

## LES ÉCOLES AU SÉNÉGAL :

*de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques*

Jean-Émile CHARLIER\*

Les systèmes éducatifs des pays du Sud portent la double marque qu'y ont apposée les structures traditionnelles et le colonisateur. En aucun cas, le modèle exporté d'Europe ne s'est implanté en Afrique sur un terrain vierge. Il a toujours été approprié d'une façon singulière, tant par ceux qui avaient mission de l'adapter aux situations particulières que par ceux qui l'ont adopté ou ont feint de le faire. Si sa traduction sur les terrains locaux a été de pair avec une trahison de certains de ses principes initiaux, elle a accompagné l'ajustement d'autres de ses principes à cette culture (Charlier, 2002).

Il en résulte que l'apparente suprématie de la forme scolaire installée par le colonisateur ne peut faire illusion : en la qualifiant d'"occidentale", de "française", de "formelle" ou de "moderne", les populations indiquent à la fois qu'elles considèrent que cette école leur est extérieure et qu'elles n'acceptent de la respecter que pour autant qu'elle leur ouvre l'accès aux biens matériels associés à la modernité occidentale. Cette forme d'adhésion conditionnée a laissé de la place aux dispositifs traditionnels de formation : l'école coranique n'a jamais cessé de fonctionner au Sénégal, elle s'est seulement adaptée, de manière souple et continue, aux nouvelles conditions que l'évolution sociale lui imposait. L'école de l'État n'a pas remplacé les institutions plus anciennes de socialisation, elle est venue s'y ajouter en introduisant ses critères de hiérarchisation des personnes et des savoirs.

Son accès à l'indépendance a conduit le Sénégal à porter à l'explicite la nature et la forme des relations qu'il envisageait entre les instances susceptibles d'intervenir dans la formation des jeunes générations. Ainsi, la Constitution de 1963 dispose que : « *La République est laïque,*

---

\* Sociologue, Groupe de Recherche Sociologie Action Sens, Facultés universitaires catholiques de Mons, Belgique.

*démocratique et sociale. (...) Chacun a le droit de s'instruire (...). Il est pourvu à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. Les institutions et les communautés religieuses sont également reconnues comme moyen d'éducation. (...) Des écoles privées peuvent être ouvertes avec l'autorisation et sous le contrôle de l'État. (...) Les institutions et les communautés religieuses (...) sont dégagées de la tutelle de l'État ».*

Dès son indépendance, la République laïque du Sénégal dégage donc de sa tutelle les institutions et communautés religieuses qu'elle reconnaît "comme moyen d'éducation". Elle accepte dans le même temps la création d'écoles privées. En d'autres termes, le contrôle de l'enseignement n'apparaît au constituant sénégalais que comme un objectif lointain, progressivement abandonné : en 1996, le décret portant application de la loi de transfert de compétences aux régions, communes et communautés rurales, a redistribué partiellement la responsabilité de l'enseignement sur les niveaux infra-étatiques. La constitution de 2001 a ensuite précisé le rôle de chaque instance. L'État « *a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par des écoles publiques. Tous les enfants (...) ont le droit d'accéder à l'école. (...) Toutes les institutions nationales, publiques ou privées, ont le devoir d'alphabétiser leurs membres et de participer à l'effort national d'alphabétisation dans l'une des langues nationales* ». Si la responsabilité de l'État dans l'éducation est réaffirmée avec force, les instances infra-étatiques ou privées voient leur rôle se renforcer ou s'officialiser.

La redéfinition restrictive du rôle de l'État imposée aux pays du Sud a conforté la stratégie du "faire-faire", qui confie à des opérateurs non-gouvernementaux des tâches de conception et de mise en œuvre de programmes d'éducation, dans une approche décentralisée qui entend rendre les acteurs de la base pleinement responsables de leur destin. Cette évolution n'a pas provoqué de changements radicaux du paysage éducatif, elle a donné un clair droit de cité à une multitude de dispositifs qui se développaient à côté de l'école formelle.

### **Les tensions qui structurent le système éducatif**

L'absence de régulation a fait du champ éducatif un terrain d'affrontement entre des conceptions concurrentes de l'enseignement. Des établissements poursuivent des projets différents qu'aucun équivalent universel ne permet de classer. Les formes les plus fréquemment rencontrées sont l'école publique, l'école privée laïque, l'école privée catholique, l'école franco-arabe, l'école arabe et la *daara*, sous les trois formes que le terme peut désigner (cf. *infra*).

Une enquête de terrain a été réalisée pour tenter de comprendre les missions essentielles que les populations assignent à l'enseignement<sup>1</sup>. Quatre-vingt-dix-sept<sup>2</sup> responsables d'école, leaders politiques, économiques et religieux ont été interviewés<sup>3</sup>. Les entretiens portaient essentiellement sur la comparaison entre les divers types d'établissements<sup>4</sup>.

*L'école publique :*

*exposée à toutes les critiques et objet de toutes les convoitises*

L'école publique donne le ton au système éducatif sénégalais<sup>5</sup>. L'adhésion à ses principes est maximale chez les agents de l'État, elle diminue chez les animateurs de l'enseignement privé, puis, plus encore,

---

1 Elle a été réalisée dans le cadre d'une recherche effectuée pour la Coopération Universitaire au Développement (C.U.D.) dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest pour y identifier les effets de la décentralisation sur les systèmes éducatifs (Charlier, 1999).

2 Ces quatre-vingt-dix-sept se répartissent en douze responsables du système éducatif (hauts fonctionnaires et inspecteurs), vingt directeurs d'établissement (tous les types d'écoles), quarante-six partenaires (ONG, conseillers municipaux, ruraux, régionaux, chefs coutumiers, chefs religieux, responsables politiques, syndicaux, économiques, parents d'élèves), dix-neuf enseignants (tous les degrés, tous les types d'écoles).

