

Papiers de recherche

Auteur
Hamidou Dia
Coordination
Linda Zanfini (AFD)

Les institutions
d'éducation
islamique au
Sahel : entre
développement
communautaire
privé et desseins
hégémoniques
des systèmes
scolaires
étatiques

Agence française de développement

Papiers de recherche

Les *Papiers de Recherche de l'AFD* ont pour but de diffuser rapidement les résultats de travaux en cours. Ils s'adressent principalement aux chercheurs, aux étudiants et au monde académique. Ils couvrent l'ensemble des sujets de travail de l'AFD : analyse économique, théorie économique, analyse des politiques publiques, sciences de l'ingénieur, sociologie, géographie et anthropologie. Une publication dans les *Papiers de Recherche de l'AFD* n'en exclut aucune autre.

Les opinions exprimées dans ce papier sont celles de son (ses) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement celles de l'AFD. Ce document est publié sous l'entière responsabilité de son (ses) auteur(s) ou des institutions partenaires.

Research Papers

AFD Research Papers are intended to rapidly disseminate findings of ongoing work and mainly target researchers, students and the wider academic community. They cover the full range of AFD work, including: economic analysis, economic theory, policy analysis, engineering sciences, sociology, geography and anthropology. *AFD Research Papers* and other publications are not mutually exclusive.

The opinions expressed in this paper are those of the author(s) and do not necessarily reflect the position of AFD. It is therefore published under the sole responsibility of its author(s) or its partner institutions.

Les institutions d'éducation islamique au Sahel

Entre développement communautaire privé et desseins hégémoniques des systèmes scolaires étatiques

AUTEURS

Hamidou Dia

Centre Population et Développement (Ceped), Institut de recherche pour le développement (IRD), Université Paris Cité

COORDINATION

Linda Zanfini (AFD)

Résumé

Ce papier de recherche est tiré d'une étude conduite de septembre 2019 à novembre 2020 par une équipe pluridisciplinaire en sciences sociales dans six pays africains : Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Tchad et Sénégal. L'offre d'éducation d'inspiration confessionnelle musulmane au Sahel s'est beaucoup renouvelée et diversifiée ces deux dernières décennies à la faveur de dynamiques propres aux sociétés étudiées, mais aussi en lien avec un engagement des organisations internationales et des États en faveur de la politique d'Éducation pour tous. Le pluralisme qui caractérise l'offre d'enseignement arabo-islamique du fait de l'existence de plusieurs sensibilités et de sources de financements très divers pose des défis multidimensionnels aux pays concernés, notamment dans leur capacité à articuler des systèmes de formation parfois différents, voire antagoniques en leur sein, de même que dans leur volonté de concevoir des politiques éducatives pertinentes dans ces contextes. Les réformes menées par les pouvoirs publics restent encore partielles, alors que de nombreux acteurs aux intérêts divers et parfois conflictuels cherchent à imprimer leur marque dans les champs éducatifs nationaux et sous-régionaux. Le devenir des systèmes éducatifs est par conséquent étroitement lié à la volonté des États à organiser et gouverner l'enseignement arabo-islamique si présent et ancré dans les dynamiques sociales locales, mais insuffisamment pris en compte dans sa complexité et sa permanence.

Mots-clés

Éducation arabo-islamique, systèmes scolaires, réformes éducatives, gouvernance étatique

Abstract

This research paper is based on a study carried out from september 2019 to november 2020 by a pluridisciplinary social sciences team in six countries : Burkina Faso, Mali, Mauritania, Niger, Chad and Senegal. During the last two decades, the offer of islamic education in the Sahel has been greatly renewed and diversified, thanks to the dynamics specific to the societies, but also in connection with the commitment of international organisations and States in favor of Education for all politics. The pluralism that characterizes the offer of islamic education, due to the existence of several sensitivities and various sources of funding, poses multidimensional challenges to the countries concerned, particularly in their ability to articulate different, even antagonistic training systems, as well as in their desire to design relevant educational policies in these contexts. The reforms carried out by the public authorities are still partial, while many actors with diverse and sometimes conflicting interests seek to make their mark in the national and sub-regional educational fields. The future of education systems is therefore closely linked to the will of States to organize and govern Arab-islamic education, so present and rooted in local social dynamics, but insufficiently taken into account in its complexity and its permanence.

Keywords

Arab-islamic education,
education systems,
educational reforms, State
governance

Classification JEL

I21, I23, I24, I25, I28, Z12, O10, F54

Version originale

Français

Acceptée

Juin 2022

Remerciements

Je tiens à remercier
Linda Zanfini de l'Agence
française de développement
pour sa relecture active et
stimulante de ce papier, ainsi
que pour son soutien constant
au projet EDUAL.

Introduction

De nouvelles analyses sur une pluralité de processus qui travaillent les systèmes éducatifs sont disponibles. Elles documentent des développements récents sur les mutations du fait éducatif, à la fois à l'échelle globale et dans des contextes historiques et sociaux les plus variés. Par exemple les dynamiques de mondialisation et d'internationalisation font l'objet de débats dans les univers académiques, en particulier dans leurs effets dans les pays du Sud (Lange & Henaff, 2015). La complexité des phénomènes étudiés qui vont des évolutions aux réformes en passant par les pratiques éducatives appellent un renouvellement des outils d'analyse. Les changements impulsés dans les contextes des pays ont fait également l'objet de discussions approfondies : les politiques publiques ont été questionnées à l'aune de leur rythme, ainsi que celle de leur portée, tant elles se superposent et se succèdent au point que l'on se demande quel sens elles dessinent là où elles sont mises en œuvre (Charton, Jarroux & Sène, 2017). L'entrée par la « fièvre réformatrice » permet de documenter la manière dont l'école se construit au quotidien. Des réflexions sont produites aussi à partir des dynamiques de privatisation, en particulier des inégalités qu'elles peuvent générer, ainsi que les ségrégations qu'elles suscitent, donc leurs effets spatiaux (Giband, Mary et Naafa, 2020). Les acteurs des institutions éducatives attirent l'attention des recherches menées dans le champ, par exemple les enseignants dont les conditions sont bousculées et transformées par les politiques scolaires, le renouvellement des statuts et les évolutions des identités (Farges, Guidi & Métais, 2018).

L'éventail des objets couverts est assez large, mais peu de travaux pensent l'articulation entre différentes offres éducatives, notamment dans les contextes de sociétés plurielles, ouvertes à une multiplicité de dynamiques souvent issues de phénomènes de domination politico-historique. Il reste toutefois que l'agencéité des acteurs et des États locaux demande à être documentée, pour voir comment, au sein d'espaces nationaux, se construisent ou non des convergences ou des divergences entre plusieurs institutions qui se positionnent comme productrices et prestataires éducatives. L'exemple des sociétés sahéliennes est heuristique pour interroger de telles tensions, de telles dynamiques dans la mesure où elles se sont réappropriées l'institution scolaire qui est un legs missionnaire – religieux – colonial et l'enseignement arabo-musulman fortement ancré dans le quotidien des populations. Si les deux offres sont étudiées, la plupart du temps, séparément par les spécialistes de l'islam ou les chercheurs en éducation, il devient de plus en plus pressant, au regard des contextes actuels et des dynamiques politiques, géopolitiques, sociales et économiques d'aujourd'hui d'interroger la co-existence, la cohabitation ou les voies d'une hybridation de ces offres dans une optique de réhabilitation de la capacité des États à gouverner leurs systèmes éducatifs, et à répondre aux préoccupations de leur environnement immédiat. Les recherches conduites dans le cadre de cette étude relèvent ce défi en montrant comment l'éducation arabo-islamique interpelle l'institution scolaire et appelle son renouvellement.

I – Une recherche sur l'ÉDUAI : contexte et objectifs

Ce papier de recherche se propose de présenter les questionnements qui ont guidé le projet de recherche ÉDUAI – Éducation arabo-islamique au Sahel, ainsi que ses principaux résultats.

Le projet EDUAI trouve son origine dans les échanges entre participants à un colloque international qui s'est tenu à Bordeaux en 2015 sur le thème : « Gouverner l'école au Sud : politiques, acteurs et pratiques ». Les discussions font ressortir un constat partagé par les protagonistes du colloque : l'offre éducative arabo-islamique, pourtant très présente en Afrique, reste peu couverte par les recherches scientifiques portant sur l'éducation.

C'est alors qu'est convenue l'idée de vérifier ce diagnostic à travers une initiative éditoriale : un dossier de la Revue Afrique contemporaine rassemblant des contributions issues de recherches récentes établit effectivement que les travaux consacrés à la question sont rares et, quand ils existent, qu'ils sont à la marge des études sociales sur l'islam ou du champ de l'éducation (Dia, Hugon & d'Aiglepierre, 2016).

L'une des thèses fortes de cette publication était qu'une des pistes à ne pas négliger, dans l'effort de permettre à tous les enfants d'avoir une éducation dans le contexte des sociétés africaines, consiste précisément à regarder au plus près toutes les institutions qui prétendent accomplir cette mission. Ce faisant, on pourrait être amené à reconsidérer autrement la question des enfants classés comme étant hors l'école ou sans éducation (Dia, Sarr Diop & Jacquemin, 2016).

En effet, des progrès substantiels ont été enregistrés en matière de scolarisation en Afrique, en particulier depuis le début des années 2000. La conjonction de la mobilisation des États et de l'investissement des organisations internationales contribue à donner de l'ampleur à l'enrôlement des enfants dans les systèmes de formation. Des données récentes établissent que le taux brut de scolarisation au primaire pour la région Afrique subsaharienne atteint 98,6% en 2015, année-horizon des Objectifs du millénaire pour le développement, alors qu'il était de 68% en 1990 (Unesco, 2017). Dans le premier cycle du secondaire, le taux frôle les 50%, alors que pour le second cycle, il est de l'ordre de 34,9%. Pour autant, d'immenses défis interpellent encore, et dont le moindre n'est pas la question des enfants, adolescents et jeunes non-scolarisés : en 2018, ils étaient 97,5 millions à ne pas fréquenter l'institution scolaire, ce qui représentait 31,2% des statistiques mondiales en la matière (UIS Fact Sheet, 2019 : 4). Ces données, si préoccupantes soient-elles, n'en occultent pas moins d'autres dynamiques qui travaillent l'Afrique : une partie de ces enfants reçoit une éducation, mais pas dans les établissements classiques ; ils sont précisément dans les institutions d'une offre éducative omniprésente dans les sociétés, mais peu prise en compte dans les politiques publiques – en l'occurrence l'éducation arabo-islamique.

Le projet ÉDUAI vise à combler ce vide scientifique ainsi créé par la focalisation sur les écoles classiques héritées des missions chrétiennes et de l'administration coloniale, puis pérennisées par les États nés des processus d'indépendance politique.

Ce travail de recherche cherche d'abord à identifier de manière précise l'offre éducative arabo-islamique dans les pays ciblés par l'étude (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad). En effet, si cette formation est quasiment concomitante de l'apparition de la religion musulmane dans l'espace géographique délimité, elle s'est enracinée et transformée au fil des siècles, de sorte que des confusions à la fois du point de vue de la définition et de la forme qu'elle revêt concrètement sont récurrentes, appelant ainsi à une clarification sémantique et une analyse de ses supports, de ses enseignements, de ses formateurs, et des réalités qui sont les siennes à travers le temps et dans l'espace cible du Sahel.

Il ambitionne ensuite à décrire les publics de cette offre d'enseignement. Il s'agit *i)* d'examiner les profils des apprenants à tous les niveaux des cycles d'études proposées : primaire, secondaire et supérieur, notamment depuis une vingtaine d'années ; *ii)* d'éclairer les processus conduisant à l'inscription des enfants et des jeunes dans les institutions éducatives arabo-islamiques ; *iii)* et de s'intéresser également aux projections socio-professionnelles de ces élèves et étudiants, à leur devenir au terme de leur formation.

Le projet ÉDUAI se propose d'éclairer les politiques publiques engagées par les États sahéliens au sujet de l'éducation arabo-islamique. Des réformes ont été entreprises ces deux dernières décennies suivant une logique double : en premier lieu, et conformément aux engagements de satisfaire à l'objectif d'Éducation pour tous (EPT), aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), et ensuite aux Objectifs de développement durable (ODD), aux recommandations du Forum de Dakar de 2000, s'est manifesté un intérêt croissant pour les institutions d'éducation d'inspiration musulmane qui accueillent une population enfantine d'âge scolaire appréciable ; en second lieu, un faisceau de paramètres - allant des transformations du contexte géopolitique régional marqué par l'émergence de mouvements revendiquant de façon explicite une violence au nom de la religion à la volonté des pouvoirs publics d'asseoir leur hégémonie sur les systèmes de formation, en passant par une demande éducative de plus en plus structurée et exigeante portée par de larges segments des sociétés locales ou encore la poussée d'organisations de sortants ou de diplômés arabophones - donne lieu à des débats publics autour de politiques à imaginer et à conduire en direction de ce pan de l'éducation au Sahel. Des processus sont par conséquent à l'œuvre depuis plus de vingt années et appellent un éclairage scientifique que le projet ÉDUAI vise à apporter.

Les débats sur l'éducation arabo-islamique se sont intensifiés, et une exigence de connaissance de ses institutions s'affirme. L'un des aspects les plus méconnus de cette offre demeure son financement. Celui-ci demande à être investigué, d'autant plus que les institutions d'éducation sont soutenues à la fois par des acteurs nationaux et transnationaux porteurs d'enjeux et d'intérêts différents, voire conflictuels dans certains cas. Un des objectifs du projet est donc d'identifier les capitaux qui font fonctionner ces supports de formation, ainsi que leur origine locale ou exogène. En dernier ressort, il s'agit de voir si les

financements conditionnent le contenu des enseignements dispensés, et s'ils ont à voir avec les profils des formateurs eux-mêmes, de même que s'ils ont une incidence sur les pratiques d'encadrement.

