatif	Affirmatif	Négatif	Affirmatif
Mali	Affirmatif	Affirmatif	Négatif	Affirmatif
Mauritanie	Négatif	Affirmatif	Affirmatif	Négatif
Niger	Affirmatif	Négatif	Négatif	Affirmatif
Nigeria	Négatif	Négatif	Négatif	Négatif
Sénégal	Négatif	Négatif	Négatif	Affirmatif
Tchad	Négatif	Négatif	Négatif	Affirmatif

Fig. 4 – source : auteurs de la présente étude

- En termes de passerelles, entre écoles coraniques modernes (lorsque ce type existe) et secteur formel, celles-ci sont partiellement effectives dans certains pays (où elles se mettent en place ou parce que le nombre d'écoles modernes est réduit), dans d'autres elles n'ont encore aucune effectivité.

Enseignement islamique formel :

- L'existence d'un recensement national des écoles islamiques formelles est très variable selon les pays.
- Des options « arabe » aux diplômes d'Etat (en fin d'études primaires et fin d'études secondaires), permettant aux élèves d'être évalués sur leurs compétences dans les disciplines enseignées en arabe, existent dans une petite moitié des pays considérés.
- La reconnaissance officielle des médersas arabo-islamiques dans la loi est variable selon les pays.
- Les médersas arabo-islamiques sont, dans certains pays, placés sous la tutelle du ministère en charge

de l'éducation, et dans d'autres ce sont les ministères en charge de l'intérieur ou des affaires religieuses qui en assurent la tutelle.

La présentation schématique de ces divergences et convergences présentée ci-dessous vise à mettre en évidence la diversité de l'offre éducative coranique et islamique dans la région. Elle met aussi en évidence les grandes tendances régionales dans la gestion des écoles coraniques et islamiques par les différents États.

Légende des figures 3 à 6 ci-dessus :

Affirmatif : la situation décrite en tête de colonne est constatée dans le pays

Négatif : la situation décrite en tête de colonne n'est pas celle constatée dans le pays

Enseignement islamique (formel)

Convergences :

	<i>Existence d'écoles franco/anglo-arabes</i>	<i>Existence de médersas arabo-islamiques</i>	<i>Reconnaissance des écoles franco/anglo-arabes dans la loi ou textes de politique éducative</i>	<i>Tutelle administrative effective des écoles franco/anglo-arabes</i>	<i>Tutelle effective des écoles franco/anglo-arabes par Ministère de l'éducation</i>	<i>Curriculum harmonisé au niveau national pour les écoles franco/anglo-arabes</i>	<i>Curriculum harmonisé partiellement pour les médersas arabo-islamiques</i>
Bénin							
Burkina Faso							
Cameroun							
Côte d'Ivoire							
Gambie							
Ghana							
Guinée							
Guinée-Bissau							
Mali							
Mauritanie							
Niger							
Nigeria							
Sénégal							
Tchad							

Fig. 5 – source : auteurs de la présente étude

Divergences :

	<i>Tutelle effective des Medersas arabo-islamiques par le ministère de l'éducation</i>	<i>Existence d'écoles franco-/anglo-arabes publiques</i>	<i>Existence d'option « arabe » aux certificats d'État (fin primaire & secondaire)</i>
Bénin			
Burkina Faso			
Cameroun			
Côte d'Ivoire			
Gambie			
Ghana			
Guinée			
Guinée-Bissau			
Mali		Sans religion	
Mauritanie			
Niger			
Nigeria			Dans certains États
Sénégal			
Tchad			

Fig. 6 – source : auteurs de la présente étude

6. Reconnaissance officielle et appui des États au secteur

Les différents types d'écoles coraniques et islamiques dans les pays de la région ne sont pas tous considérés comme des établissements d'enseignement par les ministères en charge de l'éducation.⁶² La mention ou non de ces différents types d'écoles dans les textes de loi organisant le système éducatif ou les lettres d'orientation de politique éducative constitue un indicateur de la manière dont ils sont considérés. C'est ce qui est entendu ici par « reconnaissance par les États ». La tutelle administrative sous laquelle sont placés les différents types d'écoles est également indicative de la classification faite par les États de ces écoles, comme établissements d'enseignement ou non.

En ce qui concerne l'éducation coranique non-formelle, un constat global peut être fait : en règle générale les écoles coraniques ne bénéficient pas de tutelle effective, qui organiserait l'autorisation d'ouverture, l'enregistrement des écoles et assurant un suivi administratif et pédagogique. C'est le cas de la quasi-totalité des pays francophones⁶³ où ce sont les ministères en charge des affaires intérieures qui sont également en charge des cultes et des affaires religieuses, conformément au modèle français en la matière. Cette tutelle, tout administrative, assumée généralement par la direction des affaires religieuses de ces ministères, reste théorique et sans réelle effectivité, que ce soit en termes de contrôle ou de suivi (administratif ou statistique). Le cas du Tchad constitue une exception puisque la Direction des affaires religieuses du Ministère de l'Intérieur a délégué la tutelle des écoles coraniques à un organisme confessionnel, le Conseil Supérieur des Affaires Islamiques, qui s'efforce de rendre effective cette tutelle auprès des écoles coraniques du pays.

Notons que dans certains pays, du fait de projets d'appui à l'enseignement franco-arabe ou écoles coraniques, des directions techniques des ministères en charge de l'éducation exercent partiellement ou revendiquent une forme de tutelle effective sur les écoles coraniques⁶⁴.

En Gambie, Guinée-Bissau, au Nigeria⁶⁵ et au Sénégal, les écoles coraniques non-formelles sont sous l'autorité du ministère en charge de l'éducation.

En ce qui concerne l'éducation islamique formelle, il convient généralement de distinguer entre les écoles reconnues par l'État et celles qui ne le sont pas. Toutes les écoles de ce secteur qui sont reconnues par les États sont placées sous la tutelle du ministère en charge de l'éducation, au sein duquel une direction technique dédiée existe pour assurer le suivi administratif et pédagogique.⁶⁶ Les contraintes organisationnelles et budgétaires font que ce suivi peut toutefois s'avérer être d'une matérialité et d'une qualité variables.

Les écoles de l'éducation islamique formelle qui ne sont pas reconnues par les États ne sont pas placées sous la tutelle du ministère de l'éducation, en particulier dans les systèmes calqués sur le modèle français. Ces écoles, il s'agit le plus souvent des médersas arabo-islamiques, sont en effet considérées comme des établissements confessionnels avant d'être des établissements d'enseignement et sont donc placées sous la tutelle administrative des ministères en charge des affaires intérieures (tutelle bien peu effective comme cela a été évoqué plus haut).⁶⁷

a. Reconnaissance des écoles dans les politiques éducatives

La reconnaissance officielle des différents types d'écoles par les États de la région, et par les ministères en charge de l'éducation en particulier, apparaît comme étant le déterminant principal pour l'existence de curricula harmonisés et de passerelles entre les types d'écoles (et notamment du secteur non-formel vers le secteur formel). La reconnaissance officielle permet également l'engagement des partenaires techniques et financiers dans ce secteur éducatif spécifique.

62 D'où le fait que les élèves de certaines de ces écoles soient considérés, dans les statistiques, comme étant hors-école.

63 À l'exception du Sénégal où une « Inspection des Daara » est logée au Ministère de l'Éducation, et de la Mauritanie, république islamique où existe un ministère en charge des affaires islamiques et de l'enseignement originel

64 C'est le cas au Tchad, au Niger et au Mali notamment.

65 Dans le cas du Nigeria, plusieurs agences étatiques sous différents ministères, incluant celui en charge de l'éducation, ont autorité sur les écoles coraniques non-formelles.

66 Au Nigeria, la tutelle administrative appartient à différentes agences étatiques sous différents ministères, incluant celui en charge de l'éducation.

67 Précisons ici, que dans le cadre de cette étude, les médersas arabo-islamiques ont été classées parmi les écoles formelles (en raison de leur organisation), alors que certains États les considèrent comme appartenant au secteur non formel.

	Éducation coranique non-formelle	Éducation islamique formelle
Bénin	Ministère de l'intérieur	Ministère de l'enseignement maternel et primaire
Burkina-Faso	Ministère de l'aménagement du territoire	Direction de l'enseignement privé (inspection de l'enseignement privé)
Cameroun	Ministère de l'administration territoriale	Direction de l'enseignement privé (inspection de l'enseignement privé)
Côte d'Ivoire	Ministère de l'intérieur	Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MENET-FP) (commission d'accompagnement des établissements scolaires islamiques)
Gambie	Ministry of basic and secondary education : program directorate (the curriculum research and evaluation)	Ministère de l'éducation : basic and secondary program directorate (madrassa education unit - MEU)
Ghana	Aucune	Ghana education services (islamic education unit)
Guinée-Bissau	Ministère de l'éducation	Ministère de l'éducation
Guinée	Ministère de l'intérieur : Secrétariat général aux affaires religieuses (direction des affaires islamiques)	Ministère de l'éducation pré-universitaire et de l'alphabétisation (MEPU-A)
Mali	Ministère de l'Administration Territoriale et des Collectivités Locales (en cours de changement)	Ministère de l'éducation nationale (département de contrôle et d'animation du système des médersas : ex-CPLA)
Mauritanie	Ministère des affaires islamiques, de l'alphabétisation et de l'enseignement originel (MAIEO)	Ministère de l'Éducation Nationale / Direction de L'Enseignement Privé
Niger	Ministère de l'intérieur (direction des affaires religieuses)	Ministère de l'éducation nationale / Direction de l'enseignement arabe
Nigeria	Agences étatiques sous différents ministères	Agences étatiques sous différents ministères
Sénégal	Ministère de l'éducation nationale / inspection des daaras	Ministère de l'éducation nationale / Direction de l'enseignement arabe
Tchad	Ministère de l'intérieur / direction des affaires religieuses / conseil supérieur des affaires islamiques	Direction de l'enseignement fondamental et secondaire, et Direction de la promotion du bilinguisme

Fig. 7 – Organes de tutelle administrative (source : auteurs de la présente étude)

	Éducation coranique non-formelle				Éducation islamique formelle		
	École coranique familiale, de quartier	École coranique traditionnelle	École itinérante	École coranique moderne <small>(Pas de classes d'âges)</small>	Médresa arabo-islamique <small>(ne suivent pas le programme officiel)</small>	École / médresa Arabe ou Franco-Arabe <small>(privé)</small>	
Bénin	+	+		+ Améliorées	+	+	
Burkina-Faso	+	+	+	+	+ Medersa pures	+	
Cameroon	+	+	+	+	+	+ Écoles confessionnelles islamiques conventionnelles	
Côte d'Ivoire	+	+		+	+		
Gambie	+	+ <i>Majalis</i>		+ En transition vers Medersa	+	+	
Ghana	+ <i>Halkat Qur'an</i>			+ <i>Makaranta</i>	+ English-Arabic schools	+ English-Arabic schools	
Guinée-Bissau	+	+		+ <i>Misto</i> (mixte)	+		
Guinée	+	+ Foyer coranique		+ Centre de mémorisation du Saint Coran	+	+	
Mali	+	+	+	+	+	+	
Mauritanie	+	+ École coranique / <i>mahadra</i> <i>thanaouia</i> ou « secondaire »	+ <i>Mahadra</i> originelle, nomade		+	+	
Niger	+	+	+	+ École coranique rénovée	+ <i>Islamiya</i>	+	
Nigeria	+	+ <i>Makaranta</i> allo et <i>tsangaya</i> et <i>almajiri</i> (boarding school)	+ Almajiri schools	+ Integrated Qur'anic Schools	+ Arabic <i>Islamiya</i>	+ Integrated <i>Islamiya</i> schools	
Sénégal	+	+		+ <i>Daara</i> moderne	+	+	
Tchad	+	+	+	+	+	+	

Fig. 8 – Reconnaissance institutionnelle dans les textes de loi (source : auteurs de la présente étude)

Il est considéré ici que ce type d'école est reconnu officiellement lorsqu'il est explicitement mentionné soit dans les lois-cadres organisant le système éducatif, soit dans les textes d'orientation et de politique sectorielles, soit encore dans les plans stratégiques pour l'éducation.

La figure 8 ci-dessous indique les types d'écoles qui, dans chacun des pays, sont reconnus officiellement comme étant des établissements d'enseignement (case avec fond bleu) et ceux qui ne le sont pas (cases avec fond rouge).

La figure 8 fait apparaître que, dans toute la région, les pays reconnaissent et intègrent au système d'éducation les médersas arabes et franco-arabes/anglo-arabes privées. Certains pays prévoient un cadre législatif et programmatique pour les médersas arabo-islamiques, qui sont prises en compte, même si elles ne sont pas encore totalement intégrées au système éducatif national ; elles sont souvent en voie de l'être. D'autres pays ne reconnaissent ni ne considèrent dans leurs politiques éducatives les médersas arabo-islamiques, considérées comme confessionnelles plus qu'éducatives, et parfois considérées comme des établissements appartenant au secteur non-formel.

S'agissant de l'éducation islamique non formelle, le niveau de reconnaissance par les États s'avère plus faible que pour les écoles formelles. Cette situation est cependant en cours d'évolution, en raison notamment de l'apparition d'initiatives visant à « moderniser » les écoles coraniques. Ces initiatives conduisent en effet à inscrire les orientations et projets dans les documents de politique sectorielle et, parfois, à engager des processus d'institutionnalisation, par voie législative (le Sénégal en étant l'exemple emblématique). Pour l'heure, seuls la Gambie, la Mauritanie et le Nigeria reconnaissent les écoles coraniques traditionnelles dans leurs politiques éducatives. Les écoles coraniques modernes se trouvent souvent dans une situation ambivalente et évolutive. A ce stade, seuls le Sénégal, la Guinée, le Niger et le Nigeria ont élaboré des orientations ou politiques concernant la modernisation de ces écoles, avec des degrés divers de mise en œuvre et de réalisation. Plusieurs pays⁶⁸ de la région ont engagé un processus de consultation, d'étude ou de concertation en vue de développer un cadre formel de reconnaissance. Ce cadre étant lié à la notion de « modernisation », qui n'est pas sans poser de problèmes en termes de définition, d'acceptation et de formalisation, ces processus connaissent des avancées très lentes et se heurtant souvent à l'absence de consensus au sein de la société.

68 La Gambie, la Guinée-Bissau, la Guinée, le Mali, le Niger et le Sénégal.

b. Données statistiques sur les écoles coraniques et islamiques

Le manque de données statistiques et de recensements au niveau national des écoles coraniques non-formelles ainsi que des écoles islamiques formelles demeure problématique dans le développement d'appui à ces écoles. Les gouvernements aussi bien que les partenaires techniques et financiers ont mentionné le manque de connaissances statistiques comme étant l'un des principaux freins à leur engagement, dans le domaine de l'éducation coranique en particulier.

Comme le montre la figure 9, la production de données quantitatives sur les écoles coraniques non-formelles est extrêmement limitée dans les pays de la région. Les difficultés rencontrées en la matière tiennent d'une part à l'absence de définition et catégories concernant le secteur de l'école coranique mais aussi au caractère non-formel de ce type d'école.

Les écoles islamiques formelles sont un peu mieux connues. Parmi elles, la catégorie des écoles franco/anglo-arabes est généralement mieux décrite quantitativement que celle des médersas arabo-islamiques. L'existence de données sur les écoles est liée, comme le montre les graphiques suivants, à la reconnaissance même des écoles ainsi qu'à l'appui que l'État est à même de leur fournir.

Bien qu'il y ait des exceptions à la règle (Bénin pour les écoles islamiques formelles ; Sénégal, Burkina Faso et Tchad pour les écoles coraniques non-formelles), le lien entre le recensement des écoles et leur reconnaissance par les États est évident. Plus l'État, à travers le ministère en charge de l'éducation, possède de données quantitatives fiables sur le nombre des écoles coraniques ou islamiques, plus les chances que l'État les prenne en compte dans sa politique éducative augmentent. Un lien similaire existe pour ce qui est de l'engagement et de l'appui des partenaires techniques et financiers dans le domaine des écoles coraniques et islamiques. Les commentaires anecdotiques recueillis chez plusieurs partenaires de l'UNICEF dans les différents pays de la région font allusion à « la nébuleuse » qu'est l'éducation coranique dans beaucoup des pays. Ce qui est implicite dans ce commentaire, bien que cela soit parfois explicité par certains, est le fait que les partenaires techniques et financiers craignent de s'engager sur un terrain très peu connu, sans données quantitatives ou qualitatives récentes, exhaustives et de qualité. L'appui possible de l'UNICEF à la production de telles données par les sections en charge des statistiques dans les ministères d'éducation⁶⁹ pourrait donc avoir des effets en chaîne

69 Ce qui est parfois le cas, comme au Sénégal par exemple.

	Éducation coranique Non-formelle		Éducation islamique formelle	
	Statistiques annuelles des ministères en charge de l'éducation (Oui/Non)	Recensement des écoles (Rien, Partiel, National)	Statistiques annuelles des ministères en charge de l'éducation (Oui/Non)	Recensement des écoles (Rien, Partiel, National)
Bénin ¹	Non	Rien	Non ¹	Rien ¹
Burkina-Faso	Non	Partiel	Non	Partiel
Cameroun	Non	Rien	Non	Rien
Côte d'Ivoire	Non	Rien	Non	National
Gambie	Non	Rien	Oui	Partiel
Ghana	Non	Rien	Oui	National
Guinée-Bissau	Non	Rien	Oui	National
Guinée-Conakry	Non	Partiel	Oui	Partiel
Mali	Non	Rien	Oui pour médersas reconnues	National pour médersas reconnues
Mauritanie	Non	National	Oui	National
Niger	Oui pour les écoles rénovées	Partiel	Oui	Partiel pour les medersas privées
Nigeria	Oui pour les écoles intégrées	Partiel	Oui pour les écoles intégrées	Partiel
Sénégal	Oui pour les écoles modernes	Partiel	Oui	Partiel pour les écoles privées
Tchad	Non	Partiel	Oui	Partiel

1. Difficile à documenter dans le cadre de cette enquête (pays analysés à distance)

Fig. 9 – Prise en compte dans les statistiques (source : auteurs de la présente étude)

sur la reconnaissance des États, leur appui aux écoles coraniques en particulier, ainsi que sur les actions des partenaires techniques et financiers.

Bien qu'il y ait quelques exceptions, le graphique 11 ci-dessus fait apparaître le lien entre d'une part les recensements d'écoles coraniques non-formelles ou écoles islamiques formelles et d'autre part l'appui⁷⁰ que l'État apporte à ces mêmes écoles. Pour ce qui est des écoles coraniques non-formelles, le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Guinée-Bissau et le Mali⁷¹ ne produisent aucun recensement des écoles et ne les sou-

tiennent en aucune façon. Le Burkina Faso, la Guinée, le Niger, le Sénégal et le Tchad quant à eux ont des recensements partiels des écoles coraniques et comme le Cameroun et la Gambie qui n'en n'ont pas, soutiennent certaines écoles coraniques non-formelles. En règle générale, ce soutien vise surtout à la modernisation des écoles et donc s'applique aux écoles coraniques modernes ou celles désirant « atteindre » ce stade. La Mauritanie fait figure d'exception en ayant un recensement complet de ses écoles coraniques alors que le Nigeria, tout en n'ayant que des recensements partiels, appuie toutes les écoles coraniques non-formelles (dans la mesure où elles sont en contact avec des institutions gouvernementales).

La tendance est similaire pour les écoles islamiques formelles où les recensements sont toutefois

70 L'appui étatique est entendu ici au sens où au moins une des formes d'appui suivantes est fournie par l'État : aide à l'harmonisation des curricula, formation des enseignants, inspection et appui pédagogique régulier, subventions, supports pour développer les infrastructures.