3 Cette opération complexe a été menée sous la houlette du Professeur Nacuzon Sall de l'École Normale Supérieure de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar qui, avec ses collaborateurs Baye Daraw Ndiaye et M'Baye N'Doumbé Guèye, a testé, corrigé et complété le guide d'entretien que je lui avais proposé, a sélectionné les interviewés, a recruté les enquêteurs et piloté le travail de terrain. Les interviews ont été effectuées en français, arabe, pular ou wolof. Elles ont été enregistrées, traduites et intégralement dactylographiées. Cet article repose sur le matériel ainsi constitué.

4 Chaque enquêté était incité à exprimer sa conception de l'enseignement, il lui était demandé ce qu'un jeune devait avoir acquis pour se lancer dans la vie et à partir de quel moment on pouvait estimer que quelqu'un avait « réussi ». Nous n'avons pas cherché à constituer un échantillon représentatif de la population sénégalaise. Au contraire, la technique de l'échantillon raisonné a été mise en œuvre pour recueillir la palette la plus large possible de représentations. La carte des oppositions et des proximités qu'elle a permis de dessiner révèle les jeux de forces sous-jacents aux affinités ou répulsions que des groupes de population manifestent vis-à-vis de catégories données d'écoles, elle ne livre aucune information sur le poids relatif de ces diverses attitudes dans la société sénégalaise.

5 Les statistiques (Mingat, Suchaut, 2000) indiquent une progression de la fréquentation de l'école officielle. Elles entrent en contradiction avec l'observation d'une désertion scolaire fièrement revendiquée par les familles. L'hypothèse explicative la plus plausible admet des contrastes importants dans les comportements des groupes nationaux, dont

chez ceux des écoles arabes ou coraniques. Par ailleurs, presque tous les acteurs du champ éducatif sénégalais interrogés justifient leurs pratiques par référence, positive ou négative, à l'école officielle. Elle constitue donc bien l'étalon de mesure de toutes les initiatives éducatives.

L'enseignement de l'État est érigé en référence positive pour la formalisation de ses programmes et la qualité de la formation de ses professeurs. Hormis les maîtres des *daaras*, les interviewés valorisent ces qualités en montrant que le type d'enseignement auquel ils sont attachés excelle dans leur mise en œuvre mieux que les établissements qui en sont plus éloignés. Une hiérarchie se met en place sur la base de ce critère ; elle classe, dans l'ordre, l'école officielle, l'école privée catholique, l'école privée laïque, l'école franco-arabe, l'école arabe et le *daara*.

L'école officielle devient une référence négative quand il est question de son organisation. La férocité des critiques est fonction de la distance entre le type d'enseignement de l'interviewé et l'école officielle : les tenants de l'enseignement privé catholique évoquent seulement les difficultés rencontrées par les maîtres de l'école officielle face à des classes surpeuplées, les défenseurs d'un enseignement islamique leur font un procès impitoyable qui porte tant sur la qualité que sur le contenu de la formation qu'ils dispensent. Les interviewés considèrent que les choix familiaux en faveur de l'école publique ne sont jamais positifs, que les parents n'y inscrivent leurs enfants qu'en raison de sa gratuité. La logique civique<sup>6</sup>, qui conduirait les familles à inscrire leurs enfants dans une institution susceptible de leur faire intégrer les références nationales communes n'est évoquée que par quelques interlocuteurs faisant partie de l'élite cultivée produite par l'enseignement officiel.

La question de la place de l'enseignement religieux revient de façon récurrente dans les propos recueillis. Pour beaucoup, l'école sénégalaise devrait être gratuite et obligatoire, mais il est aussi attendu d'elle qu'elle prenne « *en compte la spiritualité dans toutes ses dimensions* » (responsable syndical UDEN). Une partie de la société sénégalaise s'oppose explicitement à ces prescriptions de la modernité selon lesquelles la religion doit être cloîtrée dans les consciences individuelles, ce qui lui interdit d'être un vecteur affiché d'identité. La dénonciation du caractère importé de l'école officielle peut se faire vive : « *l'éducation formelle est*

---

certaines s'impliquent de plus en plus dans la scolarité officielle et l'« institutionnalisation de l'école » (Gérard, 1997a ; Lange, 1998) quand d'autres s'en retirent bruyamment.

6 La notion est utilisée ici dans le sens que Derouet (1992, 2000) lui donne, dans la foulée de Boltanski et Thévenot (1991).

*calquée sur l'école coloniale française, à travers une langue étrangère qui véhicule pour l'essentiel une culture étrangère » (idem).*

Les enquêtés qui soutiennent la logique civique ne défendent pas pour autant l'école officielle. La formation à la citoyenneté apparaît plus aboutie dans les écoles catholiques que dans les écoles publiques, « *garnies par les nominations politiques et les grèves* » (directeur d'école privée catholique), qui poussent « *à l'alcoolisme, au tabagisme et au vol* » (parent d'élève, commerçant au marché Sandaga). De plus, alors que la légitimité de l'école publique est liée à sa mission d'accueil de toute la population, elle se déleste des élèves "les moins doués" sur les écoles privées. Paradoxalement, l'intérêt général paraît mieux garanti par l'enseignement privé « *parce qu'il y a plus de discipline et de rigueur* » et parce qu'il est « *préservé des grèves à répétition* » (enseignant du privé catholique). Cet enseignement privé est toutefois coûteux : « *ceux qui ne sont pas riches ne peuvent pas entrer dans ces écoles* » (enseignant du privé laïque). L'école idéale allierait la gratuité et la non sélectivité de l'école publique avec l'efficacité et le sérieux de l'école privée.