Une évidence s'impose quand on étudie les systèmes éducatifs dans le Sahel : les institutions d'éducation arabo-islamique font désormais partie du paysage de formation, et attirent, répétons-le, beaucoup d'enfants, d'adolescents et de jeunes. Au-delà du constat de leur réalité, cette recherche pose la question des effets que peuvent avoir ces types de supports sur les dynamiques éducatives actuelles dans les pays ciblés par l'étude. La question posée est celle de savoir si l'expansion de ces institutions amène l'institution scolaire à se renouveler, à prendre en compte les apports dont l'éducation arabo-islamique pourrait être porteuse à la fois du point de vue de son organisation, de ses contenus et de ses finalités. Le questionnement est aussi valable dans l'autre sens : dans quelle mesure l'offre publique influe sur l'architecture, la forme et les enseignements de l'éducation arabo-islamique ?

Le projet ÉDUAI pose enfin la question du genre. Un des attendus forts des politiques éducatives, telles que déclinés dans les objectifs des organisations internationales comme dans les documents d'orientation générale de l'éducation dans les contextes nationaux, renvoie par exemple à la nécessité de scolariser davantage les filles qui, pendant longtemps, ont été laissées pour compte, pour une diversité de raisons propres aux sociétés sahéliennes. Le projet étudie la place des filles dans des institutions de formation réputées masculines en tant qu'apprenantes, mais aussi en tant que membres du personnel d'encadrement ou encore en tant qu'entrepreneuses éducatives. Il s'interroge sur les dynamiques induites par la présence de plus en plus marquée des filles dans l'offre musulmane, mais aussi dans le renouveau éducatif au Sahel.

II – La méthodologie de travail

Le projet ÉDUAL est la première recherche d'envergure sur le sujet à l'échelle de six pays représentatifs des dynamiques actuelles de l'offre éducative arabo-islamique dans l'espace Sahel. Les travaux ont été conduits par une équipe pluridisciplinaire et plurinationale. Ils ont été coordonnés par le Dr Hamidou DIA (Sociologue et chercheur à l'IRD) assisté du Dr Safiétou DIACK (Sociologue) pour la mise en place et le déroulement du processus de recherche. Dans chaque pays, un référent accompagné d'une équipe de chercheur.e.s qu'il a lui-même composée a mené les travaux de terrain : Dr Maxime COMPAORÉ, historien de l'Institut des sciences des sociétés (INSS) pour le Burkina Faso ; Dr Kadari TRAORÉ, juriste et politologue à l'Université des sciences juridiques et politiques de Bamako pour le Mali ; Pr Élémine MOUSTAPHA de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Nouakchott pour la Mauritanie ; Dr Aissata IGODOE, associée à l'Institut de Recherche en Sciences Humaines (IRSH) de Niamey pour le Niger ; Dr Safiétou DIACK pour le Sénégal ; M. Fulbert NGODJI de l'Université Catholique d'Afrique centrale pour le Tchad.

La démarche d'ensemble, ainsi que les dispositifs de recherche ad hoc conçus en amont par les coordinateurs, ont fait l'objet de discussions approfondies entre les chercheur.e.s réunis dans le cadre d'un atelier de lancement (Dakar, septembre 2019).

Le premier ensemble d'outils a concerné les inventaires qui s'imposaient en raison du caractère pionnier de l'étude, lequel exigeait un état des lieux le plus exhaustif possible de la situation de l'éducation arabo-islamique dans le Sahel en général, et les pays d'investigation en particulier. Dans chaque contexte national, les types d'inventaires suivants ont été envisagés :

- L'inventaire des recherches, qui permet de répertorier, en les classant selon les types, les publications sur le sujet dans chaque pays concerné. Quand cela est possible, il a été indiqué comme pertinent de départir les publications émanant des chercheurs du pays de celles produites par des étrangers. La borne temporelle suivante a été proposée : de 2000 à nos jours.
- L'inventaire des structures et des institutions, afin de répertorier l'ensemble des structures académiques de recherche, des institutions universitaires, des centres, bureaux d'études, ONG, think tanks et associations et tous types d'organisations ayant travaillé sur la question ces vingt dernières années.
- L'inventaire des projets de recherche, qui dans la mesure du possible permet de faire un inventaire des études et projets de recherche sur le sujet dans les différents pays. Le repère de départ défini est le suivant : début de l'année 2010.

- L'inventaire des sources de données quantitatives, en vue de répertorier toutes les sources de données capables de fournir des indications sur cette offre d'enseignement, ses caractéristiques, ses publics (enquêtes situées ; données de recensement ; données des ministères et des institutions pertinentes). Le repère commence à partir des années 2000. L'idée retenue est de consulter les sites internet des structures, institutions, bureaux et autres centres de recherches, en plus des démarches classiques (déplacement sur les lieux et renseignement d'un questionnaire).
- L'inventaire des articles de presse, en vue de répertorier les dossiers, reportages et enquêtes consacrées à cette question dans les différents pays. La date repère suggérée est l'année 2010. Cet inventaire peut aider à restituer, par exemple, les débats publics sur l'éducation arabo-islamique.

Les inventaires permettent d'approcher l'existant ; il a été donc prévu leur renforcement par des enquêtes de terrains à conduire, dans chacun des pays. C'est ainsi qu'un second ensemble d'outils a été conçu à titre indicatif pour permettre aux chercheur.e.s d'effectuer des observations et des entretiens auprès des acteurs suivants :

- Parents et familles d'apprenants ;
- Apprenants et anciens apprenants ;
- Enseignants et acteurs religieux (imams, marabouts confrériques, leaders d'association, promoteurs d'écoles...);
- Structures publiques, ONG, institutions internationales ;
- Établissements d'enseignements à travers leurs responsables ;
- Chercheurs spécialistes de la question.

Les guides d'entretiens ont été adaptés en fonction des réalités des terrains délimités par les équipes de recherches de chaque pays.

C'est ainsi que des enquêtes ont été conduites en deux phases : d'abord de septembre à décembre 2019, à l'exception de l'équipe du Tchad qui a démarré ses enquêtes en février 2020, pour des raisons liées à la fois aux procédures administratives et aux mesures prises par certains États dans le contexte de la pandémie de la COVID 19 ; ensuite des compléments d'enquête ont été effectués dans les pays entre juillet et novembre 2020, selon les réalités des terrains, et en fonction des contraintes institutionnelles et organisationnelles¹.

Les travaux sur le terrain ont bénéficié de l'appui logistique, administratif et gestionnaire du Réseau des Représentations de l'IRD à Bamako, à Niamey (pour les équipes du Niger et du Tchad), à Ouagadougou, et à Dakar (pour les chercheur.e.s de la Mauritanie et du Sénégal),

¹ Autorisation de déplacements, mise à disposition des ressources, planification des activités et réactivité des personnes sur les sites d'investigation identifiés.

ce qui a facilité le déroulement de la recherche dans tous ses aspects (administratif, gestionnaire, organisationnel et scientifique).

Les enquêtes ont été menées sur les sites suivants :

Burkina-Faso : Ouagadougou ; Bobo Dioulasso ; Koudougou.

Mali : District de Bamako ; Région de Mopti : Mopti et Djenné ; Région de Koulikoro : Banamba, Kiban, Touba ; Région de Sikasso : Koumantou, Bougouni ; Région de Kayes : Nioro.

Mauritanie : Nouakchott : les départements de Tevragh Zeyna ; Ksar ; Teyaret ; Dar Naïm ; Ryad ; Toujounine ; Arafat ; El Mina ; Sebkha ; Zone sud de la Mauritanie : les localités de Tiguint ; Belgherban ; Nebakhghiya ; Balad Alamin ; Maimoun ; Tendaghmadjik Tendegsemmi ; Levraywa ; Zone nord : La cité d'Akjout ; Zone centre : Les cités de Maghta Lahjar et Tidjikja.

Niger : Niamey ; Maradi ; Zinder.

Sénégal : Région de Dakar ; Région de Diourbel ; Région de Kaffrine ; Région de Kaolack ; Région de Kolda ; Région de Matam.

Tchad : N'Djamena : les 10 arrondissements de la capitale ; Provinces du nord : Ouaddaï ; Batha ; Hadjer Lamis ; Bahr El Ghazal ; Provinces du sud : Logone oriental ; Logone occidental ; Moyen Chari et Mandoul.

Au total, sur l'ensemble des 6 pays d'études, 819 entretiens ont été conduits avec les catégories d'acteurs identifiés dans le cadre de cette recherche. Ces entretiens ont fait l'objet d'une retranscription intégrale par les équipes. Les enquêteurs sur le terrain ont tenu des journaux d'observations qui sont intégrés à une base de données constituée pour le projet.

Le projet a pu se dérouler en dépit du contexte sanitaire mondial lié à la pandémie de la COVID 19 et du contexte sécuritaire qui prédomine dans plusieurs régions du Sahel², et grâce à la connaissance pointue des terrains par les équipes de recherche, qui leur a permis d'amortir les effets de la non-couverture de certains sites qui auraient été intégrés dans l'étude, si des conditions politiques, administratives et sécuritaires l'avaient permis.

Le travail d'animation a été intense à l'échelle générale du projet, comme au niveau de chaque pays. Le projet a été ponctué par des rencontres entre les équipes de recherche (un atelier de lancement en septembre 2019 à Dakar, ainsi qu'un atelier intermédiaire à distance pour discuter les premiers résultats de l'étude en juillet 2020) et par des ateliers de restitution des résultats dans chaque pays, au cours du dernier trimestre de 2020, avec la participation des différentes catégories de parties prenantes de l'éducation arabo-islamique. Une conférence finale regroupant l'ensemble des référents pays de l'étude ÉDUAL, des

² Certaines zones sont interdites d'accès aux chercheur.es ; de fait, certaines qui sont pertinentes pour l'intelligence de la problématique de l'éducation arabo-islamique au Sahel n'ont pu être investies par les équipes.

chercheurs travaillant sur la problématique dans le contexte du bassin du lac Tchad et d'autres acteurs s'est tenue à Dakar en mai 2021, autour des résultats de la recherche. Ces différents évènements ont permis de mettre en débat les résultats et ont alimenté l'élaboration des six rapports pays, rédigés suivant un canevas commun, et du rapport de synthèse³.

³ Ils sont téléchargeables à partir du lien suivant : [Résultats de recherche \(pasas-minka.fr\)](https://pasas-minka.fr).

III – Comprendre l’offre d’éducation arabo-islamique

III.1. Une typologie de l’offre

L’éducation arabo-islamique recouvre plusieurs réalités dans le Sahel contemporain. Cette diversité tient à la pluralité des institutions qui la portent. Deux grands modèles d’établissements permettent de visualiser l’offre : on a, d’une part, un support de formation popularisée sous l’appellation d’école ou foyer coranique – l’éducation est généralement centrée sur la mémorisation et, à un stade avancé, l’explicitation du coran ; on a, d’autre part, la médersa (qui tire son origine de l’arabe *madrassa*), c’est-à-dire une institution qui dispense l’enseignement islamique en utilisant généralement l’arabe comme langue d’apprentissage, et qui vise à inculquer aux apprenants des connaissances en sciences religieuses – l’histoire de l’islam, le droit musulman, l’exégèse des textes sacrés, la biographie du prophète, la doctrine de l’unicité de Dieu, etc., autant que des savoirs relevant de disciplines séculières – les mathématiques ou la géographie, par exemple. Il arrive, parfois, qu’une médersa soit bilingue, en ce cas, les cours se font en français et en arabe.

Ces deux modèles admettent plusieurs variantes qui doivent surtout aux évolutions politiques, éducatives et socio-historiques dans les pays concernés par cette étude. Aucun des deux n’est figé. Dans le premier modèle qui se décline différemment dans les principales langues de communication de la plupart des États sahéliens, il y a la version ancienne qui renvoie aux premiers âges, mais aussi à l’essor de l’islam dans ces contextes ; ensuite, des formats nouveaux sont apparus ces vingt dernières années avec les politiques de modernisation, de rénovation et de libéralisation accentuée, et qui, outre les conditions et l’environnement de travail, touchent parfois au contenu des enseignements avec l’introduction de matières séculières ou d’autres langues telles que le français ou l’anglais (par exemple au Sénégal, au Mali, et dans une moindre mesure au Niger). Il faut mentionner ici la spécificité mauritanienne de la *mahadra*, c’est-à-dire un centre d’études approfondies du coran, de la langue arabe et du *fiqh* (jurisprudence islamique) ; l’apprenant peut y choisir son maître, son école, sa discipline et son niveau d’enseignement ; si elle connaît des évolutions, elle n’en est pas moins devenue un point de repère dans la réflexion et l’action publique éducative de ce pays.

Dans le second modèle, on trouve donc la médersa portée par l’administration coloniale avec comme principale innovation l’enseignement du français, mais aussi les écoles franco-arabes, les écoles arabes où l’enseignement n’est donné que dans cette langue et ne concerne principalement que les disciplines religieuses, ainsi que les instituts islamiques. Les différentes institutions constitutives de ce modèle peuvent être le fait de l’État, mais elles sont majoritairement portées par des initiatives privées.

L’une des nouveautés concernant cette offre éducative arabo-islamique réside dans la création d’universités. Elles font partie désormais du paysage académique, comme on peut le constater au Niger avec ses 15 universités franco-arabes ou au Mali où quelques 25 établissements islamiques revendiquent ce label d’université. Elles répondent à une

demande constituée par les diplômés des nombreuses institutions du cycle secondaire, et à une exigence de pouvoir trouver localement des lieux de formation supérieure au regard des enjeux nationaux et géopolitiques actuels. En Mauritanie, l'offre d'éducation supérieure arabo-islamique constituée par 7 universités et instituts (à savoir l'Institut Supérieur d'Études et Recherche Islamiques (ISERI), l'Université des Sciences Islamiques d'Aioun, la Grande Mahadra Chinguitienne, l'Institut Ibn Abbas, l'Université Moderne de Chinguit, le Centre de Formation des Oulémas, l'Université Abdellah Ibn Yasin), totalise quelques 7 359 étudiants, soit un peu moins de la moitié des effectifs des étudiants du supérieur dans le pays (18 176 étudiants, d'après l'Annuaire statistique de l'enseignement supérieur publié par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en 2015).