71 Dans ce dernier cas, la situation est en cours de changement, voir le rapport pays.

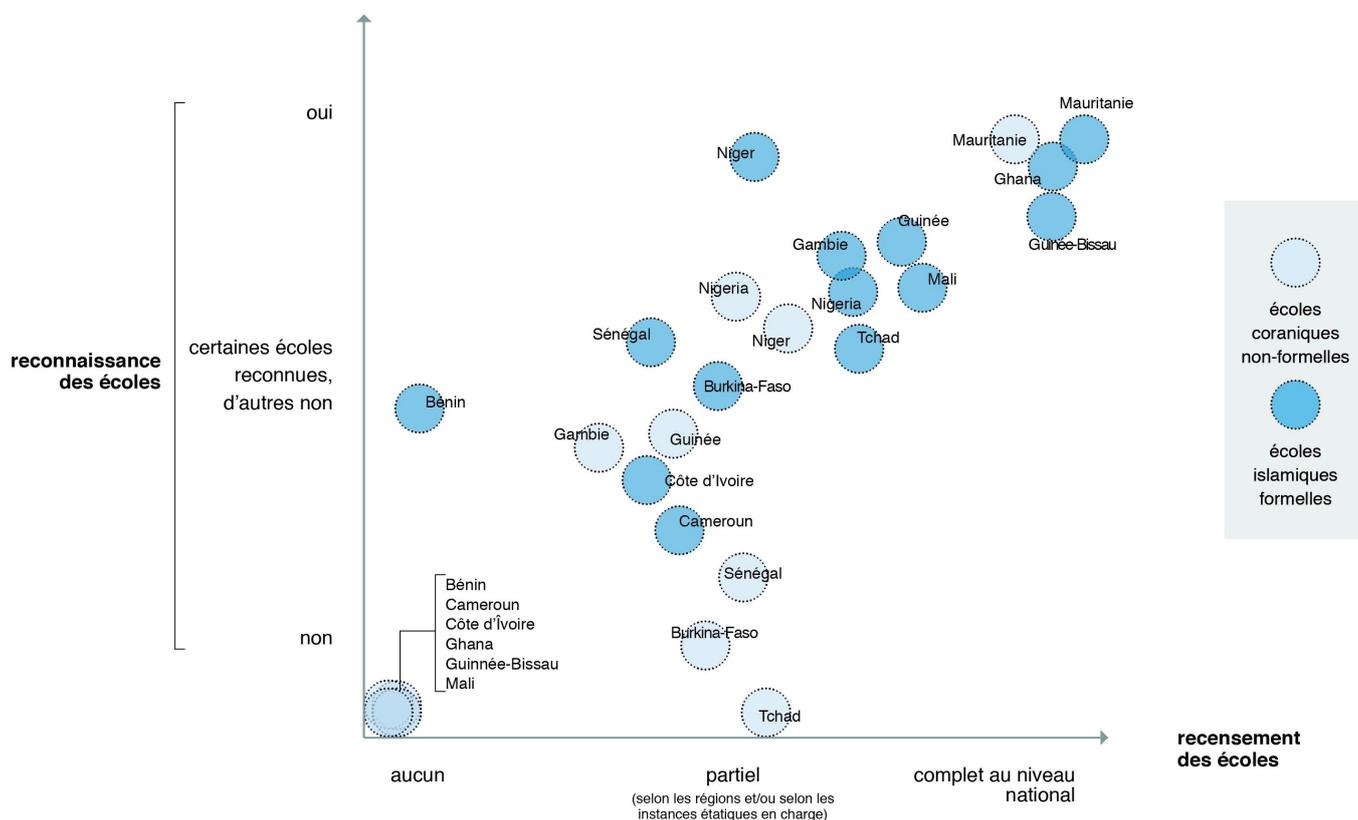


Fig. 10 – Reconnaissance et recensement des écoles (source : auteurs de la présente étude)

beaucoup plus complets, allant de pair avec un appui plus important de l'État. Néanmoins, un certain nombre de médersas arabo-islamiques échappent à ces recensements, volontairement dans certains cas et en raison de la politique de l'État en la matière dans d'autres. En effet, comme précédemment mentionné, même dans les pays où la politique étatique favorise l'intégration des médersas, certaines d'entre elles peuvent choisir, souvent pour des questions idéologiques ayant trait au contenu des curricula, de ne pas être intégrées au système et de continuer à enseigner le curriculum de leur choix. Dans d'autres pays, l'intégration des médersas arabo-islamiques au système national est difficile (pour des raisons politiques, administratives, de curriculum, etc.) et donc beaucoup d'entre elles ne parviennent pas à être reconnues par les ministères en charge de l'éducation. Le Burkina Faso, le Ghana, la Guinée-Bissau et le Mali font des recensements complets au niveau national des écoles islamiques formelles et les appuient de diverses façons. Malgré des recensements incomplets, le Bénin, le Cameroun, la Gambie, la Guinée, le Niger et le Nigeria appuient aussi les écoles islamiques formelles. Les recensements ainsi que les appuis sont partiels en Côte d'Ivoire, au Sénégal et au Tchad.

c. Appui des États aux écoles coraniques et islamiques

La reconnaissance par les ministères en charge de l'éducation dans les différents pays de la région a des conséquences évidentes en termes d'appuis⁷² que ces États apportent à chaque type d'écoles, coraniques et islamiques.

La figure 12 synthétise la situation en termes d'appui des États aux différents types d'écoles coraniques et islamiques. Il apparaît que les écoles coraniques traditionnelles ne reçoivent pas d'appui de l'État en règle générale, les États ne commençant à s'engager que dans le cadre de processus de modernisation. S'agissant des écoles formelles, si les écoles franco/anglo-arabes reçoivent le plus généralement un appui étatique, qui est parfois plus théorique qu'effectif⁷³, la situation est beaucoup plus mitigée pour les médersa-arabo-islamiques.

72 Appui sous la forme d'aide à l'harmonisation des curricula, de formation aux enseignants, d'inspection régulière, de subventions, et de supports pour développer les infrastructures. Il suffit d'une seule de ces dimensions pour que l'État soit considéré comme appuyant les écoles. Détails dans les rapports pays.

73 Voir les situations particulières de chaque pays dans les rapports rédigés dans le cadre de cette étude concernant spécifiquement ces pays.

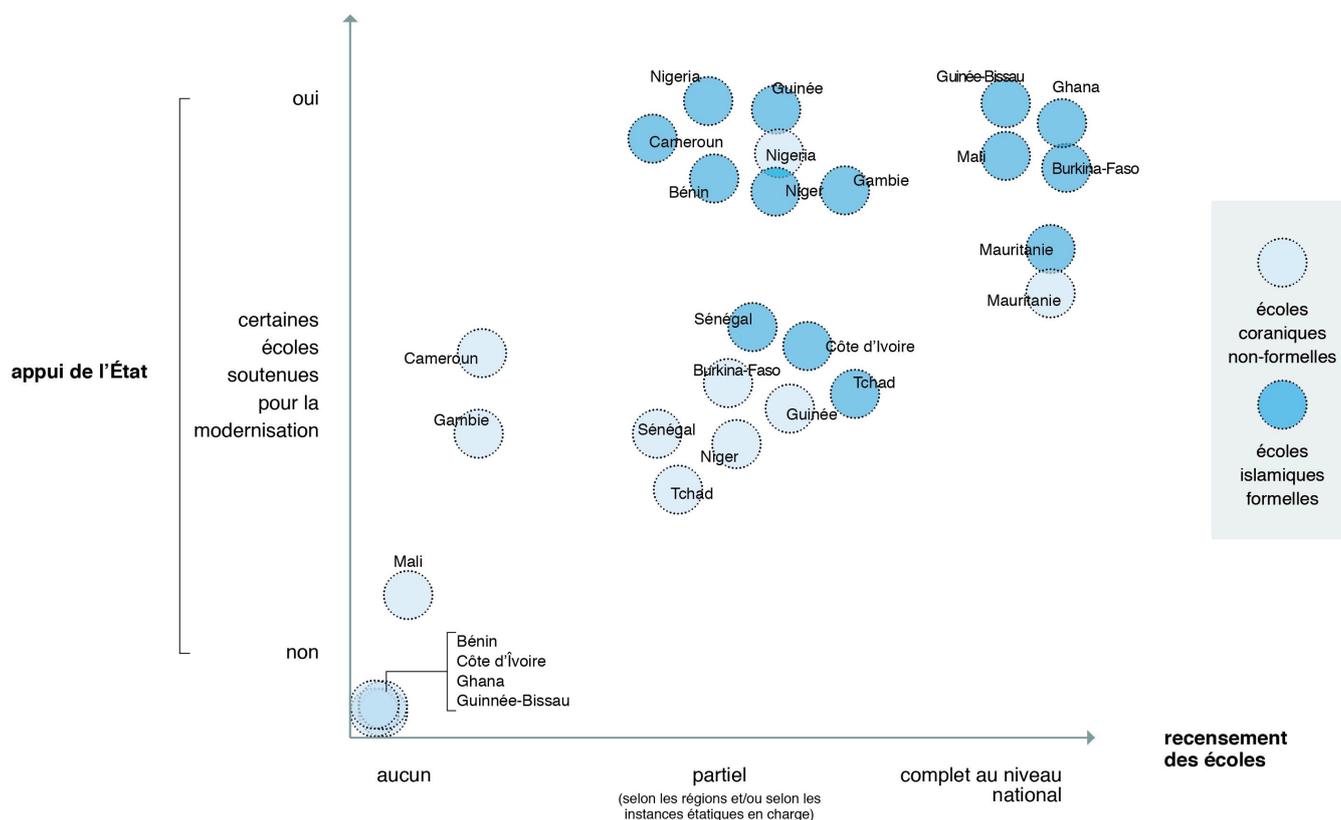


Fig. 11 – Appui de l'État et recensement des écoles (source : auteurs de la présente étude)

Les figures 13 à 15 ci-dessous mettent en relation le niveau de reconnaissance de l'État d'un côté et le niveau d'appui des Etats aux différents types d'écoles de l'autre.

La figure 13 montre qu'un lien relativement étroit existe, pour les écoles coraniques traditionnelles, entre reconnaissance par l'État et appui de l'Etat. Ce dernier n'est possible et effectif que si l'école coranique traditionnelle est reconnue au niveau officiel. On constate également que la reconnaissance officielle est quelque peu liée à la place qu'occupe l'islam dans la société considérée : la reconnaissance et l'appui de l'Etat sont inexistant dans les pays où l'islam est minoritaire ou faiblement majoritaire parmi la population. Le Nigeria est ici n'est pas une exception si l'on considère qu'au niveau fédéral l'islam est une confession minoritaire, mais qu'au niveau des Etats du Nord et de l'Est, il est très largement minoritaire. En Mauritanie, l'Etat fait la distinction entre « mahadras » et « école coranique » ; si toutes deux sont reconnues, seules les mahadras sont appuyées par l'Etat⁷⁴.

74 S'agissant de la Mauritanie cette prise en compte et cet appui ne concernent que certains types d'écoles : les *mahadras* (« primaires », « secondaires » et « université »), à l'exclusion des écoles coraniques qui n'enseignent que la mémorisation du Coran. Mahadras et écoles coraniques sont reconnues officiellement, mais seule les mahadras bénéficient d'un appui. Pour plus de précision, voir le rapport consacré à la Mauritanie dans

La Gambie, la Mauritanie, et le Nigeria sont les seuls pays de la région à inclure les écoles coraniques traditionnelles dans leurs politiques éducatives et sont les seuls à leur fournir un appui, sous des formes variables qui peuvent prendre celle d'harmonisation des curricula, de formation des enseignants, d'inspection régulière, de subventions, et/ou de supports pour développer les infrastructures. Bien que cela ne qualifie pas systématiquement ces écoles comme étant « modernes », il n'en reste pas moins qu'elles sont en processus de changement dans ce sens.

La figure 14 souligne que des évolutions sont en cours, à la fois en matière de reconnaissance et de mise en œuvre d'appuis étatiques⁷⁵. Il s'agit généralement de processus long et souvent marqués de vicissitudes. Le Bénin, la Côte d'Ivoire, la Guinée et le Ghana ne reconnaissent pas les écoles coraniques modernes et ne leur fournit aucun appui. À l'opposé, le Nigeria est le seul pays qui reconnaît ces écoles et les appuie de diverses façons (dans les Etats du Nord-Est).

le cadre de cette étude.

75 Appui sous la forme d'aide à l'harmonisation des curricula, de formation aux enseignants, d'inspection régulière, de subventions, et de supports pour développer les infrastructures. Il suffit d'une seule de ces dimensions pour que l'État soit considéré comme appuyant les écoles. Détails dans les rapports pays.

Éducation coranique non-formelle

Éducation islamique formelle

	École coranique familiale, de quartier	École coranique traditionnelle	École itinérante	École coranique moderne <i>Pas de classes d'âges</i>	Médersa arabo-islamique <i>(ne suit pas le programme officiel)</i>	École / médersa Arabe ou Franco-Arabe <i>(privé)</i>
Benin	+ Non	+ Non		+ Non	+ Non	+ Oui
Burkina-Faso	+ Non	+ Non	+ Non	+ Oui	+ Oui	+ Oui
Cameroun	+ Non	+ Non	+ Non	+ Oui	+ Oui	+ Oui
Côte d'Ivoire	+ Non	+ Non		+ Non	+ Non	+ Écoles confessionnelles islamiques conventionnelles oui
Gambie	+ Non	+ Oui		+ Non	+ Oui	+ Oui
Ghana	+ Non			+ Non	+ Oui	+ Oui
Guinée-Bissau	+ Non	+ Non		+ Non	+ Oui	
Guinée	+ Non	+ Non		+ Oui appui à la rénovation	+ Non	+ Oui
Mali	+ Non	+ En projet	+ Non	+ En projet	+ Non	+ Oui
		+ École coranique non				
Mauritanie	+ Non	Mahadra primaire oui			+ Mahadra secondaire ou thanaouia oui	+ Non
Niger	+ Non	+ Non	+ Non	Oui appui à la rénovation	+ Non	+ Oui
Nigeria	+ Oui	+ Oui	+ Oui	+ Integrated oui	+ Islamiya (équivalent) oui	+ Integrated Islamiya schools oui
Sénégal	+ Non	+ Non		+ Appui à la modernisation	+ Non	+ Oui
Tchad	+ Non	+ Non	+ Non	+ Oui	+ Non	+ Oui

Fig. 12 – Appui de l'État aux écoles (source : auteurs de la présente étude)

En Gambie, en Guinée-Bissau, au Niger, au Mali, au Sénégal, les États sont en cours de réflexion ou d'implémentation d'une reconnaissance officielle des écoles coraniques modernes et il y a donc, pour les pays plus avancés dans ce processus, un certain appui à la modernisation de ces écoles (le Sénégal est ici un bon exemple). Le Burkina Faso, le Cameroun et le Tchad ont une position singulière, puisque dans ces trois pays, l'appui de l'État, qui reste toutefois partiel voire symbolique, n'est pas dépendant de la reconnaissance.

Les médersas arabo-islamiques tendent à être reconnues⁷⁶ par les États de la région et à recevoir un appui de leur part. Cette reconnaissance étant parfois très relative⁷⁷ et l'appui parfois très symbolique ou ciblant certaines catégories en particulier⁷⁸. Ainsi, la Gambie, le Ghana, la Guinée-Bissau, la Mauritanie et le Nigeria reconnaissent et soutiennent les médersas arabo-islamiques. Le Bénin et la Côte d'Ivoire mais également la Guinée et le Niger ne reconnaissent pas les médersas arabo-islamiques et ne leur offrent aucun

appui alors que le Cameroun et le Burkina Faso, qui ne les reconnaissent pas non plus, leur offre un appui minimal.

La production régulière de données quantitatives et qualitatives sur les écoles coraniques et islamiques des pays concernés par cette étude semble être un préalable à toute autre intervention de l'État et des partenaires financiers et techniques. Pour ce qui est des écoles islamiques formelles, des données (recensement, statistiques annuelles) sont produites dans beaucoup de pays par les ministères en charge de l'éducation et les connaissances disponibles sur ces écoles constituent des conditions favorables à l'appui des États. Pour les écoles coraniques, non-formelles, très peu de données complètes sont disponibles. Des études ou recensements partiels, concernant une région spécifique, ou par un bureau n'intervenant qu'auprès de certaines catégories d'écoles, sont disponibles dans plusieurs pays, mais aucun ne produit de données statistiques sur le plan national pour les écoles coraniques non-formelles. La production de données statistiques et de recensements au niveau national permettrait cependant une meilleure connaissance du terrain et donc la possibilité de commencer un processus d'élaboration de politiques publiques concernant ces écoles ainsi que des interventions et appuis ciblés par l'État et ses partenaires techniques et financiers.

76 Dans certains pays, cette reconnaissance est étendue à toutes les médersas (arabes et arabo-islamiques) du pays dans les textes mais, de fait, certaines médersas arabo-islamiques échappent, par choix ou non, à la tutelle étatique.

77 Au Sénégal, par exemple, si les médersas arabo-islamiques ne figurent pas dans les textes officiels, elles sont néanmoins considérées comme telles dans le cadre d'une étude récente conduite par le Ministère de l'Éducation Nationale (voir le rapport réalisé dans le cadre de cette étude concernant spécifiquement le Sénégal)

78 Au Burkina Faso et au Nigeria par exemple.

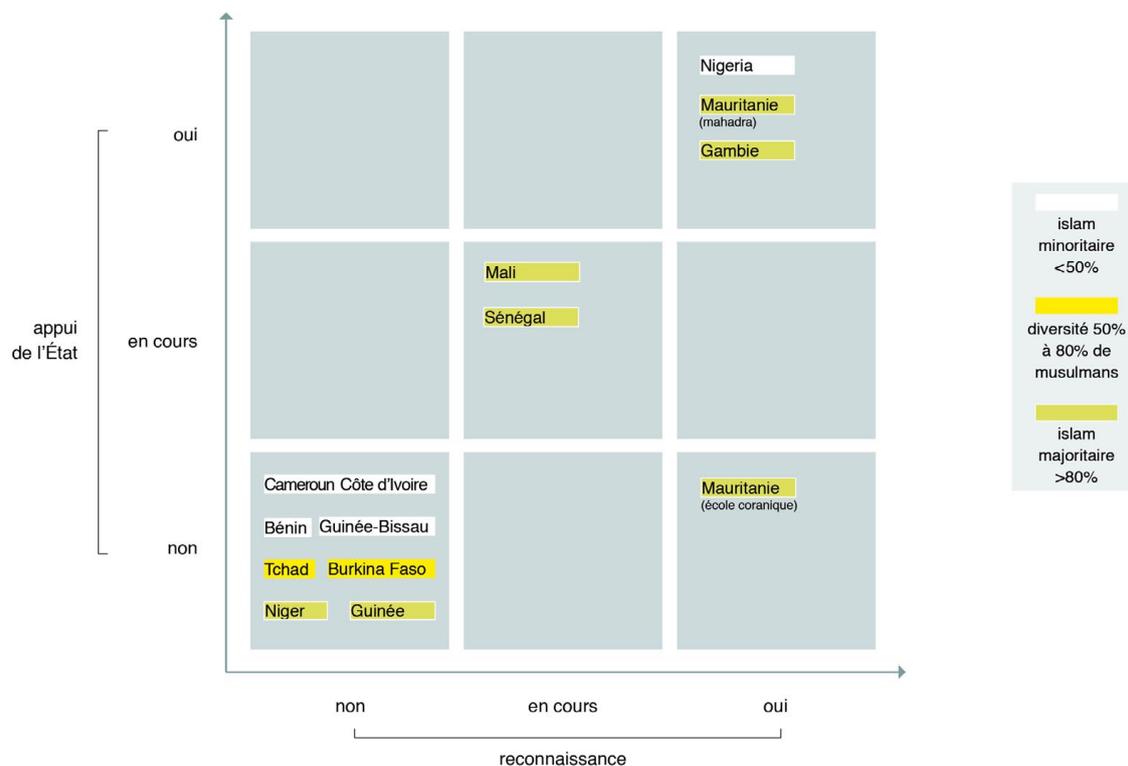


Fig. 13 – Reconnaissance institutionnelle et appui de l'État aux écoles coraniques traditionnelles (source : auteurs de la présente étude)

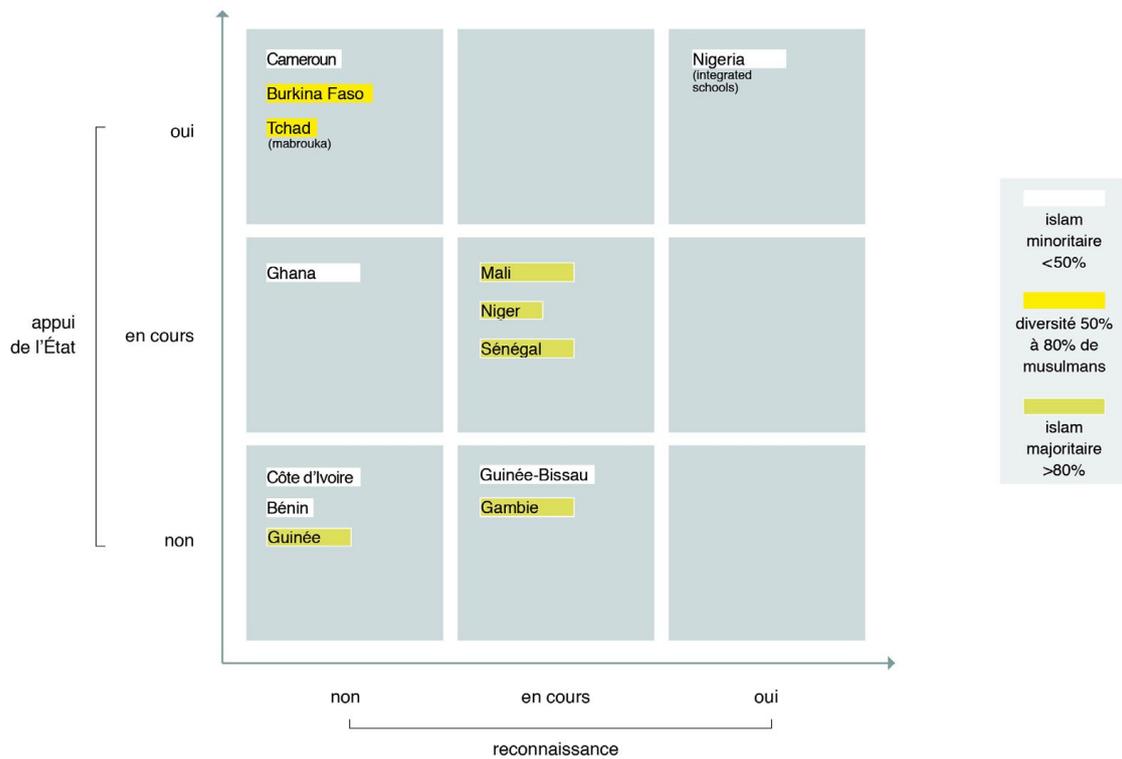


Fig. 14 – Reconnaissance institutionnelle et appui de l'État aux écoles coraniques modernes (source : auteurs de la présente étude)

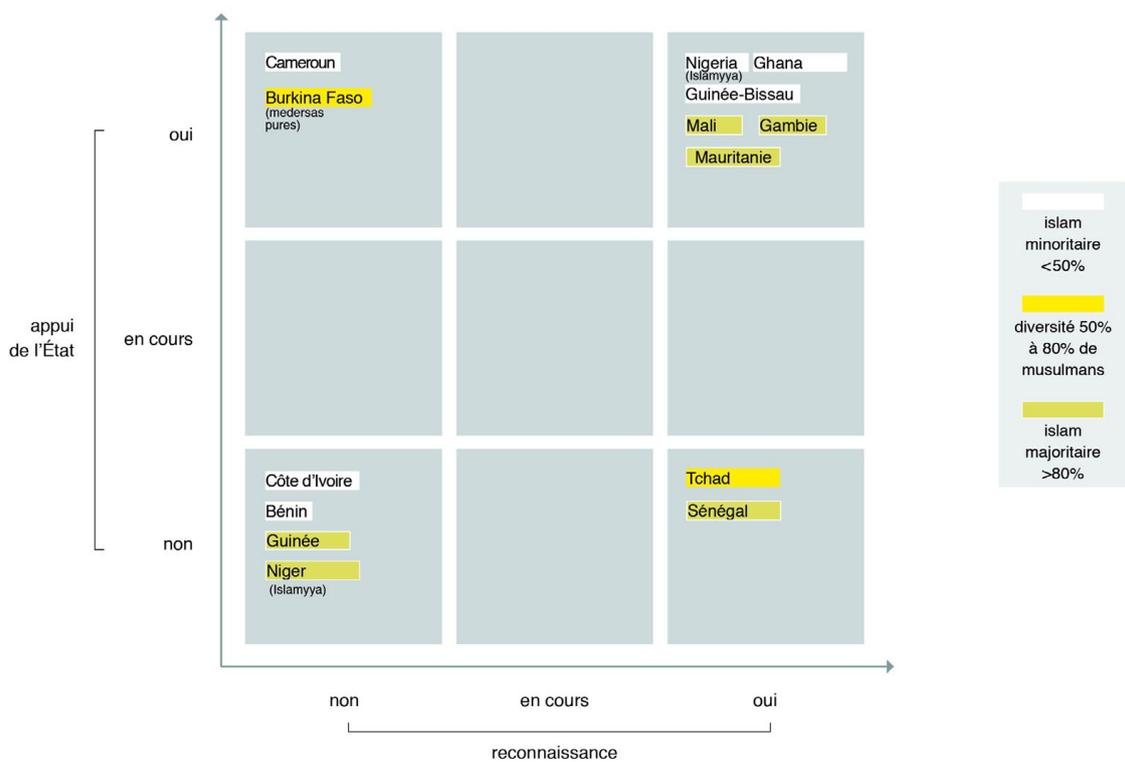


Fig. 15 – Reconnaissance institutionnelle et appui de l'État aux médersas arabo-islamiques (source : auteurs de la présente étude)

7. Volonté des États à agir dans le domaine de l'éducation coranique et de l'enseignement islamique

L'intervention des partenaires techniques et financiers dans le domaine de l'éducation coranique et de l'enseignement islamique dans les pays de la région ne peut s'envisager sans volonté étatique d'engager des actions. L'étude, compte tenu de ses objectifs, n'a pas permis de mesurer précisément cette volonté étatique, mais seulement de l'apprécier au gré des entretiens avec les responsables ministériels et au vu des actions menées ou programmées, quand elles existaient.

