

LIENS

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806

Décembre 2018

N°26 - Volume 1



Revue Francophone Internationale

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Sénégal

Liens

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806

Décembre 2018

N°26 - Volume 1



Revue de la Faculté
Des Sciences et Technologies
de l'Education et de la Formation

Université Cheikh Anta Diop (UCAD) Dakar - Sénégal

Liens

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806

Décembre 2018

N°26 - Volume 1

Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
Université Cheikh Anta DIOP - Dakar (UCAD)
Sénégal

FASTEF
B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn

Directeur de Publication

Ousseynou THIAM

Directeurs Adjoints

Ndèye Astou GUEYE, Assane TOURE

Comité de Patronage

Ibrahima THIOUB, Professeur, Recteur de l'UCAD

Abdoul SOW, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

Ibrahima DIOP, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

Comité Scientifique

Mamadi BIAYE, Professeur (Doyen de la FASTEF) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) – Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) -- André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) -Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblenze, Landau, Allemagne)

Comité de Lecture

Sénégal : Moustapha SOKHNA, Assesseur (FASTEF-UCAD) - Tamsir BA ((FLSH-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Samba DIENG (FLSH-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD)) – Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Harouna SY (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

Afrique : Urbain AMOA (Côte d'Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d'Ivoire.) -- Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

Amérique : Guy PELLETIER (Canada)

Europe : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY(Belgique) - Cécile DEBUGER (Belgique) - Marianne FRENAY (Belgique) - Georges HENRY (Belgique) - Léopold PAQUAY(Belgique - Marc ROMAINVILLE (Belgique) - Bernadette WILMET (Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS (France) - José FELICE (France) - Claudine TAHIRI (France)

Comité de Rédaction

Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD).

Assistant Informatique

Youssou Diop

Assistante Administrative

Ndèye Fatou Ndiaye

AVANT PROPOS

Liens Nouvelle Série est une revue éditée par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (F.A.S.T.E.F.) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (U.C.A.D.). Elle a une vocation internationale et publie des productions scientifiques dont les auteurs sont de différentes nationalités. Les sujets, qui y sont traités, sont relatifs à l'éducation, à la formation et à diverses recherches portant sur les disciplines fondamentales. Ce volume 1 rassemble 13 articles relatifs aux sciences de l'éducation.

L'article qui ouvre ce numéro 26 montre que, depuis l'instauration du système LMD, l'U.C.A.D. a développé un projet visant à optimiser les apprentissages par de meilleures approches. En ce sens, les auteurs El Hadj Habib Camara et Mamour Guèye esquissent une taxonomie mieux adaptée à la formation en sciences de la santé. S'appuyant sur des situations réelles d'apprentissage d'élèves-professeurs d'éducation physique de l'Institut National de la Jeunesse et des Sports d'Abidjan (INJS) d'Abidjan, Frédéric N'Guessan Koffi révèle les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés pour appréhender la complexité de la respiration en natation. Quelles sont les pratiques du professeur-conseiller dans la préparation de la première séance de classe d'un professeur-stagiaire ? Telle est la question centrale d'une étude réalisée par Parfait Abby-Mboua. Il démontre que des connaissances, liées aux mathématiques et aux textes institutionnels sont indispensables pour appréhender la diversité des approches. Quant à Boubou Adamou, il s'interroge sur la façon dont l'importance des technologies de l'information et de la communication est perçue par les formateurs dans la formation initiale des enseignants du primaire. Pour lui, cette perception est positive, en dépit des problèmes inhérents au système éducatif du Niger. Toujours dans le même registre, l'article de Caroline Maramba Bachama et Fatima Chnane-Davin s'appuie sur une approche comparative des pratiques des enseignants ayant subi une formation de base en production écrite et celles développées dans l'activité. Leur enquête révèle l'importance de la formation initiale. De même, Mamadou Malal Sy et Aladji Mamadou Sané proposent des pistes de solutions pour améliorer la didactique de l'anglais dans l'enseignement supérieur. Pour eux, cette amélioration est nécessaire car le contexte reste marqué par le développement accru de l'enseignement technique exigeant une meilleure pratique de cette langue. S'intéressant à l'exécution d'un projet d'éducation inclusive au Togo, Sena Yawo Akakpo-Numado et Koampolin Djanguenane démontrent que les conditions d'exécution du dit projet sont trop insuffisantes. Par ailleurs, Seydou Khouma soulève l'épineux problème de l'intégration de l'éducation religieuse dans l'école publique laïque au Sénégal. Il démontre que, malgré les difficultés rencontrées, cette intégration est d'un appoint qualitatif certain et participe à la démocratisation de l'éducation. Papa Mamour Diop analyse, d'une part, la place de la grammaire dans les approches communicative et actionnelle. D'autre part, il propose des solutions pour rénover et renforcer la didactique de la grammaire pour le développement de la compétence de communication des apprenants. Dans la même veine, Eric Walièma Somé, s'appuyant sur des expérimentations réalisées dans des classes au Burkina Faso, propose un modèle didactique permettant d'enseigner la géographie en mettant l'accent sur le développement durable. Toujours au Burkina Faso, Mahamadi

Zongo et Timbila Sawadogo partent d'un constat : les difficultés rencontrées par les élèves au cours de sciences physiques s'expliquent par des problèmes didactiques. Cela est dû à l'absence de pré-requis mathématiques indispensables à l'élaboration de notions scientifiques. Aussi se proposent-ils de réfléchir sur l'interdisciplinarité entre ces deux disciplines. A la suite, Cheikh Samb définit les contours théoriques et pratiques de l'apprentissage d'une langue seconde, en particulier l'Arabe, pour des élèves de 7 à 12 ans, une tranche d'âge propice à l'acquisition d'une autre langue. L'étude porte sur le contexte sénégalais, multilingue et multiculturel. Enfin, Mohamed Moctar Abdourahmane porte un regard critique sur la place de la corruption dans le système scolaire nigérien et son impact négatif sur la qualité des enseignements et l'image de l'école.

En définitive, toutes ces productions ont le même ancrage disciplinaire : les sciences de l'éducation. Néanmoins, la diversité des résultats témoigne de la variété des thèmes développés dans ce volume. En ce sens, ces apports scientifiques constituent des outils intéressants pour les chercheurs et les intervenants de l'éducation et de la formation.