Les deux modèles et leurs variantes nationales et localisées peuvent être saisis à travers une catégorisation dynamique qui tienne à la fois compte du statut et des contenus enseignés. On aurait ainsi :

- une éducation arabo-islamique publique formelle : elle renverrait aux établissements créés et suscités par les États. Il s'agit surtout ici des écoles primaires, collèges et lycées franco-arabes, auxquels on peut ajouter l'enseignement religieux optionnel dans l'institution scolaire. Il est possible d'y ranger les structures appelées écoles coraniques dont la modernisation est accompagnée par les pouvoirs publics soit par l'allocation directe de ressources financières sous forme de subventions, soit par l'affectation d'enseignants dans des disciplines comme les mathématiques, le français, voire l'anglais - mais dans tous les cas, ils relèvent de la tutelle du ministère de l'éducation nationale ;
- une éducation arabo-islamique privée formelle : elle renvoie à toutes les institutions organisées quasiment sur le modèle de l'institution scolaire en termes d'infrastructures, de cycles d'études, d'attendus quant aux critères de recrutement des enseignants, d'évaluation, de contenu des enseignements-apprentissages ; on y rangerait toutes les médersas privées, les écoles privées du même statut, et les institutions d'éducation coranique/islamique que l'on qualifie selon les contextes nationaux de « modernisées », de « rénovées » ou dont on dit qu'elles sont « en voie de modernisation ». Ce sont des établissements reconnus par les pouvoirs publics, mais dont l'organisation, le financement, les contenus et les méthodes d'enseignements ne relèvent pas forcément des ministères en charge de l'éducation ;
- une éducation arabo-islamique privée non-formelle : ce sont des établissements qui ne sont pas reconnus par les pouvoirs publics - qui peuvent ignorer jusqu'à leur existence, dont les contenus des enseignements varient en fonction de leur(s) promoteur(s), où le rythme des apprentissages reste très variable, et dont les modalités d'évaluation et d'allocation de titres relèvent de la seule décision des personnes chargées de l'enseignement. Ce sont aussi des institutions très anciennes pour certaines, qui évoluent dans les quartiers populaires des grandes villes et dans les régions intérieures: elles aussi sont souvent appelées « écoles coraniques ».

III.2. Une quantification difficile

L'offre d'éducation arabo-islamique est certes très présente dans l'ensemble des pays étudiés, mais sa quantification reste encore problématique. Le recueil des données sur les établissements, les effectifs d'apprenants, les formations, le personnel d'encadrement de manière générale n'est pas systématique, et demeure aléatoire dans nombre de situations. Les estimations dont on dispose viennent à la fois de dispositifs associatifs ou institutionnels. Parfois, on dispose des chiffres en fonction du statut, du modèle ou encore du cycle d'études, ce qui rend souvent risquées l'interprétation et l'analyse des statistiques. L'autre difficulté tient au fait que les données ne sont pas régulièrement collectées, avec des indications variables en fonction des années.

Au Burkina Faso, certaines statistiques du Ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN) indiquent que, en 2019, 313 350 élèves et apprenants étaient inscrits dans les établissements privés musulmans, contre 757 811 dans l'ensemble des établissements privés du pays, soit 41,35%. Pour la même année, 2 258 écoles privées musulmanes ont été recensées, sur 4 233 écoles primaires privées au total, soit 53,34 % des écoles privées (MENAPLN, 2019).

De son côté, le Centre d'études, de recherche et de formation islamique (CERFI) estime qu'il existe dans le pays des établissements appelés « foyers coraniques » et qui sont au nombre de 7 502 ; ils regrouperaient environ 139 345 talibés ou apprenants dont 32 052 filles et 107 293 garçons (CERFI, 2014).

Au Mali, des indications sont fournies sur les effectifs des seules médersas et « écoles coraniques » : pour l'année 2017, on dénombrait 72 827 filles et 289 000 garçons dans les médersas du premier cycle, c'est-à-dire du primaire ; 27 400 filles et 27 377 garçons dans les médersas du collège ; 54 684 filles et 4 946 garçons dans le secondaire, c'est-à-dire au lycée ; dans le supérieur, on évaluait le nombre d'étudiantes à 11 075, alors que celui des étudiants était de 18 031 (Secrétariat d'État chargé de la promotion et de l'intégration de l'enseignement bilingue, 2020). Dans les « écoles coraniques », le nombre d'élèves était de 259 640.

En Mauritanie, la mahadra qui est l'une des institutions d'éducation les plus anciennes du pays (lequel en compte aujourd'hui 7 618) fédère quelques 237 113 élèves. Les établissements supérieurs d'enseignement arabo-islamique, qui sont au nombre de 7 dans le pays, compteraient 4 517 étudiants, soit 22,76% de l'effectif total des étudiants du pays, évalué à 19 844. Tous cycles et tous effectifs confondus, le nombre total d'apprenants en Mauritanie est estimé à 764 236 apprenants, 18,14 % concerneraient l'éducation arabo-islamique (MAIEO, 2018).

Au Niger, il n'existe pas de statistiques récentes sur les « écoles coraniques ». En 2003, leur nombre était estimé à 50 000. Des données récentes sont cependant disponibles quant à l'offre franco - arabe. Ainsi, de 6% en 2003, la part du secteur franco-arabe au sein de l'offre éducative est passée à 13% en 2019. Pour le primaire, la part est estimée entre 9 et 24% de l'offre éducative.

La recherche sur le Tchad s'est heurtée à des difficultés à trouver des statistiques sur les établissements et les effectifs de manière générale, en raison d'un problème d'accès aux données. L'équipe de recherche de ce pays mentionne seulement une liste d'« écoles coraniques » dans une ville de la province de Mayo-Kebbi.

Au Sénégal, concernant le type d'« écoles » le plus répandu et le plus ancien, la fédération nationale des associations d'écoles coraniques regroupait, en 2019, 22 000 daara qui accueilleraient près de 2 000 000 d'apprenants. Elle en comptait 16 800 en 2017 (UNICEF, 2017). Ces chiffres ne sont pas exhaustifs car la fédération ne recense que ses daara adhérents. S'agissant de l'offre franco-arabe formelle, les rapports annuels sur la situation de l'éducation qui sont produits par la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE, Ministère de l'éducation nationale) commencent à systématiquement relever les effectifs d'élèves inscrits en école franco-arabe. Cela montre que l'offre est de plus en plus reconnue par les autorités. Pour l'année 2020, sur un total de 3 640 773 apprenants du préscolaire au secondaire, 263 082 étaient inscrits dans une offre franco-arabe. En 2019, ils étaient 240 289 sur 3 510 996. Ne sont pas ici comptabilisés les élèves qui étudient dans des structures non-formelles. L'étude pilote sur la situation des daara et écoles arabo-islamique (DPRE, MEN, 2016) recense l'ÉDUAL non-formelle et comptait 5 744 structures à travers le pays. Ces structures accueilleraient 392 772 apprenants.

Si les difficultés d'appréciation quantitative du phénomène sont certaines, il n'en demeure pas moins que l'éducation arabo-islamique constitue un aspect important de la réalité éducative du Sahel qu'il est difficile de passer sous silence.

III.3. L'hétérogénéité qualitative et sociale de l'ÉDUAL

L'éducation arabo-islamique est hétérogène dans son offre, mais elle l'est aussi du point de vue de la qualité et de sa géographie sociale. De manière générale, les « écoles » qui ont engagé des transformations dans leur structuration, dans le contenu des apprentissages, dans l'exigence du point de vue de la formation, et du niveau des enseignements, ainsi que la prise en compte de l'environnement scolaire immédiat dans un objectif d'insertion professionnelle, se trouvent dans les grandes villes, et sont davantage investies par les catégories sociales les plus aisées. C'est le type d'« écoles » que l'on retrouve dans l'éducation arabo-islamique publique formelle ou l'éducation arabo-islamique privée formelle. Ce sont par exemple certaines écoles coraniques rénovées au Niger et promues par le mouvement Izala, ou encore celles du réseau Al-Azhar au Sénégal, adossé à la confrérie mouride. Ces variations dans la qualité se retrouvent aussi dans le supérieur où les nombreuses universités en train de se créer ne bénéficient pas de la même réputation : certaines institutions mauritaniennes ou nigériennes ont fait leur preuve dans l'attraction des publics étudiants nationaux et sous régionaux, d'autres sont encore à la peine, parce qu'elles ne sont pas reconnues par les pouvoirs publics, ou parce qu'elles ne sont pas exigeantes du point de vue du recrutement, le critère essentiel étant ici la capacité à payer.

Dans certaines banlieues populaires, et dans certaines régions de l'intérieur, prédominent encore des supports anciens d'apprentissage du coran, qui ont du succès auprès des populations, en raison de leur ancrage, de leur ancienneté, de l'efficacité de l'encadrement des publics à travers les familles et les organisations confrériques, mais aussi de leur accessibilité en termes de coût, de proximité et de confiance. Toutefois, les enseignements, les pédagogies et les méthodes d'encadrement se renouvellent peu, de même que les préoccupations en termes d'intégration professionnelle.

L'éducation arabo-islamique pose question aujourd'hui dans l'organisation des systèmes éducatifs. Dans les faits, elle consacre une dualité. On a, d'une part, l'institution scolaire portée par les pouvoirs publics et une partie du monde des entrepreneurs ; on a, de l'autre, une offre d'éducation arabo-islamique dont des pans entiers échappent, dans leur fonctionnement quotidien, aux États. Ce sont souvent les écoles coraniques anciennes et les écoles arabes ou les médersas de type arabe. Elles ont fait l'objet de réformes depuis le début des indépendances, mais encore de façon plus marquée au tournant du millénaire ; cependant, les différents projets de loi, ainsi que les initiatives soutenues par les bailleurs de fonds, n'ont jamais conduit à des transformations de la nature des relations entre pouvoirs publics et tenants de ce type d'institutions. Les acteurs de l'éducation arabo-islamique concernés redoutent une volonté des gouvernements, épaulés par les bailleurs de fonds et les organisations internationales, de supprimer l'enseignement du coran en l'associant avec des langues considérées comme étrangères et d'autres matières séculières : le volume horaire, ainsi que les pédagogies sont au cœur des crispations. Soit les réformes n'aboutissent pas ; soit la polarisation des positions et des positionnements conduit à l'impasse.

Les raisons de cette distance entre les États réformateurs et les animateurs des écoles coraniques tiennent souvent au fait que, du côté des premiers, elles sont rarement le fait d'initiatives endogènes parce que faisant souvent suite à des campagnes internationales comme la politique de l'EPT (l'Éducation pour tous) ou alors elles n'associent pas ou prennent peu en compte les idées portées par les seconds. S'agissant des partisans du modèle coranique, ils suspectent d'emblée des élites laïcisées de vouloir asseoir leur hégémonie sur l'ensemble de la société ; ils se sentent aussi en danger dans la mesure où des efforts considérables de reconversion leur sont demandés, de sorte qu'ils ne se pensent pas prêts à entrer dans de nouvelles dynamiques de recherche de travail et de légitimation dont ils n'ont aucun contrôle avéré. Il y a comme une question de survie économique, sociale, professionnelle et symbolique en jeu pour eux. Ils bénéficient du soutien des familles à la fois critiques vis-à-vis de l'école qui n'assure plus la mobilité sociale et serait réfractaire aux valeurs portées par l'école coranique, et à l'encontre des gouvernants suspectés de servir de courroie de transmission d'idées et de normes forgées ailleurs et qui seraient destructrices et problématiques dans ces contextes. Ils sont aussi conscients de la force des soutiens internationaux des États sahéliens, et apprennent ainsi à s'organiser en grands regroupements tout en développant à la fois une capacité de négociation et de résistance dans les espaces publics, par un usage de plus en plus averti des médias et des nouveaux moyens de communication de nature à toucher de larges pans de la société qui leur seraient acquis ou à tout le moins comprennent le sens de leurs revendications davantage étayées et relayées de la sorte. Ils sont devenus aussi une force socio-politique capable de

peser sur les choix publics en matière éducative : confrontés aux échéances électorales où les voix comptent, les autorités étatiques ont plus d'une fois dû faire marche arrière pour ne pas se mettre à dos ces représentants de segments significatifs de la société.

IV – Les effets des dynamiques du dehors sur les configurations nationales de l'ÉDUAI

Les transformations enregistrées dans l'offre éducative des pays étudiés ont partie liée avec la circulation de modèles institutionnels et pédagogiques venus d'ailleurs. Elles ont concerné à la fois les cadres de formation, mais aussi leur enveloppe idéologico-théologique. C'est un phénomène que l'on peut illustrer par le cas nigérien. Dans les années 1980, les écoles coraniques classiques générées par les confréries religieuses musulmanes se sont trouvées concurrencées par des écoles confessionnelles privées plus connues sous le nom d'écoles coraniques modernes. Celles-ci sont portées par un mouvement réformiste appelé Izala (le nom complet est : Izalat al Bida'a wa maqamat al Sunna, c'est-à-dire Suppression de l'innovation et restauration de la tradition prophétique). Le mouvement Izala est né au Nigéria dans les années 1970. Il a pénétré en profondeur certaines régions nigériennes par un usage habile des médias ; son offre a répondu à des aspirations de pans importants de la société. C'est l'un des promoteurs les plus actifs de l'éducation arabo-islamique dans le pays.

L'introduction des médersas arabes au Mali relève de la même logique : ce sont des diplômés de l'Université Al-Azhar en Egypte qui, de retour au pays, dans les années 1950 ont contribué à la diffusion de ce modèle d'éducation. Les logiques de la diplomatie malienne, notamment sous les présidences de Moussa Traoré (de 1968 à 1991) et d'Alpha Oumar Konaré (de 1992 à 2002) ont aussi favorisé le développement de liens avec des pays arabes, renforçant ainsi la présence de promoteurs éducatifs en lien avec ces États exportateurs de modèles éducatifs.

Les dynamiques externes se lisent à travers différents financements qui prennent des formes variées. Par exemple plusieurs pays du monde islamique octroient des bourses d'études pour de jeunes ressortissants des États étudiés: Arabie Saoudite, Égypte, Émirats Arabes Unis, Maroc, Algérie, Tunisie, Iran, pour ne citer que ceux-là. En 2020, le gouvernement égyptien et l'université Azhar Al Sharif ont offert une trentaine de bourses à des étudiants sénégalais. Des ressources financières peuvent être aussi octroyées via des fondations ou des organisations épaulées par leurs États. Les moyens offerts sont parfois centralisés par les ministères de l'éducation ou de l'enseignement supérieur dans les pays destinataires, mais ils peuvent être directement provisionnés vers les associations qui ont monté leurs propres écoles, comme le mouvement Al Falah, la Jama'atou Ibadou Rahman, toujours au Sénégal. L'essentiel des bourses données par les États précités sont destinées à soutenir des formations dans des disciplines religieuses ou littéraires.