Il ressort des consultations qui ont été menées durant l'étude que la volonté étatique d'agir dans le secteur coranique n'est, au pire, pas manifeste et, au mieux, manifestée sans pour autant démontrer de cohérence stratégique sur le sujet, à de rares exceptions près.

S'agissant de l'enseignement islamique et de son intégration dans le système éducatif national, la volonté des États s'avère beaucoup plus manifeste dans nombre de pays.

La figure 16 représente, pour l'école coranique d'une part et l'école islamique formelle d'autre part, la mise en relation de deux dimensions : la volonté perceptible

des États d'agir en faveur de la modernisation ou de l'intégration de ces écoles dans le système éducatif, ainsi que l'existence de recensements ou de statistiques annuelles pour ces écoles.

La figure 16 indique globalement qu'à quelques exceptions près (Mauritanie, Côte d'Ivoire, Cameroun notamment), les États laissent percevoir une volonté d'agir dans ce secteur. Il a été vu précédemment que l'appui effectif des États au secteur coranique était très limité, s'agissant des écoles traditionnelles et en cours d'évolution, s'agissant des écoles modernes. On constate ici que les volontés ne se traduisent pas nécessairement encore en concrétisations.

Tous les pays désirant agir pour la modernisation des écoles coraniques se heurtent à un manque crucial de données.⁷⁹ Parmi les pays qui manifestent un volontarisme, le Bénin, la Gambie, la Guinée-Bissau et le Mali ne disposent pour l'heure d'aucun recensement des écoles coraniques non-formelles alors que le

⁷⁹ Voir les rapports pays pour plus de détails.

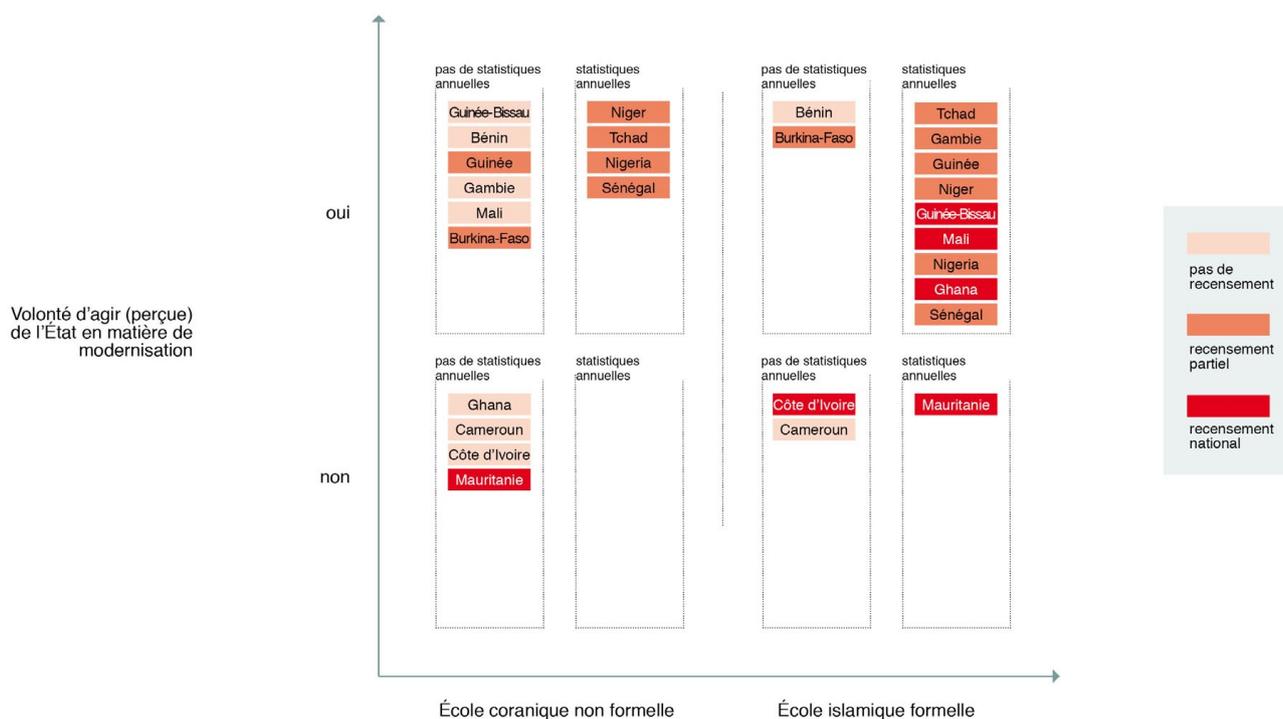


Fig. 16 – Analyse croisée : volonté étatique d'agir, existence de statistiques par le ministère en charge de l'éducation, recensement des écoles (source : auteurs de la présente étude)

	Perception de la volonté d'agir de l'État ¹	Stratégies visant la modernisation ²	Facteurs de blocage	Matérialisation ³
Bénin	Oui	Niveau directions techniques	Lenteurs	Projets en cours
Burkina-Faso	Oui	Niveau directions techniques	Réticence des promoteurs des écoles privées	Projets en cours (BID)
Cameroun	Non	Niveau directions techniques	Aucun	Peu de projets en dehors des initiatives de la société civile
Côte d'Ivoire	Non	Aucune	/	/
Gambie	Oui	Niveau directions techniques	Aucun	Projets en cours (CCT, AMAANA)
Ghana	Non	Aucune	/	/
Guinée-Bissau	Oui	Niveau ministériel	Instabilité politique	Non
Guinée	Oui	Niveau ministériel	Aucun	Projets en cours
Mali	Oui	Niveau directions techniques	Concurrence entre directions	Projets en cours (BID, PTF et DNEF)
Mauritanie	Non	Aucune	/	/
Niger	Oui	Niveau directions techniques	Aucun	Plusieurs initiatives (BID, PTF)
Nigeria	Oui	Plusieurs ministères en charge, plusieurs agences	Manque de coordination et de concertation	Multitude de projets (BID, PTF, DFID, USAID, etc.)
Sénégal	Oui	Niveau ministériel	Complexité du paysage politico-religieux	Projets en cours (BID, BM)
Tchad	Oui	Niveau directions techniques	Concurrence entre directions	Projets divers (BID, PTF)

1. Degré d'engagement politique (perception sur la volonté d'agir de l'État)

2. Stratégie au niveau ministériel (appliquée partout) ; stratégies différenciées au niveau des directions techniques ; pas de stratégie

3. Budget dédié

Fig. 17 – Volonté étatique et stratégies gouvernementales de modernisation du secteur coranique
(source : auteurs de la présente étude)

Burkina Faso, la Guinée, le Niger, le Nigéria, le Sénégal et le Tchad n'ont que des recensements partiels⁸⁰. Au Burkina Faso, au Bénin, en Gambie, en Guinée, en Guinée-Bissau et au Mali, les écoles coraniques, parce que considérées comme non-formelles, ne sont nullement prises en compte dans les statistiques annuelles produites par les ministères en charge de l'éducation. Le Niger, le Nigéria, le Sénégal et le Tchad⁸¹, quant à eux, incluent des données, complètes ou partielles, sur les écoles coraniques dans leurs statistiques annuelles.

Concernant le secteur de l'enseignement islamique, les données sont plus fournies, quoique rarement complètes. En effet, la majorité des pays effectuent des recensements partiels ou complets des écoles

islamiques⁸², auxquels les médersas arabo-islamiques échappent le plus souvent, et incluent les écoles islamiques dans les statistiques annuelles de l'Éducation.⁸³

La figure 17 examine la volonté perçue, lors des entretiens menés dans les différents ministères dans chaque pays, d'agir dans le domaine des écoles coraniques en vue de leur « modernisation » et possible intégration au système éducatif national. Cette volonté n'implique pas nécessairement que des projets soient présentement en cours, mais qu'au moins des réflexions sur la modernisation ou l'intégration de ce secteur soient engagées, au niveau des ministères en charge de l'éducation ou au niveau de certaines directions techniques de ce ministère.

La grande majorité des pays de la région ont été perçus comme désireux d'agir pour la modernisation des écoles coraniques. Des stratégies visant à la modernisation des écoles coraniques sont en discussion ou en

80 Au Niger un recensement a été réalisé dans certaines régions, au Sénégal des recensement partiels ont été réalisés, mais un recensement national est programmé (avec géolocalisation), au Tchad des recensements partiels sont en cours.

81 Les Ministères en charge de l'Éducation au Niger et au Sénégal considèrent que les élèves des écoles coraniques modernes ou rénovées ont vocation à être inclus dans les statistiques de l'éducation nationale. Au Tchad, les écoles coraniques modernes, reconnues, sont incluses dans les statistiques nationales.

82 Partiels: Burkina Faso, Gambie, Guinée, Niger, Nigéria, Sénégal, Tchad. Complètes: Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée-Bissau, Mali, Mauritanie.

83 Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Niger, Nigéria, Sénégal, Tchad.

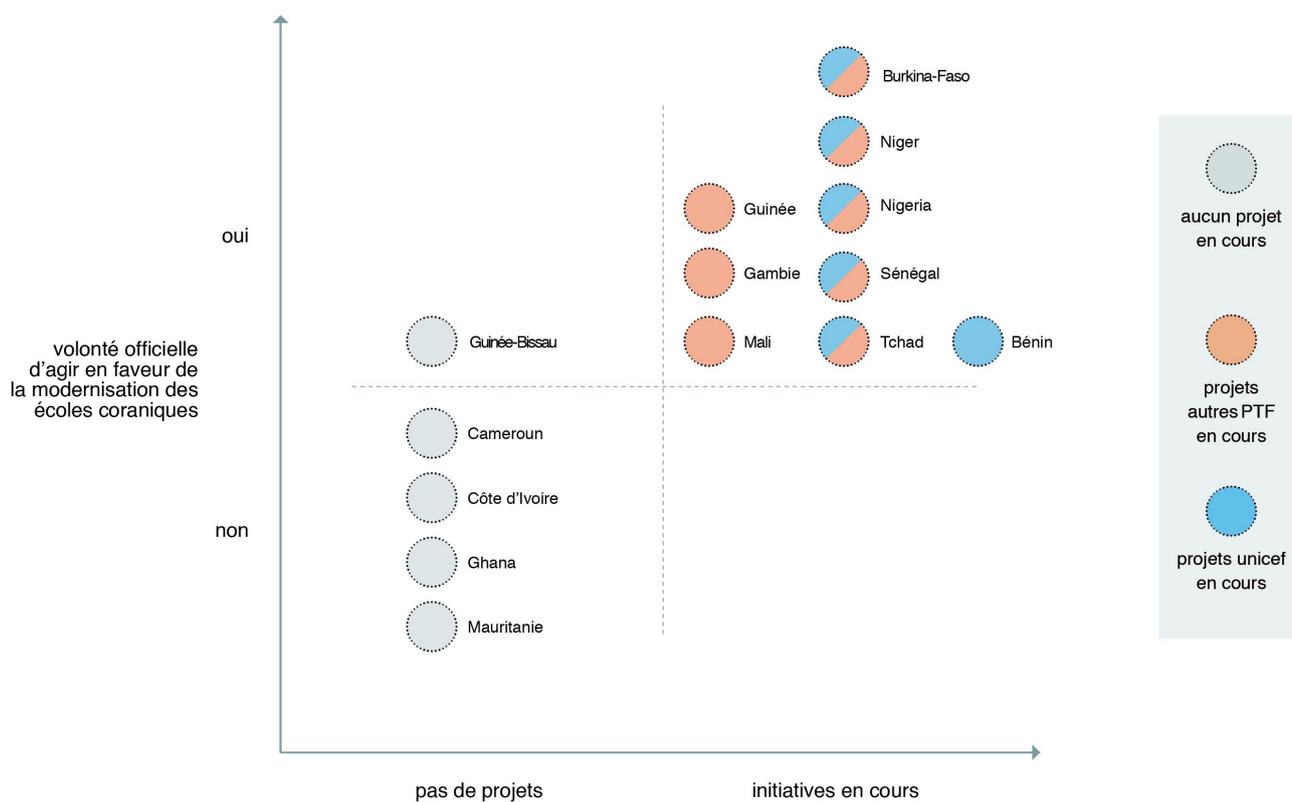


Fig. 18 – Volonté (perçue) d’agir et matérialisation par des projets (source : auteurs de la présente étude)

processus de préparation ou d’implémentation dans certaines directions techniques au sein des ministères en charge de l’éducation au Bénin, au Burkina Faso, en Gambie, au Mali, au Niger, au Nigéria, et au Tchad. En Guinée-Bissau, en Guinée, et au Sénégal, ces stratégies sont élaborées à un niveau plus central, au sein du ministère en charge de l’éducation, voire à un niveau plus élevé encore au sein de l’exécutif (Sénégal). La volonté étatique d’agir pour la modernisation des écoles coraniques au Cameroun,⁸⁴ en Côte d’Ivoire, au Ghana et en Mauritanie n’a pas été perçue.

Dans les pays où la volonté est manifeste, l’appui à la modernisation rencontre la plupart du temps des blocages dus à un degré élevé de sensibilité sociale et politique de la question ainsi qu’à la difficulté de concevoir des politiques publiques capables de susciter l’adhésion et l’engagement des acteurs. La réticence de beaucoup de maîtres coraniques et des communautés

à la notion de modernisation dans les pays concernés n’a généralement pas été surmontée à ce stade, et constitue une pierre d’achoppement importante. Un dialogue, des appuis additionnels aux ministères et un plaidoyer auprès des communautés seront nécessaires à la réalisation des projets déjà en cours de formulation ou de mise en œuvre dans certains pays. En Côte d’Ivoire, par exemple, la commission en charge de soutenir l’intégration des médersas arabo-islamiques (la CNAESI)⁸⁵ au sein du Ministère de l’Éducation Nationale, existe depuis une décennie mais avait arrêté de fonctionner. Grâce à l’appui et au plaidoyer de l’UNICEF, ses activités de promotion de l’intégration des médersas arabo-islamiques, par leur évolution en écoles privées confessionnelles conventionnelles (selon la terminologie locale) sont en cours de redémarrage.

La figure 18 indique que dans tous les pays où les ministères en charge de l’éducation ou les directions techniques en leur sein ont démontré leur volonté d’agir en faveur de l’appui ou de la modernisation des écoles

84 Au niveau de l’État (politique éducative du pays) on ne sent pas une volonté d’agir pour l’enseignement islamique, mais il y a une volonté des directions de suivre les enseignements privés (dont les écoles franco arabe) privées et/ou confessionnelles.

85 Voir rapport pays Côte d’Ivoire pour plus de détail.

coraniques, des initiatives sont en cours, en collaboration avec différents partenaires techniques et financiers. Ainsi, les bureaux nationaux d'UNICEF ont des projets en cours au Bénin, au Burkina Faso, au Niger, au Nigéria, au Sénégal et au Tchad.⁸⁶ Le partenaire technique et financier le plus actif pour la modernisation de l'enseignement coranique est la Banque Islamique de Développement (BID) qui finance des programmes d'appui à l'enseignement bilingue, incluant des volets consacrés au secteur coranique, au Burkina Faso, au Mali, au Niger, au Nigéria, au Sénégal et au Tchad.

Les États de la région sont donc, dans la majorité des cas, disposés à prendre part à la modernisation des écoles coraniques, à l'harmonisation des curricula et à la facilitation de passerelles pour tous les types d'écoles. Toutefois, ces initiatives nécessiteront, pour être menées à leur terme et produire des résultats, un appui technique et financier des partenaires. Cet appui doit notamment et en premier lieu concerner le conseil stratégique pour aborder la question de la « modernisation » et engager un dialogue constructif, en particulier avec les parties prenantes religieuses. Les commentaires anecdotiques recueillis lors des entretiens au sein des ministères en charge de l'éducation vont souvent dans le sens d'un appel aux partenaires techniques et financiers, y compris l'UNICEF, dont l'implication pourra aider à trouver la méthode et la stratégie adéquates pour engager ce type d'initiative.

⁸⁶ Pour plus de précisions, voir les rapports rédigés pour chacun des pays dans le cadre de cette étude.

8. Effectivité des passerelles et harmonisation des curricula

L'enjeu clé apparu lors des recherches sur l'éducation coranique et l'enseignement islamique dans tous les pays de la région est celui de l'avenir des enfants passant par ces écoles. Cela inclut les doutes sur les savoirs et compétences acquis par les enfants et les inquiétudes souvent exprimées quant à l'accès au monde professionnel pour les élèves des secteurs coraniques et islamiques. Sous-jacents à ces questionnements se trouvent les problématiques liées au contenu des enseignements coraniques et islamiques (et plus particulièrement, comment les contrôler, les évaluer) et à la capacité des élèves de passer des écoles coraniques non-formelles au secteur formel, cette dernière problématique étant celle des « passerelles » entre les deux secteurs.

En vue de contrôler et donc de pouvoir évaluer de manière uniforme les acquis des enfants des secteurs coranique et islamique, certains États ont entrepris l'harmonisation des curricula d'enseignement pour ces écoles. Ce processus d'harmonisation se rencontre toutefois davantage pour les médersas arabo-islamiques qui, par leur structure formelle, sont plus proches du système éducatif national. Cette

harmonisation reste très marginale pour les écoles coraniques traditionnelles.

On observe que l'harmonisation des curricula dans les différents types d'écoles traités ici est influencée par la reconnaissance officielle de ces écoles par l'État et par l'effectivité de la tutelle administrative mise en place pour gérer ces écoles.

La figure 19 fait clairement apparaître que l'harmonisation des curricula au niveau national est corrélée à la tutelle effective des ministères en charge de l'éducation sur les écoles formelles reconnues par les États dans tous les pays de la région.