La Rédaction

SOMMAIRE

<i>EL hadji Habib CAMARA, Mamour GUEYE</i> Essai de classification des objectifs d'apprentissage dans une formation en santé : cas du Centre d'Excellence Africain-Santé de la Mère et de l'Enfant de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar	8
<i>N'guessan Frédéric KOFFI</i> Difficultés conceptuelles de construction de la respiration en natation chez les élèves-professeurs d'EPS de l'INJS d'Abidjan	24
<i>Parfait ABBY-M'BOUA</i> Pratiques du professeur conseiller pour préparer la première séance de classe d'un professeur stagiaire de mathématiques	37
<i>Bouba ADAMOU</i> Perception par les formateurs et les élèves-maîtres, du rôle des technologies de l'information et de la communication, dans la formation initiale à l'Ecole normale d'instituteurs (ENI) de Dosso (Niger)	47
<i>Caroline Maramba BACHAMA, Fatima CHNANE-DAVIN</i> Etude comparative des pratiques des enseignants formés initialement en production écrite, et celles développées dans l'activité	66
<i>Mamadou Malal SY, Aladji Mamadou SANÉ</i> Teaching English in vocational education and training in Senegal	81
<i>Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Koampalin DJANGUENANE</i> Analyse critique de l'éducation inclusive dans les régions des Savanes et de la Kara au Togo	95
<i>Seydou KHOUMA</i> L'école publique laïque à l'épreuve de l'éducation religieuse : analyse d'un processus d'accommodation	113
<i>Papa Mamour DIOP</i> La place de la compétence grammaticale dans les approches communicative et actionnelle : exemplification en espagnol langue étrangère	126
<i>Eric Walièma SOME</i> Enseigner la géographie au Burkina Faso dans une perspective d'éducation au développement durable : proposition d'un modèle didactique innovant	147
<i>Mahamadi ZONGO, Timbila SAWADO</i> Interdisciplinarité mathématiques et sciences physiques au Burkina Faso : réalités et perspectives	159
<i>Cheikh SAMB</i> Enseignement et apprentissage de la langue seconde : le cas des élèves âgés de 7 à 12 ans	169
<i>Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE</i> Etude des manifestations de la corruption dans le système scolaire nigérien à partir des collèges de Niamey	191

L'école publique laïque à l'épreuve de l'éducation religieuse : analyse d'un processus d'accommodation

Résumé

L'avènement d'une école publique et laïque au Sénégal date du début du 20^{ième} siècle, comme par écho à celle instituée par Jules FERRY en France vers la fin du 19^{ième}. Au Sénégal, l'école publique s'est substituée à un système traditionnel d'éducation et de formation qualifié par d'aucuns d'enseignement arabo islamique (EAI). Celui-ci a constitué un système parallèle auquel l'Etat devrait accorder un certain intérêt. Jusqu'à une période récente, seuls les établissements privés étaient autorisés à dispenser un « enseignement religieux » selon les termes de la loi d'orientation de l'Education Nationale de 1991. Avec l'évènement du « gouvernement de l'alternance » et suite à un changement de paradigme (2004), l'Etat du Sénégal décide de proposer une « éducation religieuse optionnelle » dans les « établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect scrupuleux de la laïcité de l'Etat. Les Assises nationales sur l'éducation et la formation tenues en 2014, ont tenté de faire mieux en promettant une réforme qui soit en mesure de réaliser une « école unifiée ». Ainsi, l'objectif de « normaliser » les « daara » et de « mise en cohérence de plusieurs offres d'éducation » participe de la démocratisation de l'éducation à travers son adaptation aux demandes des populations mais aussi annonce l'épreuve d'une hybridation qualitative.

Mots-clés : accommodation, école laïque, école unifiée, enseignement arabo islamique, école coranique.

Abstract

The advent of a public and secular school in Senegal dates from the beginning of the 20th century, as an echo to that instituted by Jules FERRY in France towards the end of the 19th century. In Senegal, the public school has replaced a traditional system of training qualified by some Arab Islamic teaching (AIT). This constituted a parallel system to which the State should give some interest. Until recently, only private institutions were allowed to provide "religious education" under the terms of the National Education Act of 1991. With the advent of the "change of political regime" and following a paradigm shift (2004), the State of Senegal decided to propose an "optional religious education" in public and private schools, with scrupulous respect for state secularism. The National Conference on Education and Training, held in 2014, tried to do better by promising a reform that is able to achieve a "unified school". Thus, the objective of "normalizing" the "daara" and "making coherence of several educational offers" contributes to the democratization of education through its adaptation to the demands of the population but also announces the test of a qualitative hybridization.

Keywords: Accomodation, secular school,unified school,Islamic Arabic éducation, coranic scool.

INTRODUCTION

L'école sénégalaise formelle est au départ l'œuvre des congrégations religieuses. La mission évangélique a accompagné, soutenu et justifié la conquête coloniale pendant presque tout le 19^{ème} siècle. Ainsi, l'avènement d'une école publique laïque au Sénégal, date du début du 20^{ème} siècle. L'école publique s'est substituée à un système traditionnel composé d'une éducation au sein de la famille qui ne passe pas forcément par l'instruction et d'une école coranique qui instruit à partir de corpus religieux islamiques. Ce système s'est développé parallèlement à celui porté par l'Etat.

L'école privée confessionnelle, qu'elle soit chrétienne ou islamique, a pendant longtemps constitué une sorte de béquille pour l'Etat laïc du Sénégal. Jusqu'à une période récente, seuls les établissements privés étaient « susceptibles de dispenser un enseignement religieux » selon les termes de l'article 4, alinéa 2 de la loi d'orientation de l'Education Nationale N° 91-22 du 16 février 1991. Le 15 décembre 2004, l'Etat du Sénégal décide, par la loi 2004-37, modifiant et complétant la loi 91-22, de proposer une « éducation religieuse optionnelle » dans les « établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect scrupuleux de la laïcité de l'Etat ».

Les Assises nationales de l'éducation et de la formation (ANEF), tenues en 2014, ont tenté de faire mieux en promettant une réforme qui soit en mesure de réaliser une « école unifiée ». Ainsi, l'objectif de « normaliser » les *daara*, écoles coraniques et de « mise en cohérence de plusieurs offres d'éducation », dans l'école officielle publique rend compte d'une phase ultime dans la voie d'une « laïcité reconnaissante » promue par l'Etat. Cette tentative pose le débat de la présence du religieux dans l'espace public qu'est l'école.