La rumeur charge l'école publique de défauts multiples. Les réformes qui y ont été introduites pour accueillir davantage d'élèves sans augmenter les infrastructures l'ont déstructurée, son organisation en classes à double flux réduit d'un tiers le nombre d'heures de cours suivies par les élèves. L'inscription des enfants dans les écoles privées fait dès lors partie des comportements attendus dans les groupes sociaux connaissant une certaine aisance matérielle. Les familles qui restent attachées à l'enseignement public en sont postulées captives, quand celles qui optent pour le privé sont supposées éclairées : « *dans le privé, les parents qui paient suivent de près leurs enfants et leur enseignement, tel n'est pas le cas dans le public* » (enseignant d'une école arabe). L'école publique ne sort pas non plus grandie de sa comparaison avec les établissements dispensant un enseignement religieux : « *dans les écoles publiques, on cherche des diplômes, dans l'[école] arabe, c'est le savoir* » (parent d'élève, gardien). Enfin, l'incapacité de l'école à former les jeunes à des métiers techniques pour lesquels des demandes existent est fréquemment dénoncée : « *on voit des milliers de diplômés qui sont au chômage qui ne peuvent rien faire que d'écrire sur du papier* » (enseignant d'une école communautaire de base).

Les discours convergent sur l'affirmation selon laquelle ses usagers n'ont avec l'école publique qu'une relation instrumentale. Elle n'a été valorisée que parce qu'elle conduisait à la fonction publique. Les Sénégalais en sont conscients : « *c'est la tradition du fonctionnariat* » (enseignant du public) ; « *les gens rêvent pour leurs gosses qu'ils deviennent fonctionnaires (...). Ils ne sont pas toujours conscients qu'au-delà de*

ça, il y a la formation de l'individu » (fonctionnaire, chef de la division de la planification DPRE). Ce rapport à l'école officielle n'est pas nouveau, le proviseur d'un lycée public, âgé de 55 ans, l'explique crûment : « *il ne faut pas qu'on se leurre, nos parents nous ont mis à l'école pour avoir des diplômes et demain un job* ». La limitation du recrutement public a réduit l'attrait de l'école officielle, « *les gens n'envoient plus les enfants à l'école publique, parce qu'ils disent qu'elle ne sert à rien* » (député) ; ils choisissent plus volontiers de les orienter vers le secteur informel – écoles coraniques ou communautaires – pour « *essayer de préparer l'enfant à la vie sociale* » (enseignant du public).

Pour ses défenseurs, l'enseignement public reste pourtant la référence qui structure les pratiques du champ scolaire. C'est de lui qu'émanent les programmes, c'est lui qui produit les enseignants compétents qui font le succès des écoles privées en y effectuant des vacations. Ses partisans reconnaissent les difficultés auxquelles il est confronté : ses infrastructures sont insuffisantes par rapport à la demande – il ne peut donc espérer reprendre le monopole de l'enseignement – et il est mis en compétition avec d'autres types d'établissements. Si ses professeurs ont une meilleure formation que leurs collègues du privé, cela n'entraîne pas que l'enseignement qu'ils dispensent soit excellent. Certains considèrent par exemple qu'ils montrent « *plus de passion pour les PMU que pour l'enseignement* » (parent d'élève, commerçant au marché Sandaga), alors que d'autres affirment qu'ils sont surchargés. Enfin, les réformes imposées à l'école officielle afin qu'elle scolarise davantage d'enfants – classes à double flux, recrutement de vacataires et de volontaires – diminuent la qualité de la formation qui y est dispensée et les nombreuses grèves, tant du personnel que des élèves, empêchent la scolarité de se dérouler normalement.

Face à cet enseignement officiel partiellement à la dérive, l'école privée s'impose comme un modèle alternatif<sup>7</sup>. Son efficacité serait liée d'une part à la sélection des élèves sur la base des revenus des parents et de leur intérêt pour la scolarité de leurs enfants, d'autre part à la qualité du matériel pédagogique, dont l'acquisition n'est possible que grâce aux moyens fournis par les familles. Des partisans de l'enseignement public

---

7 L'enseignement privé catholique obtient les meilleurs résultats aux épreuves nationales. Il est suivi, à bonne distance, par l'enseignement officiel, puis par l'enseignement privé laïque (Charlier, 2004). L'apologie du privé est donc implicitement celle des écoles congréganistes catholiques.

veulent s'inspirer directement de ce modèle. Pour résoudre le problème du manque de moyens et afin de responsabiliser les familles, ils suggèrent de demander une « *participation aux parents. (...) Ils seraient plus responsables (...) sachant qu'ils paient à la fin du mois. [Les élèves] seraient plus assidus, plus disciplinés* » (enseignant du public).

Même les responsables d'écoles franco-arabes ne rejettent pas l'enseignement public ; ils lui reprochent seulement de ne pas intégrer l'apprentissage de la religion dans ses programmes. Ces établissements sont encore suffisamment proches de l'école publique pour que leurs dirigeants souhaitent s'y identifier : « *Le gouvernement doit définir un programme pour toutes les écoles arabes* » (directeur d'une école franco-arabe) ou, en d'autres termes, il doit les considérer comme équivalentes aux écoles officielles et leur accorder les mêmes moyens de fonctionnement.

Cette attitude par rapport à l'école publique est partagée par des responsables islamiques, même s'ils insistent aussi sur la revalorisation, jugée indispensable, des écoles arabes et des *daaras* traditionnels. Ils considèrent que la formation religieuse ne peut être écartée de l'école officielle, dont la qualité d'ouverture à tous est appréciée. La position n'est pas de combattre l'école publique, elle est d'y faire entrer la religion afin que la totalité de la population en âge scolaire soit soumise à une formation religieuse : « *Si l'école publique nous appartenait, on y enseignerait la religion* », affirme un chef religieux musulman<sup>8</sup>.