Pour ce qui est des médersas arabo-islamiques, les tutelles administratives sont diverses selon les pays, de même que leur effectivité réelle (admise ou non par les instances étatiques). Il en découle souvent une application partielle des curricula développés par les États. Un exemple est celui du Mali où le Ministère de l'Éducation, à travers la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental et la Division pour le Contrôle et l'Animation du Système des Médersas a officiellement autorité sur toutes les médersas. Toutefois, même si les employés des différents services au Ministère de

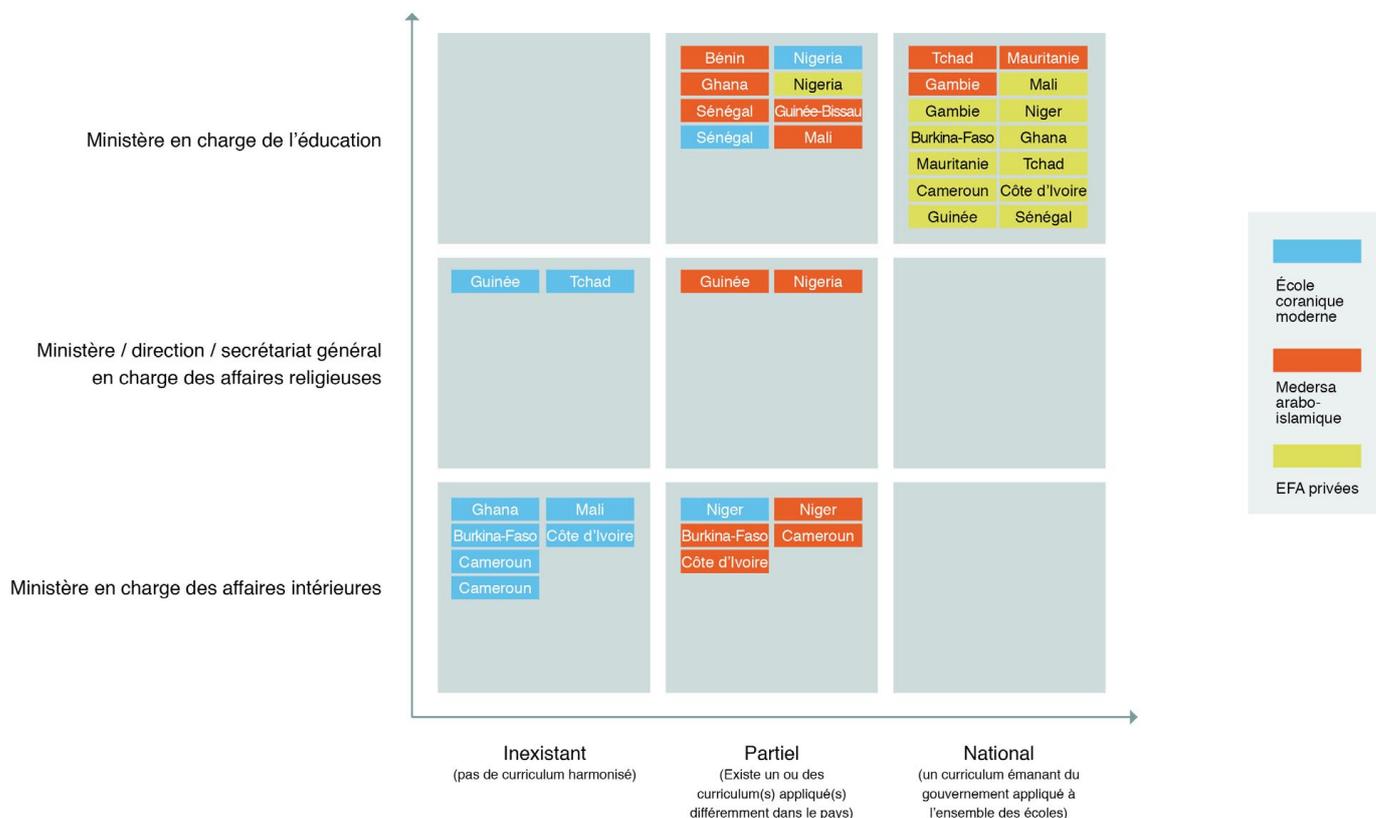


Fig. 19 – Effectivité de la tutelle étatique et harmonisation des curricula (source : auteurs de la présente étude)

l'Éducation Nationale peinent à l'admettre, certaines médersas arabo-islamiques échappent, souvent par choix, à la tutelle étatique, en refusant l'accréditation. Ces médersas n'appliquent pas le programme officiel, ce qui est souvent la cause même de leur refus d'être accréditées auprès du Ministère de l'Éducation ; les désaccords portant souvent sur les horaires ou les matières enseignées.

Les écoles coraniques modernes ne sont que très rarement sous la tutelle du ministère en charge de l'éducation ; les exceptions sont le Sénégal et le Nigeria. Dans tous les autres pays de la région, les écoles coraniques modernes sont plutôt restées, comme l'ensemble des écoles coraniques traditionnelles, du ressort des ministères en charge du territoire ou des affaires religieuses. Le plus souvent, cette tutelle est purement nominative et n'implique aucune effectivité. De ce fait, aucun curriculum harmonisé n'est développé par ces instances qui ne considèrent pas les écoles coraniques comme des établissements d'enseignement⁸⁷. Il s'agit là d'un héritage historique, dans la zone francophone notamment : les autorités coloniales ne les considérant pas comme des établissements d'enseignement, ces écoles n'avaient pas le droit d'enseigner les matières scolaires, enseignées à l'école formelle.⁸⁸ Lors des indépendances, ces écoles n'étant toujours pas considérées comme des établissements d'enseignement, elles sont restées sous la tutelle des ministères en charges des affaires intérieures, et bien souvent de la direction des affaires religieuses en leur sein ; direction ou ministère n'ayant aucune vocation éducative. De ce fait, ces écoles coraniques ne se voient jamais proposer de possible curriculum harmonisé puisque ce n'est pas du tout dans les objectifs de leur ministère de tutelle. Cette situation est cependant en cours d'évolution puisque les ministères de l'éducation sont de plus en plus impliqués ou sollicités s'agissant des processus de modernisation des écoles coraniques. Un certain nombre de pays⁸⁹ se trouvent ainsi dans une situation où la tutelle administrative de ces écoles siège toujours au ministère en charge des affaires intérieures mais où les directions techniques du ministère de l'éducation (promotion du bilinguisme ou éducation de base on formelle notamment) sont de facto impliquées dans les politiques de modernisation. Ajoutons que les tentatives d'harmonisation des curricula se sont parfois heurtées, comme au Nigeria, à la

résistance des maîtres coraniques ainsi qu'à celle des populations.

La figure 20 rend compte du niveau d'harmonisation des curricula pour chacun des types d'écoles dans les pays étudiés.

L'effectivité des passerelles mises en place selon les divers types d'écoles et l'harmonisation des curricula dans ces mêmes écoles sont interdépendants. En effet, les données recueillies sur le terrain indiquent que l'institutionnalisation de passerelles ne peut être envisagé par le ministère en charge de l'éducation sans une harmonisation minimale préalable des curricula. Les passerelles reposent en effet sur la possibilité d'évaluer les compétences et acquis scolaires, au travers d'examens standardisés ou d'une certification qui atteste que l'enfant est parvenu au terme du curriculum.

Les passerelles institutionnelles entre types d'établissements scolaires passent donc par l'évaluation des acquis, qui peut se faire soit à travers un examen standardisé, soit par le passage de l'enfant dans une école servant de passerelle ; la complétion du curriculum de cette école étant considérée comme suffisante pour assurer la capacité de l'élève à continuer dans un autre type d'école.

La figure 21 indique les passerelles possibles selon les types d'écoles dans chaque pays de la région. Par passerelles entre types d'établissements, nous entendons ici, dans le cadre spécifique de cette étude, deux choses possibles : le passage d'un enfant d'une école non-formelle coranique à une école formelle (islamique ou non), mais également le passage d'une école formelle islamique non-reconnue à une école formelle reconnue par l'État (islamique ou non).

Le tableau distingue notamment entre les passerelles permettant de passer d'écoles non reconnues (F ou NF, pour formelles ou non formelles) vers le cycle supérieur islamique d'une part (dans les universités islamiques, sur le territoire national ou à l'étranger) et vers le cycle supérieur général d'autre part. S'agissant des diplômes permettant de passer d'écoles non reconnues aux universités islamiques, seuls ceux délivrés ou reconnus par l'Etat ont été mentionnés. En effet, la plupart des médersas arabes et arabo-islamiques de la région délivrent des certificats, appelés « baccalauréat », qui sont des diplômes privés, organisés soit par chaque école, soit par des fédérations d'écoles. Ces diplômes, non reconnus par l'Éducation Nationale, le sont par certaines universités islamiques, notamment dans le monde arabo-musulman..

Dans plusieurs pays (Bénin, Gambie, Niger, Nigeria, Sénégal et Tchad), les écoles coraniques modernes servent elles-mêmes de passerelles entre le système

87 Ces écoles sont considérées comme des établissements confessionnels et non comme des établissements d'enseignement, au sens officiel du terme.

88 Denise Bouche, "L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?" (Atelier Reproduction des thèses, Université Lille III ; Diffusion, H. Champion, 1975), /z-wcorg/. p. 317-318.

89 Tchad et Niger par exemple

Éducation coranique non-formelle		Éducation Islamique formelle		Éducation publique	
École coranique traditionnelle	École coranique moderne	Médersa arabo-islamique	École / médersa Arabe ou Franco-Arabe (pvt/e)	École / médersa Arabe ou Franco-Arabe (public)	
Bénin	Curriculum traditionnel	Information non disponible*	Information non disponible*	Information non disponible*	
Burkina-Faso	Curriculum traditionnel	Inexistant	Partiel	National	
Cameroun	Curriculum traditionnel	Inexistant	Partiel	National	
Côte d'Ivoire	Curriculum traditionnel	Inexistant	Partiel	National	
Gambie	Curriculum traditionnel	Inexistant	National	National	
Ghana	Curriculum traditionnel	Inexistant	Partiel	National	
Guinée-Bissau	Curriculum traditionnel	Inexistant	Partielle (dans les madrassas reconnues)		
Guinée	Curriculum traditionnel	Non	Partiel	National	National
Mali	Curriculum traditionnel	Inexistant (en cours de développement)	Partiel	National	National
Mauritanie	Curriculum traditionnel		National	National	National
Niger	Curriculum traditionnel	Partiel	Partiel	National	National
Nigeria	Curriculum traditionnel	Partiel	Partiel	Partiel	National
Sénégal	Curriculum traditionnel	Inexistant (en cours de validation)	Partiel	Partiel	National
Tchad	Curriculum traditionnel	Inexistant (en cours de développement)	National	National	National

Inexistant : Pas de curriculum harmonisé
Partiel : Existe un ou des curriculum(s) appliqué(s) à l'ensemble des écoles
National : un curriculum émanant du gouvernement appliqué à l'ensemble des écoles

Fig. 20 – Curriculum harmonisé (source : auteurs de la présente étude)

	Non-formel vers le Formel (reconnu)			Formation islamique formelle non reconnue vers une Formation formelle reconnue			Écoles non reconnues (F ou NF) vers le supérieur islamique (national ou étranger)			Écoles non reconnues (F ou NF) vers le supérieur général (national ou étranger)		
	Écoles passerelle	Diplômes	Écoles passerelle	Diplômes	Écoles passerelle	Diplômes	Écoles passerelle	Diplômes	Écoles passerelle	Diplômes	Écoles passerelle	Diplômes
Benin	École coranique modernisée		Madrassa franco-arabe		Madrassa franco-arabe		Madrassa franco-arabe		Madrassa franco-arabe		Madrassa franco-arabe	Bac national
Burkina-Faso												
Cameroun												
Côte d'Ivoire							Medersa arabo-islamique	Bac Arabe non reconnu par l'Etat				
Gambie	Madrassa, after Arabic placement test	Qur'an Memorization Certificate	Madrassa	Qur'an Memorization Certificate	Madrassa	N/A	Madrassa					West african senior school certificate examination
Ghana			Islamic school	Basic education certificate examination (BECE)	Islamic school		Islamic school	West african senior school certificate examination			Islamic school	West african senior school certificate examination
Guinée-Bissau			En cours	En cours	En cours		En cours	En cours			En cours	En cours
Guinée-Conakry					Medersa arabo-islamique		Medersa arabo-islamique	Bac « franco-arabe »			École franco-arabe	Bac « franco-arabe »
Mali	En cours de développement	En cours de développement	Medersa arabo-islamique				Medersa arabo-islamique et medersa reconnue	Bac « arabe »				
Mauritanie					ISERI		ISERI	Bac « LO »				Bac « LO »
Niger	École coranique rénovée	CEP « arabe »			Medersa arabo-islamique		Medersa arabo-islamique	Bac F4 franco-arabe			Medersa franco-arabe	Bac F4 franco-arabe
Nigeria	Integrated Qur'anic school	Aucun	Integrated islamiya	Aucun	Integrated Islamiyya		Thanauiyyah/Tawjihiyah registered with the State					
Sénégal	Daara moderne	CFE « arabe »	École franco-arabe	CFE « arabe »	École franco-arabe		École franco-arabe	Bac « arabe »			École franco-arabe	Bac arabe
Tchad	Mahat at Taiba	BEF « arabe »		BEF « arabe »	École arabophone et bilingue		École arabophone et bilingue	Bac « arabe »			École arabophone et bilingue	Bac « arabe »

Fig. 21 – Passerelles entre secteur non formel et secteur formel (source : auteurs de la présente étude)

Encadré 4 : PASSERELLES ENTRE SECTEURS NON FORMEL ET FORMEL

Une passerelle est entendue ici au sens de dispositif institutionnalisé permettant à un enfant scolarisé dans le secteur non-formel d'entrer dans le secteur formel pour y poursuivre sa scolarité en vue d'obtenir les certificats scolaires reconnus par l'État.

Les passerelles peuvent prendre plusieurs formes :

- celle d'un établissement spécifique ayant pour vocation d'intégrer les élèves du non-formel pour leur permettre de suivre le programme scolaire du secteur formel puis de se présenter aux certificats du système formel,
- celle de certificats spécifiques et adaptés (souvent des options spécifiques d'un certificat général) afin de permettre aux enfants du secteur non-formel de valider les compétences qu'ils ont acquises avant de pouvoir intégrer le secteur formel.

Bien que dans nombre de pays, peu ou pas de passerelles formelles existent de l'école coranique vers l'école formelle, des passerelles *ad hoc* sont utilisées par les élèves, soutenus par leurs parents et enseignants.

- Certaines écoles sont créées spécifiquement pour servir de passerelles (voir Tchad et Sénégal).
- Certains enfants se présentent comme candidats libres aux examens, quand le système le permet (voir Mali).

En vue de bâtir sur la base d'initiatives locales informelles, un recensement et une étude qualitative sur ces passerelles *ad hoc* seraient nécessaires. Cela permettrait une meilleure compréhension de l'utilisation des systèmes éducatifs par les populations, les stratégies adoptées, et les trajectoires éducatives possibles.

non-formel et le système formel, bien que dans la plupart des cas ce type d'école reste à l'état embryonnaire et mériterait d'être développé. La fin des études y est parfois marquée par la possibilité de passer un certificat national étatique (CEP, BEPC, ...) via une option de ce diplôme qualifiée d'« arabe », ce qui permet la transition vers les écoles publiques ou les écoles privées (islamiques ou non). Ainsi, l'école coranique moderne permet d'accéder à un diplôme d'équivalence ouvrant les portes de l'instruction publique. Au Nigeria par exemple, ce dispositif est appelé « mainstreaming ».

Pour permettre aux enfants de passer de l'école coranique traditionnelle à l'école formelle, des initiatives privées conduisent à la création d'écoles assurant un rôle de passerelle. Ces initiatives consistent généralement à intégrer des enfants qui ont achevé la mémorisation du Coran, et dont l'âge (9 à 12 ans environ) à ce stade, est plus élevé que celui de l'entrée au primaire formel (6 ans en général). Dans ce type d'« école-passerelle », les enfants suivent un cursus qui leur permettra d'accomplir le cycle primaire en 3 ans, leur permettant ainsi de rattraper tout ou partie du retard pris par rapport aux élèves qui ont suivi une scolarité normale à l'école formelle. A l'origine de ce type d'initiatives, on trouve des organisations confessionnelles⁹⁰ ou des promoteurs d'écoles⁹¹ soucieux

d'apporter des réponses adaptées à la problématique des passerelles. Ces initiatives restent toutefois relativement marginales à ce jour et ne semblent pas fait pas encore l'objet d'un processus de modélisation⁹². Elles ont en effet un caractère très élitiste parfois, puisqu'elles admettent des jeunes qui ont réussi à achever la mémorisation du Coran. Ces initiatives se fondent principalement sur la conviction que les enfants ont développé leurs capacités cognitives (mémorisation, concentration notamment) au cours du processus d'apprentissage du Coran, ce qui les rendraient aptes à acquérir plus rapidement les connaissances et compétences proposées à l'école formelle.

Des médersas arabo-islamiques (non-reconnues) vers le système formel reconnu, les passerelles sont plus nombreuses. Le Bénin, la Gambie, le Ghana, le Mali, le Nigeria et le Sénégal permettent le passage d'une médersa arabo-islamique vers des écoles reconnues (parfois seulement vers les médersas arabes et franco-arabes/anglo-arabe accréditées, parfois à tout type d'écoles). Le Ghana et la Gambie permettent ce passage non seulement à travers une médersa où les apprentissages servent de passerelles, mais aussi à travers un examen standard.

90 Comme le Conseil Supérieur des Affaires Islamiques, au Tchad, à l'origine de l'Institut Tayba (Mahat at-Tayba)

91 Comme au Sénégal où des écoles franco-arabes privées sont organisées par certains promoteurs pour servir de passerelle, telle l'école

franco-arabe « Serigne Magueye Faty Ndiaye », fondée par Modou Gueye, à Touba.

92 Pour plus de précisions, voir les rapports concernant le Tchad et le Sénégal rédigés dans le cadre de cette étude.

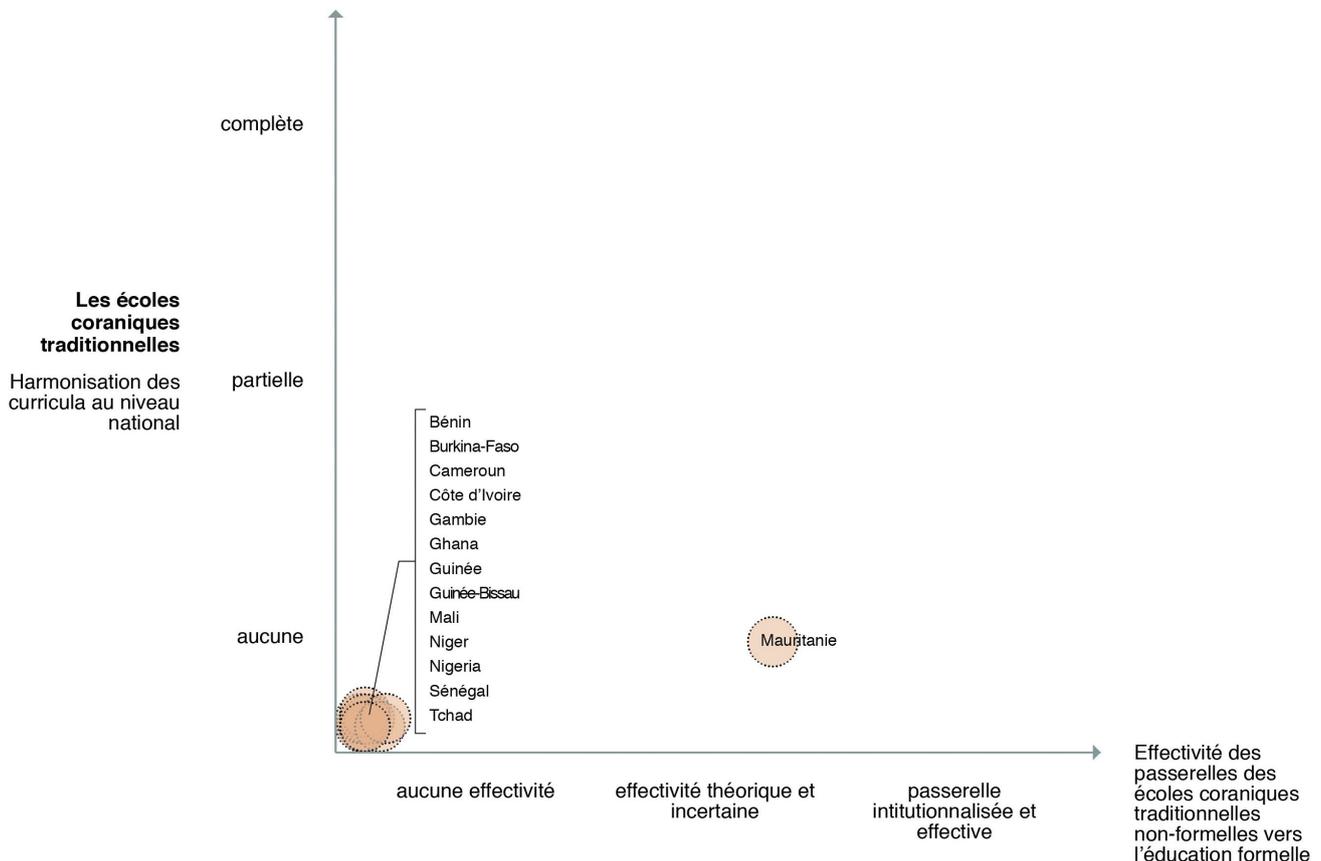


Fig. 22 – Effectivité des passerelles et harmonisation des curricula
(source : auteurs de la présente étude)

a. Passerelles et harmonisation dans les écoles coraniques traditionnelles

Les écoles coraniques traditionnelles, dans tous les pays de la région, sont entièrement indépendantes les unes des autres, et indépendantes de l'État, en ce qui a trait à leur curriculum. Cela étant dit, les variations d'une école à l'autre restent minimales dans la mesure où les écoles coraniques traditionnelles sont fondées sur des contenus et une pédagogie bien établis par des siècles de tradition. L'enseignement coranique est calibré suivant les compétences du maître⁹³, en rapport avec l'évolution de l'apprentissage de l'enfant et suivant son âge. La progression dans l'enseignement est en rapport avec le niveau d'éveil intellectuel et spirituel de l'apprenant. L'enfant, dès son bas âge, 4 à 5 ans, est confié par ses parents suivant une sorte de contrat de formation tacite, non écrit.⁹⁴

Le gouvernement, par l'intermédiaire de quelque ministère que ce soit, n'intervient pas dans le contenu

des enseignements dispensés dans les écoles coraniques traditionnelles pour les raisons explicitées plus haut. De ce fait, aucun des pays de la région n'a mis en place de passerelle institutionnalisée et effective permettant aux élèves des écoles coraniques traditionnelles de passer dans le système formel (écoles privées islamiques ou non, écoles publiques). C'est ce que montre la figure 22.

Le cas de la Mauritanie est singulier à cet égard puisque le cadre constitutionnel, institutionnel et linguistique de ce pays serait de nature à favoriser le passage des écoliers du non formel vers le formel, mais en réalité la situation est mitigée. Si les élèves des écoles coraniques sont alphabétisés dans la langue officielle du pays (l'arabe) et si les écoles coraniques (en tant que structures de l'« enseignement originel ») sont reconnues par l'État⁹⁵, l'accès de ces élèves aux écoles formelles reste difficile dans la plupart des cas. En effet, ces élèves arrivent à l'entrée de l'école primaire formelle à un âge beaucoup plus avancé que l'âge normal (parfois 11 à 13 ans), ce qui crée des difficultés d'intégration, qui peuvent devenir de véritables barrières à la scolarisation dans le formel.

93 La compétence des maîtres coraniques pouvant être très variable, leur potentiel d'enseignement affecte donc aussi les résultats d'apprentissage des élèves, surtout passées les premières années dédiées à la mémorisation du Coran.