Cette étude décrit le processus d'adaptation et d'accommodation de l'école publique entretenu par le colonisateur et maintenu par l'Etat du Sénégal depuis son indépendance en 1960. Elle fait le diagnostic du religieux comme épreuve pour l'école laïque. Ensuite, elle analyse l'évolution de ce processus, en termes de reconnaissance officielle dans la première décennie du XXI^{ème} siècle. L'étude s'appuie sur des documents officiels et des travaux réalisés sur le système éducatif sénégalais, en rapport avec son adaptation évolutive.

1. De l'école coloniale à l'école sénégalaise : dualité entre deux systèmes

L'implantation des premiers réseaux éducatifs en Afrique francophone relève de l'initiative des missions religieuses chrétienne, parfois même avant l'installation des puissances coloniales. L'école, entendue comme lieu d'acquisition de la science et de la culture occidentales, fut au Sénégal une institution coloniale française. Le premier instituteur, Jean Dard, était certes un laïc, mais il était au service de la Congrégation des sœurs de Saint-Joseph de Cluny et de la Société pour l'instruction élémentaire présidée par l'Abbé Gauthier. L'école mutuelle de Saint-Louis fut fondée en 1816 pour diffuser le message évangélique (IPAM, guide pratique du maitre, 1993 : 30). La Congrégation des Frères de Ploërmel prit le relais à partir de 1841 et créa des écoles publiques de garçons et de filles fréquentées par des enfants européens et métis de confession chrétienne.

1.1. Arrière-plan conflictuel de L'école sénégalaise

Nommé Gouverneur du Sénégal en 1854, Faidherbe dénonça le caractère ségrégationniste de l'école des Frères à l'endroit des enfants de confession musulmane et créa en 1855 des écoles publiques laïques. Dans la deuxième moitié du 19ème siècle, l'école publique, laïque et méritocratique émergeait en France sous l'impulsion de Jules Ferry. Cette dénonciation relevait d'une opération de marketing autour de l'école coloniale qui ne recevait guère l'assentiment des populations autochtones musulmanes à cause de sa forte corrélation avec le christianisme.

Ce type d'école ne s'est pas implanté sur un terrain vierge. En effet, les débuts de l'enseignement arabo islamique (EAI) remontent à l'introduction de l'Islam dans le pays au 11ème siècle par le biais des commerçants arabo-berbères. Cette religion va trouver les moyens de son élargissement grâce à la multiplication des *daara*. L'éclosion des confréries au 19ème siècle va favoriser le développement de l'EAI. La cohabitation, parfois conflictuelle, des deux réseaux d'écoles occidentale et coranique survivra à la période coloniale.

Des épisodes abondent sur les efforts du pouvoir politique visant à amener les enfants à fréquenter l'école officielle de l'État et sur les stratégies déployées par les communautés pour résister à son influence. Le caractère sous-jacent de l'histoire éducative au Sénégal est celui d'un conflit latent entre la politique éducative publique officielle et une opposition à cette politique exprimée par la voie de l'éducation islamique.

L'école laïque à l'occidentale s'est installée progressivement au Sénégal à partir de la deuxième décennie du 19ème siècle. « La plupart des spécialistes de la question s'accordent pour faire de 1817 le point de départ d'un processus de scolarisation selon les principes de l'école à l'européenne » (IPAM, guide pratique du maître, 1993 : 29)

Ce fut donc le but d'une assimilation entretenue par le biais de l'instruction au détriment du système traditionnel de formation. A partir de ce moment, il y a eu confrontation de deux systèmes, l'un importé et l'autre traditionnel, entre courants pédagogiques... en somme, entre adaptation et assimilation.

L'école du colonisateur avait pour objectif principal d'assimiler les populations colonisées. Elle devenait un moyen de légitimation de la domination. Pour le gouvernement colonial,

« Assimiler signifiait aliéner fondamentalement le colonisé et lui imposer les lois, la langue et les coutumes du colonisateur sans lui en accorder les droits et les privilèges. Cette forme d'assimilation avait pour conséquence de dépersonnaliser le colonisé, donc de le soumettre plus aisément. Pour les colons français, l'assimilation représentait la monopolisation à leur profit exclusif, de tous les droits et privilèges du citoyen français, sans impliquer nécessairement l'obéissance aux directives de la politique métropolitaine, quand celle-ci paraissait méconnaître leurs intérêts légitimes. Dans l'opinion métropolitaine l'assimilation est ce par quoi les autochtones vont non seulement bénéficier des apports de la culture française et de

la civilisation européenne mais également, et surtout, accéder à l'égalité des droits et des privilèges détenus par les citoyens français ». (Guy de Bosschère, 1967, 207)

En effet, dans une certaine mesure, il s'agissait d'une « assimilation positive » qui serait dans l'intérêt des colonisés. Pour Amadou Fall (2002 : 19) le président poète L.S. Senghor n'en dirait pas moins lui parle d'assimiler sans être assimilé. Il positive donc l'assimilation, en ce sens qu'elle permettrait au colonisé de rejoindre le colonisateur, de se convertir au semblable. Cependant, l'assimilation des colonisés n'était pas une fin, mais un moyen devant contribuer à une meilleure exploitation des richesses de la colonie.

Dans ce sillage l'école va connaître des développements en opposition aux différentes formes de scolarisation trouvées sur place. Deux grandes périodes peuvent être identifiées dans la politique éducative du colonisateur.

1.2. La période de la scolarisation restreinte (1903-1945)

Durant cette période, l'école francophone était structurée autour de trois niveaux. Au premier se trouvait « l'école du village », celle du premier degré qui comprenait le cours préparatoire (CP) et le cours élémentaire (CE). Le français y était enseigné, en tant que médium et objet ainsi que le calcul et l'hygiène. Au niveau des centres urbains, il y avait « l'école régionale » qui comportait le cours moyen (CM). Tandis que « l'école urbaine » était implantée là où vivaient les populations européennes et assimilées. Les contenus enseignés relevaient des programmes de la métropole. Le cursus était parachevé par un diplôme dénommé Certificat d'Etudes Primaires (CEP). L'instruction scolaire, durant cette période, était un moyen de discrimination. Il y a une école pour indigènes et une autre pour les classes européennes.