Dans les pays d'études, les financements à l'éducation religieuse, notamment à certaines écoles franco-arabes, peuvent être le fait d'organismes internationaux qui viennent en appui aux États. Au Niger, la structuration du franco-arabe a été rendue en partie possible par la Banque islamique de développement (BID), l'Association mondiale pour l'appel islamique (AMAI), l'UNESCO (Organisation des nations-unies pour l'éducation, la science et la culture), l'Agence des musulmans d'Afrique, l'ISESCO (Organisation islamique pour

l'éducation, la science et la culture) ou encore l'ALESCO (Organisation de la langue arabe pour l'éducation, la science et la culture). En Mauritanie, l'Arabie Saoudite a longtemps financé nombre de projets liés à la construction d'infrastructures éducatives. Le gouvernement mauritanien a mis un terme à ces financements en 2003, suspectant certains mouvements d'opposition de développer leurs activités grâce à ces financements.

Néanmoins, la palette des acteurs extérieurs intervenant dans l'éducation arabo-islamique s'est élargie : soit pour former des enseignants, soit pour construire ou réhabiliter des salles de classes et des latrines, donner du matériel didactique, fournir des kits d'hygiène et d'assainissement ou encore contribuer à la création de centres d'apprentissage bilingues. On peut citer sous ce rapport les interventions de l'ONG ENDA-Mali ou encore du Secours islamique de France.

Les interventions d'acteurs étatiques et non étatiques venus d'ailleurs posent la question de la capacité de contrôle des pouvoirs publics sur les contenus éducatifs, ainsi que de leur maîtrise de la géographie de l'offre, ou encore des rythmes d'apprentissage, sans parler de la conformité des enseignements donnés avec les grandes orientations éducatives nationales.

Toutefois, il faut noter que l'éducation arabo-islamique est un phénomène essentiellement privé. C'est qu'en effet, dans la plupart des États, les pouvoirs publics contribuent à l'offre par la mise en place d'écoles franco-arabes publiques, par l'expérimentation d'écoles coraniques modernes, rénovées, et généralement aux niveaux primaire et secondaire ; cependant les dynamiques propres à cet enseignement sont essentiellement portées par des acteurs privés à un double niveau. Les promoteurs sont généralement des arabophones non insérés professionnellement et qui trouvent une forme de reconversion dans l'entrepreneuriat éducatif avec des dimensions et des capacités variables en fonction des moyens qu'ils sont capables de mobiliser. Il y a là une rencontre entre la recherche d'un débouché et une lecture opportune de la demande d'éducation religieuse qui se manifeste dans plusieurs segments des sociétés sahéliennes.

Ensuite, divers courants de l'Islam dans les pays en question ont leur propre vision de l'éducation qu'ils essaient de promouvoir : organisés en associations, en regroupements, en confréries, ils mettent en place des écoles qui font écho à leur lecture de leur religion et de sa place dans les sociétés où ils sont implantés. On a fait état précédemment du mouvement Izala porteur d'une offre d'écoles coraniques modernes, parce que celles qui officiaient dans le pays ne lui convenaient pas : il a été à l'origine d'un mouvement de « démaraboutisation » de ces écoles. Au Tchad, l'enseignement arabo-islamique relève du privé, où sa modernisation a été portée par des diplômés des universités soudanaises et égyptiennes. Il n'y a pas que les courants réformistes à travers leurs ONG qui participent de cet entrepreneuriat éducatif musulman. Les organisations confrériques sont aussi très actives. Au Sénégal, le réseau d'écoles Al-Azhar, porté par une figure emblématique de la confrérie mouride connaît un réel succès : il couvre aujourd'hui tous les cycles d'enseignement, et s'est même lancé dans la formation professionnelle et technique. Les « écoles coraniques », dont peu ont fait l'objet d'une capture par les États, évoluent dans ce qui est qualifié d'informel, dans le secteur privé où certaines d'entre elles sont devenues de

véritables entreprises éducatives drainant du monde derrière elles. Elles sont souvent adossées à des confréries, mais certaines ont une certaine autonomie d'action, de structuration et de déploiement, faisant qu'elles s'adaptent aux évolutions des sociétés, et proposent des formations attractives, y compris auprès de certaines classes moyennes urbaines.

V – Les publics de l'ÉDUAI : caractéristiques, motivations, renouvellement et devenir socio-professionnel

L'éducation arabo-islamique est une voie majeure de socialisation des enfants, des adolescents et des jeunes dans l'espace sahélien. La fréquentation de cette offre éducative est cependant fonction du type de support, de l'institution choisie. On a donc identifié deux grands modèles avec des variantes : les « écoles » ou « foyers » coraniques et les médersas utilisant ou le français et l'arabe ou les deux langues.

En matière de recrutement, les « écoles coraniques » se caractérisent par la diversité des publics accueillis. Elles sont représentatives d'une pluralité de milieux sociaux. Généralement les coûts de formation sont bas, quand ils sont exigés, et la variable la plus importante pour l'enrôlement des apprenants reste la confiance des parents. Parfois les enfants sont issus des quartiers d'implantation des « écoles » ; ils peuvent provenir aussi d'autres lieux d'habitation. Il en est qui suivent des maîtres eux-mêmes itinérants ou migrants. L'âge des apprenants est très variable, pouvant aller de 5 à 18 ans, voire plus. Le succès de ce type d'« écoles » vient du fait qu'elles sont très proches des populations, qui les soutiennent par des prestations de toutes sortes, même quand elles sont dépourvues de revenus réguliers ou conséquents au regard du coût de la vie selon les contextes.

Certaines variantes de ces « écoles », dites parfois « modernes », « rénovées » ou « améliorées » présentent des coûts d'inscription et d'apprentissage plus élevés, pouvant s'élever dans certains pays jusqu'à 200 euros, et sont ainsi plus sélectives : on y retrouve des enfants de classes moyennes, en particulier des fonctionnaires dans les villes, mais aussi des commerçants et autres acteurs des économies informelles qui ont une forte capacité d'accumulation.

Il faut noter que dans certains cas, la fréquentation des « écoles coraniques » n'est pas exclusive : elle peut aller de pair avec l'inscription dans l'institution scolaire classique.

Comme les « écoles coraniques », les médersas et les écoles franco-arabes sont aussi de standing variable. Il en est qui accueillent des publics issus de familles aux revenus modestes, il en est également qui attirent des apprenants dont l'un des parents au moins est plus fortuné.

Selon le type d'institution, les motivations qui sont mises en avant pour l'inscription des enfants ne sont pas les mêmes. Dans les « écoles coraniques » prime l'idée de la transmission de la foi, de la fabrique d'une éthique et l'inculcation d'un comportement qualifié de musulman, sans oublier aussi la nécessité de connaître les textes et les principes religieux, en particulier le coran. Dans les écoles franco-arabes, comme certaines médersas et institutions d'enseignement supérieur, est mise avant la volonté d'acquérir des

connaissances des sciences religieuses, tout autant qu'est affirmé un souci de valorisation des apprentissages après la formation, en particulier sur le marché du travail.

De plus en plus de familles, notamment quand elles en ont les moyens, optent pour des formations qui permettent d'allier à la fois l'enseignement séculier et l'éducation religieuse. L'idée est de former des individus capables à la fois de s'insérer dans un environnement socio-économique changeant constamment, et d'assimiler et de vivre en fonction de normes religieuses musulmanes. L'éducation mixte rencontre par conséquent beaucoup de succès, même si des enseignements exclusifs comme la forme première des « écoles coraniques » continuent à susciter l'adhésion des populations.

L'un des résultats-phares de cette étude a trait au constat du renouvellement des publics de l'éducation arabo-islamique, et notamment de leur féminisation. Si les mouvements réformistes et certains entrepreneurs arabophones ont essayé de déconnecter l'éducation arabo-islamique de l'apanage de certains groupes familiaux maraboutiques pour en favoriser une large diffusion, l'on voit bien que les femmes, longtemps confinées aux stades les plus élémentaires de l'enseignement, commencent à s'affirmer comme actrices de cet ordre d'enseignement à toutes les échelles. On compte de plus en plus de filles dans les écoles coraniques, les écoles franco-arabes, les médersas, les instituts islamiques. L'exemple nigérien est édifiant à cet effet : en 2021, on note que les filles représentent 52,6% des effectifs dans les écoles franco-arabes. Elles accèdent également à l'enseignement supérieur arabo-islamique. Toujours au Niger, l'Université de Say créée en 1986 et dédiée à ce type d'éducation a ouvert une filière uniquement destinée aux filles : la Faculté de Langue Arabe et d'Études islamiques. Rien que l'année 2013-2014, cette faculté accueillait 458 filles. Mieux : sur financement de la Banque islamique de développement (BID), une université spécialement conçue pour l'accueil des filles est en cours de construction à Niamey. La présence féminine peut être aussi appréhendée à travers l'entreprenariat : des femmes qualifiées, diplômées en sciences religieuses, mettent en place des écoles devenues attractives auprès de certains publics, notamment des fonctionnaires femmes avides d'approfondir leur connaissance de la religion. Certaines figures féminines font désormais partie des autorités reconnues en la matière. Toujours dans le cas nigérien, on cite les noms de Mallama Huda, Mallam Zahra et Mallama Hawa. Les femmes participent activement à l'encadrement, notamment à l'enseignement dans le préscolaire. Par exemple, au Sénégal, sur les 868 enseignants recensés dans le préscolaire – tant public que privé – 501 sont des femmes. Elles sont cependant moins présentes dans les cycles plus avancés, ainsi que dans les « écoles coraniques » classiques.

À l'échelle de la sous-région, des lettrées en sciences religieuses et arabophones animent des émissions populaires dans les radios et télévisions sur des thématiques sociétales à la lumière des enseignements islamiques. La fréquentation des établissements, la création d'écoles, et la participation publique à l'éducation religieuse concourent à favoriser une pluralisation des acteurs de l'offre d'enseignement arabo-islamique.

Une des équations majeures posées par l'éducation arabo-islamique reste la problématique de l'insertion professionnelle des sortants. Nombre d'ex-pensionnaires des institutions d'éducation islamique exercent des fonctions religieuses (prêcheurs ou imams par exemple) ; il en est qui trouvent à s'employer dans la fonction publique comme enseignants, interprètes et, dans de rares cas diplomates. Beaucoup évoluent dans l'économie informelle à travers la pratique du commerce. On peut trouver des réseaux d'écoles très organisées et qui arrivent à insérer la plupart de leurs sortants. Toutefois, l'accès au marché du travail reste difficile, faute de qualification professionnelle reconnue. Des initiatives sont prises pour faire en sorte que l'offre éducative intègre des préoccupations d'employabilité par l'introduction de disciplines séculières comme les mathématiques. En Mauritanie, par exemple le Centre de formation professionnelle des mahadras fondé en 1992 propose plusieurs modules de spécialisation à ces pensionnaires : en mécanique, en électricité, en menuiserie, en couture, en informatique ou en plomberie : 120 apprenants dont 50 filles et 70 garçons s'y formaient encore en 2019-2020.

VI – Réformes et tensions autour de l'ÉDUAI

Un regain d'intérêt des pouvoirs publics pour l'enseignement arabo-islamique a été enregistré ces dernières années. Toutefois, ce sont les écoles coraniques qui ont été au cœur des débats, en raison de leur situation d'informalité, et de la sensibilité sociale de leur statut. Certes, ces réformes portent des considérations générales sur l'éducation religieuse, mais les discussions ont concerné principalement ces écoles coraniques. Au Sénégal, par exemple, les négociations entreprises par l'État avec les organisations représentatives de ce type d'institutions appelées daaras en wolof – principale langue de communication – ont débouché sur la rédaction d'un projet de loi censé réglementer et moderniser ces écoles coraniques. Le processus entamé en 2002 a été validé en 2016 : il a concerné le curriculum défini pour une période de 8 ans avec pour objectif de donner aux enfants les compétences du cycle primaire de l'institution scolaire ; au terme de ces années consacrées à la mémorisation du coran, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français et en arabe, ainsi qu'au suivi des programmes des classes de CE2, de CMI et CM2, les élèves peuvent poursuivre les études secondaires dans le franco-arabe ou dans le système classique. Il est à noter que ce projet de loi n'a été adopté qu'en 2018, mais qu'il n'a toujours pas été voté par le Parlement sénégalais. Deux programmes publics ont été principalement mis en œuvre pour expérimenter cependant le dispositif législatif : le Projet d'appui à la modernisation des daaras (PAMOD) et le Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation de base (PAQEED). Le premier programme visait la construction de 64 daaras : 32 publiques et 32 privées. Le second s'attachait à sélectionner des daaras pour y introduire l'enseignement des mathématiques et du français. Ces dispositifs sont en train d'être mis en place de façon partielle sur le territoire national, alors même que le projet de loi n'est pas voté.

Des tentatives similaires ont été entreprises au Mali où, dans l'objectif de mettre à la disposition du système éducatif des curricula de qualité à l'horizon 2030, des « écoles coraniques rénovées » ont été imaginées : il est ainsi envisagé de favoriser l'accès des apprenants des écoles coraniques classiques à un enseignement de base gratuit et obligatoire, de nature à leur permettre d'intégrer le système éducatif national. Néanmoins, ce projet reste à matérialiser.

C'est le même concept d'« écoles coraniques rénovées » qui a été mis en avant par les pouvoirs publics au Niger, avec là aussi, un objectif clairement affiché de conformer cette offre à l'enseignement formel avec la mise en place d'un programme et le recrutement d'enseignants formés. Ces écoles devaient accueillir des enfants de 6 à 9 ans pour accomplir un cycle d'enseignement à l'issue duquel un certificat de fin d'études du premier cycle des écoles coraniques rénovées devait leur être attribué. Dix écoles avaient été sélectionnées à cet effet, mais l'expérience n'a pas été étendue à l'échelle du pays, et a rencontré des résistances des marabouts qui dénonçaient l'immixtion du politique et suspectaient une entreprise de destruction de l'enseignement coranique.