94 Voir l'encadré sur le « confiage ».

95 La Mauritanie est une république islamique

b. Passerelles et harmonisation dans les écoles coraniques modernes

Dans les écoles coraniques modernes, l'enseignement religieux suit le même modèle que celui évoqué plus haut au sujet des écoles coraniques traditionnelles. En revanche, les curricula concernant les matières séculières sont généralement plus formalisés. Ces curricula sont le plus souvent élaborés par le ministère en charge de l'éducation⁹⁶ ou bien de manière moins structurée et centralisée (comme c'est le cas au Nigeria par exemple).

Au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Ghana, en Guinée-Bissau, en Guinée, et au Mali, il n'existe pas de curriculum harmonisé pour les écoles coraniques modernes. En effet, ces écoles sont modernisées dans la mesure où le maître coranique choisit, de sa propre initiative, selon ses idées personnelles, ses moyens financiers, et les demandes sociales qui lui parviennent, quels enseignements supplémentaires il intégrera dans son école. La modernisation des écoles se produisant hors de toute politique publique dans ces pays, il en résulte qu'aucune passerelle organisée ne permet aux sortants de ces écoles de rejoindre le secteur formel autrement que grâce à des aptitudes individuelles particulières.

Au Bénin, en Gambie, au Niger, au Nigeria, au Sénégal et au Tchad, il existe des écoles coraniques modernes qui suivent un ou des curricula partiellement harmonisés.⁹⁷ Les curricula partiels pouvant être liés à un projet spécifique (comme le PAREC et le PAPEC au Niger) ou à l'adhésion à une politique publique et un accompagnement de l'État (comme au Sénégal, dans le cadre du PAMOD et du PAQEEB). Au Nigeria, les agences gouvernementales au niveau des États, State Universal

Basic Education Board (SUBEB) et State Agency for Mass Education (SAME) proposent chacune des curricula différents pour les écoles coraniques mais intégrant tous la lecture et l'écriture, le calcul, et les compétences de vie. En Gambie, les écoles coraniques modernisées suivent le programme d'AMAANA⁹⁸. Ce programme est approuvé par le Ministère de l'éducation de base et du secondaire, ce qui permet aux écoles coraniques modernes de préparer leurs élèves aux examens d'État et/ou de les transférer vers des institutions formelles. Au Tchad, la rédaction d'un curriculum pour les écoles coraniques rénovées (incluant grammaire, calcul, etc.) est en cours depuis 2012, avec l'appui initial de l'UNICEF puis avec celui de la Banque Islamique de Développement aujourd'hui. Au Sénégal, l'Inspection des daara, le service en charge des écoles coraniques du Ministère de l'Éducation Nationale, a conçu un curriculum pour les daara modernes dès 2010. Ce curriculum reste néanmoins à être testé et validé, ce qui est en cours dans le cadre du programme d'appui à la modernisation des daara (PAMOD). Ce devrait être accompli au cours de l'année 2017. Au Niger, parmi toutes les écoles coraniques modernes, une petite centaine reçoit l'appui de l'État sous la forme, entre autres, d'un curriculum harmonisé. On qualifie alors ces écoles coraniques modernes de « rénovées ». Dans ces deux pays ont en outre été mises en place des options « arabe » ou « franco-arabe » pour certains diplômes⁹⁹ permettant notamment aux élèves des écoles coraniques modernes d'accéder au secteur formel. Un dispositif complet de passerelles est donc institutionnalisé pour les écoles coraniques modernes dans ces deux pays, leur effectivité restant largement théorique du fait du faible nombre d'écoles coraniques modernes existant à ce jour.

96 Comme au Sénégal ou au Niger par exemple.

97 Plus de détails sur l'harmonisation des curricula et l'existence de passerelles dans chaque pays sont disponibles dans les rapports concernant chacun des pays rédigés dans le cadre de cette étude.

98 Amaana est une organisation de la société civile gambienne ayant développé un curriculum harmonisé pour les écoles coraniques modernes et les médersas arabo-islamiques (poussant les premières à devenir de plus en plus similaire au deuxièmes) ainsi que du matériel pédagogique et des évaluations.

99 CEPE / FA au Niger, qui permet d'accéder au 2nd cycle de l'éducation de base ; le CFEE option « arabe » au Sénégal, qui permet l'entrée en 6^e.

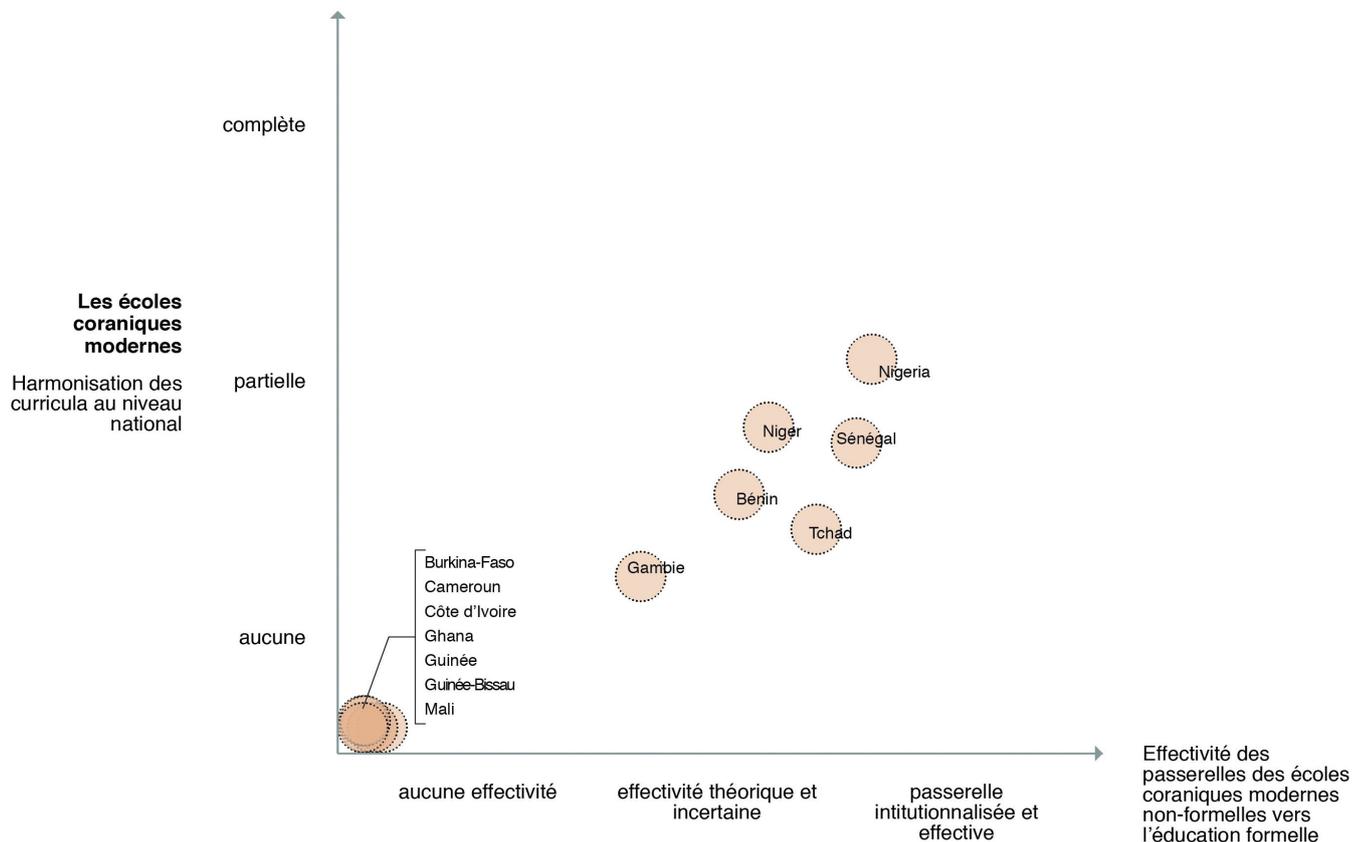


Fig. 23 – Effectivité des passerelles et harmonisation des curricula (source : auteurs de la présente étude)

c. Passerelles et harmonisation dans les médersas arabo-islamiques

Les médersas arabo-islamiques dans les différents pays de la région reflètent la corrélation observée pour les autres types d'école : l'existence de passerelles vers les écoles privées reconnues (islamiques ou non) et les écoles publiques est fortement liée à l'harmonisation des curricula. La compréhension de ce lien, simple corrélation ou de cause à effet, exigerait cependant une étude plus approfondie afin d'en tirer des conclusions précises en termes de politique publique.

Ainsi, les pays comme la Gambie et le Ghana, qui ont des curricula harmonisés au niveau national pour les médersas arabo-islamiques, ont aussi des passerelles vers les formations formelles reconnues, institutionnalisées et effectives.

Par exemple, les élèves des English-Arabic schools du Ghana sont formés selon le curriculum harmonisé par les Ghana Education Services et sont donc en mesure de se soumettre aux mêmes examens de fin de cycle que les autres élèves. De ce fait, les élèves des English-Arabic schools peuvent aisément passer des écoles islamiques aux écoles publiques ou privées laïques ou chrétiennes.

En revanche, au Mali, certaines médersas

arabo-islamiques refusent le contrôle, ou échappent pour diverses raisons au ministère en charge de l'éducation et n'appliquent donc pas le curriculum harmonisé de l'État, qui existe pourtant bel et bien. Ainsi, les élèves de certaines médersas arabo-islamiques ne peuvent bénéficier des passerelles mises en place à moins de se présenter en candidats libres aux examens nationaux. Cette passerelle théoriquement ouverte à tous, reste le plus souvent hors d'atteinte pour les élèves ayant fréquenté des écoles qui ne suivent pas le curriculum national.

Au Nigeria, en raison de la multiplicité des curricula proposés par différents acteurs étatiques, les passerelles ont une efficacité incertaine. C'est-à-dire que seules certaines écoles intégrées (*integrated islamiyya schools*) peuvent donner accès aux écoles publiques, en fonction du curriculum qui leur est fourni (et l'acteur étatique le fournissant).¹⁰⁰

Pour la plupart des pays de la région, l'harmonisation des curricula reste partielle et les passerelles ne sont pas effectives. Cette corrélation reproduit le modèle constaté s'agissant des écoles coraniques traditionnelles et des écoles coraniques modernisées.

Dans plusieurs pays de la région, les médersas

100 Plus de détails dans le rapport pays Nigeria.

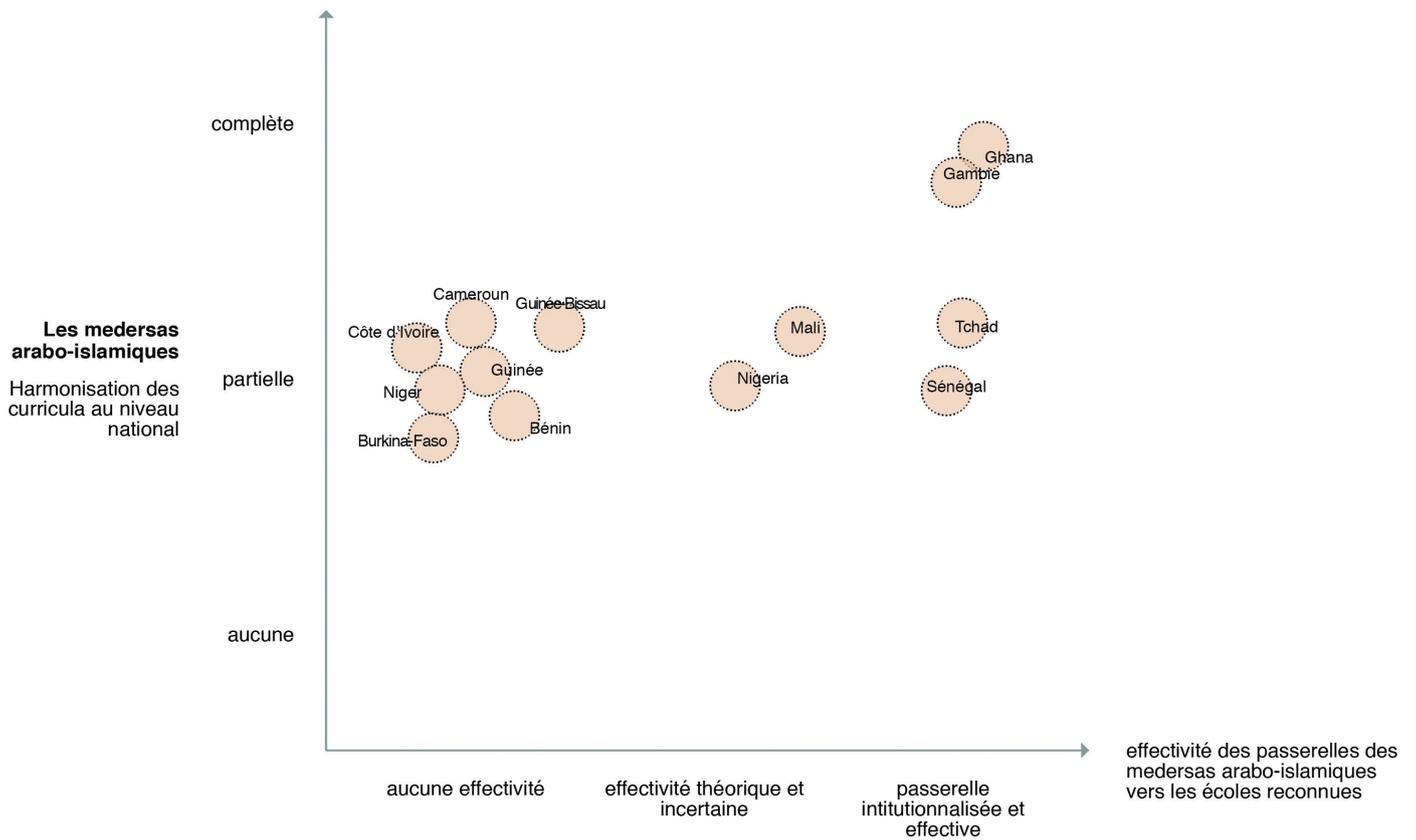


Fig. 24 – Effectivité des passerelles et harmonisation des curricula
(source : auteurs de la présente étude)

arabo-islamiques sont reconnues dans les politiques éducatives et le curriculum national élaboré pour les médersas arabes ou franco/anglo-arabes a vocation à s'appliquer à elles. C'est-à-dire que les écoles ici classées dans la catégorie des médersas arabico-islamiques sont souvent considérées par leurs promoteurs et par les États comme en voie de devenir des médersas arabes ou franco/anglo-arabes. Toutefois, certaines médersas arabico-islamiques font le choix de ne pas s'intégrer au système d'éducation nationale dans les pays où cela est une possibilité. Souvent, ce choix est dû à un rejet du curriculum développé pour les médersas arabes et franco/anglo-arabes qui, du fait de l'intégration, qui leur serait imposé. Les commentaires anecdotiques recueillis sur cette question font référence aux répartitions horaires qui, dans les curricula

proposés par les États, ne laisserait pas assez de temps aux enseignements religieux. Une autre raison du rejet tient à la politique linguistique en vigueur au ministère en charge de l'éducation qui ne permettrait pas ou insuffisamment les enseignements en arabe¹⁰¹. Ainsi certaines médersas arabico-islamiques font le choix de ne pas s'intégrer au système d'éducation nationale, de ne pas appliquer les curricula, et ne bénéficient donc d'aucune passerelle vers le secteur formel. Leurs élèves peuvent alors, seulement de leur propre initiative, tenter de passer les examens nationaux ouverts aux candidats libres lorsque cette possibilité est ouverte dans le pays.

101 Enseignements dispensés en langue arabe

9. La question des langues d'enseignement

La langue d'enseignement utilisée dans les différents types d'écoles ainsi que, plus généralement, les langues qui y sont maîtrisées au fil du temps, constituent un des points d'achoppement lors de la mise en place de curricula harmonisés pour les écoles coraniques et islamiques. Trois grandes catégories de langues sont rencontrées dans ces écoles :

- les langues nationales, souvent utilisées pour les explications aux élèves, dont l'écriture et la lecture sont parfois apprises aussi ; ces langues sont notamment utilisées dans les écoles coraniques pour guider les élèves dans la mémorisation du Coran et pour leur enseigner les rudiments de leur religion.
- les langues officielles (l'anglais ou le français généralement¹⁰²), dont l'oral et l'écrit sont considérés, dans la plupart des pays étudiés, comme essentiels à l'intégration socio-économique des élèves;
- l'arabe, comme langue sacrée de la religion islamique, permettant la lecture du Coran, mais aussi comme langue internationale permettant la communication avec des millions d'arabophones.

Dans les écoles coraniques traditionnelles de la région, les langues nationales sont le plus souvent utilisées comme langue d'enseignement. Elles servent à l'oral aux maîtres coraniques pour formuler les instructions données aux enfants, mais sont très rarement utilisées à l'écrit. L'arabe y est aussi enseigné mais selon des objectifs spécifiques (lecture et écriture des versets coraniques principalement) qui ne tendent pas immédiatement à la maîtrise de la langue pour la communication orale. L'arabe y est avant tout considéré comme la langue sacrée, véhicule du texte coranique ; en apprendre l'alphabet et la prononciation constitue une phase initiale et importante de la mémorisation du Coran. Le but, à ce stade, n'est pas du tout de comprendre le sens du texte ; les enfants peuvent apprendre à écrire le Coran et à le réciter en arabe sans comprendre un mot de ce qu'ils récitent ou écrivent. Pour les élèves qui continueront dans le cursus coranique traditionnel jusqu'à un niveau très avancé (ce qui est de plus en plus rare), la compréhension de l'arabe, oral et écrit, deviendra une nécessité, pour aborder des textes diversifiés à étudier (grammaire, jurisprudence, théologie...). De manière générale, dans toute la région à l'étude ici, la plupart des enfants n'atteindront pas

ce niveau d'études des sciences islamiques et donc, la seule langue maîtrisée à l'oral restera pour eux la langue nationale natale. La connaissance de l'alphabet arabe peut cependant permettre à certains de développer une connaissance de l'écriture *ajami*.¹⁰³

Les écoles coraniques modernes permettent de répondre en partie à la question linguistique ainsi qu'aux problèmes d'insertion socio-professionnelle qui en découlent pour les élèves des écoles traditionnelles. En effet, l'une des spécificités des écoles coraniques modernes est l'intégration de l'apprentissage, à l'oral et à l'écrit, d'une langue européenne. La langue officielle du pays (le français ou l'anglais dans 12 des 14 pays) est intégrée dans la plupart des programmes des écoles coraniques modernes, avec l'objectif explicite de permettre à l'enfant d'intégrer soit les écoles où la langue officielle est la langue d'enseignement, soit le marché du travail, où la langue officielle est souvent nécessaire. Dans quelques cas plus rares, les écoles coraniques modernes proposent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les langues nationales en utilisant l'alphabet arabe (*ajami*). Ainsi, au Nigeria et au Niger, l'écriture *ajami* est couramment utilisée pour apprendre le haoussa dans les écoles coraniques modernes et participe donc à l'alphabetisation des enfants de ces écoles. Dans tous les pays de la région, certaines écoles coraniques modernes font le choix d'intégrer l'apprentissage de l'arabe, à l'oral et à l'écrit, par des méthodes pédagogiques modernisées. On parle ici de maîtriser l'arabe pour la mémorisation du Coran comme dans les écoles coraniques traditionnelles mais aussi de la maîtrise de l'arabe écrit et oral en vue d'une utilisation comme langue de communication. L'objectif est alors de permettre une ouverture sur le monde arabo-musulman et l'intégration de l'enfant dans des cercles sociaux qui ne seraient pas associés à l'élite francisée ou anglicisée du pays. Dans tous ces cas de figure, le but de l'école coranique moderne, en ce qui concerne la maîtrise des langues, est de permettre à l'enfant de développer une connaissance d'au moins une langue pour la lecture et l'écriture.

Les médersas arabo-islamiques, quant à elles, ont été créées dans les années 1940-1960 dans la plupart

102 Seuls la Mauritanie et le Tchad ont l'arabe comme langue officielle parmi les 14 pays étudiés ici

103 Le terme *ajami* fait référence à l'alphabet arabe utilisé pour écrire des langues africaines, en particulier le haoussa et le swahili (et d'autres). Comme beaucoup de ces langues incluent des phonèmes non-existants en arabe, les alphabets *ajami* comportent souvent des adaptations au script arabe.

Éducation coranique non-formelle				Éducation islamique formelle			Éducation publique	
École coranique familiale, de quartier	École coranique traditionnelle	École itinérante	École coranique moderne	Médresa arabo-islamique	École / médresa Arabe ou Franco-Arabe (privé)	École / médresa Arabe ou Franco-Arabe (public)		
Bénin Arabe + langue officielle (Zones urbaines)	Arabe + langue nationale	Langue nationale	Arabe + langue du milieu + langue officielle	Arabe	Arabe + langue officielle	Arabe + langue officielle		
Burkina-Faso Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Langue nationale	Arabe + langue officielle	Arabe	Langue officielle + arabe			
Cameroon Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Langue nationale	Arabe + langue officielle	Arabe	Langue officielle (anglais/français) + arabe			
Côte d'Ivoire Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale		Arabe + langue nationale + langue officielle	Arabe + langue officielle	Langue officielle + arabe			
Gambie Langue nationale + arabe	Langue nationale + arabe		Arabe	Arabe	Langue officielle + arabe			
Ghana Langue nationale			Arabe + langue nationale	Arabe + langue officielle	Langue officielle + arabe (partenariats public-privé avec religion)			
Guinée-Bissau Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale		Arabe + langue nationale + lingua franca	Arabe + langue nationale + lingua franca	Arabe + langue nationale + langue officielle			
Guinée Langue nationale	Arabe + langue nationale		Arabe + langue nationale + langue officielle	Arabe + langue officielle	Langue officielle + arabe			Langue officielle + arabe
Mali Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale + langue officielle	Arabe	Langue officielle + arabe			Langue officielle + arabe
Mauritanie Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale			Arabe	Arabe			Langue officielle + français
Niger Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Langue officielle	Arabe + langue officielle	Langue officielle + arabe			Langue officielle + arabe
Nigeria Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale + langue officielle	Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale + langue officielle			Langue officielle
Sénégal Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale		Arabe + langue nationale + langue officielle	Arabe	Langue officielle + arabe			Langue officielle + arabe
Tchad Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale	Arabe + langue nationale + langue officielle	Arabe	Langues officielles			Langues officielles

Fig. 25 – Langue(s) d'enseignement par type d'école (source : auteurs de la présente étude)

des pays de la région par des étudiants diplômés des universités du monde arabe avec le but explicite de moderniser la pédagogie islamique. Ces étudiants, complètement à l'aise en arabe classique et moderne, ont développé un modèle d'école où l'arabe moderne est la langue d'enseignement pour toutes les matières, qu'elles soient religieuses ou séculières. On n'apprend plus ici l'arabe en vue de mémoriser le Coran, puisque cela n'est pas l'objectif éducatif principal, mais bien comme langue moderne de communication. Dans une moindre mesure, les médersas arabo-islamiques peuvent aussi utiliser les langues nationales pour les explications aux élèves, surtout au début du cycle primaire, et les langues officielles dans des cours de langue vivante. Dans quelques cas, des médersas intégreront la langue officielle comme langue d'enseignement pour certains cours mais l'arabe restera la langue d'enseignement principale.