A un niveau sous régional (chef-lieu de colonie), une école dispensait un enseignement primaire supérieur. Ils y accédaient les meilleurs élèves de l'enseignement primaire dispensé au niveau de l'école régionale par voie de concours. Enfin, pour mieux assurer l'assimilation, l'école fédérale formait les cadres auxiliaires dont le colonisateur avait besoin pour perpétuer son œuvre.

Sur le plan de la gouvernance scolaire on mit en place des Ecoles Normales d'Instituteurs¹, le corps des inspecteurs par voie de recrutement en 1911, le bulletin de l'enseignement de l'Afrique Occidentale Française (AOF) en 1913 et le Conseil supérieur de l'enseignement. Concernant les contenus et méthodes, l'arrêté du 14 février 1922 est sans équivoque. Les programmes de l'ensemble de l'AOF consacraient l'usage exclusif de la langue française à l'école. Ceci pour mieux assimiler les colonisés car l'usage du français à l'école participe à l'œuvre de dépersonnalisation des sujets colonisés. L'article 3 de cet arrêté stipule : « L'enseignement doit être donné exclusivement en langue française, l'emploi de l'idiome indigène est interdit » (IPAM, guide pratique du maître, 1993 : 33)

Pendant toute cette période, la *daara* se développait en parallèle à l'école occidentale. Ceci amena l'administration coloniale à prendre plusieurs mesures allant dans le sens de l'affaiblir et de la contrôler. Sachant qu'elle ne pourrait jamais détourner les populations de l'école coranique, l'administration prit des mesures de

¹ La première Ecole, William PONTY fut créée en 1913, à Gorée, avant d'être transférée à Saint Louis du Sénégal en 1937.

restriction. Faidherbe entreprit alors une offensive en règle en 1855, contre les marabouts qu'il voulait amener soit à se rallier à sa cause soit à subir la répression administrative.

De façon chronologique, des mesures restrictives sont prises et exécutées. Le 22 juin 1857, un arrêté du gouverneur obligea chaque maître musulman à envoyer tous les *talibés* (apprenant de l'école coranique) de ses *daaras* âgés de plus de 12 ans à l'école française. Le 1^{er} octobre de cette même année, l'autorité coloniale renforça son dispositif de restriction. Un nouvel arrêté prescrivait qu'aucune école coranique ne peut recevoir plus de 250 élèves, parmi lesquels les plus âgés doivent obligatoirement s'inscrire aux cours du soir d'une école française. (Thiam, 2010)

Près de deux décennies après, un dispositif de contrôle fut mis en place par l'autorité coloniale. En 1870, un arrêté du gouverneur général exigea son autorisation préalable avant toute ouverture d'une école coranique.

A partir de 1893, il fut décidé qu'une école coranique ne serait autorisée qu'à la condition de recevoir les inspecteurs envoyés par les français. En 1896, la situation se corsa davantage. Pour ouvrir une école coranique, il fut décidé qu'on devait subir un examen en langue arabe, qu'on devait tenir un registre en français, dont le double devait être envoyé, chaque trimestre, au ministère de l'intérieur.

Le 1^{er} juin 1906, le gouverneur général Guy Camille décidait que i) Les écoles coraniques ne pourront plus recevoir les enfants 6 à 10 ans pendant les heures de fonctionnement des écoles françaises, ii) Les écoles coraniques devraient enseigner le français pendant 2 heures au moins par semaine, iii) Une subvention de 300 Francs², serait offerte à tout chef religieux qui encouragerait l'application de cette réglementation.

La politique d'assimilation était menée de façon progressive mais sûre. L'école prônait alors un modèle de vie à l'euro-péenne, mais elle gardait cependant sa distance avec l'école missionnaire soucieuse d'enraciner l'évangélisation sur le territoire colonial. Durant toute cette période, l'école coranique n'était pas reconnue comme structure légale de formation et d'éducation. L'administration coloniale ayant cherché à la confiner et à la combattre. C'est dans cette perspective que le Gouverneur Faidherbe ouvrira en 1857, à St Louis, une medersa (école coranique) construite à l'image de l'école française, qui dispensait un enseignement religieux et littéraire faisant l'objet d'un contrôle par l'autorité coloniale. (Thiam, 2010)

1.3. La période de la restructuration et de l'extension (1945-1960)

En s'assimilant, les populations indigènes avaient pris conscience de leur égalité par rapport à l'homme blanc, au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Elles demandaient dès lors une meilleure considération. Dans le même temps, elles aspiraient aussi à une meilleure intégration. La conférence de Dakar en juillet 1944 et le Congrès de Bamako tenu par le RDA (Rassemblement Démocratique Africain) en octobre 1946, posaient ouvertement des doléances dans ce sens. La population indigène réclama une généralisation de l'enseignement, la formation de cadres africains et l'alignement des programmes scolaires sur ceux de la métropole. Elle

² A cette époque, avec cette prime, son bénéficiaire pouvait acheter 06 sacs de riz de 100 kg.

demanda la suppression de la réforme Brévié³ introduisant la formation artisanale et rurale dans l'école élémentaire.

L'autorité coloniale institua alors une école à cycle complet couvrant les six années de formation primaire et ajusta les programmes sur ceux de la métropole. Le diplôme de Certificat d'Etudes Primaire (CEPE) fut créé pour parachever cette formation. La dualité entre l'école coloniale et métropolitaine disparut, mais elle persista entre ce nouveau système mis en place par le colon et l'école coranique.

La *daara* continuait de s'occuper de la formation des jeunes sénégalais conformément à la volonté des populations qui le soutenaient en y envoyant leurs enfants de façon massive. L'EAI était vu par le colonisateur comme une première étape sur la voie de l'intégration des populations à un nouveau type de pouvoir politique et économique. Il y voyait un concurrent dangereux qu'il fallait cantonner et brimer. De même, l'Islam ne devait être présent que dans le domaine religieux. Il sera donc exclu de l'école qui devait garder son caractère laïc. Tout compte fait, la concurrence était omniprésente, aussi bien au niveau de l'accès que de la qualité de la formation. En termes de statistiques, les effectifs de l'école coranique dépassaient de loin ceux de l'école occidentale. « En 1905, on estime à 34 500 élèves le nombre d'élèves dans les écoles coraniques contre 7000 seulement dans les écoles publiques et 2500 dans les écoles privées d'instruction française » (P. Désalmand, in IPAM, guide pratique du maître, 1993 : 30).