Dans d'autres pays, comme le Tchad et le Burkina Faso, ces écoles coraniques sont restées dans la sphère du privé, même si dans le cas du premier pays cité, l'instauration du bilinguisme intégral à l'école en 2012 a pu faire penser à une intégration de l'enseignement religieux (en réalité : cette politique était surtout linguistique, dans la mesure où l'éducation reste laïque).

C'est en Mauritanie qu'une exception est notée du point de vue de l'ampleur et de la profondeur des réformes. En effet, à son indépendance, le pays s'est proclamé République islamique, et a entrepris de restaurer ce qui a été considéré comme marqueur identitaire de son éducation : la mahadra. Le processus a été renforcé à la fin des années 1960 et dans les années 1970 avec la politique d'arabisation du système éducatif, puis la création d'un Baccalauréat lettres originelles en 1984. La politique d'arabisation s'est beaucoup appuyée sur les cadres des mahadras, ainsi que les diplômés qu'elles ont formés.

De manière générale, les réformes se sont faites à un rythme différent selon les pays, de manière graduelle à l'intérieur des cadres nationaux, et surtout avec des expérimentations ciblées ; l'effet immédiat a été l'organisation de l'opposition à ces réformes, ainsi que la difficulté à réunir les moyens financiers, politiques et humains pour les mettre en œuvre intégralement. Le fonctionnement des systèmes politiques qui reposent d'une certaine manière sur une alliance de raison entre les pouvoirs religieux et étatiques, a fait le reste : ou les réformes sont parasitées ; ou elles sont ralenties ; ou elles sont différées, voire abandonnées. La seule expérience d'envergure avec effet sur le long terme a été enregistrée dans le cadre d'une République ouvertement islamique : la Mauritanie.

Cela n'a pas été explicitement formulé comme tel, mais les réformes conduites sur le long cours montrent clairement que c'est le modèle du franco-arabe, et par défaut celui de la médersa, qui l'emporte en pratique, quand il s'agit sinon de transformer du moins de faire évoluer ou d'adapter l'enseignement arabo-islamique. Ce sont les supports qui, par leur environnement de travail, leurs pédagogies, et parfois une partie de leurs contenus, se rapprochent de l'institution scolaire telle qu'elle s'est développée – avec bien entendu des rénovations, des aménagements – dans les pays concernés. C'est pourquoi dans un pays comme le Mali, les médersas ont été intégrées au système éducatif depuis 1985. Ces médersas offrent des modules identiques à ceux de l'école laïque ; elles dispensent également des sciences islamiques comme le Fiqh (Jurisprudence islamique), le Tafsîr (Exégèse du Coran), le Tawhid (Science de l'Unicité de Dieu), le Sîra (Récits de la vie du prophète de l'Islam). Le premier cycle fondamental de ces établissements dure 6 ans ; le second cycle et le lycée durent chacun 3 ans (ce qui fait un total de 12 ans de la première année à celle du baccalauréat). Les lycées franco-arabes sont aussi intégrés au système éducatif national.

Il en est de même au Niger où l'enseignement franco-arabe est intégré à l'éducation nationale : il a concerné principalement les niveaux primaire et secondaire ; ici aussi, les matières séculaires sont couplées aux sciences islamiques. Ces écoles délivrent par conséquent des diplômés nationaux reconnus par l'État : le Certificat d'Études Primaires Élémentaires Franco-Arabes (CFPDFA), le Brevet d'Études Franco-Arabe et la Baccalauréat (série A8).

Au Burkina Faso, depuis 1993, un programme d'enseignement arabe et franco-arabe a été officialisé avec reconnaissance de deux types de médersas : les médersas de type 1 ou médersas arabe ; et les médersas de type 2, c'est-à-dire franco-arabes. Pour l'un et l'autre type, l'éducation islamique est laissée à la sensibilité des communautés musulmanes. Dans les médersas de type 1, les enseignements se font en arabe (75%) et en français (25%). Les disciplines des programmes publics y sont enseignées en langue arabe, en plus des matières religieuses (Coran, hadith, théologie, biographie du prophète, etc.). La langue arabe en tant que discipline y est également enseignée à travers le langage, l'orthographe, la conjugaison, la lecture et l'écriture. Dans le type 2, le français est utilisé comme objet et langue d'enseignement dans les disciplines religieuses et en calcul. Au primaire, dans tous les cours (du CPI au CM2), les centres d'intérêt, l'objectif des leçons ou séquences pédagogiques sont similaires à ceux de l'école élémentaire publique. Le volume horaire par semaine pour l'arabe et le français se présente comme suit : au CPI et CP2, le français occupe 17 heures par semaine et les 13 heures restantes sont réservées à l'arabe ; au CE1, le français totalise 18 heures, et l'arabe 12 heures ; à partir du CE2 le français monte à 25 heures, pendant que l'arabe descend à 5 heures.

Ces exemples prouvent que, soit par la reconnaissance, soit par la mise en place de réformes dans l'éducation, les pouvoirs publics optent de préférence pour le modèle des médersas et des franco-arabes, en raison certainement de leur capacité à s'ouvrir à l'institution scolaire, et des moyens matériels et organisationnels dont ils sont souvent porteurs.

Dans la plupart des pays, les confréries religieuses soufies sont très ancrées. Elles valorisent l'instruction, mais aussi l'intériorisation de normes comportementales mettant l'accent sur l'effort réflexif sur soi-même et la recherche de la paix intérieure, de même que la relation entre le maître et le disciple amenant le second à s'abandonner de façon confiante au premier. L'école coranique est le support classique, depuis au moins le 18^{ème} siècle : on y apprend le coran, et au fil des ans, les pensionnaires sont instruits à d'autres disciplines telles que la Jurisprudence islamique, l'Histoire ou la Grammaire.

Dans la plupart des cas, les cadres d'enseignement n'ont pas tellement évolué, de sorte qu'ils peuvent donner l'impression d'une inertie dans le temps. Néanmoins, des tentatives sinon de transformation du moins de rénovation sont faites dans nombre de pays, notamment pour s'inspirer des écoles et des médersas franco-arabes : construction de locaux avec des salles de classes ; achat de tables bancs ; recrutement d'enseignants en langue française ; introduction de disciplines séculières ; initiation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication ; pratique de la mixité dans l'enrôlement des élèves. Ces supports qui évoluent prennent les noms de daaras modernes (qui peuvent être à la fois publics et privés) au Sénégal, d'écoles coraniques modernes au Niger, ou encore d'écoles coraniques rénovées au Mali (ces dernières sont portées par l'État, mais on voit qu'elles résultent de négociations explicites ou implicites avec des organisations confrériques). Il y a une puissante conjonction de forces, notamment concurrentielles, que sont les écoles réformistes du type médersa, institut islamique ou école arabe, appelant à une évolution vers laquelle tendent d'ailleurs des segments confrériques ; mais à l'inverse il y a comme une volonté de la part des hiérarques de ces

organisations confessionnelles de sauvegarder un noyau dur de la formation axée sur la mémorisation du coran. Il y a aussi une ambition des États, au moins sur le plan rhétorique, et parfois au plan législatif, d'être les architectes de ces nouveaux supports censés répondre davantage aux mutations sociétales et éducatives. Les maîtres coraniques appuyés par les autorités confrériques gardent une force à la fois de blocage de réformes et de nuisance socio-politique du fait de leur ancrage populaire réel ; toutefois les modèles de rénovation qu'ils portent ont du mal à être articulés et traduits en propositions législatives abouties soutenues ou agréés par les pouvoirs publics, alors même qu'ils font l'objet d'une disqualification de la part de leurs vis-à-vis réformistes qui les assimilent à des entrepreneurs socio-économico-politiques de l'ignorance : le reproche qui leur est fait est celui de capitaliser en quelque sorte les savoirs, de restreindre leur diffusion et de reproduire des hiérarchies familiales à prétentions religieuses sur lesquelles reposent des formes de domination, et dans certaines occurrences, d'exploitation.

Néanmoins, si les maîtres coraniques ont du mal à faire prévaloir ce modèle parfois décrié aux regards des conditions d'apprentissage, des pédagogies et d'une forme d'exploitation de l'enfance dans certains cas, il n'en demeure pas moins que ce type d'école reste fortement lié aux périphéries des capitales des pays, aux villes et régions de l'intérieur, et au monde rural.

À l'inverse, certains modèles anciennement ancrés dans la société continuent d'être attractifs au point de servir d'horizons de réformes, comme c'est le cas de la mahadra en Mauritanie. Elle a pu connaître un moment de reflux à la fin du 19^{ème} siècle, concurrencée qu'elle a été par l'école moderne coloniale, mais aussi victime collatérale d'années de sécheresse ayant frappé à un moment donné le pays. Comme indiqué plus haut, la Mauritanie compte aujourd'hui 7 618 mahadras qui rassemblent plus du tiers des élèves du primaire en 2019.

Les dernières décennies ont révélé des fractures importantes dans un champ de l'éducation arabo-islamique très disputé. On a d'abord des sensibilités et des idéologies différentes qui ne sont pas forcément porteuses des mêmes types d'offres. Il y a en premier lieu les pouvoirs publics qui font souvent la promotion d'une éducation laïque ; ils essaient par conséquent de contrôler autant que peut se faire les enseignements qui se déploient sur leurs territoires, soit en inspirant les programmes et en demandant à toutes les institutions éducatives de les respecter, soit en essayant d'attirer dans leur giron les offres dont ils pensent qu'elles ne correspondent plus nécessairement au fonctionnement des sociétés contemporaines. Il y a aussi les mouvements réformistes qui agissent par le biais d'associations ou d'organisations non gouvernementales : ils sont porteurs d'un type particulier d'offre, les médersas, les instituts islamiques, ou encore les écoles franco-arabes. Ils bénéficient souvent de soutiens de gouvernements étrangers qui cherchent par ce biais à faire du soft power au bénéfice de courants comme le Wahabisme saoudien, ou encore les Frères musulmans turcs. Ils composent souvent avec le caractère laïc des États, à défaut de pouvoir le combattre ouvertement. Il y a également les organisations confrériques dont le support d'éducation le plus populaire reste l'école coranique : si elles s'accommodent davantage des pouvoirs politiques qui apprécient leur poids social et politique, en revanche,

elles restent persuadées que les élites laïcisées à la tête des gouvernements cherchent sinon à détruire, du moins à remodeler à leur manière les écoles coraniques.

Au-delà de la sensibilité, les réformes en cours révèlent aussi d'autres acteurs, a priori inattendus sur ce champ précis : ce sont les organisations internationales ou des agences de développement de diverses orientations. Par exemple l'UNICEF s'est particulièrement distingué dans ces débats, en proposant et en soutenant des expérimentations d'évolution des écoles coraniques à travers l'introduction du trilinguisme (français, arabe et langue locale) ; l'USAID est également un des acteurs de premier plan qui a appuyé des daaras sénégalaises dans la mise en place d'enseignements en français et en mathématiques. D'autres acteurs accompagnent cette offre dans une optique de protection de l'enfance.

Par conséquent, le champ de l'éducation arabo - islamique est très disputé non seulement par des mouvements, associations et entrepreneurs d'inspiration religieuse entre eux, mais aussi par d'autres acteurs internationaux s'inscrivant dans le sillage de la politique d'Éducation pour tous, de protection des droits humains, mais aussi de protection des droits de l'enfance, sans compter l'État éducateur qui veut assurer son hégémonie dans ce domaine, même s'il comprend et fait avec l'initiative privée en la matière, ainsi qu'avec l'activisme du religieux.

VII – Les sources de financement de l'ÉDUAI

L'enseignement arabo-islamique est d'abord supporté par les familles et les communautés à travers le paiement de frais d'inscription pratiqués par les écoles, instituts et universités. Une spécificité peut ici être mentionnée dans le cas des écoles coraniques : souvent l'éducation est gratuite ; mais elles sont financées soit par des donateurs privés qui peuvent être d'anciens apprenants réunis dans des associations, soit par des membres des élites des confréries religieuses qui veulent soutenir l'enseignement du coran. Les communautés interviennent aussi à travers diverses modalités. Au Sénégal, par exemple, des femmes soutiennent les écoles coraniques (elles sont ainsi appelées ndayu daara, ce sont en quelque sorte des marraines en wolof) ; elles s'engagent à titre individuel ou collectif à assurer la nourriture quotidienne aux apprenants, à leur prodiguer des soins d'hygiène ou encore à leur payer des médicaments en cas de maladie.

Des ONG financent aussi les structures d'éducation islamique, en les équipant en matériel didactique, en aidant à la construction ou à la rénovation de salles, ou encore en finançant des programmes particuliers comme l'initiation à d'autres langues étrangères, la pratique du calcul et des mathématiques en général, ou encore des rudiments d'apprentissage professionnel, comme c'est le cas de l'UNICEF ou encore de l'USAID. Ces ONG et associations peuvent être originaires de pays arabes et musulmans tels que l'Arabie saoudite, le Koweït, le Qatar, les Emirats-Arabes Unis, l'Iran, la Turquie, l'Égypte, le Maroc, etc.

Les États sahéliens financent à travers des subventions via des programmes eux-mêmes soutenus par des bailleurs internationaux : des critères sont ainsi dégagés, et les pouvoirs publics déterminent les montants, leur régularité, ainsi que les destinataires. La Banque mondiale, la Banque islamique de développement et des pays arabes soutiennent différents projets de construction d'établissements, de formation d'enseignants, de fournitures de manuels ou de produits alimentaires aux établissements.

Au Burkina-Faso, par exemple, pendant longtemps, chaque organisation musulmane élaborait son projet éducatif en fonction des orientations de ses partenaires financiers. Pour harmoniser les pratiques et faciliter le contrôle, les autorités ont conçu en 1993 des programmes pour les médersas.