Les médersas arabes et franco/anglo-arabes reconnues, dans la mesure où elles appliquent le curriculum développé avec ou par le ministère en charge de l'éducation, ont moins de flexibilité dans le choix de la langue d'enseignement.¹⁰⁴ Selon les pays, l'arabe et la langue officielle occuperont des portions de temps variables comme langue d'enseignement, l'exacte proportion ayant souvent fait l'objet de difficiles négociations entre les médersas et le gouvernement dans l'élaboration des curricula nationaux. En Gambie, Mauritanie,¹⁰⁵ et au Tchad, certaines médersas reconnues n'utilisent que l'arabe en tant que langue d'enseignement. En Côte d'Ivoire, au Mali, au Bénin et en Gambie, d'autres médersas reconnues n'utilisent que la langue officielle comme langue d'enseignement alors que l'arabe n'y est introduit que comme langue vivante. Dans la majorité des pays de la région,¹⁰⁶ les médersas reconnues utilisent l'arabe et la langue officielle, en proportions variables, comme langues d'enseignement. Toutefois, et même dans les pays qui accordent une grande place à l'arabe en tant que langue d'enseignement, certaines médersas font le choix d'utiliser la langue officielle comme langue d'enseignement pour presque toutes les matières. La justification de ce choix est qu'une excellente maîtrise de la langue officielle est essentielle pour permettre aux élèves des médersas d'intégrer les études universitaires ou le marché du travail formel dans le pays.

104 C'est une des raisons, mais non la seule, qui poussent certaines médersas arabo-islamiques à refuser l'accréditation auprès du gouvernement qui implique l'application complète du curriculum harmonisé proposé par l'État, et donc la langue d'enseignement.

105 Dans le cas de la Mauritanie, l'arabe est la langue officielle.

106 Ghana, Mali, Nigéria, Niger, Guinée, Gambie, Guinée Bissau, Bénin, Sénégal et Tchad.

10. Problématiques spécifiques liées à la protection de l'enfant

Les 14 pays étudiés ici sont signataires de la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant et l'ont tous ratifiée. Ces pays disposent de textes de lois interdisant formellement la pratique des châtiments corporels dans le système éducatif, et certains d'entre eux ont adopté des dispositions visant à lutter contre la mendicité forcée des enfants. En dépit de ce cadre normatif, les progrès concernant la protection des enfants en ces domaines s'avèrent minimes.

a. Les châtiments corporels

Les châtiments corporels restent une pratique courante et généralement acceptée à la fois par les acteurs de l'éducation et par les parents, qui sont susceptibles de les utiliser eux-mêmes à la maison envers leurs enfants. En outre, la plupart des textes répressifs à l'égard des châtiments corporels ne trouvent pas d'application efficiente dans la pratique ; ainsi, lorsque des enseignants recourent à la violence, ils ne sont pas inquiétés pénalement.

b. La mendicité

La question de la mendicité dans le cadre scolaire soulève quant à elle trois questions sous-jacentes fondamentales :

- La mendicité est-elle spécifique à l'école coranique ?
- Pourquoi la mendicité existe-elle au sein de l'école coranique ?
- Comment éradiquer cette pratique ?

En premier lieu, il convient d'établir que la mendicité n'est pas spécifiquement liée à l'école coranique. Le fait de désigner les enfants des rues par des termes désignant initialement les apprenants des écoles coraniques¹⁰⁷ induit que tous les jeunes mendiants sont des élèves d'écoles coraniques. Par suite, il est très commun aujourd'hui dans la région d'assimiler mendicité et écoles coraniques. Il existe pourtant, dans toute la région, un phénomène d'enfants des rues qui dépasse le seul cas des apprenants coraniques. A contrario, il existe dans la région un nombre important d'écoles corani-

ques où la mendicité n'est pas pratiquée. Dans toute la région, y compris lorsqu'elle est liée à certaines écoles coraniques, la mendicité se trouve sous plusieurs formes : elle peut être chronique ou circonstancielle, errante ou statique, pour la collecte d'argent, de nourriture ou d'habits.

En deuxième lieu, et s'agissant de la mendicité spécifiquement pratiquée par les élèves des écoles coraniques, cette pratique peut se rapporter à une initiation sporadique afin d'atteindre un statut supérieur. Dans ce cas, cela correspond à l'apprentissage de l'humilité, une pratique qui existe de longue date dans les écoles coraniques ouest africaines.¹⁰⁸ Initialement cette pratique de la mendicité été fondée à la fois sur des principes éducatifs¹⁰⁹ et sur des raisons socio-économiques. Traditionnellement la mendicité était organisée au sein de la communauté dans laquelle s'insérait l'école coranique. Dans ce schéma traditionnel, les enfants allaient demander quotidiennement leur repas à une « marraine » ou des familles identifiées au sein de la communauté pour être disposées à offrir une aumône quotidienne aux enfants et à leur maître. Les généreux donateurs et les bénéficiaires se connaissaient alors. Avec l'exode rural et le déménagement des écoles coraniques dans les centres urbains, le lien organique entre ces écoles et la communauté dont elles faisaient partie a disparu. Dans les grandes villes, les enfants sont envoyés dans la rue pour demander leur pitance ou quelques pièces à des inconnus, qui ne les connaissent pas. En ville le maître coranique n'a plus la possibilité de disposer d'un champ à cultiver¹¹⁰, et en l'absence de soutiens financiers des parents ou de généreux bienfaiteurs, le maître de l'école coranique urbaine est amené à recourir à la mendicité des enfants dont il a la charge pour subvenir à leurs besoins et aux siens. En milieu urbain, il convient de distinguer entre d'une part des maîtres coraniques soucieux avant tout d'éduquer les enfants et qui recourent à la mendicité de manière mesurée et organisée, afin de ne pas exposer les enfants aux indignités, et d'autre part des maîtres coraniques plus ou moins improvisés qui voient dans l'école coranique un moyen de subvenir à leurs besoins, via la mendicité de leurs élèves, une sorte

108 Voir Ware, *The Walking Qur'an*.

109 Kane, *L'aventure Ambigüe*.

110 Les élèves du maître participaient à la culture du champ dans la version traditionnelle de l'école coranique.

107 « Garibou » au Burkina Faso, « talibés » au Sénégal et au Mali, « almajiri » au Nigeria, ou « mouhajirines » au Tchad par exemple

de petit « business », générateur de revenu. Dans ce dernier cas, la vocation est différente de la vision traditionnelle du maître coranique qui enseigne le Coran « *fissabilillah*¹¹¹ », sans en retirer de bénéfice personnel ; il s'agit donc là d'une dérive par rapport à la formule traditionnelle, dérive qui serait le corollaire de la vie moderne et urbaine.

Il n'en reste pas moins qu'il s'avère aujourd'hui souvent difficile de faire clairement la part entre une pratique de la mendicité dictée par des principes pédagogiques (apprentissage de l'humilité, de l'honnêteté, etc.) d'une part et d'autre part une pratique de la mendicité imposée par la précarité économique des maîtres coraniques.

c. Le confiage

En lien avec la problématique de la mendicité, mais aussi des châtiments corporels, il convient d'évoquer la pratique du « confiage », très répandue en Afrique de l'Ouest et Centrale. Selon le principe du « confiage », des parents vont déléguer leur rôle d'éducateur à une tierce personne, au sein de la famille ou étrangère à la famille, pour un objectif donné et pour une période donnée. En principe, la personne qui reçoit l'enfant en « confiage » a la responsabilité de subvenir aux besoins de l'enfants (notamment en termes d'alimentation et de soins médicaux). Cette pratique traditionnelle est aujourd'hui souvent perçue comme une démission des parents devant leurs responsabilités parentales, notamment lorsque les enfants confiés sont contraints de mendier dans la rue. En réalité, les parents n'ont pas démissionné mais ont délégué leurs responsabilités à celui ou celle à qui ils ont confié leur enfant. Cette délégation étant motivée soit par l'espoir que l'enfant bénéficie de meilleures conditions pour se préparer à sa vie d'adulte, soit en raison de réelles difficultés économiques qui empêchent les parents de subvenir correctement aux besoins de la famille. Cette pratique du confiage doit être considérée, en vue d'en réduire les effets négatifs pour l'enfant, et analysée non pas comme une faute ou un manquement des parents à leur responsabilité, mais comme une pratique traditionnelle, ancrée dans la culture et très communément pratiquée, avec ses règles propres et ses objectifs spécifiques.

111 « Dans la voie de Dieu », pour le seul service de Dieu.

11. Recommandations

Les recommandations formulées ci-après répondent à des enjeux et des défis qui ont été mis en évidence lors de la présente étude. Les enjeux, défis et recommandations correspondants ont été classés par catégories d'analyse pertinentes.

a. En termes de vision globale du système : système éducatif et société

Enjeux et défis :

1. Afin d'envisager les aspects techniques liés aux rapports entre écoles coraniques et systèmes éducatifs, l'enjeu préalable à considérer est un enjeu de société : celui d'une définition de la finalité de l'éducation, telle que conçue localement, et par conséquent, la place des écoles coraniques et islamiques, dans un projet non seulement éducatif mais également sociétal.

2. La définition de la place de l'éducation traditionnelle islamique dans la société moderne constitue également un enjeu majeur, en ce sens qu'il s'agit d'arrimer un modèle éducatif, initialement ancré dans la tradition (islamique), dans un système éducatif national conçu dans et pour la modernité (occidentale).

3. La question de la cohérence entre un système éducatif largement inspiré du modèle occidental d'une part et d'autre part des sociétés ouest et centre africaines encore très imprégnées de religiosité (contrairement à un occident déjà largement sécularisé)^{112/113} et fortement attachées à la tradition (par opposition à une modernité occidentale notamment caractérisée par le matérialisme, la tension vers le progrès et l'égalitarisme) apparaît également essentielle.

4. La coexistence de programmes et de langues d'enseignements différents pour l'enseignement islamique et l'enseignement public, avec des débouchés différents, comporte un enjeu notamment linguistique concernant plus particulièrement la place de la langue arabe dans la société non-arabophone.

5. La notion même de « modernisation » de l'école coranique constitue une problématique et apparaît comme étant un frein au dialogue national sur le sujet.

112 Inc, "Religiosity Highest in World's Poorest Nations."

113 Theodorou, "Americans Are in the Middle of the Pack Globally When It Comes to Importance of Religion."

Recommandations :

1. Créer un cadre de concertation au niveau national et engager, sous l'impulsion des plus hautes autorités de l'État, des réflexions élargies sur la place de l'éducation coranique et l'enseignement islamique dans la société, en passant par des réflexions sur le projet de société, la prise en compte de la demande sociale en matière éducative, la place de la langue arabe dans la société... Ces réflexions de portée générale sont destinées à guider les réflexions concernant le système éducatif en particulier.

2. Les cadres de concertation doivent être conçus le plus largement possible et réunir les acteurs gouvernementaux (éducation, affaires intérieures, affaires sociales et familiales, enseignement supérieur et formation professionnelle), mais également les acteurs religieux (autorités et institutions religieuses, fédérations d'écoles confessionnelles) et de la société civile (associations de parents, d'étudiants, d'enseignants).

3. Afin d'arrimer l'école coranique au système éducatif et de parvenir à un système éducatif à la fois diversifié, inclusif, de qualité et pleinement reconnu et accepté socialement, les réflexions menées dans les cadres de concertation doivent permettre de conduire à la définition de :

- cadres juridique, administratif, pédagogique ;
- modèles éducatif, pédagogique, organisationnel ;
- processus de renforcement du secteur non formel notamment (type d'appui, modalités).

4. Réexaminer le concept de « modernisation » et envisager de forger un concept, qui serait issu de la concertation nationale, et qui bénéficierait donc d'une compréhension partagée ; concept sur lequel pourraient s'appuyer les politiques publiques.

b. En termes de stratégie de communication : lexicale et approche du sujet

Enjeux et défis :

1. La manière de désigner le modèle attendu d'école coranique est un enjeu non négligeable, dans la mesure où la terminologie utilisée est susceptible d'induire un jugement sur l'école coranique traditionnelle ; jugement qui ne serait pas partagé par tous, en reflétant une perception plus qu'une autre, ce qui nuirait à un

dialogue national sur le sujet. Par exemple :

- Les termes de « moderne », ou l'idée de « modernisation », suscite des réticences de la part de ceux qui sont attachés à la tradition (perçue ou vécue comme opposée à la modernité occidentale) ;
- Le terme de « rénover » insinue que le modèle d'école coranique traditionnel est vieillissant et dépassé ;
- Le terme d'« améliorer » insinue que ce modèle n'est pas bien, ni bon.

2. Plus qu'on pourrait le penser, la manière de désigner les enfants qui sont victimes des dérives des maîtres coraniques impacte le débat sur la place de l'école coranique ; en effet on constate que le terme de « talibés » désigne de plus en plus les enfants mendiant dans la rue au Sénégal (alors que ce terme wolof désigne initialement l'apprenant de l'école coranique), de même, au Tchad le terme de « mouhajirines » désigne ces enfants mendiants (alors que ce terme désigne initialement celui qui voyage, souvent en quête de connaissance) ;

3. L'association récurrente dans les discours entre éducation coranique et enseignement islamique d'une part et radicalisation religieuse ou extrémisme violent d'autre part constitue un défi qu'il est d'autant plus important de surmonter, compte tenu de l'actualité marquée par les actes terroristes affectant régulièrement certains pays de la région.

4. Recommandations :

5. Éviter les termes de « moderniser », « rénover », « améliorer » ; préférer des terminologies plus neutres et reflétant davantage la réalité éducative, par exemple « école coranique intégrée¹¹⁴ » ;

6. Introduire l'idée de « modéliser » : il s'agirait de modéliser l'articulation entre éducation coranique et instruction séculière, en lieu et place de l'idée de « moderniser » l'école coranique. La « modélisation » est à la fois un terme qui indique l'intention de concevoir un modèle à partir duquel peuvent se développer des initiatives correspondant à une politique publique, et en même temps un terme neutre n'induisant aucun jugement de valeur ou parti pris ;

7. Étudier la nature des motivations et les trajectoires des jeunes qui s'engagent dans les mouvements terroristes (« djihadistes ») ainsi que le rôle éventuel de l'éducation coranique ou de l'enseignement islamique dans les représentations et motivations, afin de disposer d'informations documentées et précises à ce sujet, issues de la recherche et non plus uniquement de suspensions ou généralisations parfois abusives.

c. En termes de processus pour aboutir à une vision de l'école coranique et sa mise en œuvre

Enjeux et défis :

1. Parvenir à réunir les tenants de la tradition (ancrée dans des principes religieux et spirituels) et les tenants de la modernité (qui sont souvent aussi ceux qui reçoivent et gèrent l'appui technique et financier de nations modernes et sécularisées) constitue parfois en soi un défi, tant les positions peuvent paraître inconciliables ;

2. Parvenir à l'unanimité parmi les parties prenantes du processus est un enjeu crucial pour garantir la mise en œuvre des résultats de la concertation ;

3. Un processus touchant à des aspects aussi fondamentaux d'une société (éducation, traditions, valeurs, transmission, etc.) nécessite du temps, a fortiori lorsque l'unanimité est recherchée ;

4. L'inscription de l'école coranique dans la loi constitue un préalable déterminant, afin de pouvoir organiser ce secteur ; ce qui présuppose une définition de ce qu'est l'école coranique, de sa finalité et de ses modalités.

Recommandations :

1. Engager la concertation sur la base d'un dialogue large et constructif, dans le respect des positions initiales de chacun et consolidant ou préservant la confiance entre les parties prenantes ;

2. Organiser un cadre de concertation clair, lisible, et le plus neutre possible : objectifs identifiés, programmation des étapes du processus, diversité des sensibilités et positions, représentativité des participants, appui technique et financier au processus ;

3. Élaborer une stratégie pour envisager une progression dans les thématiques abordées (s'assurer par exemple que les thématiques éducation et droits de l'enfant ou que les aspects d'offre et de demande en matière éducative sont abordés de manière cohérente et organisée). Les difficultés de mise en œuvre d'un tel processus doivent conduire les responsables politiques à envisager les choses de manière séquentielle, en veillant à la méthode et à la manière d'introduire et de présenter les différentes étapes et thématiques, susceptibles, pour certaines, de susciter les résistances.

4. Envisager un processus long, dont le rythme pourrait ne pas coïncider avec certains agenda politiques ou administratifs ;

5. Engager des interlocuteurs représentant toutes les parties prenantes et soucieux de construire des

114 Terminologie employée au Mali et au Nigeria.

solutions dans le cadre de concertation impartie ;

6. Engager un processus législatif pour inscrire l'école coranique (ainsi que les écoles islamiques formelles qui ne seraient pas officiellement reconnues) dans la loi (particulièrement dans la loi d'orientation du système éducatif) en lui reconnaissant un statut de structure d'éducation, et en lui ménageant une place ainsi qu'un rôle au sein du système éducatif ;

7. Coordonner avec les acteurs (étatiques, associatifs, PTF, etc.) engagés dans l'intégration des écoles coraniques et/ou islamiques (Banque Islamique de Développement par exemple).

8. Offrir un soutien technique et financier aux projets en cours visant à une plus grande intégration des écoles coraniques et/ou islamiques dans le système éducatif et reconnus comme pertinents et cohérents.

d. En termes de connaissances à maîtriser pour engager un travail constructif

Enjeux et défis :

1. L'information concernant le secteur est certes un enjeu important, parce qu'elle est la plupart du temps rare, voire inexistante et en tout cas partielle, alors qu'elle est nécessaire, sous une forme à la fois qualitative et quantitative, pour penser la place des secteurs de l'éducation coranique et de l'enseignement islamique dans chaque pays de la région ;

2. Comprendre l'appréciation qu'ont les populations des différentes offres scolaires et l'utilisation qu'elles en font est également déterminant pour concevoir les politiques publiques en la matière, les perceptions étant nuancées et influencées par de multiples facteurs ;

3. Connaître les trajectoires scolaires des enfants, afin de mieux comprendre comment sont utilisées les passerelles formelles ou *ad hoc*, quels sont les points de blocage ou les voies les plus couramment empruntées ainsi que leurs résultats.

Recommandations :

1. Étudier la demande sociale en matière éducative, en s'intéressant notamment à l'utilité sociale des différents types d'offres scolaires, telles que perçues par les populations ;

2. Étudier et comprendre les trajectoires des enfants à travers les différentes offres scolaires ainsi que les logiques justifiantes ces trajectoires ;

3. Engager des actions de recensement (impliquant

une classification / typologie officialisée) des écoles coraniques traditionnelles et modernes ainsi que des médersas arabo-islamiques ;

4. Adopter des catégories statistiques pertinentes permettant par exemple de distinguer entre les enfants qui ne fréquentent que l'école coranique et ceux qui fréquentent à la fois école coranique et école formelle ;

5. Engager un suivi statistique permettant notamment d'apprécier les évolutions quantitatives des effectifs entre les différentes catégories d'offres scolaires dans le temps.

e. En termes d'organisation du secteur

Enjeux et défis :

1. La réglementation ou la mise en application des réglementations relatives à la création ou l'enregistrement d'une école coranique ou islamique auprès du ministère de tutelle apparaît incontournable pour la mise en œuvre de toute politique publique en la matière.

2. Le développement de curricula, programmes et manuels complets harmonisés pour chaque sous-secteur et chaque cycle est une condition pour assurer la cohérence du système et garantir l'effectivité des passerelles entre les secteurs du système ;

3. Le manque de formation des enseignants de l'école coranique en matière pédagogique et didactique est souvent constaté ;

4. La difficulté pour les maîtres coraniques d'envisager l'introduction de l'enseignement de matières séculières au sein de leur école constitue un frein à l'intégration des deux types d'éducation (coranique et séculière) ;

5. Le manque de compétence en pédagogie est aussi souvent reproché aux enseignants de l'enseignement islamique formel ;

6. Les ministères en charge de l'éducation qui peinent déjà à assurer l'inspection et l'appui pédagogique en faveur des écoles publiques laïques n'ont en général pas ou peu de ressources disponibles pour assurer ces fonctions auprès du secteur confessionnel islamique ;

7. L'enseignement bilingue (franco-arabe ou anglo-arabe) comporte un enjeu économique non négligeable puisqu'il implique des coûts plus importants en termes de ressources humaines (nombre plus important d'enseignants) et de matériel pédagogique (manuels).

Recommandations :

1. Concevoir la manière dont le secteur de l'éducation coranique (non formel) et celui de l'enseignement islamique (formel) s'articulent avec le reste du système éducatif : reconnaissance, enregistrement et agrément, niveau d'intégration, système de passerelles (via structures éducatives et certifications)...