Parmi les responsables religieux, les seuls opposants irréductibles à l'école publique se recrutent dans les *daaras* et les écoles arabes. Ils considèrent en effet que ses « *principes sont plus ou moins opposés au droit religieux* » (maître de *daara*) ; ils s'opposent avec la même fermeté à la laïcité, parce que celle-ci est « *non conforme à la religion* » (*idem*). Pour eux, la logique civique doit s'effacer devant la logique religieuse, « *l'enseignement est fondé sur les besoins de l'État mais (...) si l'individu ne connaît pas sa religion, il ne peut rien faire de bon* » (directeur d'école arabe). Une distance est postulée entre l'État et les citoyens : « *c'est l'État qui est laïque, pas les citoyens* » (*idem*). L'État est vu comme une entité abstraite, extérieure aux individus. Pour les tenants de ces positions, proches de celles des religieux qui ont demandé que la justice soit désormais rendue selon la *Charia*, l'école officielle et l'État ne seraient acceptables qu'au prix d'une restructuration radicale.

8 En octobre 2002, les autorités politiques ont décidé d'introduire l'enseignement de la religion dans les programmes et d'intégrer les *talibés* des *daaras* dans les statistiques de l'Éducation nationale (Charlier, 2004).

*Les daaras : sacrés et inscrits dans la cité*

Le *daara*, ou école coranique, est l'établissement le plus éloigné de la forme scolaire incarnée par l'école publique. Son objectif premier est d'enseigner le Coran et de « favoriser l'épanouissement spirituel des enfants » (inspecteur dans l'enseignement public). L'appréciation de ses méthodes pédagogiques varie fortement selon le type de *daara* dont il est question. « *Daara n'est pas un mot wolof, il signifie maison en arabe. On y enseigne le Coran et les principes de la religion islamique* » (maître d'école arabe). Cette définition large recouvre au moins trois types d'établissements.

Dans les *daaras* modernes, les enfants consacrent une partie de leur temps à l'étude du Coran, le reste à des travaux agricoles comme jadis, lorsque les *talibés*, en échange de l'enseignement religieux qu'ils recevaient de leur marabout, cultivaient ses terres et assuraient ainsi la subsistance collective. Selon un principe analogue, les *daaras* modernes demandent une contribution financière aux familles et reçoivent des aides publiques et des dons privés.

Les *daaras* traditionnels sont une variante des précédents. Ils sont placés sous la responsabilité d'un marabout qui, dans la majorité des cas, ne dispose pas des moyens pour accueillir un grand nombre d'enfants. Ceux-ci sont livrés à eux-mêmes en dehors des temps où ils apprennent le Coran. Ils mendient, cherchent leur nourriture, tentent de recueillir les quelques sous que le marabout leur réclame quotidiennement.

Dans ces *daaras* traditionnels et modernes, l'enfant est coupé de sa famille, qu'il ne voit qu'à de très rares occasions.

Tel n'est pas le cas des écoles coraniques de quartier, où l'enfant ne passe que quelques heures par jour et qu'il quitte tous les soirs pour rejoindre sa famille. Ces écoles visent à apprendre le Coran aux enfants en congé scolaire ou trop jeunes pour aller à l'école publique.

Tous les maîtres de religion musulmane interrogés soulignent les efforts consentis par les *daaras* modernes en vue « d'améliorer les conditions d'existence des disciples telle la propreté du corps et des habits » (responsable d'un institut islamique) ; certains considèrent même « qu'actuellement, l'élève peut mémoriser le Coran sans pour autant subir les brimades des temps passés » (*idem*). Le travail effectué par les responsables de *daaras* modernes pour les adapter aux exigences des sociétés contemporaines est reconnu par des agents de l'enseignement public : « des *daaras* renommés tentent de plus en plus, non seulement de posséder le savoir, mais aussi d'avoir des valeurs favorables (...) à une insertion dans la société » (inspecteur dans l'enseignement public). Des propos de ceux qui l'apprécient, il ressort que le *daara* moderne est un internat retiré

de la ville, où est donnée une éducation religieuse rigoureuse. Celui de Coki, qui bénéficie désormais de subventions publiques et d'aides privées, est souvent cité. Les conditions de vie y ont été très dures et d'aucuns affirment que la situation actuelle n'est pas encore parfaite : « *même pour Coki, il a fallu que l'État lutte pour que certaines pratiques obsolètes telles que les tortures soient abandonnées. Ils se modernisent parce qu'il y a heureusement des ONG qui se sont intéressées à la chose* », témoigne un Préfet.

Des acteurs de l'enseignement formel estiment que les *daaras* pourraient trouver place dans le système éducatif s'ils faisaient l'objet d'une réglementation et d'un contrôle de la part des autorités civiles. Dans tous les cas, les enquêtés proches du secteur formel n'accordent leur soutien aux *daaras* modernes que pour rejeter avec plus de force les *daaras* traditionnels : « *Dans les daaras modernes, les parents paient, les sérignés (maîtres) n'osent pas faire mendier les talibés (élèves) pour ne pas les perdre. Les élèves se lavent, s'habillent bien et sont bien logés. Quant aux daaras traditionnels, Dieu seul sait si l'enfant a un habit par mois* » (directeur d'une école franco-arabe).

Les *daaras* traditionnels sont installés dans tous les quartiers urbains, leurs *talibés* errent en haillons une boîte de conserve de tomates vide à la main en guise de sébile. Leur mendicité est dénoncée par les enquêtés proches de l'école moderne : « *les élèves des écoles coraniques traînent dans les rues, n'apprennent pas beaucoup, ils mendient* » (parent d'élève, gardien) ; « *on laisse les enfants libres et ils apprennent à mendier plus qu'ils n'apprennent le Coran* » (enseignant du public). Des responsables religieux justifient cette situation par leur extrême dénuement : « *ici, les enfants mendient, ce qui est normal si on n'a pas de quoi se nourrir* » (maître de *daara*). Selon eux, la mendicité des *talibés* découlerait du refus des autorités publiques d'accorder aux *daaras* les moyens auxquels ils auraient droit : « *les daaras ont besoin de la sécurité, des moyens pour pouvoir enseigner dans de meilleures conditions* » (chef religieux musulman). Les difficultés matérielles des *daaras* traditionnels sont imputées au fait qu'ils acceptent tous les enfants qui leur sont confiés sans demander de contrepartie financière aux familles ou aux autorités publiques. Toutefois, la mendicité est justifiée également par des raisons religieuses : « *il y a l'humilité, c'est pour cela qu'on envoie un enfant demander l'aumône, pour qu'il connaisse aussi la souffrance, pour que si demain il a de l'argent, il puisse aider les autres parce qu'il connaît ce qu'est la souffrance* » (directeur de société). Connu pour les conditions qu'il impose à chacun, le *daara* est reconnu comme un lieu exigeant d'éducation morale : « *Il y a la souffrance comme moyen d'éducation* » (professeur d'arabe dans une école franco-arabe) ; « *celui qui va dans le daara*