Au niveau des programmes d'enseignement, une compétition existait de facto entre l'école officielle et l'instruction coranique. Par antagonisme, le programme d'enseignement de l'école coranique portait sur le *Coran* et les devoirs religieux de la vie musulmane, tout en gardant son caractère communautaire car

Contrairement à d'autres types d'école, elle ne doit pas assurer sa légitimité qui vient de l'Islam même. Elle sert à préserver l'intégrité de la culture et de la communauté islamique et peut intégrer les élèves dans des réseaux économiques et sociaux existants (Gandolfi, 2003 : 264).

En effet, le rôle de l'école coranique s'inscrit dans la socialisation à partir des valeurs africaines. A ce propos Froelich observe : « L'Islam noir autochtone étant très différent de l'islam méditerranéen ou du Proche-Orient. Il est un Islam repensé, repétri et adapté aux cultures africaines » (Froelich, 1962 : 11).

Relevant de l'initiative des marabouts, le système de formation des *daara* était, plus tard au 20ème siècle, avec l'avènement des confréries, gouverné par ceux-ci à travers des stratégies ou structures confrériques connues sous les noms de *zawiya* et *daa'ira*.

Les *daara* visaient la formation des citoyens aux valeurs religieuses inscrites dans les traditions africaines : la solidarité, la justice, l'amour et le travail pour le développement, d'où la notion de *himma* ou dévouement. Autrement dit, l'école

³ Le Gouverneur Brévié instaure en 1930 une école rurale centrée sur la vie pratique (hygiène, agriculture, travaux manuels, etc.). Il pensait que l'école formait des déracinés, il fallait donc la réformer pour l'adapter à l'environnement. Il faut dire en effet que cette forme d'éducation convenait aux africains, cependant l'assimilation ayant déjà eu des effets, les populations refusaient cette réforme. Dans les années 1980 l'Etat du Sénégal était obligé de reprendre en quelque sorte cette réforme au travers les « programmes des écoles pilote » sans grand succès. Autrement dit, on s'est rendu compte que l'école n'était pas bien articulée à son milieu.

coranique prépare le jeune musulman à devenir « un croyant, un homme parfait ». Elle est en parfaite symbiose avec les réalités de sa société. Les techniques utilisées sur le plan pédagogique visent la domestication du corps et de l'esprit, et au-delà une intégration effective de l'apprenant à son milieu social.

Les sénégalais ont pu, grâce à l'appropriation de l'Islam, garder leur identité et culture même si le système de formation dans les *daara* était qualifié d'islamique et utilisait la langue arabe pour véhiculer certains enseignements. Ce système ne négligeait pas les langues locales qui ont toujours servi de moyens de transposition didactique. Au niveau de la gouvernance, il s'est agi d'une assimilation positive déjà de l'Islam. De son côté, l'école coloniale a contribué à l'assimilation des populations africaines qui sont parvenues à intégrer la civilisation européenne en créant un système de référence occidentale et à reléguant les cultures africaines au second plan ; l'autre versant de cette assimilation trouvant son prolongement dans l'école postcoloniale. La dualité qui a marqué cette période pré indépendance a continué jusqu'aux années 2000, au moment où l'esprit de dialogue et de complémentarité a commencé à faire chemin.

2. La période postcoloniale : statuquo puis remue-ménage du système scolaire

La constitution de la première République du Sénégal indépendant consacrait le principe de la laïcité de l'Etat et de l'école publique, tout en s'accommodant d'initiatives scolaires privées confessionnelle notamment. L'article 4, Titre II de la loi d'orientation de l'éducation nationale de 1991, réitère un principe édicté par la loi précédente, de 1971 : « L'éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens ». L'alinéa suivant du même article établi cependant que par ailleurs, l'Education nationale, sur la base des principes de laïcité de l'Etat, est favorable aux établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux (loi d'orientation, 1991 : article 4).

Ainsi, de façon structurelle depuis l'indépendance du Sénégal, l'école officielle s'est accommodée du religieux. Les autorités politiques ont cherché à l'adapter aux réalités sénégalaises.

2.1. Le statuquo (1960-1980)

Sous le Président Senghor (premier président du Sénégal indépendant), l'école de la République était loin de refléter les réalités endogènes du pays. La constitution de mars 1963 précisait le caractère laïc, démocratique et social de la République. Elle débarrassait de sa tutelle « les institutions et communautés religieuses » tout en les reconnaissant comme « promoteurs d'éducation ». Elle stipulait que des écoles privées pouvaient être ouvertes avec l'autorisation et sous le contrôle de l'État.

Cette période a été un prolongement de l'atmosphère de méfiance, voire de mépris vis-à-vis de l'EAI. Le cadre institutionnel et réglementaire ne favorisait pas cet ordre d'enseignement malgré quelques actes posés. L'enseignement de l'arabe a été introduit dans le système éducatif officiel comme langue classique depuis 1962. Plus tard, son statut évolua vers une langue étrangère vivante dans les années 1980. Le

gouvernement du Sénégal créa, en 1963, le collège public franco arabe du Point E⁴ baptisé Muhammad Fadel Mbacké en 1986. L'EAI était pris en charge par des agents de l'État, qui avaient un traitement et une utilisation en deçà des normes pédagogique, financier et professionnel (enseignement facultatif en dehors des horaires officiels après 17 heures). Tous ces actes contrastaient avec l'absence de programme clairement défini et le manque de soutien à l'enseignement arabo islamique privé. Les personnels du public n'avaient aucune formation ni un plan de carrière défini. Le privé musulman n'était pas reconnu ni accompagné.

Durant cette période, l'école officielle était marquée de façon générale, par son caractère laïc et élitiste. Elle peinait à attirer les masses. Elle avait beaucoup de difficultés occasionnant son instabilité.

2.2. La démocratisation déclarée de l'école (1981-2000)

Cette décennie a été marquée par la tenue des Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) et par la mise en place de la Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation. Beaucoup d'efforts sont entretenus suite aux EGEF. Globalement, les EGEF ont abouti au vote de la loi d'orientation N° 91-22 du 16 février 1991. Elle devait adapter l'école sénégalaise aux réalités nationales. Mais la mise en œuvre de ses recommandations comportait toujours des lacunes et des difficultés. L'exclusion des valeurs sociales et la distanciation par rapport aux préoccupations des populations faisaient que l'école ne parvenait toujours pas à canaliser tous les efforts des populations nécessaires pour son développement. Elle restait une école pour une élite.