2. Établir une tutelle administrative effective pour les écoles coraniques, par le ministère en charge de l'Éducation (ce qui serait cohérent si l'école coranique est reconnue par la loi comme structure éducative) ;

3. Renforcer la capacité des ministères en charge de l'Éducation à développer :

- des curricula, programmes, manuels adaptés aux écoles coraniques et islamiques ;
- des dispositifs de passerelles (certificats, établissements scolaires ou sections spécifiques) ;
- des processus d'intégration (étapes, évaluations, appui...) pour les écoles coraniques et médersas arabo-islamiques qui souhaitent rejoindre le système éducatif national.

4. Renforcer la capacité des ministères en charge de l'éducation à assurer :

- des formations complémentaires aux enseignants des écoles coraniques et islamiques ;
- l'inspection et l'appui pédagogiques des enseignants des écoles coraniques et islamiques.

f. Concernant la problématique des châtiments corporels

Enjeux et défis :

1. Les châtiments corporels sont considérés comme normaux par une part des enseignants mais aussi des parents, qui reprochent à l'école laïque formelle de devenir laxiste sur le plan disciplinaire.

2. L'utilisation de châtiments corporels sont reproduits de génération en génération, comme étant un moyen traditionnel (donc légitime) et efficace de discipline et d'éducation.

3. Les conventions internationales et textes de loi en matière de protection de l'enfant sont peu voire très peu mis en application.

Recommandations :

1. Contribuer à modifier les conceptions et les comportements en matière disciplinaire, en s'appuyant notamment sur les références religieuses (ex : fatwa d'autorités religieuses, se référant à la tradition

islamique et incitant les enseignants et parents à renoncer aux châtiments corporels) ;

2. Proposer aux enseignants des ressources et méthodes didactiques alternatives aux châtiments corporels : valorisation, gratification, etc.

g. Concernant la problématique de la mendicité et des ressources financières de l'école coranique

Enjeux et défis :

1. La mendicité est l'expression moderne d'une pratique liée sous certaines formes à l'éducation coranique. Traditionnellement cette pratique consistait en l'implication de la communauté dans l'entretien du maître et des apprenants, le maître étant vu comme se livrant à un enseignement qui se faisait dans l'intérêt de tous. De fait, si aujourd'hui, certains maîtres coraniques (ou pseudo-maîtres coraniques) abusent du recours à la mendicité, d'autres y recourent de manière mesurée avec le souci de respecter le principe traditionnel associant la communauté à l'œuvre d'éducation des jeunes.

2. Les maîtres coraniques qui pratiquent la mendicité la justifient en indiquant qu'il s'agit d'un moyen d'éduquer les jeunes à l'humilité et à l'honnêteté et/ou en indiquant que si l'Etat reconnaissait leur rôle social, il leur apporterait un appui financier qui leur permettrait de ne plus recourir à la mendicité.

3. Malgré le contexte moderne (souvent urbain et éloigné de la situation initiale de l'école coranique inscrite dans la communauté du village), l'idée persiste que le maître enseigne le Coran aux enfants au nom de Dieu (et donc sans rémunération), par vocation religieuse et pour le service de la communauté.

4. Les dispositions législatives qui existent dans certains pays contre la mendicité ne sont pas ou peu appliquées.

Recommandations :

1. Adopter ou mettre en application les dispositions législatives protégeant les enfants contre l'exploitation via la mendicité ; cela ne pouvant être effectif, dans le secteur de l'éducation coranique, que lorsque l'école coranique aura été encadrée par la loi et par une tutelle administrative et technique effective ;

2. Organiser un dispositif permettant à l'école coranique de s'émanciper économiquement du recours à la mendicité : par la mise en place d'une contribution des familles via des frais de scolarité ou/

et par un appui public à l'école coranique, en vertu d'un statut institutionnalisé, et en fonction de critères définis (cet appui devenant cohérent avec une éventuelle reconnaissance de l'utilité sociale de l'éducation coranique) ;

3. L'organisation de contributions financières (familiales et/ou publiques) pourrait rendre nécessaire l'instauration d'un comité de gestion (incluant le maître coranique) qui appuierait ou prendrait en charge la gestion des comptes de l'école coranique ;

4. Appuyer l'école coranique en matière de conditions de vie et d'apprentissage : amélioration du lieu de vie (internat) et du lieu d'apprentissage (salles d'enseignement) ; appui à l'organisation de cantines de quartier (communautaires, sur le modèle villageois) ;

5. Concevoir des ressources pédagogiques pour aider les maîtres coraniques à inculquer les valeurs d'humilité et d'honnêteté, autrement que via la mendicité ;

6. Concevoir et réaliser des actions d'information et plaidoyers conjuguant la législation de protection de l'enfant et les solutions alternatives pour le financement de l'école (contribution des parents, respect de certains critères pour bénéficier de fonds publics, instauration d'un comité de gestion, etc.) ;

7. Appui à l'instauration d'activités génératrices de revenu pour le maître coranique, en lien par exemple avec des apprentissages professionnels au profit des élèves.

h. Domaines dans lesquels des études plus approfondies sont apparues comme nécessaires

1. La **demande sociale en matière d'éducation**. Si l'offre éducative des secteurs coranique et islamique commence à être connue ou à faire l'objet d'études spécifiques, en revanche, la demande sociale en matière éducative ainsi que les stratégies adoptées par les parents pour fournir une éducation à leurs enfants restent relativement méconnues. La connaissance de ces déterminants est pourtant essentielle pour concevoir une politique publique et développer des réponses adaptées en la matière.

De telles études permettraient aux États et aux partenaires de mieux comprendre les inadéquations entre l'offre et la demande scolaire de même que l'usage que la population fait de cette offre scolaire. Elles pourraient également éclairer la question des coûts directs et indirects réels de l'éducation pour les ménages. La situation économique des ménages influence les choix

fait en termes d'éducation des enfants. Les types de coûts supportés et l'évaluation par les parents de leur nécessité ou non, selon les types d'écoles, ne sont pas sans impact sur les choix.

2. Les **parcours scolaires des enfants** (garçons et filles) au travers des différents types d'écoles pourraient fournir des informations essentielles sur la manière dont les choix des parents sont mis en œuvre et les réalisations rendues possibles à la fois par le système et les capacités individuelles des enfants. L'étude de ces trajectoires scolaires, jusqu'à la vie professionnelle, apparaît également comme incontournable pour fonder une politique publique en ce domaine.

3. Sur le lien étroit entre la **croissance démographique et son impact sur la capacité des États à fournir des services éducatifs**. Les modes éducatifs actuels sont intenable face à l'augmentation de la population (ils ne peuvent pas délivrer les services suffisants). Il est donc impératif de trouver des modes éducatifs alternatifs, comme l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication par exemple.

12. Conclusion

La question de l'offre en éducation coranique et islamique dans les 14 pays de l'Afrique Centrale et de l'Ouest étudiés ici ne se résume pas à un sujet purement technique de politique éducative. Cette question vient en effet interroger les sociétés de ces pays, dans leurs fondements mêmes, ainsi que dans leur projection vers l'avenir. Au vu d'une offre éducative coranique et islamique globalement en croissance, c'est non seulement la place du religieux dans les pays qui ont une constitution laïque qu'il convient de re-considérer, mais également la place de la langue arabe, dans les pays qui n'ont pas l'arabe comme langue officielle et qui voient son apprentissage se développer, en lien avec la religion. Au-delà de ces considérations, c'est même au niveau du projet de société que la réflexion devrait pouvoir se situer, puisque le système éducatif, dans l'État modern, a pour principal but d'édifier le citoyen idéal, tel que pensé et voulu par la société. La place de l'éducation coranique et islamique dans le système éducatif devra sans aucun doute se dessiner à la lumière d'une réflexion sociétale partagée et assumée.

Remerciements

L'équipe *Quale* souhaite ici exprimer sa gratitude à toutes celles et tous ceux qui ont facilité la réalisation de cette mission, celles et ceux qui ont bien voulu accorder de leur temps pour répondre à nos questions et ainsi fournir les informations qui ont constitué la base de ce travail. Sans leur bonne volonté, leur disponibilité et leur bienveillance, ce travail n'aurait pas été possible.

Nos remerciements s'adressent en particulier aux équipes de l'UNICEF dans les pays visités, qui ont facilité la venue des membres de l'équipe *Quale*, ont contribué à les orienter vers les interlocuteurs-clés et à organiser les rendez-vous et qui ont dans certains cas mis des moyens logistiques à disposition pour faciliter le déroulement de la mission. L'accueil réservé par les bureaux pays de l'UNICEF à l'équipe *Quale* fut toujours d'une grande qualité; que toutes celles et tous ceux qui y ont contribué soit chaleureusement remerciés ici.

Bibliographie

- Bouche, Denise. "L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite?" Atelier Reproduction des thèses, Université Lille III ; Diffusion, H. Champion, 1975. /z-wcorg/.
- Brenner, Louis. *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*. Bloomington, IN, USA: Indiana University Press, 2001.
- . "Essai Socio-Historique Sur l'enseignement Islamique Au Mali." In *L'enseignement Islamique Au Mali*, edited by B. Sanankoua and Louis Brenner, 1–23. Bamako: Jamana, 1991.
- . "Médersas Au Mali: Transformation d'une Institution Islamique." In *L'enseignement Islamique Au Mali*, edited by Bintou Sanankoua and Louis Brenner, 63–85. Bamako: Jamana, 1991.
- Cissé, Seydou. "L'enseignement Islamique En Afrique Noire / Seydou Cisse ; Suivi d'un Entretien Avec A. Hampaté Bâ." Edited by Amadou Hampaté Bâ, 1992.
- Coppoletta, Rosalinda, Philippe De Vreyer, Sylvie Lambert, and Abba Safir. "The Long Term Impact of Child Fostering in Senegal: Adults Fostered in Their Childhood." *Unpublished Manuscript, Paris School of Economics*, 2011.
- Diakité, Drissa. "La Crise Scolaire Au Mali." *Nordic Journal of African Studies* 9, no. 3 (2009): 6–28.
- Gandolfi, Stefania. "L'enseignement Islamique En Afrique Noire." *Etudes africaines* 43, no. 169–170 (2003): 261–77.
- Gérard, Étienne. "L'école déclassée : une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali : cas des sociétés malinkés," 1992. <http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:35288>.
- . "Logiques Sociales et Enjeux de Scolarisation en Afrique: Réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabè." *Politique africaine* 4, no. 76 (1999): 153–63.
- Halstead, Mark. "An Islamic Concept of Education." *Comparative Education* 40, no. 4 (2004): 517–29.
- Hampshire, Kate, Gina Porter, Samuel Agblorti, Elsbeth Robson, Alister Munthali, and Albert Abane. "Context Matters: Fostering, Orphanhood and Schooling in Sub-Saharan Africa." *Journal of Biosocial Science* 47, no. 02 (March 2015): 141–64.
- Hoechner, Hannah. "Traditional Quranic Students (Almajirai) in Nigeria: Fair Game for Unfair Accusations?" In *Boko Haram: Islamism, Politics, Security and the State in Nigeria*, African Studies Centre., 63–84. Leiden: Marc-Antoine Pérouse de Montclos, 2014.
- Inc, Gallup. "Religiosity Highest in World's Poorest Nations." Gallup.com. Accessed November 9, 2017. <http://news.gallup.com/poll/142727/Religiosity-Highest-World-Poorest-Nations.aspx>.
- Interpeace, Indigo Côte d'Ivoire, and Institut Malien de Recherche Action pour la Paix (IMRAP). "Au-Delà de l'idéologie et de l'appât Du Gain: Trajectoires Des Jeunes Vers Les Nouvelles Formes de Violence En Côte d'Ivoire et Au Mali - Rapport de Recherche Participative." UNICEF, October 2016.
- . "Au-Delà de l'idéologie et de l'appât Du Gain: Trajectoires Des Jeunes Vers Les Nouvelles Formes de Violence En Côte d'Ivoire et Au Mali - Résumé Exécutif." UNICEF, October 2016.
- Isiugo-Abanihe, Uche C. "Child Fosterage in West Africa." *Population and Development Review* 11, no. 1 (March 1985): 53.
- Kane, Cheikh Hamidou. *L'aventure Ambigüe*, 1961.
- Khamis, Anil. "Muslim Pre-Schools in the Western and Central African Region: Lessons and Policy Options." Briefing paper. Dakar, Sénégal: UNICEF WCARO, January 2012.
- Ki-Zerbo, Joseph. *Educate or Perish*. Paris: Edited by Unicef at the Editions LHarmattan, 1990.
- Lange, Marie-France. "École et Mondialisation Vers Un Nouvel Ordre Scolaire? (School and Globalization: Toward a New School Order?)." *Cahiers d'Études Africaines* 43, no. 169/170 (2003): 143–66.
- Pilon, Marc. "Foster Care and Schooling in West Africa: The State of Knowledge." UNESCO, 2003. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/2f4f07f5fcb8cdce16506595637b2099s-schooling+in+West+africa.pdf.
- Roy, Emilie. "Educating Pious Citizens: Local Politics, International Funding, and Democracy in Bamako's Islamic Schools." PhD. Thesis, McMaster University, 2012.
- Séne, Mame Fatou. "Scolarisation des filles et (re)configuration des rapports de genre: L'éducation arabo-islamique au Sénégal." *Afrique contemporaine* 1, no. 257 (2016): 41–55. <https://doi.org/10.3917/afco.257.0041>.
- Theodorou, Angelina E. "Americans Are in the Middle of the Pack Globally When It Comes to Importance of Religion." *Pew Research Center* (blog), December 23, 2015. <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/12/23/americans-are-in-the-middle-of-the-pack-globally-when-it-comes-to-importance-of-religion/>.
- Vandermeersch, C. "Les enfants confiés âgés de moins de 6 ans au Sénégal en 1992-1993." *Population* 57, no. 4 (2002): 661–688.
- Ware, Rudolph T. *The Walking Qur'an: Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*. Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press, 2014.

13. Annexes

L'équipe de Quale pour l'étude régionale

Chercheurs principaux :

- Philippe Humeau, Directeur *Quale*
- Émilie Roy, Ph.D. Directrice des Études *Quale*
- Oumarou Makama Bawa, Chargé de mission *Quale*
- Marise Sagna, Chargée de mission *Quale*.

Assistants de recherche-terrain :

- Yasin Abubakar, Ph.D. Lecturer I, Department of History, Usmanu Danfodiyo University, Sokoto, **Nigeria**
- Aliyu Sakariyau Alabi, Ph.D. Lecturer I, Department History, Bayero University Kano, Kano, **Nigeria**
- Moustapha Bangoura, Professeur-assistant au département de langue arabe l'Université de Labé, Labé, **Guinée**
- Issouf Binaté, Ph.D. Enseignant chercheur au département d'histoire à l'Université Alassane Ouattara de Bouaké, Bouaké, **Côte d'Ivoire**
- Mohamed Salem Cheikh Bouyaadel, DEA de philosophie, journaliste, Nouakchott, **Mauritanie**
- Yunus Dumbe, Ph.D. Professor, Religious Studies Department, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, **Ghana**
- Aboubakar Hamadou, coordonnateur de projets de développement, Yaoundé, **Cameroun**
- Sidi Zakaria Maiga, leader spirituel - confrérie qadiriya boudchichiya, membre du Regroupement des Leaders Religieux Spirituels Musulmans du Mali, Bamako, **Mali**
- Fatou N'Diaye, assistante de recherches académiques, Dakar, **Sénégal**
- Issaka Oumarou, socio-anthropologue, Niamey, **Niger**
- Yacouba Ouédraogo, Ph.D. Maître-assistant au département d'Histoire et Archéologie, Université Ouagadougou I Pr Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou, **Burkina Faso**

Rédacteurs du rapport :

- Émilie Roy, Ph.D. Directrice des Études *Quale*
- Philippe Humeau, Directeur *Quale*.
-

Recherche bibliographique :

- Philippe Humeau, Directeur *Quale*
- Émilie Roy, Ph.D. Directrice des Études *Quale*
- Maha Rhannam, B.A. International Studies (minor in Business), Université Al Akhawayn, Maroc

Assistants d'édition :

- Maha Rhannam, B.A. International Studies (minor in Business), Université Al Akhawayn, Maroc
- Ghassan Mhaifid, B.A. International Studies (minor in Gender Studies), Université Al Akhawayn, Maroc

Bibliographie annotée concernant l'éducation coranique et islamique dans la région Afrique de l'Ouest et du Centre

Analysis and sectorial studies

Aiglepierre, Rohen d', and Odile Simon. "All Children in School by 2015: Global Initiative on out-of-School Children Regional Report West and Central Africa." UNICEF WCARO, 2014.

This study aims at shedding some light on the scale and mechanisms of exclusion in regards to out-of-school children in the region, as well as highlight the resources and tools available to promote the educational inclusion of all children in the region. This report presents the different profiles of excluded children (including regional characteristics of these out-of-school children), the barriers and bottlenecks, the policies and strategies applied and the recommendations and future prospects for the region. This report does not mention religious education, but it mentions religion as a factor influencing the demand and the supply of students. It allows the reader to understand the context that impedes some children of the region to attend school, and thus allows for a better understanding of the context in which Islamic education presents itself as a viable option for these children.

Moussa, Laouali Malam, and Yves Benett. "A Synthesis of Studies of Madrassas and Other Quranic Schooling Centres in Gambia, Mali, Niger and Sénégal." Bamako, Mali: ROCARE - Réseau ouest et Centre Africain de Recherche en Education, November 2007.

This report aims at describing and analyzing how Madrassas and other Qur'anic Schooling Centers facilitate access to basic education in Gambia, Niger, Mali and Senegal as for the UNESCO to promote the good practices observed in such educational institutions. This document then reports the increased enrolment of students in these educational institutions, describes the curriculum and the wide differences existing in

between these four countries, the school governance and management style; all of which to present six recommendations to improve access to education and the quality of this education in the framework of the education for all imperative. This report highlights by that the contribution that the Islamic schooling centers can make to education as institutions existing within the non-formal sector.

Another important contribution made through this report is that the document presents proposals for pilot interventions and recommendations for practitioners as to improve the Islamic education sector in these countries.

Antonowicz, Laetitia. "Trop Souvent En Silence: Un Rapport Sur La Violence En Milieu Scolaire En Afrique de l'Ouest et Du Centre." UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Action Aid, Save the Children Suède, March 2010.

This report aims at examining school based violence (from pre-school to higher education) in sub-Saharan Africa, and that in all types of education systems (public, private and Qur'anic schools). After an epistemological study of school based violence as such, the author describes the actors, factors and victims of this violence, its impact on educational rights and on society in a broader sense, as well as presents the legislative and institutional framework set out on school based violence per se.

Violence in Qur'anic schools is thus also addressed through this report by describing the corporal punishments by teachers that students in these schools suffer from in various countries of the region, considering students in Qur'anic schools as at-risk children (alongside disabled children and refugee children).

Interpeace, Indigo Côte d'Ivoire, and Institut Malien de Recherche Action pour la Paix (IMRAP). "Au-Delà de L'idéologie et de L'appât Du Gain: Trajectoires Des Jeunes Vers Les Nouvelles Formes de Violence En Côte d'Ivoire et Au Mali - Rapport de Recherche Participative." UNICEF, October 2016.

Given the predominance of violence in the region, the authors of this report attempt to understand the factors and situations leading to the development of violence amongst the youth in Ivory Coast and Mali. The authors of this study analyze this issue through a psychosocial approach highlighting the importance of socialization and socializing spaces in regards to violence, considering violence as a process of social interaction/ socialization process. This study aims then at understanding how the various spaces of socialization (or education in the broader sense) –family, school,

group of friends, street, community, alternative groups– structure the trajectories of these young people in Ivory Coast and in Mali.

Islamic education is thus analyzed in regards to this issue, the authors considering it as a source of resilience for the young people of Mali. The authors stress however that despite being a source of resilience for some students, given the strong relationship between teacher and student in this system, there is a risk that these talibés might follow their teachers onto violent extremism. The report invites then to reform the educational system as to take into consideration the risks that it holds for the youth of these countries, and yet consider in the process the positive resilience aspect of these systems.

Barry, Boubakar, Amadou Sidibe, Hassane Baka, Abdourahmane El Moctar, Ouzmane Sow, John Kabutha Mugo, Abdu Umar Ardo, and Nicole Gantenbein. "Etude d'une formule d'éducation alternative viable à l'autonomisation des jeunes issus des communautés pastorales/nomades : cas du Burkina Faso, du Niger, du Mali, du Nigeria, de la Mauritanie et du Kenya." Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation. Ouagadougou, Burkina Faso: ADEA, n.d. http://www.adeanet.org/triennale/Triennalestudies/subtheme1/1_5_05_BARRY_fr.pdf.

This report presents the results of a study conducted on the issue of literacy on rural nomadic populations in different African countries (Burkina Faso, Kenya, Mali, Mauritania, Niger and Nigeria). This study aims at better understanding the different aspects of this issue as to propose a viable alternative to enhance the educational systems of these countries as for them to promote inclusion and equality of opportunities for their youth. As to understand this issue, the authors present the institutional framework and sectorial policies relative to basic education as well as describe the various educational experiences in nomadic and rural environments in these different case studies; and that as conduct a comparative analysis of these experiences, highlighting the major concerns and challenges for a more inclusive educational system.

Islamic education as such is briefly addressed in this report in the comparative analysis of these countries, demonstrating its importance for a great number of rural nomadic communities, and thus its importance to be considered when establishing policies for a more inclusive educational system.

Pilon, Marc. "Foster Care and Schooling in West Africa: The State of Knowledge." UNESCO, 2003. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/2f4f07f5fcb8cdce16506595637b2099s-schooling+in+West+africa.pdf.

This study aims at presenting a situational analysis of the phenomenon of children fosterage in West Africa, and that more particularly in relation with schooling, aiming at shedding light on the situation of girls in this context. This report examines then the linkages between fostering and school migration, highlighting the experiences of girls in particular. The author also investigates the effects of the economic crisis on this phenomenon as well as the effects of the HIV/AIDS epidemic on it.