VIII – Dynamiques sous-régionales et ÉDUAI

Le contexte sahélien est aussi marqué par une conflictualité dont une des modalités de légitimation par certains groupes armés est la défense de la religion, en particulier l'islam. L'une des questions que se posent plusieurs acteurs et observateurs internes et externes est de savoir si la situation sécuritaire violente qui prévaut dans certaines parties de l'espace sahélien n'est pas liée aux enseignements que reçoivent les enfants et les jeunes dans les institutions d'éducation islamique. Les résultats de cette recherche montrent globalement qu'aucune causalité directe n'est établie entre le radicalisme et les enseignements dispensés dans ces institutions. Il faut préciser cependant que les enquêtes n'ont pas été menées dans les zones de conflits, par respect des dispositions des États et les consignes des institutions d'enseignement supérieur et de recherche aux équipes engagées dans ce projet scientifique.

L'hypothèse d'un lien entre l'éducation arabo-islamique et le radicalisme violent est surtout fondée sur la crainte d'absence de perspectives élargies d'intégration professionnelle pour les sortants des institutions d'apprentissage. Certes, nombre d'entre eux sont frappés par la précarité, mais l'inscription dans les voies de la radicalisation violente est encore peu documentée. Le risque existe cependant suivant les offres d'éducation considérées : en Mauritanie par exemple, constat a été fait que des Salafistes algériens ont cherché et réussi à recruter des étudiants des mahadras ; toutefois ces dernières font l'objet d'une stricte surveillance des autorités de ce pays – à cet engagement sécuritaire, les pouvoirs publics mauritaniens ont joint des mesures sociales en faisant des imams et cheikhs de ces établissements des salariés de l'État mauritanien, donc des fonctionnaires. C'est ainsi que 120 nouvelles mahadras ont été créées, et que 400 imams et 400 muezzins ont été recrutés sur concours.

Loin d'alimenter cette crainte de radicalisme basculant dans la violence, différents segments de l'islam dans le Sahel, notamment des organisations confrériques, font prévaloir l'idée que les enseignements dispensés par les établissements qu'ils créent ou soutiennent constituent un rempart sûr contre l'extrémisme ; ces segments se disent même victimes d'une vision stigmatisante et globalisante de l'éducation arabo-islamique, alors qu'ils contribuent à l'encadrement et l'insertion dans des réseaux professionnels de nombreux jeunes. De manière générale, l'offre d'éducation arabo-islamique est plurielle, et les contenus sont très variés ; des efforts sont en train d'être faits pour essayer de prendre en considération les transformations de l'environnement économique et les évolutions socio-culturelles qui appellent à une adaptation, voire dans certains cas à un renouvellement en profondeur des enseignements. Les courants radicaux sont loin d'être en situation de monopole ou de leadership en matière d'éducation. La question centrale est la capacité des États à dispenser une éducation de qualité, correspondant à la demande des populations, et pouvant assurer une intégration professionnelle réelle.

IX – Les spécificités nationales

IX.1. Burkina-Faso : Concentration régionale des écoles coraniques et soutien résolu aux écoles franco-arabes

Au Burkina, il existait en 2013-2014 quelques 7 502 écoles coraniques ; mais elles sont essentiellement concentrées dans 5 régions : Boucle du Mouhoun (18,7%) ; Sahel (16,5%) ; Centre Nord (9%) ; Nord (7,9%) ; Hauts-Bassins (7,9%). Les réformes de 1993 portant sur l'officialisation du programme d'enseignement arabe et franco-arabe, ainsi que la mise en place du Projet d'Appui à l'Enseignement Bilingue Franco-Arabe (PREFA) depuis 2015 – il intervient dans 7 régions et a couvert en 2018 le chiffre de 1 728 écoles franco-arabes – montrent nettement que c'est ce type d'écoles qui constitue l'horizon des réformes de l'éducation arabo-islamique.

IX.2. Mali : Confrontation des modèles de l'éducation arabo-islamique

On remarque une difficulté à proposer un modèle unifié de réforme, en raison d'une laborieuse cohabitation entre les différentes offres éducatives de l'enseignement islamique, en particulier entre les tenants des écoles coraniques et les promoteurs de médersas. Dans la région de Niou, ces tensions sont redoublées par le fait que les offres recoupent en particulier des lignages : le fait éducatif et religieux se juxtapose à des dynamiques de parenté pouvant renforcer les crispations.

IX.3. Mauritanie : La promotion de la mahadra et l'arabisation

Un mouvement ininterrompu de restauration de cette figure emblématique de l'éducation dans le pays s'est amorcé depuis l'accès de la Mauritanie à son indépendance. Cela s'est traduit d'abord par l'arabisation dont les diplômés des mahadras ont été les ferments. Ensuite, c'est le modèle qui inspire l'enseignement de la Mauritanie actuelle. Cela ne va pas sans heurts, avec des revendications portées par d'autres composantes de la société mauritanienne ; ce qu'on appelle habituellement dans ce pays la « question nationale ».

IX.4. Niger : Le poids des mouvements réformistes et le développement de l'éducation des filles

Des expériences de réformes sont menées, en direction des différents supports éducatifs ; cependant les dynamiques éducatives islamiques semblent davantage portées par des organisations et des acteurs non-étatiques. Le mouvement Izala est l'acteur majeur de la

modernité éducative islamique. Parallèlement on note une forte inscription des filles dans les écoles primaires franco-arabes, l'apparition de promotrices de supports attractifs d'éducation ; il s'est même développé une offre dédiée à des étudiantes.

IX.5. Tchad : Les effets à long terme du bilinguisme

La question de l'éducation arabo - islamique est étroitement liée à celle du bilinguisme qui est devenu intégral en 2012. Celui-ci résulte en partie d'une revendication appuyée et au long cours d'arabophones qui avaient du mal à s'insérer professionnellement au terme de leur formation. Aujourd'hui, on s'interroge sur la connexion entre l'usage de la langue et la propagation de la religion. L'enseignement en arabe est-il assimilable à un enseignement religieux ? Les politiques linguistiques sont-elles aussi des politiques éducatives ? Des interrogations pointent aussi quant à la réalité de ce bilinguisme.

IX.6. Sénégal : Le modèle éducatif des daaras en question

Les écoles coraniques sont emblématiques de l'éducation religieuse islamique au Sénégal. Elles attirent l'attention des pouvoirs publics et d'autres acteurs non-étatiques nationaux et internationaux. Les conditions d'apprentissage sont une préoccupation, notamment quand elles donnent lieu à la pratique de la mendicité selon des proportions variables. Est-il possible de réformer ce modèle ? Des expériences sont en cours : elles sont portées par des acteurs différents qui lui donnent chacun des orientations en fonction de leurs attentes. L'État est-il obligé de reculer ? Ou bien l'option choisie est-elle de favoriser à petites touches la création d'écoles primaires, de collèges et de lycées franco-arabes publics et de laisser les daaras s'enfermer dans les discussions au long cours ?

X – Recommandations : des leviers pour l'action

Il est nécessaire de comprendre la demande éducative que formulent les populations. Il y a une exigence de formation, notamment en fonction des croyances et des savoirs de l'Islam. C'est cependant une demande hétérogène, au sein même des espaces nationaux. Cette demande plurielle ne signifie pas rejet de l'institution scolaire ; elle exprime un besoin d'écoute à traduire à travers des politiques concrètes qui rassurent les parents convaincus que leurs enfants doivent pouvoir avoir les chances d'être scolarisés tout en restant des croyants avertis. Pour l'instant l'enseignement religieux reste optionnel dans les établissements publics, et peu d'heures lui sont consacrées, ce qui amène des parents à leur accorder peu crédit en la matière, et à inscrire leurs enfants dans des écoles privées.

Il est également nécessaire de répondre à une demande de démocratisation de l'accès à l'ÉDUAL, notamment des filles et des femmes. Un besoin de connaissance est formulé, qui appelle des politiques publiques en faveur de l'organisation des conditions d'une scolarisation équitable. L'accès à l'offre d'ÉDUAL ne doit pas se traduire par un contrôle des femmes, mais par une émancipation de ces dernières. Il faut pour cela être sûr qu'elles puissent prétendre à toutes les potentialités de cette offre éducative.

Aussi, la question de l'« efficacité » de l'ÉDUAL se pose-t-elle : les offres d'ÉDUAL à l'échelle des pays préparent-elles les apprenants à l'insertion professionnelle dans les économies locales ? Dans tous les pays, la période qui suit la fin des études est une préoccupation. Les enseignements sont généraux et ne sont pas de nature à faciliter la recherche de travail. Les sortants des « écoles coraniques » anciennes ont du mal à s'employer dans le secteur formel ; les anciens pensionnaires des autres types d'institutions sont surtout formés dans des disciplines littéraires pour lesquels les débouchés sont limités. Il est donc important de revoir les contenus et les finalités des enseignements : les promoteurs privés ont un rôle à jouer, mais les États sont aussi interpellés.

Il y a nécessité de favoriser la création de cadres de dialogues impliquant tous les acteurs intéressés par l'ÉDUAL, ce qui permettrait de construire des compromis dynamiques autour des réformes à prioriser et à conduire. De nombreuses initiatives sont prises, des réformes sont mises en place, des lois sont votées, mais cet activisme des pouvoirs publics est rarement suivi d'effets ; au fond, des dispositifs de concertation et d'écoute mutuelle entre les protagonistes de la question font défaut ; c'est pourquoi il est important de susciter leur émergence : les acteurs ont besoin d'être concernés pour arriver à s'impliquer dans l'implémentation des politiques publiques.

Il y a urgence à promouvoir une réflexion plus conséquente sur ce que doivent être les systèmes d'éducation et de formation dans les espaces sahétiens. L'éducation ne peut se réduire à l'adoption de modèles imposés par des financements externes, les écoles étant

instruments – et victimes – de luttes d'influence. La question de la pertinence de l'offre éducative est à remettre au centre des préoccupations de réforme. Les changements pensés répondent-ils aux besoins qu'expriment les populations, permettent-ils d'amorcer les transformations qu'exige la situation actuelle ?

Il y a lieu de réfléchir sérieusement à la question du financement de l'éducation, quelle que soit l'offre prise en considération. S'ils ne sont pas organisés, canalisés et maîtrisés par des États renforcés dans leur légitimité, leur souveraineté et construits sur des bases nécessairement démocratiques, les financements peuvent conduire à des situations ingérables localement.

Les réformes doivent être menées de façon cohérente et à rythme raisonnable, à la fois au sein des États et vis-à-vis des partenaires extérieurs. Beaucoup d'initiatives sont prises de manière désordonnée et sans suivi ou évaluation sur le long terme. Les politiques changent régulièrement, et sans être assimilées, sans produire des effets concrets dans la perspective de la transformation des systèmes d'éducation et de formation. Il faut travailler à redonner aux États prise sur leur destin.

Enfin, il faut renforcer les communautés locales, les sociétés civiles et le monde académique et de la recherche pour s'impliquer et accompagner les dynamiques qui travaillent globalement les sociétés sahéniennes. Ces différents segments doivent prendre pleinement part à l'œuvre d'édification d'une éducation pertinente, de qualité, égalitaire et inclusive, et au service des transformations des espaces concernés.

Conclusion

L'éducation arabo-islamique est une donnée importante à prendre en considération pour qui veut comprendre et essayer d'avoir prise sur le quotidien des populations du Sahel. Les difficultés à documenter au plan statistique cette offre que l'on sait maintenant plurielle, hétérogène, évolutive, ne doivent pas empêcher les acteurs qui s'intéressent de très près à la situation des pays compris dans cet espace d'en comprendre l'ampleur.

Certes, un environnement scolaire, institutionnalisé par les États appuyés par des bailleurs internationaux, existe ; mais l'on voit qu'il n'a pas le monopole de la mission éducative, et parfois il est disqualifié par la dégradation de la qualité des enseignements dispensés, mais aussi par son faible ancrage dans les dynamiques sociales nationales et locales, tout autant que l'amoindrissement de son attractivité en ce qu'il ne permet plus ce qui avait été observé dans les premières décennies qui ont suivi les indépendances: la possibilité pour des enfants des milieux sociaux populaires d'y trouver les moyens d'une certaine mobilité sociale, et de contribuer à transformer leurs conditions d'existence initiale.

L'offre d'éducation arabo-islamique dans ses différentes composantes, si elle a pu paraître inexistante aux yeux des pouvoirs publics nationaux et internationaux, connaît aussi des transformations qui lui permettent de se poser en alternative crédible pour des parents soucieux de donner à leurs enfants des repères religieux et moraux, tout autant que la capacité à s'intégrer dans la vie professionnelle, ainsi que d'accéder à des statuts sociaux valorisés.

Cette situation consacre une dualité que l'on peut appréhender, si elle doit perdurer en un cheminement parallèle, mais il est possible de la dépasser de façon dynamique : il est vrai que chaque offre a ses irréductibles ; néanmoins, il y a un espace à construire pour des systèmes scolaires fortement ancrés dans les dynamiques sociales nationales et locales. Avec certes des fortunes diverses, une partie de l'offre publique franco-arabe y répond timidement ; dans l'éducation arabo-islamique formelle privée, des solutions d'articulation entre des modèles relevant à la fois de l'institution scolaire et de l'enseignement musulman sont expérimentées avec un certain succès auprès des populations.

L'éducation reste une des clés pour répondre aux crises multiformes qui secouent les sociétés. Plus que jamais, l'imagination de ses acteurs est sollicitée pour construire des systèmes de formation renouvelés.

Bibliographie

OUVRAGES

Alidou O. D. (2005), "Engaging modernity: Muslim women and the politics of agency in postcolonial Niger", University of Wisconsin Press.

Al-Nahwi K. (1987), "Bilad Chingit: Al-Manarawa al-Ribat", (Bilad Chinguit: le minaret et la citadelle du jihad), Tunis, ALESCO.

Audouin J. et R. Deniel (1978), « L'islam en Haute Volta à l'époque coloniale », Paris-Abidjan, l'Harmattan-Inades.

Brenner L. (2001), "Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society", Indianapolis, Indiana University Press.

Cissé S. (1992), « L'enseignement islamique en Afrique Noire », Paris, L'Harmattan.

Dave R. H. (1976), "Foundations of Lifelong Education", Hamburg, Unesco, Institute of Education.

Dia H., C. Hugon, R. d'Aiglepierre (2016), « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique », *Revue Afrique contemporaine* n° 257, 178 p.