*s'habille n'importe comment et même, il ne se lave pas* » (maître d'école arabe). Cette dureté n'est pas gratuite, elle vise à préparer les enfants « à la vie d'homme par la souffrance, une souffrance qui éduque » (*idem*). Les enfants sont mis « dans des conditions où ils sont obligés de se battre ou de mourir. S'ils arrivent à grandir dans des conditions comme ça, ils montrent des compétences que les autres enfants n'ont pas » (inspecteur départemental). Cet apprentissage a une dimension religieuse essentielle : par des années d'ascèse, l'enfant acquiert la connaissance religieuse qui va l'aider à mener une vie juste et droite qui lui vaudra une récompense éternelle. « Au début, il faut que ça soit dur (...) cette souffrance-là, l'enfant en a l'habitude, c'est toi qui auras pitié de lui parce qu'il marche pieds nus, mais lui ne sait même pas qu'il est pieds nus. Moi, je ne me lavais que le jour de la Tabaski (...). Frapper a son importance, parce qu'il y a des enfants qui sont intelligents et qui ne veulent pas travailler. Ceux-là, si tu ne les frappes pas, ça ne marchera pas », affirme un maître de *daara*. L'épreuve initiale est la condition indispensable pour accéder à des états désirables de grandeur : « Il est préférable que l'enfant soit d'abord confronté au malheur. De ce fait, si c'est fini, tout ce qui reste ne sera que bonheur. Dans la vie, si on ne commence pas avec la peine, on terminera avec. Donc, il vaut mieux commencer avec » (*idem*). Un conseiller municipal confirme cette vision du monde : « C'est fondamentalement bon. On dort dans la rue, on ne mange pas à sa faim et, arrivé à la fin, on récolte le fruit de ce sacrifice, en ayant dans sa tête tous les aspects coraniques. C'est dans la vie sociale qu'on va entamer qu'on va avoir beaucoup de bénéfices ».

Convaincues par ces arguments à la fois religieux et pragmatiques, des familles préfèrent le *daara* à l'enseignement officiel et partagent l'avis de cet enseignant d'un établissement privé catholique : « il vaut mieux envoyer son gosse dans les *daaras*. Quand il aura sa formation, il va entrer dans le secteur informel, il pourra gagner sa vie ». Même des leaders économiques du secteur informel reconnaissent que la formation dans les *daaras* peut s'avérer plus efficace que celle de l'école officielle : « On se lève à quatre heures trente et on travaille jusqu'à huit heures. Ensuite les enfants vont au champ, ils reviennent à treize heures et étudient jusqu'à seize heures. Ils retournent au champ, ils reviennent à dix-neuf heures et étudient jusqu'à vingt-deux ou vingt-trois heures » (maître d'arabe). « On doit faire renaître les *daaras* traditionnels, car, de nos jours, les plus grands proviennent de ces *daaras*, même au niveau du gouvernement » (chef religieux musulman). Cette vision positive est contestée par les défenseurs de l'école officielle pour qui l'intérêt des familles pour le *daara* est anachronique. À leurs yeux, l'école coranique n'est qu'un vestige d'un passé révolu que la “modernité” devrait faire disparaître du paysage édu-

catif sénégalais. Pour eux, la *daara* est bien adapté à la campagne, alors que l'école formelle répond aux besoins de l'univers urbain, ce qui revient à dire que son modèle ne correspond qu'aux régions les moins développées.

L'ouverture du *daara* à tous les enfants a pour effet paradoxal de lui conférer une valeur civique : « *Dans le daara, on n'a que le Coran à apprendre, on parle wolof, de telle sorte qu'un enfant qui n'est pas très intelligent peut s'en sortir* » (directeur d'école privée laïque). Sa gratuité semble moins induite par l'indifférence aux biens matériels de ses responsables que par leur obéissance à des prescrits religieux socialement valorisés. Les familles croyantes n'acceptent pas que l'enseignement religieux fasse l'objet d'un échange marchand qui le désacralise : « *l'enseignement du Coran n'a pas de prix, il vaut tout. En contrepartie, le maître de daara bénéficie de la bénédiction divine* » (parent, commerçant). Pareil contexte culturel interdit au maître de *daara* de réclamer une contribution, mais n'exclut nullement qu'il accepte les dons offerts par les familles.

Bien loin des rigueurs de ces établissements, beaucoup de familles choisissent de faire compléter la formation que reçoivent leurs enfants à l'école officielle par un apprentissage religieux qu'ils effectuent, pendant leur temps libre, dans une école coranique de quartier, elle aussi appelée *daara*. Dans cette stratégie, la "modernité" est conciliée avec la "tradition", la laïcité de l'école publique, considérée comme un handicap dans un pays où les signes de religiosité sont omniprésents, est corrigée par le *daara*. Les familles jouent ainsi sur les deux registres et ouvrent à leurs enfants autant de voies de valorisation ou d'ascension sociale. Des écoles coraniques de quartier accueillent également les enfants qui ne sont pas encore en âge d'entrer à l'école publique. Le travail de mémorisation auquel ils sont astreints est censé les préparer efficacement à l'enseignement formel. Les comportements familiaux sont stratégiques par rapport à ces *daaras* de quartier. Ils offrent, en effet, une structure qui prend l'enfant en charge lors des congés scolaires et lui enseigne la religion. Cependant, la confiance des parents est mesurée, comme l'exprime un chef coutumier : « *il faut suivre l'enfant et suivre aussi son maître coranique* ».