Il faut rappeler que la prise de conscience de cette inadaptation et la convocation des EGEF sont, en partie, consécutives à l'année scolaire 1979-1980 perturbée par une grève du Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal⁵ (SUDES), résultat de plusieurs années (1976-1980) de luttes syndicales des enseignants.

Avec le Président Abdou Diouf, suite à la Conférence internationale sur l'éducation de Jomtien en Thaïlande en 1990, l'Etat poussa loin la dynamique de réforme du système éducatif. La loi N° 91-22 du 16 février 1991 a été élaborée et mise en exécution. Elle précisait les finalités de l'éducation, placée sous la responsabilité de l'État.

Cette loi promulguée dix ans après les EGEF apparaît importante pour, au moins deux raisons. D'abord elle définit le nouvel organigramme de l'école et assigne des objectifs à chacune des composantes du système de l'éducation nationale. Ensuite, elle garde le caractère laïc et démocratique de l'école et n'autorise la possibilité d'un enseignement religieux que dans les établissements privés, malgré la recommandation de son introduction à l'école par les EGEF.

Dans la période il a été créé une division de l'enseignement arabe (DEA) au sein du ministère de l'éducation en 1987. Une sous-commission chargée des programmes de l'arabe a été mise en place. Il s'y est ajouté l'ouverture de sections

⁴ Un des quartiers bourgeois de Dakar.

⁵La limitation des partis politiques sous le président Senghor avait favorisé la clandestinité et l'influence des idéologies de gauche sur le syndicalisme.

pour la formation des personnels arabophones au niveau des CFPP⁶ et CFPS⁷(1984/1985). Ainsi, un plan de carrière leur a été donné à l'instar de celui des francophones. L'introduction de l'arabe dans les horaires officiels de l'école et des évaluations formatives à la deuxième et troisième étape venait consacrer la reconnaissance de cet enseignement. Il s'en est suivi également un soutien accru à l'enseignement privé arabo islamique.

2.3. Le développement ou la conquête du religieux (de 2000 à nos jours)

Le Président Abdoulaye WADE élu chef de l'Etat le 19 mars 2000 prend l'initiative de renforcer la réforme de l'éducation nationale. L'enseignement religieux est alors introduit à l'école de la République laïque. Le « gouvernement de l'alternance », dans la foulée du libéralisme se donnait les moyens de consolider les acquis éducatifs de l'ancien régime, de diversifier l'offre éducative pour augmenter le taux brut de scolarisation (TBS). Apparemment, le caractère laïc de l'Etat ne s'oppose plus à l'introduction de l'éducation religieuse dans l'école officielle. L'entrée par la demande une fois retenue a occasionné des bonds considérables en termes de TBS et de crédibilité de l'école, notamment dans les régions perçues comme réticentes : Diourbel, Kaolack, Kaffrine, Louga (au centre du Sénégal), et Kolda (au sud-est du pays).

Devant l'impossibilité de garantir un accès universel à l'école officielle, la mise à contribution des institutions traditionnelles de socialisation et la collaboration avec les opérateurs éducatifs religieux devient inévitable. La libéralisation de l'offre éducative en cours ouvre une nouvelle brèche, marquée par la mise en valeur et la rationalisation des structures éducatives capables de répondre aux besoins éducatifs croissants consécutifs à une forte hausse de la démographie. Cette rupture dans la démarche a été nécessaire pour les autorités politiques sénégalaises, soucieuses d'être en phase avec les objectifs de Jomtien (1990) et de Dakar (2000).

Suite à l'évaluation du Programme de Développement de l'Education et de la Formation (PDEF), le Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Equité et de la Transparence (PAQUET), tous conçus et mis en œuvre par le Gouvernement du Sénégal, l'Etat prend l'option de renforcer les acquis et de mettre l'accent sur l'équité. Ainsi, des projets concernant le Franco-Arabe⁸ (Fast-Track initiative 2012) comme les *daara* (PAMOD⁹) sont mis en œuvre. La transparence dans la gestion de l'école fait de l'implication des acteurs dans la gestion du système un facteur de développement. Elle intéresse les communautés religieuses, les organisations privées (CNFAAS¹⁰ et FNAECS¹¹). Pendant cette période, les méfiances ont laissé place à la confiance et aux complicités.

L'Inspection des *daara* fut créée en parallèle avec la DEA qui existait depuis 1987. Le PDEF puis le PAQUET ont constitué le grand cadre de toutes les initiatives concernant l'EAI. Les acquis sur le plan de la gestion du recrutement, de la formation, du plan de carrière des personnels ont été renforcés de façon cohérente.

⁶ Centre de Formation et de Perfectionnement Pédagogique accueillant les titulaires du Brevet de Fin d'Etudes Moyennes.

⁷ Centre de Formation Pédagogique Spéciale pour les bacheliers.

⁸ L'école franco-arabe est bilingue. Elle accorde une grande place à l'éducation religieuse.

⁹ Projet d'Appui à la Modernisation des Daara.

¹⁰ Collectif National des Ecoles Franco-arabes Autorisées

¹¹ Fédération Nationale des Associations d'Ecoles Coraniques du Sénégal.

3. L'enjeu de l'unification à partir de 2012

Le Sénégal s'est toujours mobilisé pour une éducation pour tous et de qualité. Pour corriger les difficultés persistantes en rapport, notamment, avec la qualité et l'équité de l'éducation, le quatrième président de la République, Macky Sall élu le 25 mars 2012, initie des concertations sur l'éducation, l'enseignement supérieur et la recherche, et met en œuvre le PAQUET pour la période 2013-2025. Son premier mandat va être marqué par l'expression des extrémismes et radicalismes¹² religieux violents. La situation au Mali¹³ a impliqué des considérations d'ordre sécuritaire et préventif eu égard à l'EAI au Sénégal. L'Etat veut positionner l'éducation comme rempart contre l'extrémisme¹⁴. Dans son discours lors de la cérémonie de distribution de prix aux lauréats du concours général de 2016, le Président Macky Sall souhaite une réponse doctrinale à ceux qui commettaient des atrocités au nom de l'Islam¹⁵. Il décide de créer les conditions d'une meilleure formation des arabophones dans le pays. Les promesses de développement de l'EAI sont maintenues, mais la confiance qui a régné avec le Président Abdoulaye Wade cède la place à la méfiance et à la prudence¹⁶.