Diop A. (2013), « La diffusion du français au Tchad », Paris, Karthala.

Dramé D. (2014), « L'enseignement arabo-islamique au Sénégal : le daara de Koki », l'Harmattan.

Kâ T. (2009), « Ecole de Ndiaye-Ndiaye wolof : histoire, enseignement et culture arabo-islamiques au Sénégal, Dakar, IFAN/Université Cheikh Anta Diop.

Gérard E. (1997), « La tentation du savoir en Afrique. Politique, mythes et stratégies d'éducation au Mali », Karthala-ORSTOM.

Grégoire E. (1986), « Les Alhazai de Maradi (Niger) : histoire d'un groupe de riches marchands sahéliens », IRD Editions.

Hassane, M., M. Doka et O. Makama Bawa (2006), « Etudes sur les pratiques de l'islam au Niger », Niamey, DANIDA.

Kane O. (2003), « Les intellectuels non europhones », Dakar, CODESRIA.

Ladiba G. (2011), « L'émergence des organisations islamiques au Tchad. Enjeux, acteurs, territoires », Paris, L'Harmattan.

Meunier O. (2000), « Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger », Paris, l'Harmattan.

Meunier O. (1997), « Dynamique de l'enseignement islamique au Niger : le cas de la ville de Maradi », l'Harmattan, Paris.

Meunier O. (1997), « Les routes de l'islam : anthropologie politique de l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest en général et du pays hawsa en particulier du VIII^e au XIX^e siècle », Paris, L'Harmattan.

Mint Sneid S. (2017), « Al-Chi'r al-Nisâi al-Chingiti al-qadîm (Poésie féminine ancienne au pays de Chinguit) », Nouakchott, Ministère de la Culture et de l'Artisanat, République Islamique de Mauritanie.

Monteleone M. (dir.) (2017), « Ecoles coraniques informelles et pratiques sacrificielles au Mali : de l'anthropologie aux droits de l'Homme », Paris-Turin, L'Harmattan.

Ndoutorlengar M. (2014), « Les questions de l'éducation au Tchad. Les nœuds de l'excellence ». Paris, Edilivre.

Ould Ahmedou E.G. (1997), « Enseignement traditionnel en Mauritanie. La mahadra ou l'école "à dos de chameau" », Paris, L'Harmattan.

Ould Hamdeyt L. (2010), « L'enseignement mauritanien : de la mahadra à l'école moderne : quel parcours dans la formation des élites », Nouakchott, IN.

Ould Hamidoun M. (1990), « Al-Hayât al-thaqafiya (Histoire culturelle de la Mauritanie) », Tunis, Al-Dar al-'Arabiya li-al-kitab.

Ould Maouloud M.S. (2018), « L'éducation non formelle islamique mahadra de Mauritanie », Paris, L'Harmattan.

Ould Mohamed Baba E. (2008), « La Mauritanie, un pays atypique », Paris, l'Harmattan.

Ould Salem H. (2010), *Al-Islam wal-Thaqafah al-Arabiyyah fi al-Sahra' al-Kubra: Dirasat wa-murajaat (Islam et culture arabe au Sahara : analyses et révisions)*, Beirut, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

Ould Zein B. et A. Queffélec (1997), « Le Français en Mauritanie », Paris, EDICEF.

Sufi M. (1986), *The Mauritanian Mahdaras and Its Educational Implications on the Mauritanian Society* », Riyadh, University of Imam Saud Publication.

Sanankoua B. et L. Brenner (1991), « L'enseignement islamique au Mali, Bamako », Jamana.

Santerre R. (1973), « Pédagogie musulmane d'Afrique noire : l'école coranique peule du Cameroun », Presse de l'université de Montréal.

Werthmann K. et M.L. Sanogo (2013), « La ville de Bobo-Dioulasso au Burkina Faso. Urbanité et appartenances en Afrique de l'Ouest », Paris, Karthala.

Barka B. (2016), « Nomadic Koranic schools and social exclusion: the case of the Mahadjirs in the Lake Chad Basin region », In: Saïbou I. (dir), *Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad*, Paris, L'Harmattan, pp. 71-94.

Barka B. (2016), « De l'intégration socio-professionnelle des diplômés arabophones dans le bassin du Lac-Tchad », Saïbou I. (dir), *Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac-Tchad*. Paris, L'Harmattan, pp. 147-179.

Bouba B. (2016), « Concilier l'enseignement traditionnel, religieux et moderne », In: Saïbou I. (dir), *Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad*, Paris, L'Harmattan, pp. 61-76.

Cissé I., M. Compaoré et M. Pilon (2019), « L'éducation privée confessionnelle au Burkina Faso », In: Degorce A., Kibora O. L., Langewiesche K. (dir), *Rencontres religieuses et dynamiques sociales au Burkina Faso*, Dakar, Amalion, pp. 197-224.

Cissé I. (2013), « Enseignement confessionnel musulman et laïcité au Burkina Faso », In: Holder G., Sow M. (dir), *L'Afrique des Laïcités. Etat, Religion, et pouvoirs au Sud du Sahara*, Editions Tombouctou-IRD, pp. 125-138.

Lewandowski S. et B. Niane (2013), « Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation : exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal », In: Diop M.C. (dir.), 2013, *Sénégal (2000-2012) : les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*, Paris, Karthala.

Magnant J-P. (1992), « L'islamisation au Tchad : questions et hypothèses », In: J.-P. Magnant (dir), *L'Islam au Tchad*, Bordeaux, Centre d'Études d'Afrique noire, pp. 7-24.

Niandou S. A. (1993), « Les licenciés du Caire et l'État au Niger », In: Otayek R. (dir), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara : da'wa, arabisation et critique de l'Occident*, Paris, Karthala, pp. 213-227.

Ould Ahmed Salem Z. (2007), « Islam in Mauritania between Political Expansion and Globalization: Elites, Institutions, Knowledge, and Networks », In: Soares B., Otayek R., 2007, *Islam and Muslim Politics in Africa*, New York, Palgrave Macmillan, pp.27-46.

Saïbou I. (2016), « Résurgence de la question musulmane dans le bassin tchadien », In: Saïbou I., *Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad*, Paris, L'Harmattan, pp. 7-20.

Sounaye A. (2012), « Les Clubs des Jeunes Musulmans du Niger. Un cadre de formation et un espace intergénérationnel » In: Gomez-Perez M., le Blanc M.N. (dir), *L'Afrique des générations : Entre tensions et négociations*, Paris, Karthala, pp. 217-258.

Triaud J-L. (1992), « Une expérience missionnaire : les Sanusi au Borkou », In: Magnant J-P., *L'Islam au Tchad*, Bordeaux, Centre d'Études d'Afrique noire, pp. 31-44.

ARTICLES

Alhabo M.A. (2004), « Le bilinguisme, où en sommes-nous ? », *Carrefour* n° 27, pp. 27-30.

Amadou Ali I., Y. Tiné et A. Souley (1998), « Le refus de l'école », dans *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger déscolarisation et formations alternatives*, ORSTOM (Centre de Niamey), Université Abdou Moumouni de Niamey, pp. 9-45.

Amo K. (2014), Note de recherche « L'Anthropologue à l'école coranique. Faire face à la « bonne souffrance » des taalibés (Sénégal) », *AnthropoChildren* [En ligne], n° 4, Issue 4.

Arditi C. (2003), « Les conséquences du refus de l'école, chez les populations musulmanes du Tchad au XX^e siècle », *Journal des africanistes*, Vol. 1, n° 73, pp. 7-22.

Arditi C. (2003), « Le Tchad et le monde arabe : essai d'analyse des relations commerciales de la période précoloniale à aujourd'hui », *Afrique contemporaine*, n° 207, pp. 185-198.

Bangui A. (1998), « Bilinguisme... diktat ou consensus ? Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français », N'Djamena, Al-Mouna, pp. 78-83.

Bein A. (2011), « L'enseignement bilingue au Tchad ; situation, enjeux et perspectives », *Revue Tchadienne des Sciences de l'Éducation*, n° 007, pp. 45-48.

Bennafli K. (2000), « Tchad : l'appel des sirènes arabo-islamiques », *Autrepart*, n° 16, pp. 67-86.

Benmoussa B. (2016), « Medersiens algériens directeurs de médersa en Mauritanie, un transfert transsaharien méconnu », In: Trache S. M., Yanco J. (dir), 2016, Carrefours sahariens vues des rives du Sahara, CRASC-Éditions, Oran.

Beyries J. (1935), Note sur l'enseignement et les mœurs scolaires en Mauritanie, Paris, *Revue d'Études Islamiques*.

Beyries J. (1937), Evolution sociale et culturelle des collectivités nomades en Mauritanie, *Bulletin du Comité hist. et Scientifique*, AOF, EXX, Dakar, pp. 465-481.

Bin Mousa al-M. (1987), "The Islamic Mahdaras in Mauritania", *Journal of Al-Jamahiriyya*, n° 5, Vol. 2, pp. 32-56.

Bin Muhammadhen, M. (1996), "Mauritanian Mahdara: The Mobile Nomadic University", *Journal of Islamic History*, n° 7, Vol. 2, pp. 49-71.

Buijtenhuijs R. (1998), « LE FROLINAT et la revendication du bilinguisme, Al-Mouna Contentieux linguistique arabe-français », N'Djaména, Al-Mouna, pp. 84-86.

Charlier J.-E. et O. Panait (2017), « Les obstacles au compromis entre le daara et l'école moderne au Sénégal », *Liens Nouvelle Série*, Vol. 1, n° 23, pp. 32-45.

Charlier J.-E., S. Croché et O.M. Panait (2017), « Fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal : La difficile conciliation des modernités occidentale et islamique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, pp. 125-134

Charlier J.-E. (2004), « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, pp. 35-53.

Charlier, J.-E. (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, p. 95-111.

Charton, H., P. Jarroux et M.F. Séné (2017), « L'école en mouvement : les dynamiques locales de changements et de réformes aux Suds », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 5, pp. 5-23

Correia M. (1996), « Formation et promotion sociale : Des liens de plus en plus distendus », *Actualité de l'éducation permanente*, n° 141, pp. 49-57.

Coudray H. (1992), « Langue, religion, identité, pouvoir : le contentieux linguistique franco-arabe au Tchad », Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français, N'Djamena, Centre Al-Mouna, pp. 19-69,

D'Aiglepierre R. et A. Bauer (2016), « Quantifier et qualifier le choix de l'enseignement arabo-islamique en Afrique subsaharienne », *Afrique contemporaine*, n° 257, pp. 25-40.

D'Aiglepierre R., H. Dia et C. Hugon (2017), « Peut-on ignorer l'éducation arabo-islamique en Afrique subsaharienne ? », *Questions de développement, Synthèses des études et recherches de l'AFD* n° 36.

D'Aoust S. (2013), « Écoles franco-arabes publiques et daaras modernes au Sénégal : hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 12, pp. 313-338.

Dia H. (2015), « Les diplômés en langue arabe au sein de l'élite sénégalaise : du symbolique à l'académique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, 2015, pp. 187–206.

Dia H., C. Hugon et R. D'Aiglepierre (2016), « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique », *Afrique contemporaine*, Vol. 1, n° 257, p. 178.

Dia H., C. Hugon et R. D'Aiglepierre (2016), « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique. Vers un compromis historique ? Introduction thématique », *Afrique contemporaine*, n° 257, pp. 11–23.

Dione A.K. (2018), « Enjeux et réalités de l'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles publiques élémentaires et le projet de modernisation des « daara » au Sénégal », *Social Cohesion and Development*, Vol. 1, n° 13, pp. 89–101.

Diop A. (2013), « Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs postcoloniaux », *Revue de sociolinguistique* [en ligne], n° 22, pp. 1–29.

Djarangar D.I. (1998), « Quel bilinguisme pour l'éducation de base au Tchad ? », In: *Al-Mouna*, Contentieux linguistique arabe-français, N'Djaména, Al-Mouna, pp. 87–100.

Doumgor H.M. (1998), « Une revendication identitaire à soubassement politique et confessionnel », In: *Al-Mouna*, Contentieux linguistique arabe-français, N'Djaména, Al-Mouna, pp. 101–106.

El Hamel C. (1999), "The Transmission of Islamic Knowledge in Moorish Society from the Rise of the Almoravids to the 19th Century", *Journal of Religion in Africa*, Vol. 1, n° 29, pp. 62–87.

Farges, G., P. Guidi et J. Métais (2018), « Introduction. Saisir les transformations des conditions enseignantes dans leur diversité et leur complexité », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 17, pp. 7–20.

Fortier C. (2003), « Une pédagogie coranique. Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie) », *Cahiers d'Etudes Africaines*, n° 169–170, pp. 235–260.

Fortier C. (1997), "Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mauritanie", *I.S.S.S.*, n° 11, pp. 85–105.

Frede B. (2014), « Following in the Steps of 'Ā'isha: Ḥassāniyya- Speaking Tijānī Women as Spiritual Guides (Muqaddamāt) and Teaching Islamic Scholars (Limrābṭāt) in Mauritania », *Islamic Africa*, Vol. 5, n° 2, pp. 225–273.

Gaborieau M. et M. Zegha (2004), « Autorités religieuses en islam », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 125, pp. 5–21.

Gamar A.M. (2011), « Nouvelles méthodes d'enseignement de la grammaire arabe dans les collèges arabophones du Tchad », *Revue Tchadienne des Sciences de l'Éducation*, n° 007, pp. 42–43.

Gérard E. (1997), « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines », *Politique Etrangère*, n° 4, pp. 613–627.

Gérard E. (1999), « Logique sociale et enjeux de scolarisation en Afrique. Réflexion sur des cas d'écoles maliens et burkinabè », *Revue Politique africaine*, pp. 153–163

Gibant, D., K. Mary et N. Naafa (2020), « Privatisations et ségrégations de l'éducation. Perspectives internationales », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 19, pp. 7–20.

Gomez-Perez, M. (2018), « Prêcheuses arabisantes à Dakar et à Ouagadougou : des logiques d'individualisation et d'individuation », *Anthropologie et Sociétés*, Vol. 1, n° 42, pp. 205–226.