#### *Les écoles privées : la fascination d'un mot*

L'école publique est au centre de l'enseignement formel ; tout à côté d'elle, le privé catholique cultive un enseignement élitiste pour un public trié sur des critères économiques et intellectuels ; à quelque distance, le privé laïc accueille des enfants moins performants, mais dont les familles disposent de ressources financières pour payer leur scolarité. En décalage par rapport à ce premier ensemble, un second triptyque est centré sur la

religion musulmane : il comprend le *daara*, avec ses diverses déclinaisons, l'école arabe qui lui est très proche et l'école franco-arabe, qui cherche à se situer à équidistance du système formel et des écoles coraniques.

Dans le privé laïc, l'instance de régulation est le marché, ce qui conduit des directions à accepter tous les candidats et rend difficile la tâche des enseignants. Une tension se fait jour entre le cynisme des gestionnaires et l'embarras technique des enseignants, sommés de produire des résultats pédagogiques dans des conditions qu'ils estiment inadéquates. L'enseignement privé formel est contrôlé par l'État qui accorde les autorisations d'ouvrir des écoles moyennant certaines conditions qui ne sont pas toujours respectées ; et, bien que des établissements soient fermés par l'autorité publique, ils continuent pourtant de fonctionner : « *il y a des écoles clandestines* » (responsable d'une association de parents d'élèves).

L'enseignement privé est évalué de façon très critique par les défenseurs de l'école publique. La formation dispensée apparaît de plus mauvaise qualité encore que dans le public : « *on met beaucoup plus l'accent sur le profit que sur des considérations pédagogiques* » (professeur de l'enseignement public). Ils sont cependant forcés d'admettre que « *dans les écoles privées en général, il y a beaucoup de rigueur, des contraintes de résultats. Dans les écoles privées confessionnelles, c'est mieux organisé, même si le personnel est moins qualifié, les résultats sont meilleurs. Les parents ont plus confiance, surtout dans le privé catholique, puisque c'est plus sérieux* » (inspecteur de l'enseignement public). L'enseignement privé laïc fascine et effraie les agents des écoles publiques qui admirent l'efficacité de son fonctionnement tout en refusant les principes auxquels il s'adosse. D'aucuns suggèrent tout de même d'appliquer au public les méthodes de gestion pratiquées dans le privé.

L'école privée laïque est jugée avec beaucoup de sévérité par des agents de l'enseignement catholique également. Tout leur discours est construit autour de valeurs civiques qui les amènent à disqualifier l'enseignement officiel parce qu'à leurs yeux le recrutement y est politisé, et l'enseignement privé laïc parce qu'il leur semble qu'il n'obéit qu'à la recherche du gain. Pour ses zéloteurs, l'école catholique combine les qualités des deux systèmes sans en avoir les défauts. Elle bénéficie d'une image flatteuse, ses programmes sont semblables à ceux qui sont dispensés dans le système scolaire public : « *Les écoles privées catholiques ont de meilleurs résultats par rapport à nos gosses. L'école catholique est vue comme un lieu éducatif cohérent, davantage que l'école publique dont les agents sont perçus comme trop politisés et revendicateurs* » (enseignant du public). Pour la majorité des enquêtés, la meilleure efficacité des écoles

catholiques tient au fait qu'elles sont bien gérées et qu'elles peuvent demander une participation aux parents : « *ces écoles sont fréquentées par beaucoup d'enfants de l'élite sénégalaise musulmane qui préfère envoyer ses enfants dans ces écoles-là* » (*idem*). Ils ne cherchent pas à exposer leurs enfants à une socialisation religieuse, mais à leur assurer une formation de qualité. Même des militants avoués de l'école publique inscrivent leurs enfants dans l'enseignement privé catholique parce qu'il offre davantage de garanties. Seuls les musulmans très intransigeants restent à distance.

Quelques voix discordantes déchirent cette unanimité en faveur de l'école catholique. Certains partisans de l'enseignement public rappellent que les maîtres travaillent dans des classes relativement peu nombreuses dont les élèves ont été sélectionnés par des examens d'entrée sévères. En outre, « *ils bourrent l'enfant, c'est le résultat qui compte, ils mettent plus l'accent sur les résultats que sur la formation* » (directeur d'une école publique). Cette exigence excessive est aussi relevée par des parents qui ont tendance à s'en réjouir : « *mon fils est dans une école privée catholique, je ne me plains pas, au contraire* » (conseiller municipal).

Les écoles franco-arabes se veulent très proches des écoles publiques, elles ont un modèle célèbre : « *il y a, au niveau de l'enseignement moyen secondaire, une école franco-arabe, Fadiou Mbacké, c'est un collège public (...). Toutes les disciplines y sont enseignées en arabe sauf les sciences qui sont dispensées en français. Nous nous acheminons vers la création d'un bac arabe* » (chef de division de l'école arabe). Le choix de l'école franco-arabe « *peut traduire un rejet du système actuel, du système francophone actuel* » (directeur de l'alphabétisation). On peut aussi estimer qu'il correspond à une stratégie similaire à celle qui consiste à inscrire son enfant à la fois à l'école publique, pour la formation générale, et au *daara*, pour l'initiation religieuse. Les partisans de l'école formelle ont une appréciation négative de l'école franco-arabe ; un fin connaisseur des écoles arabes exprime ainsi son scepticisme : « *Ah ! Les écoles arabes, si elles étaient bien organisées, elles seraient formidables* » (chef coutumier).