3.1. L'EAI s'impose

Ainsi, des indépendances à nos jours, l'Etat cherche à intégrer l'EAI dans le système officiel. Il serait obligé, vu le contexte de l'école et la demande incessante des populations, de faire évoluer le statut de cet ordre d'enseignement. Dans le même temps, le secteur privé arabo islamique s'est élargi grâce à la diversité des promoteurs et des programmes d'enseignement. Le développement des *daara* modernes et les complexes d'éducation islamiques ont ouvert la porte à la conquête de l'islam wahhabite, salafiste. En effet, depuis les années 1980, des associations islamiques dites sunnites se sont multipliées au Sénégal. Leur discours s'inscrit contre le soufisme confrérique majoritaire dans le pays. Des financements étrangers, de l'Arabie Saoudite, notamment, ont permis le développement de réseaux scolaires qui enseignent une religion d'obédience wahhabite. En 2009/2010, la DEA a recensé 235 écoles franco arabes et arabe privées et 175 EFA publiques¹⁷ (MEN, COGEP, 2011, 26). Les équilibres sont menacés, raison pour laquelle, l'Etat du Sénégal a voulu faire face. Il a décidé de prendre en charge la doléance des religieux. La voie de l'intégration de l'enseignement religieux a été choisie par l'Etat pour au moins deux raisons : valoriser tous les dispositifs qui assurent la prise en charge de tous les enfants dans le système éducatif conformément aux recommandations de la communauté internationale et renoncer au moins partiellement à son intransigeance sur la laïcité de l'enseignement qui avait des effets négatifs sur le développement du système scolaire officiel (Charlier, 2002, 103).

¹² L'extrémisme dans notre contexte est un comportement de défense d'une doctrine et de repli sur soi. Le radicalisme exprime une perte d'espoir et une auto exclusion sociétale. Il appelle souvent à des comportements violents.

¹³ En janvier 2011, des organisations djihadistes ont occupé le Nord du Mali et y ont installé la charia contre la volonté des populations et du Gouvernement malien.

¹⁴ La cérémonie solennelle de distribution de prix aux lauréats du concours général 2016 a été placée sous le thème « l'éducation comme rempart à l'extrémisme ».

¹⁵ Cf. *Le soleil* du 29 juillet 2016, p5.

¹⁶ Les événements de Charlie hebdo survenus le 7 janvier 2015 vont exacerber la méfiance entre l'Etat et les religieux. En affichant « je suis Charlie », le Président de la République en soutenant la France et le journal « Charlie hebdo » provoque le sentiment des religieux qui se sentaient offensés par ce journal.

¹⁷ Les EFA publiques ont été initiées en 2002. Ce recensement n'était pas exhaustif.

C'est ainsi qu'il a été décidé la création d'un baccalauréat arabe sous l'impulsion du Collectif National des Ecoles Franco Arabes Autorisées du Sénégal (CNFAAS). Le gouvernement du Sénégal introduit le baccalauréat arabe dans le système avec le décret N° 2013-913 du 1^{er} juillet 2013 modifiant et complétant certaines dispositions du décret n° 2000-586 du 20 juillet 2000 modifiant et complétant le décret n° 96-947 du 18 Octobre 1995 portant organisation du baccalauréat. Pour les acteurs cette initiative marque, sans nul doute, un tournant décisif dans l'histoire de l'enseignement arabo-islamique après plusieurs stratégies pertinentes d'élargissement de l'accès à travers la diversification de l'offre éducative pour répondre aux besoins des différentes communautés¹⁸. Quant au gouvernement, selon le rapport de présentation du décret susmentionné, il s'agit de mettre fin à la prolifération de diplômes délivrés par des écoles franco-arabes et instituts islamiques qui se multiplient entraînant un manque de contrôle sur les programmes enseignés. Dans le même sillage au niveau élémentaire, un mois au paravent, le décret organisant le Certificat de Fin d'Etudes Elémentaire (CFEE) a été modifié avec le décret N°2013-738 du 7 juin 2013 portant organisation du CFEE et fixant les conditions d'admission en classe de 6^{ème} de l'enseignement secondaire général. Toutes ces mesures appellent donc à une recomposition du système éducatif national, autrement dit la réforme ne réussira que si elle passe par une bonne hybridation des programmes.

3.2. Le défi de l'unification

Dans un contexte d'expression des identités, de repli identitaire, de montées des extrémismes de toute forme, l'EAI au Sénégal est traversé par des idéologies conquérantes de toutes parts. Et ce, au grand détriment de la cohésion nationale. Le champ scolaire est devenu celui de l'affrontement et de la propagande religieuse. Le prosélytisme religieux passe par les programmes enseignés dans les écoles. L'Etat ne définit pas les programmes qui sont mis en œuvre dans les établissements d'enseignement privés. Il ne les contrôle pas¹⁹.

Les ANEF ont fini d'établir un diagnostic de ce malaise et ont proposé une « école unifiée ». Selon ses conclusions, il s'agira :

D'établir les mécanismes pertinents d'intégration et de mise en cohérence de plusieurs offres d'éducation et de formation (formelle, non formelle, modèles alternatifs, daaras, etc.) qui cheminent avec des risques de confrontations, voire une réelle menace pour notre école. Seule l'approche holistique, unifiée et solidaire peut nous y aider (Assises nationales, 2014 : 13).

Dans cette perspective, l'Etat travaille à l'intégration de toutes les offres éducatives. Il a pour ambition de donner à l'éducation nationale une impulsion et un esprit prospectifs à même de créer une conscience nationale progressiste (Assises nationales, 2014 : 13). Le PAQUET décline la vision :

¹⁸ Voir le communiqué de presse du comité de veille sur l'enseignement franco arabe du 6 novembre 2013.

¹⁹ Ce n'est qu'à partir de 2006 que le Ministère de l'éducation nationale a mis en place une commission nationale chargée de rédiger des manuels scolaires destinés aux écoles franco-arabes. En cette occasion, les auteurs ont cherché à préserver l'école de cette fracture qu'avaient créée les programmes et manuels importés de pays arabes.

Un système d'éducation et de formation équitable, efficace, efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus, et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilisation plus accrue des Collectivités Locales et des acteurs à la base (PAQUET, 2013 : 21).

Il est question de dépasser les clivages entre modèles concurrents pour permettre à l'école publique de retrouver son équilibre. Le paradigme d'une éducation préventive arrimée aux objectifs d'inclusion, de développement, de cohésion et de paix s'impose.