The interrelationship between schooling and child labour is also addressed by describing two categories of foster children increasingly vulnerable to situations of exploitation and trafficking, namely young "maids" in cities, and garibous (other name for talibés). The author thus briefly describes the phenomenon of talibés and child begging in relation to children fosterage in the region, highlighting the need for reforms in the educational system of the region.

Loznearu, Sophie, and Philippe Humeau. "Quranic Schools in West Africa a Contribution to Universal Primary Education? Mali, Niger, Senegal." Qualé, January 2015.

Compaoré, F., and Imam A. Kabré. "La Cartographie Des Foyers et Autres Centres D'éducation Coraniques: Rapport D'étude Au Burkina, Au Mali et Au Sénégal." Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (GTENF), n.d.

This report aims at presenting the Qur'anic schooling in Burkina Faso, Mali and Senegal by investigating the organizational patterns, functioning and educational programs of these institutions, highlighting the challenges that they encounter, and the ways through which Qur'anic education can be considered as a viable alternative option to achieve education for all in the region. This report thus maps the different Qur'anic schools in the three countries, and conducts a comparative analysis between the three case studies as to present recommendations for the various actors of religious education in the respective countries for the modernization of these educational institutions.

Khamis, Anil. "Muslim Pre-Schools in the Western and Central African Region: Lessons and Policy Options." Briefing paper. Dakar, Sénégal: UNICEF WCARO, January 2012.

This study examines pre-school education opportunities for Muslim children by analyzing the prevalence, typologies and provision on offers in Qur'anic pre-schools, and that through a historical approach of Islam and the history of Muslim education in the region, as well as through an analysis of the the policy context and recent contributions to early child development in Muslim communities. This paper demonstrates that this type of schooling has the potential to significantly contribute to the education for all goals set by the international community, responding to legislative and market changes with new developments in the system. The author of this study uses a case study of a successful Qur'anic pre-school program in East Africa (the Madrasa Resource Center) to present a model for early child development innovation in the context of Muslim communities in the Western and Central African region, and recommendations to better serve the educational for all goals.

"PASEC2014 Performances Des Systèmes Éducatifs En Afrique Subsaharienne Francophone: Compétences et Facteurs de Réussite au Primaire." Dakar, Sénégal: PASEC, CONFEMEN, 2015.

This report aims at investigating the quality of the education presented in the sub-Saharan African francophone countries (Benin, Burkina Faso, Burundi, Cameroon, Congo, Ivory Coast, Niger, Senegal, Chad and Togo) by examining students' competencies and success factors in primary schools through a comparative analysis of these case studies. Despite the fact that this report offers interesting data on the schooling challenges and success factors of these countries, it does not provide the reader with information on Islamic education in the region.

Academic research

Hovens, Mart. "Bilingual Education in West Africa: Does It Work?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, no. 5 (October 2002): 249–66.

This article examines the experimental bilingual programs introduced in Guinea-Bissau and Niger as to evaluate the impact of bilingual education in these two countries. The author demonstrates that that diverse multilingual context of West African countries does not necessarily hamper the implementation of bilingual education, and that the latter rather yields positive results in the two countries. Indeed, Hovens demonstrates through this research that pupils in bilingual programs have better school results, and that

students achieve better scores when tested in the national language. This study explores in that the effects of bilingual education in regards to different social groups (gender based analysis and rural vs urban).

This study does not however particularly address Islamic education and the impact of bilingual education on the Islamic educational systems existing in these countries. Hovens's research can however be used in order to explore the implementation of bilingual programs in this sector.

Abu-Nimer, Mohammed, and Ilham Nasser. "Building Peace Education in the Islamic Educational Context." *International Review of Education* 63, no. 2 (April 2017): 153–67.

Given the existing misconceptions that have entered the policy making platform in regards to the need for education reforms in the Muslim world, and the existing skepticism regarding the role of religion in violence, a strong wave of calls for a top-down approach to reform formal state schools in predominantly Muslim countries have ensued in these countries. Indeed, a number of international, intergovernmental and non-governmental organizations have invested time and effort into education measures aiming to build peace and coexistence in Muslim countries, but were however unable to build a relationship of trust with community leaders and school authorities. In this context, this article aims at demonstrating the reason for these failures and defiance by arguing that reformers have failed to examine the cultural context of their chosen setting and work within existing tools and local institutions using Qur'anic schools in Niger as a case study.

The authors of this study demonstrate through this case study that it is important to analyze the cultural context surrounding Islamic education (taking into consideration the history of Islam in the region, interactions with other religions, challenges faced by the communities, conditions and traditions of the Qur'anic schools in the area, any other factors that could hinder the acceptance of these reforms), arguing that "the key for positively engaging Muslim youth and educational agencies in education measures aiming to build peace and coexistence in Muslim countries is an insider and community development-based approach."

Isiugo-Abanihe, Uche C. "Child Fosterage in West Africa." *Population and Development Review* 11, no. 1 (March 1985): 53.

Given the importance of child fosterage in West Africa, this study aims at examining this phenomenon by exploring the range of demographic implications of this practice and the implications of omitting consideration of fosterage in demographic analysis, the motivations for this practice and the prevalence of fosterage in the region, as well as the characteristics of fostered children and their mothers. This article then explores educational fostering as one type of fostering in which children are sent to live with relatives as to be able to have access to some type of education, highlighting the importance of kinship roles and fostering as a means to education.

Despite the fact that this article offers interesting data regarding child fosterage in the region, it does not consider children sent to Islamic schools as part of the study, it however allows us to understand the importance of this practice in the region, and its demographic implications for research.

Thorsen, Dorte. "Children Begging for Qur'anic School Masters: Evidence from West and Central Africa." *UNICEF Briefing Paper*, 2012. <http://sro.sussex.ac.uk/43312/>.

This study examines the phenomenon of children begging for Qur'anic school masters in the region, aiming at unpacking the reasons for which children become talibés and the conditions in which they live. This paper first introduces the profile of talibés in the current contemporary context of West and Central Africa by presenting numbers and statistics as well on talibés in Benin, Senegal, Mauritania, Guinea-Bissau and Benin in particular. Thorsen then unfolds the reasons for which children become talibés by arguing that poverty alone cannot be used as an explanatory factor, and that parental religious beliefs should be further considered in order to understand this phenomenon, as well as the children's own motivations for enrolling in Qur'anic education. This study explores the different ways through which talibés become beggars in the region, as well as the terms of learning and living in the daaras, highlighting the risks, abuses and punishment that these children experience through this education; all of which has significant implications on child development, education and learning as is described by Thorsen. The author also presents the different policies and program initiatives launched to counter this phenomenon, stressing the efforts of civil society and the government in fighting this type of child labor.

Ware, Rudolph T. *The Walking Qur'an: Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*. Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press, 2014.

Seesemann, Rüdiger. "Embodied Knowledge and The Walking Qur'an: Lessons for the Study of Islam and Africa." *Journal of Africana Religions* 3, no. 2 (April 2015): 201–9.

This article presents itself as a study offering a new reading of West African history with a compelling argument about Islamic epistemologies by focusing on Rudolph Ware's intervention in the debate about epistemology in his book entitled *The Walking Qur'an*, highlighting the significant contributions that Africans have been making to Islamic learning and culture. The author engages throughout this article with Ware's distinction between embodied knowledge (used to characterize the knowledge and practices in Qur'anic schools) and disembodied knowledge (seen as predominant among modern Muslims), arguing that the embodied knowledge paradigm is closely related to the wider Islamic tradition of the Maliki-Ash'ari complex, and that further research should be conducted on Salafi epistemology as part of the disembodied knowledge paradigm.

This article considers Ware's argument on Qur'anic schools, considering some of the practices of daara as part of the embodied knowledge paradigm and strongly linking it as a constituent of the Maliki-Ash'ari complex.

Dia, Hamidou, Clothilde Hugon, and Rohen d'Aiglepierre. "États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique: Vers un compromis historique? Introduction thématique." *Afrique contemporaine* 257, no. 1 (2016): 11.

This article examines Arabic/Islamic education in sub-Saharan Africa by looking at the dynamics affecting the development and transformations of the different types of education belonging to the broader system of Arabic and Islamic education. This study describes the different undertaken initiatives to (re)construct and transform Islamic and Arabic education in Africa, especially since the 2000s by questioning the abilities of postcolonial states to conceive and conduct reforms that are both inspired by occidental education and educative models conceived by different Islamic traditions/branches. This article addresses then the complexity underlying these reforms, as well as describes the different reform models and actors relevant to the study of Arabic and Islamic education in sub-Saharan Africa.

Daun, H., M. K. Okuma-Nyström, and A. Sane. "Islamic, Secular or Both: The Struggle over Education in West Africa," 2004, 165–85.

Bah-Lalya, Ibrahima. "Koranic Education Centres: A Viable Educational Alternative for the Disadvantaged Learner in Sahel Africa?" *International Review of Education* 61, no. 4 (August 2015): 465–79.

This article examines Koranic Education Centers in the African sub-Saharan region as a viable educational alternative for those who have not been accounted for the formal school system, trying to fill the gap of schooling in the region. Throughout this article, the author describes the challenges that this form of schooling has been facing, as well as the ways through which they can be addressed efficiently, stressing the importance of a holistic approach to education that encourages collaboration and support between the formal and informal educational systems. The author thus describes the challenges of this approach (low student and parental motivation, cultural and political biases, lack of data, issue of mother tongue, poor employability of graduates from Koranic schools, issue of pervasive poverty etc.) as to present a feasibility analysis for this holistic approach, and promises further research by the association for the development of education in Africa as to further investigate the proposed holistic approach of combining formal "modern" and informal Koranic schooling in the region.

Gandolfi, Stefania. "L'enseignement Islamique En Afrique Noire." *Cahiers d'études africaines* 43, no. 169/170 (2003): 261–278.

This article examines Islamic education in sub-Saharan Africa by differentiating what she identifies as 'black Islam' from 'Mediterranean Islam' or from the 'Middle Eastern Islam'. Gandolfi presents then Islamic education in the region from three perspectives (institutional, educational and evaluative) highlighting the diversity and complexity of existing Islamic educational structures in the region. The author also describes the different learning cycles of this teaching; the diversity of forms and types of schools and existing teachings (with a particular focus on Islamic madrassas and universities) and; the cultural functions of this system and cognitive style of teaching taught to the students of these schools.

Gérard, Étienne. "Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines." *Politique étrangère* 62, no. 4 (1997): 613–27.

This article examines the development of madrassas in Western Africa as evidence of the social

transformations of the region, and more particularly, of the restructuring of the education sector; and that using Burkina Faso as a case study. The author analyzes the development of madrasas through a historical approach, highlighting the cultural and political dynamics prior to colonization, the impact of colonization on education as to comprehend the context in which madrasas have emerged, as an institution marking the compromises between rational science and religion, aiming at satisfying the increasing demand for education and modernization.

Saïbou Issa. *Les musulmans, l'école et l'état dans le bassin du Lac Tchad*. L'Harmattan, 2016.

This book aims at examining education in a Muslim environment, and particularly in the Chad basin in order to bring in a retro-prospective logic, a reflection on one of the major factors of radicalization in the region (namely education). For these purposes, this book addresses several issues relative to this question throughout its eleven chapters, seven of which in particular examine different aspects relative to religious education in the region: (1) resurgence of the Muslim question in the Chadian basin; (3) change of mentalities and Islam in the Chadian basin; (4) reconcile traditional, religious and modern education; (5) nomadic Koranic schools and social exclusion: the case of mahadjirs in the Lake Chad basin region; (8) the socio-professional integration of Arabic-speaking graduates in the Lake Chad Basin; (9) Islamic development aid in the Lake Chad Basin; and (11) control of Islam and prevention against religious extremism in Cameroon and Chad.

Gérard, Étienne. "Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique." *Politique africaine*, no. 76 (1999): 153–63.

This article analyzes the social rationale and challenges of schooling in Western Africa based on surveys in Mali and Burkina Faso, examining the relationship between educational strategies and school capital, between these strategies and the relative extension of "school culture." The diversification of the educational offer of the two countries is thus examined from a geographical point of view. The author explores as well the role of the different partners working in the education sector and the diversification of social demands for education. Etienne Gerard analyzes then the restructuring of the school field and the diversification of the demands of education as well as the strategies and challenges of schooling in the country.

This article includes an analysis and description of schooling in the madrasas, and therefore of religious education.

Maclure, Richard. "Négligée et Sous-Estimée: La Recherche En Education En Afrique Centrale et Afrique Occidentale." *ROCARE - Réseau ouest et Centre Africain de Recherche en Education*, January 1997.

This report aims at producing a synthesis of the research conducted by the ROCARE as to demonstrate the efforts of the research center in researching education in Africa. This synthesis structures all of the center's research into six general themes: the financing and administration of education, learning in the formal educational system, teachers and schooling, education and socioeconomic integration, traditional and informal education, and reforming the educational sector. This synthesis regroups as well all of the popular recommendations relative to the enhancement of the educational policies and practices that the center has produced prior to 1997.

This document allows us to have a historical perspective of the challenges that undermined the development of education in Western and Central Africa, as well as demonstrate that the efforts that have been done given the former state of the educational sector in the region. Given the significant research conducted by the ROCARE in regards to Islamic education, this sector is also addressed (as part of the fifth theme on traditional and informal education)

Daun, Holger. "Primary Education in Sub-Saharan Africa—A Moral Issue, an Economic Matter, or Both?" *Comparative Education* 36, no. 1 (2000): 37–53.

This article examines religion as a factor explaining changes in literacy and enrolment rates in sub-Saharan Africa by demonstrating that economic factors alone do not explain the aforementioned changes, but that religious factors (degree of Islamisation and Christianisation) should also be taken into account when analyzing these changes. The author conducts an analysis of the study of the relationship between educational indicators on one hand (in regards to primary education), and religious and economic factors on the other. Holger demonstrates through this analysis that strongly Christian countries tend to have higher rates of literacy than strongly Muslim countries, highlighting the impact societal factors on both communities (Economic recession and globalization, resistance to cultural changes etc.), and that enrolment in primary education is systematically associated with the religious composition in sub-Saharan countries.

Aiglepierre, Rohen d', and Arthur Bauer. "Quantifier et qualifier le choix de l'enseignement arabo-islamique en Afrique subsaharienne." *Afrique contemporaine* 257, no. 1 (2016): 25-40.

Given the fact that research on out-of-school children in sub-Saharan Africa includes a significant number of students enrolled in Arabo-Islamic schools, dismissing the importance of this sector and negatively representing this type of education system, the authors of this article advocate for a better inclusion of Arabo-Islamic education when discussing education in the region. For these purposes, Aiglepierre and Bauer present a quantitative (estimation of the number of children concerned with this type of schooling system) and qualitative data analysis (analysis of the factors influencing households' choices in favoring this system over other alternatives) on Arabo-Islamic education in the region. This article examines then the ways through which children enrolled in Arabo-Islamic schools can be accounted for, and also analyzes the evolution of their enrolment (presenting as well a gendered perspective on this issue).

Masquelier, Adeline. "Qur'an Schooling and the Production of Mindful Bodies in West Africa." *Journal of Africana Religions* 3, no. 2 (2015): 184–92.

Gemignani, Regina, Mari Shojo, and Quentin Wodon. "What Drives the Choice of Faith-Inspired Schools by Households? Qualitative Evidence from Two African Countries." *The Review of Faith & International Affairs* 12, no. 2 (April 3, 2014): 66–76.

This article examines the reasons for which some parents favor faith-inspired schools, whilst others favor public schools by using qualitative data collected in Burkina Faso and Ghana; the authors thus investigate parental motivations to send children to Christian, Islamic and public schools, and their satisfaction rate in regards to their choice of schooling in these two case studies. This study demonstrates differences in the parental motivations to send their children in Islamic schools or Christian schools. Indeed, the authors of this study demonstrate that whilst parents who choose Islamic schools over public schools value the specific focus placed on religious education, parents who choose Christian schools over public schools value the academic quality of these schools, emphasizing the role of education in transmitting shared values rather than religious education.

This article demonstrates that the parental motivations to send children in Islamic schools are not to be confused with the parental motivations to send children in faith-inspired schools in general, and that the focus placed on religion offered through Islamic schools is of a grand significance, argument that could serve research on the modernization/reform of the curricula of Islamic schools.

Adeyemi, Michael B., and Augustus A. Adeyinka. "The Principles and Content of African Traditional Education." *Educational Philosophy and Theory* 35, no. 4 (2003): 425–440.

This article aims at examining the principles and content of African traditional education (type of education prevalent in Africa prior to the introduction of Western education in the continent) by contrasting it with Western ideas, highlighting the weaknesses and strengths of this type of education with some ideas on education on the basis of the contrast. The authors of this research believe that given the contemporary needs of the African society as a whole (as complex as it is), it is important to consider both positive aspects of these two systems, by calling for the introduction of a common curriculum for non-formal education in Africa and the standardization of evaluation practices leading to the award of 'certificates' and 'diplomas' to apprentices who have successfully completed their training, and a merger of the positive aspects of each system.

This article does not address Islamic education as part of African traditional education, but it however offers a perspective on the merger of local traditional systems and more "modern" ones, supporting reforms to modernize Islamic education in the region.

Easton, Peter, and Mark Peach. "The Practical Applications of Koranic Learning in West Africa." *Hamburg: ABEL Project*, 1997.

This article aims at presenting the 'practical' competencies that students acquire at different levels of Qur'anic schooling in Western Africa, and that as to understand the ways through which Qur'anic schooling does and can contribute to filling human resources need. For these purposes, the authors of this research investigate the predominant form of curriculum studied in Qur'anic schools in the region, the level and type of literate, numerate and technical skills that can be acquired, the attributes or skills that are acquired that may be relevant to practical development concerns, skills and competencies acquired that can be applied in secular employment and daily life, and finally how these institutions relate to other education providers in the same region.

Lubis, Maimun Aqsha, Melor MD Yunus, Mohammed Diao, Tajul Arifin Muhamad, Ramlee Mustapha, and Noriah Mohd Ishak. "The Perception and Method in Teaching and Learning Islamic Education." *Journal of Education and Information Technologies* 5, no. 1 (2011): 69–78.

This article aims at presenting the perception and methodology adopted in teaching Islamic

education from African teachers' opinion, and that more particularly in Western Africa, investigating by that the implementation of Islamic pedagogy in West Africa. The author adopts a historical approach to the question as to later on unfold the results of his field research, arguing that the pedagogy adopted has subsequently improved and that the methods of teaching adopted proved to yield individual accountability in many cooperative learning activities carried out by the teachers in the classroom.

Sabki, A'ishah Ahmad, and Glenn Hardaker. "The Madrasah Concept of Islamic Pedagogy." *Educational Review* 65, no. 3 (August 2013): 342–56.

This article explores the characterizing concepts of Islamic pedagogy represented by the interplay between memorization, oral transmission and the use of written word in supporting the learning process. This study aims by that at proving a greater understanding of Islamic pedagogy from a madrasa perspective, as influenced by Al-Ghazali's mystical approach. The authors thus examine the nature of madrasah education through knowledge and the sacred, describe the characterizing concepts of this pedagogy as to finally analyze them, and present the found implications to learning as such (insight into how the interplay between orality, memorization and the sacred text is applied in spiritually forming the human person (...) highlighting the challenges faced in terms of shifts in student perceptions from the spiritual to the secular realm)

Edwin, Shirin. "Shaping Futures and Feminisms: Qur'anic Schools in West African Francophone Fiction." *Gender and Education* 23, no. 7 (December 2011): 873–88.

This article examines the representation of female education in Qur'anic schools in a selection of West African francophone novels. The author argues that in being the earliest form of education for most Muslim women and also a neglected topic of scholarly interest, the Qur'anic schools shapes their feminisms in more significant ways than has been acknowledged (obedience to Qur'anic mandate on the regular and compulsory prayer, religiously based discourse taking the Qur'an as its central text, 'subject-position' on their experiences in Qur'anic schools). For these purposes, Edwin emphasizes the need to focus on forms of female literacy and education in West African societies to include forms of literacy other than European and secular education.

Villalón, Leonardo A., and Mahaman Tidjani-Alou. "Religion et Réforme de L'éducation En Afrique: Exploiter Les Valeurs Religieuses Au Profit Du Développement." *Afrique Pouvoir et Politique, Policy Brief*, no. 7 (Mai 2012): 1–4.

This policy brief examines the recent efforts aiming at reforming the educational systems in Africa, and more particularly in Mali, Niger and Senegal, exploiting in that the power of religiosity in these three countries to make schooling opportunities more attractive for parents. The authors thus present the stakes of this reforms and investigate the pragmatic ideas of hybrid solutions that would respond to local needs rather than solutions that follow the universal occidental models put in place.

Tsehaye, Rachel Solomon, and Henri Vieille-Grosjean. "The Children's Instruction in Sub-Saharan Africa: The Example of Burkina Faso, Chad and Djibouti." *Revista Antropológicas* 22, no. 2 (2013): 41–60.

This article aims at shedding some light on the expectation of adults regarding schooling and clarifying their position and their decision to remove themselves from what would be considered a dependency to a singular and exogenous educational model in francophone countries in Africa (namely Burkina Faso, Chad and Djibouti).

This article highlights the linguistic challenges posed by the schooling options (including Islamic education) in the different countries examined, and the threat of unemployment that these options pose ("to give up the French school, means to accept unemployment, even if it constitutes the fate of the majority")

Moumouni, Abdou. *L'éducation En Afrique*. François Maspero. François Maspero, 1964.

Diallo, Ibrahima. "Literacy and Education in West Africa: From 'Ajami' to Francophonie." *Africa Review: Journal of African Studies Association of India* 8, no. 1 (2016): 60–70.

Pour toute demande ou toute autre information sur ce rapport, veuillez contacter :

Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Bureau Régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre
Section éducation
Route des Almadies, Immeuble Madjiguène
B.P. 29720, Dakar-Yoff, Sénégal
www.unicef.org/wca