Les écoles arabes, quant à elles, essuient des critiques cinglantes portées par des cadres d'écoles franco-arabes, qui veulent installer une ligne de clivage entre l'enseignement formel, méritant valorisation et financement, et l'enseignement informel, qui ne peut prétendre à une même reconnaissance. À leurs yeux, la ligne passe entre l'école franco-arabe et l'école arabe : la première s'apparente à l'école publique, la seconde est assimilée au *daara*. Dans la même logique, les agents des écoles arabes tentent de montrer qu'ils sont beaucoup plus proches de l'enseignement formel que les *daaras* : « *l'école arabe est modernisée,*

contrairement au daara. *La différence, c'est la grammaire, la conjugaison. En plus, on leur apprend à traduire le Coran* » (maître d'arabe). Si la volonté de ses animateurs est de la démarquer du daara, quelques caractéristiques de l'école arabe la maintiennent dans sa proximité immédiate : « *certains parents, pour se débarrasser de leurs enfants, les envoient dans les écoles arabes, d'autres, c'est pour leur éducation ou leur rééducation quand ils sont très têtus* » (*idem*). Un maître d'arabe confirme que les sources d'inspiration sont communes quand il constate que le principal problème de son école est dû au fait qu'une partie de la population ne perçoit pas l'efficacité des méthodes pédagogiques qui y sont appliquées : « *il existe des parents qui n'acceptent pas les châtiments corporels* » (*idem*). Un chef religieux musulman va dans le même sens : « *à l'école publique, les châtiments corporels sont interdits. Un enfant, pour être bien éduqué, doit être châtié* ». Et il en conclut que « *l'éducation est meilleure au niveau de l'école arabe* ».

La position des leaders arabisants face aux daaras et aux écoles arabes est des plus délicates. D'une part, ils doivent défendre la primauté des établissements enseignant le Coran et l'arabe, ce qui implique qu'ils valorisent à la fois les daaras, les écoles arabes et franco-arabes : « *Le prophète a ordonné de vouloir l'arabe pour trois raisons : d'abord, il est arabe, le Coran est écrit en arabe et l'arabe demeure la langue de l'au-delà* » (directeur d'école arabe). D'autre part, ils doivent promouvoir le type d'établissements auquel ils appartiennent, ce qui les amène nécessairement à dénigrer les formes voisines.

### *Des lignes de clivage qui se croisent*

Le paysage éducatif du Sénégal se caractérise par la variété des opérateurs qui y agissent. Parce qu'aucune instance n'est en mesure de leur imposer des règles de fonctionnement, c'est à eux qu'échoit la tâche de mettre en place les procédures de régulation, qui visent plus à préserver leurs intérêts qu'à offrir le meilleur service aux apprenants. La gestion étatique, basée sur le "faire-faire" et le "laisser-faire", aboutit à la fois à augmenter l'offre éducative et à en accentuer la segmentation autour de noyaux dont chacun est identifié à une logique forte, incompatible avec celles qui lui sont concurrentes.

Trois lignes de clivage opposent les agents éducatifs sur la question des finalités de l'enseignement. La première met en tension l'école formelle et les initiatives non formelles, la deuxième oppose les défenseurs de la laïcité aux partisans d'un enseignement religieux, la troisième voit l'affrontement entre ceux qui attendent de l'école qu'elle donne une formation théorique et ceux qui souhaitent y introduire une préparation aux métiers.

Les deux premières tensions sont inextricablement mêlées. Elles sont aussi anciennes que la relation entre les populations locales et l'administration coloniale française ou encore entre l'islam et le catholicisme. À la mi-juillet 2002, sous l'impulsion du Ministre de l'Éducation Sourang, le Sénégal a pris « *l'option fondamentale et irréversible* » d'introduire l'enseignement religieux à l'école publique. Les raisons de cette décision sont d'abord politiques et techniques : « *nous avons intérêt à enrôler les quelques 800 000 à un million de jeunes qui se trouvent dans les daaras pour qu'ils soient formés, avec des passerelles dans le système moderne. Dans d'autres pays comme le Mali ou le Niger, les enfants des daaras sont comptabilisés dans le taux brut de scolarisation. C'est pourquoi ces pays sont à 90 % de Tbs [taux brut de scolarisation] alors que le Sénégal en est à 71 %* » (Sourang, cité par Mbengue, 2002 : 1).

Le premier objectif est donc de permettre au Sénégal d'afficher une hausse substantielle de ses taux de scolarité sans pour autant amorcer des réformes de grande envergure. Un second objectif est d'amener davantage de familles à faire confiance à l'école. Dans l'"école des tout-petits" qui se met en place, « *nous avons veillé à ce qu'il y ait un maître coranique, (...) condition pour [qu'elle] puisse jouir d'une certaine appropriation de la part des populations* » (Mbengue, 2002 : 2). De la même façon, des écoles franco-arabes seront ouvertes à travers tout le pays, pour offrir une alternative à l'école "française". Les autorités espèrent faire évoluer des *daaras* vers le modèle franco-arabe et y introduire une formation technique, ce qui suggère un troisième objectif, qui serait de contrôler, autant que faire se peut, l'enseignement coranique.

Les réactions de la population ont été surtout positives, ce qui n'est pas surprenant à la lecture des avis repris dans les pages qui précèdent. Des questions se posent toutefois quant à l'avenir de l'école publique sénégalaise. L'introduction de cours de religion est lue comme le signe d'un respect actif, par l'école officielle, des fondements culturels des familles. Elle implique cependant l'acceptation, par les institutions publiques, de logiques qui sapent leurs fondements et qui peuvent se révéler envahissantes. Ainsi par exemple, le Congrès de l'Association des imams et oulémas du Sénégal en appelait, quinze jours à peine après cette introduction, à une application plus ferme des préceptes de l'islam dans le pays ; quelques mois plus tard, il était proposé que la *Charia* soit désormais appliquée par les tribunaux sénégalais. D'autres appels du même type pourraient être émis dans les mois et les années à venir et franchir l'enceinte de l'école. Cette situation n'est pas inédite, la question de la place de la religion dans l'enseignement laïc s'est posée au cours des dernières années. Beaucoup d'écoles publiques abritaient déjà un lieu de prière fréquenté par les élèves, y compris pendant les heures de cours, au

mépris de toutes les réglementations. La position des responsables paraissait plus simple qu'aujourd'hui : ils fermaient les yeux sur les manifestations publiques de piété en se réservant le droit de faire respecter la norme si les circonstances l'imposaient. Leur autorité potentielle était donc considérable, même si elle ne pouvait en aucun cas être mise en œuvre. La modification du cadre légal, qui réserve une place aux maîtres de religion, redistribue le pouvoir sans préciser clairement les nouvelles règles du jeu.