Conscient de l'intérêt de l'éducation religieuse dans le développement intégral de la personne, l'Etat du Sénégal préconise, à travers la lettre de politique générale (LPG) pour le secteur de l'éducation de 2013, d'institutionnaliser l'éducation religieuse dans les écoles, en l'intégrant dans les programmes, pour un respect des aspirations culturelles et religieuses des différentes communautés. Les ANEF recommandent ainsi : d'intégrer l'éducation religieuse et le dialogue inter culturel, inter religieux dans les curricula (selon les confessions) à tous les niveaux du système éducatif (Assises nationales, 2014 : 82).

Ceci traduit une prise en charge effective de la dimension religieuse dans l'école nationale laïque, l'éducation religieuse étant une demande persistante des sénégalais. Son rejet par l'école s'est avéré problématique. Ce rejet pourrait être source de violence, lorsque les frustrations sont exprimées au nom de la foi.

CONCLUSION

Le processus de l'accommodation laisse apparaître deux constantes : la dualité entre l'école officielle et l'école coranique pendant toute la période coloniale, d'une part, et d'autre part l'attachement de l'Etat postcolonial à la laïcité de l'école officielle. L'adaptation de l'offre éducative entamée depuis l'indépendance du pays abouti aujourd'hui à la reconnaissance de l'éducation religieuse dans l'école publique. En effet, l'Etat entreprend la réforme de son système éducatif national pour lutter contre les extrémismes et les marginalisations. Le président de la République a réaffirmé cette option. Pour lui, lutter contre le radicalisme et l'extrémisme, c'est promouvoir un développement inclusif qui combat les inégalités sociales et offre aux jeunes des opportunités d'éducation, de formation et d'activités génératrice de revenus²⁰.

C'est pourquoi, semble-t-il, la réforme est inscrite dans la perspective d'une école unifiée et inclusive. L'école nationale cherche à apaiser les conflits de perception et les comportements de méfiance qui ont prévalu depuis l'implantation de l'école occidentale au Sénégal. Aujourd'hui, selon le rapport des assises nationales de l'éducation et de la formation, il s'agit de refonder le système éducatif national sur des bases de consensus, d'efficacité et de cohérence. Pour les autorités politiques, l'éducation selon les critères de qualité et d'équité, implique l'adhésion de tous au dialogue interculturel et / ou interreligieux à travers l'école publique. Cependant, dans un contexte de repli identitaire et de société multiconfessionnelle, l'absence d'équilibre entre les religions peut constituer une menace quant à la laïcité de l'Etat.

²⁰ Cf. Le quotidien, *le Soleil*, 19 juillet 2016, p 5.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aoust Sophie de (2013), Ecoles franco-arabes publiques et daaras modernes au Sénégal : hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation, *Cahiers de la recherche sur les l'éducation et les savoirs*, 12, 313-338.

Bosschere Guy de (1967), *Autopsie de la colonisation*, Paris, Albin Michel.

Charlier Jean-Emile (2002), Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal, *Éducation et Sociétés*, n°10/2002/2, 91-111.

Fall Amadou (2002), *L'école au Sénégal : la question de l'adaptation, histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, UCAD, FLSH.

Froelich Jean Claude (1962), *Les musulmans d'Afrique noire*, Paris, Edition de l'Orante.

Gandolfi Stéfania (2003), L'enseignement islamique en Afrique noire, *Cahiers d'études africaines*, 169-170.

IPAM (1993), *Guide pratique du maitre*, EDICEF.

Ministère de l'Education nationale (2003), *Programme de Développement de l'Education et de la Formation (éducation pour tous) PDEF/EPT*.

Ministère de l'éducation nationale (2011), *Etude sur "l'état des lieux des écoles Franco-arabes et proposition D'une stratégie d'intervention", rapport final*, (Conseil en Gestion, Etudes et projets).

Ministère de l'éducation nationale (2014), *Assises de l'éducation*, rapport général.

Ministère de l'Education nationale, *Programme d'amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la transparence : secteur de l'éducation et de la formation 2013-2025*, 2013.

N°2013-738 du 7 juin 2013 portant organisation du CFEE et fixant les conditions d'admission en classe de 6^{ème} de l'enseignement secondaire général.

République du Sénégal, *Loi 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'éducation, modifiée*.

République du Sénégal, N° 2013-913 du 1^{er} juillet 2013 modifiant et complétant certaines dispositions du décret n° 2000-586 du 20 juillet 2000 modifiant et complétant le décret n° 96-947 du 18 Octobre 1995 portant organisation du baccalauréat.

Thiam Iba der (2010), Note sur les daara, *communication au colloque sur les daara, Association de Solidarité Islamique*.

Les auteurs

- ABBY-M'BOUA Parfait, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan. Côte d'Ivoire.
- ABDOURAHAMANE Mohamed Moctar, Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université Abdou Moumouni, Niamey. Niger.
- ADAMOU Bouba, Université Abdou Moumouni, Niamey. Niger.
- AKAKPO-NUMADO Sena Yawo, Institut National des Sciences de l'Education (INSE),
Université de Lomé. Togo.
- BACHAMA Caroline Maramba, Laboratoire ADEF Marseille. France
- CAMARA EL hadji Habib, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF). Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Sénégal.
- CHNANE DAVIN Fatima, Aix-Marseille Université, France.
- GUEYE Mamour, Faculté des Médecines de Pharmacie d'Odontologie. Université
Cheikh Anta Diop de Dakar. Sénégal.
- DIOP Papa Mamour, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF). Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Sénégal.
- DJANGUENANE Koampalin, Institut National des Sciences de l'Education (INSE) –
Université de Lomé – Togo.
- KHOUMA Seydou, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF). Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Sénégal.
- KOFFI N'guessan Frédéric, Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS-
Abidjan), Côte d'Ivoire.
- SAMB Cheikh, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation
(FASTEF). Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Sénégal.
- SAWADOGO Timbila, Ecole Normale Supérieure Université Norbert Zongo. Burkina
Faso.
- SOME Eric Walièma, Ecole normale supérieure. Université Norbert Zongo. Burkina
Faso.
- SY Mamadou Malal, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université Cheikh
Anta Diop de Dakar. Sénégal.
- SANE Aladji Mamadou, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université Cheikh
Anta DIOP Dakar, Sénégal
- ZONGO Mahamadi, Ecole Normale Supérieure, didactique des mathématiques.
Université Norbert Zongo. Burkina Faso.