En d'autres termes, les questions que l'élite politique n'est pas parvenue à résoudre par un large débat démocratique ont été reportées sur les acteurs de terrain et les désaccords nationaux vont devenir des désaccords locaux que les directeurs d'école seront chargés de réduire. Leur tâche sera d'autant moins simple que l'élargissement de la gamme des établissements susceptibles d'être soutenus par les moyens publics impliquera nécessairement une diminution des montants disponibles pour chacun. Des ressources devront donc être collectées dans l'environnement, ce qui donnera une légitimité forte à tous les représentants des groupes qui contribueront au financement de l'école.

## BIBLIOGRAPHIE

BIERSCHENK (T.), CHAUVEAU (J.-P.) & OLIVIER DE SARDAN (J.-P.), 2000, *Courtiers en développement. Les villages africains en quête de projets*, Paris, ADAP-Karthala.

BITEYE (A.), 2000, *Les défis des "nouveaux syndicats" d'enseignants au Sénégal suite à l'application des programmes d'ajustement structurel et à l'institutionnalisation de la décentralisation de l'éducation. Cas de la commune de Thies*, Louvain-la-Neuve, mémoire FOPES, U.C.L.

BOLTANSKI (L.) & THEVENOT (L.), 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BOUCHE (D.), 1975, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Paris, Campion.

CHARLIER (J.-É.), 1999, « Les appréciations des acteurs majeurs sur les éléments du système éducatif sénégalais », *Working paper*, Mons, FUCAM.

CHARLIER (J.-É.), 2003, « Du Sud au Nord : que peut apporter l'analyse des systèmes éducatifs africains à la sociologie de l'éducation ? », *Revue de l'Institut de Sociologie*, n° 1-4, pp. 57-77.

CHARLIER (J.-É.), 2004, « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école de la République laïque du Sénégal », *Éducation et sociétés*, n° 2, pp. 95-111.

CHARLIER (J.-É.) & PIERRARD (J.-F.), 2001, « Systèmes d'enseignement décentralisés : analyse des discours et des enjeux dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne », *Autrepart*, n° 17, pp. 29-48.

COLLECTIF, 1996, *Peuples du Sénégal*, Saint-Maur, Sépia.

CUSO (R.), 2001, *La démographie dans le modèle de développement de la Banque mondiale : entre la recherche, le contrôle de la population et les politiques néolibérales*, Paris, EHESS, thèse de doctorat.

DEROUET (J.-L.), 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

DEROUET (J.-L.) dir., 2000, *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck.

DIARRA (D.), FALL (M.), GUEYE (P.M.), MARA (M.) & MARCHAND (J.), 2000, *Les écoles communautaires de base au Sénégal. Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation*, Paris, IPE, UNESCO.

DIOUF FAYE (S.), 2001, *Quelles relations causales entre l'éducation non formelle de type daara et l'insertion socio-économique : la parole aux acteurs*, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, mémoire de DEA, Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation.

EL GHASSEM OULD AHMEDOU, 1997, *Enseignement traditionnel en Mauritanie. La mahadra ou l'école "à dos de chameau"*, Paris, L'Harmattan.

GÉRARD (É.), 1997a, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-Orstom.

GÉRARD (É.), 1997b, « Les médersas, un élément de mutation des sociétés ouest-africaines », *Politique étrangère*, hiver 1997-98, pp. 613-627.

KI-ZERBO (J.), 1972, *Histoire de l'Afrique noire d'hier à aujourd'hui*, Paris, Hatier.

LANGE (M.-F.), 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.

LANGE (M.-F.), 1999, « Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », *Les cahiers ARES*, n° 1, pp. 49-63.

MARONE (S.) & DIAWARA (A.), 2002, « Les nouveaux habits de la rentrée scolaire », *Le Soleil*, 14 septembre.

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

MBENGUE (J.), 2002a, « L'école commence son alternance », *Wal Fadjri*, 16 septembre.

MBENGUE (J.), 2002b, « La case des tout-petits va servir de test pour l'éducation en langues nationales », *Wal Fadjri*, 16 septembre.

MINGAT (A.) & SUCHAUT (B.), 2000, *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*, Bruxelles, De Boeck.

MOUMOUNI (A.), 1964, *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspéro.

NDIAYE (M.), 1998, *Les Moodu Moodu ou l'éthos du développement au Sénégal*, Dakar, Presses Universitaires de Dakar.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, PRIMATURE, 1997, *Le recueil des textes de la décentralisation*, Dakar.

SALL (H. N.), 2001, « Éducation pour tous à l'orée du troisième millénaire : perceptions des différents types d'école au Sénégal », *Revue du CAMES*, série B, vol. 3, pp. 3-19.

VAN HAECHT (A.), 1998, « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques », *Éducation et sociétés*, n° 1, pp. 21-46.

VAN HAECHT (A.), 2000, « Pour une sociologie de l'action publique : un nouveau cadre conceptuel pour les politiques d'éducation et de formation en Europe », *Revue de l'institut de sociologie*, 1997/1, pp. 13-24.

VINOKUR (A.), 1987, « La Banque Mondiale et les politiques d'«ajustement» scolaire dans les pays en voie de développement », *Revue Tiers Monde*, t. XXVIII, n° 112, pp. 919-934.

VINOKUR (A.), 1999, « L'éducation entre le global et le local », in *Les stratégies éducatives, familiales et les dynamiques démographiques*, Séminaire organisé à Ouagadougou, novembre.