Gonzalez P.R. et J.D. Alcade (2017), « Les fausses écoles coraniques ou la tragédie de l'exploitation d'enfants en Afrique occidentale et centrale », document d'option de l'Institut espagnol d'études stratégiques, n° 48.

Gueye C. (2018), « L'enseignement bilingue au Sénégal : défis pédagogiques dans les écoles élémentaires publiques de statut franco-arabe », *FASTEF, UCAD*.

Hassane M. (2016), « Réalisation d'un recensement des écoles coraniques dans les régions de Diffa, Maradi, Tillabery et Zinder », Niamey, Niger, EIRENE.

Hassane M. (2006),

« Contribution des associations islamiques à la dynamique de l'islam au Niger », Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Working paper n° 72.

Hardy F.B. (2010), « Les medersas du Mali : Réforme, insertion et transnationalisation du savoir islamique », *Politique étrangère*, n° 4, pp. 819-830.

Hugon, C. (2015), « Les sërîñ daara et la réforme des écoles coraniques au Sénégal. Analyse de la fabrique d'une politique publique », *Politique africaine*, n° 39, p. 83-99.

Izidbih E.O., Aicha I., Abderrahmane M.M. (2009), « L'enseignement coranique traditionnel dans les Mahadras de Nouakchott: Etats des lieux et perspectives », Nouakchott, Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education.

Kavas A. (2003), « L'enseignement islamique en Afrique francophone : les medersas de la république du Mali », Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques, Sources et études sur l'islam en Afrique 2.

Khouma S. (2018), « L'école publique laïque à l'épreuve de l'éducation religieuse : analyse d'un processus d'accommodation », *Liens*, Vol. 1, n° 26, pp. 113-125.

Ladiba G. (2013), « Notes sur la sociologie politique du Tchad. La dynamique d'intégration nationale : dépasser la conflictualité ethnique d'un État entre parenthèses », *Sahel Research group*, n° 006.

Lange, M.F. et N. Henaff (2015),

« Internationalisation et transformation des systèmes éducatifs au Sud », *Revue Tiers Monde*, n° 223, juillet-septembre, pp. 11-27.

Lerliche A. (1952), « De l'enseignement arabe féminin en Mauritanie », *Bulletin IFAN*, n° 3, Tome XIV, pp. 975-983.

Liétard B. (1996), « Promotion sociale et « lifelong learning » : même combat ? », *Actualité de l'éducation permanente*, n° 141, pp. 39-42.

Madana N. (2011), « La pédagogie du Fakhi ou la pratique pédagogique à l'école coranique », *Revue Tchadienne des sciences de l'Éducation*, n° 007, pp. 4-6.

Malam Sani M.M. (2017), « Recompositions et dynamiques de l'enseignement arabo-islamique au Niger : le cas de Zinder », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 5, pp. 75-99.

Meunier O. (1995), « Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa : le cas de la ville de Maradi (Niger) », *Cahiers des Sciences Humaines*, Vol. 3, n° 31, pp. 617-634.

Mint Baba Ahmed M., « Transmissions, apprentissages et mutations globales : La Mahadra, le neuf autour de l'ancien », article inédit.

Mounier P. (1999), « La dynamique des inter-relations politiques : le cas du sultanat de Zinder (Niger) », *Cahiers d'études africaines*, Vol. 39, n° 154, pp. 367-386.

Ngaossedane D. (2011),

« Le système éducatif tchadien et ses représentations socio-culturelles de 1920 à 2010 : cas de la commune de N'djaména », *Revue Tchadienne des Sciences de l'Éducation*, n° 007, pp. 26-38.

Ngom A. (2017),

« L'école sénégalaise d'hier à aujourd'hui : entre ruptures et mutations », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, 7 p.

Otayek R. (1996), « L'islam et la révolution au Burkina Faso : mobilisation politique et reconstruction identitaire », *Social Compass*, Vol. 2, n° 43, pp. 233-247.

Ould Ahmed Salem Z. (2012), « Les mutations paradoxales de l'islamisme en Mauritanie », *Cahiers d'études africaines*, pp. 206-227.

Ould Baba A. (1981), "Mahdara, Religiosity, Social Status, and Modern Education", In: Ould Bah M.-M., 1981, *La littérature juridique et l'évolution du malékisme en Mauritanie*, Tunis, Université de Tunis.

Ould Bah M.F. et A.W. Ould Cheikh (2009), « Entrepreneurs moraux et réseaux financiers islamiques en Mauritanie », *Afrique Contemporaine*, n° 231, pp. 99-37.

Ould Cheikh A.W. (2000), « Cherche élite désespérément. Evolution du système éducatif et (dé)formation des élites dans la société mauritanienne », *Les Cahiers de l'IREMAM*, n° 13-14, pp. 185-202.

Ould Mohamed Baba A.S. (2012), "La Mahadra de Mauritanie : una universidad nomada", *al-Andalus-Magreb*, n° 19, pp. 345-360.

Ould Mohamed Baba. E. (2014), « Negotiating Islamic Revival: Public Religiosity in Nouakchott City », *Islamic Africa*, Vol.5, n° 1, pp. 45-82

Ould Mohamed Baba. E. (2020), « Islamisme, tribalisme et ethnocentrisme sur le campus de l'université de Nouakchott » In: Villalon L.A., Bodian M. (dir), *Le savoir et le culte : activisme et mouvements religieux dans les universités du Sahel*, Dakar, Amalion.

Ould Mokhtar M. (1998), "The Evaluation System in the Traditional Schools", *Journal of Culture*, Vol. 2, n° 6, pp. 21-45.

Panait O. M. (2016), « Références laïques et enseignement religieux: de quelques recompositions au Sénégal de la période coloniale au XXI^e siècle », *Éducation et sociétés*, n° 37, pp. 161-176.

Perry D. (2004), "Muslim Child Disciples, Global Civil Society, and Children's Rights in Senegal: The Discourses of Strategic Structuralism", *Anthropological Quarterly*, Vol. 1, n° 77, pp. 47-86.

Pettigrew E. (2007), "Colonizing the Mahadra: Language, Identity, and Power in Mauritania under French Control", *Ufahamu: A Journal of African Studies*, n° 33, pp. 2-3.

Pilon M. (2004), « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation », *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs ARES*, n° 3, pp. 143-165.

Pondopoula A. (2007), « La medersa de Saint-Louis-du-Sénégal (1908-1914) : un lieu de transfert culturel entre l'école française et l'école coranique ? », *Outre-Mers*, n° 356-357, pp. 63-75.

Rone B. (1998), « Le bilinguisme ; un grand pas vers l'État arabo-musulmane au Tchad », In: Al-Mouna, *Contentieux linguistique arabe-français*, N'Djaména, Al-Mouna, pp. 121-152.

Sanankoua D. B. (1985), « Les écoles "Coraniques" au Mali : problèmes actuels », *Revue Canadienne des Études Africaines*, Vol. 19, n° 2, pp. 359-367.

Sanogo M.L., « Les relations entre l'arabe et le français dans le système éducatif au Burkina Faso », *Revue électronique internationale de sciences du langage sud langues*, n° 5, pp. 135-156.

Sène M. F. (2016), « Scolarisation des filles et (re)configuration des rapports de genre : L'éducation arabo-islamique au Sénégal », *Afrique contemporaine*, Vol. 1, n° 257, pp. 41-55.

Sène, M. F. (2017), « Enseigner et prêcher au Sénégal : l'appropriation du savoir religieux par les femmes », *Recherches féministes*, Vol. 1, n° 30, pp. 220-238.

Sounaye A (2011), « La « discothèque » islamique : CD et DVD au cœur de la réislamisation nigérienne », *ethnographiques.org* [en ligne], n° 22, <https://www.ethnographiques.org/2011/>

Sounaye A. (2011), « L'Islam au Niger : éviter l'amalgame », *Humanitaire. Enjeux, pratiques, débats*, n° 28, <http://humanitaire.revues.org/1023>.

Sounaye A. (2011), « "Go Find the Second Half of Your Faith With These Women!" Women Fashioning Islam in Contemporary Niger », *The Muslim World*, Vol. 3, n° 101, pp. 539-554.

Sounaye A. (2009), « Islam, État et société : à la recherche d'une éthique publique au Niger », *Islam, État et Société*, p. 327-351.

Taine-Cheikh C.(1997), "Pratiques de l'arabe et processus identitaires en Mauritanie", in *Plurilinguisme et identité(s) : le cas du Maghreb*, Mont Saint-Aignan, PUR, 23, 67-79.

Tarek L. and B. Benaouda (2017), "Desert-Based Muslim Religious Education: Mahdara as a Model", *Religious Education*, 1-14.

Thurston A. (2012), "Shaykh Muhammad al-Hasan al-Dedew (b.1963), a Salafi Scholar in Contemporary Mauritania", *Annual Review of Islam in Africa*, n° 11, pp. 64-67.

Touati S. (2011), « L'Islam et les ONG islamiques au Niger », *Les carnets du CAP*, n° 15, pp. 137-164.

Trautmann J. (1996), « Formation tout le long de la vie et promotion sociale », *Actualité de la formation permanente*, n° 141, pp. 43-47.

Van Praet Y.J. (2018), « L'émergence de l'islam "traditionnel" au sein du cyber espace francophone musulman : Processus de sélection, traduction et réception de deux savants malikites », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, Vol. 1, n° 49, pp. 127-156.

Vieille-Grosjean H. (2010), « Pratiques de socialisation et d'éducation au Tchad : approche et questionnement », *Éducation et sociétés*, n° 26, pp. 161-167.

Walar A.M., « Université et Religion : Cas du Tchad », Militantisme étudiant et mouvements religieux dans les universités sahéliennes, N'Djaména, S.D.

Ware R.T.III. (2004), "Njàngaan: The Daily Regime of Qur'anic Students in Twentieth-Century Senegal", *The International Journal of African Historical Studies*, Vol. 3, n° 37, pp. 515-538.

COMMUNICATIONS

Cissé I. (1993), « L'islam et le christianisme durant la période coloniale, Colloque : Histoire de l'Eglise au Burkina. La période missionnaire (1899-1960) », Décembre 1993, 23 p.

Ilboudo A. (2010), « Quelle stratégie pour un meilleur apprentissage dans les centres coraniques », Communication faite le 27 avril 2010 à Bobo Dioulasso lors du forum régional sur la problématique des écoles coraniques au Burkina Faso, 9 p.

Moussa L.M. (2006), « La violence à l'école coranique », Colloque international Éducation, Violences, Conflit et Perspectives de Paix en Afrique. Yaoundé 16 p.

Ould Adou B. (2018), Mahdara, Religiosity, Social Status, and Modern Education in Mauritania: A Life History » In: *Encountering Social and Religious Change in North and West Africa*, Dakar, Senegal, Dec. 2018, pp. 13-15.

UNICEF (2017), "UNICEF institutional mechanisms and programmatic interventions on Quranic education in West and Central Africa countries", Séminaire 19-21 Juillet 2017, Dakar, Sénégal (Résumé de rapport).

THESES

Faillie J. (1988), Le pèlerinage des Voltaïques-Burkinabè aux lieux saints de l'islam, Passé-Présent, Thèse d'Etat, VI, Paris I, 963 p.

Gansonre B. (2020), « Dynamique de l'enseignement confessionnel islamique dans l'offre éducative au Burkina Faso, de la période coloniale à 2014 », Thèse de doctorat unique, Université de Ouagadougou, département d'histoire et archéologie, 430 p.

Kore A.A. (2011), « La socialisation politique au Tchad. Analyse critique du contenu des livres scolaires pour la période 1960-2005 », Thèse de doctorat en sociologie, Université de Franche-Comté.

Malam Sani M.M. (2016), « État et acteurs islamiques face aux enjeux de l'éducation au Niger : fait religieux et changement social », Thèse de doctorat, Université Artois.

Maikorema Z. (2007), « L'islam dans l'espace nigérien : des origines (VII^e siècle) au début des années 2000 », Thèse de Doctorat d'Etat, Université Abdou Moumouni de Niamey, 2 volumes, 691 p.

Niane B. (2010), « L'École de Bamba Modou et son influence sur l'enseignement arabo-islamique au Sénégal et en Gambie du XIX^e au XX^e siècle », Thèse de doctorat, Université Gaston Berger, 371 p.

Ouedraogo Y. (2015), « Les arabisants au Burkina Faso : formation et intégration socioprofessionnelle (1958-2012) », Thèse de doctorat unique en histoire, Université de Ouagadougou, 479 p.

Seidou T (1989), « L'enseignement arabo-islamique privé et ses conséquences au Ouaddaï-Tchad : Contribution à l'étude des problèmes d'éducation et socioculturels en milieu musulman tchadien », Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Lumière Lyon2.

MEMOIRES

Barro M. (2000), « La contribution des Médersas (écoles franco-arabes) au développement de l'enseignement primaire », Mémoire de fin de cycle, ENAM, 115 p.

Bonkougou M. (2012),

« Les écoles arabophones au Boulkiemde des origines à nos jours », MM, UO, UFR/SH, Département d'Histoire et Archéologie.

Bukar (2008), « Les migrations intellectuelles dans le bassin tchadien : cas du Cameroun, du Nigéria et du Tchad aux XIX^e et XX^e siècles », Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies (D.E.A) en Histoire, Option Histoire politique et culturelle, Université de N'gaoundéré.

Cissé I. (1989), « Introduction à l'étude des Medersa au Burkina Faso des années 1960 à nos jours », MM, UO, INSHUS, Département d'Histoire et Archéologie, 108 p.

Diallo O. (1987), « Etude sur les écoles coraniques à Sikasso », Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme de l'école normale supérieure en Histoire-géographie, Bamako, 41 p.

Dingaonarbe F. (2004), « Le Frolinat et la sécurité au Tchad », Mémoire de maîtrise en philosophie, Université de N'djaména.

Gansonré B. (2014), « La contribution des établissements confessionnels islamiques à l'offre éducative au Burkina Faso de 1960 à 2013 : le cas de la ville de Ouagadougou », Rapport de DEA, Université de Ouagadougou, département d'histoire et archéologie, 115 p.

Kembouche M. (2016),

« Le système de communication du Conseil Supérieur des affaires islamiques », Mémoire de Master en communication et marketing. Oudja-Maroc : Faculté des Lettres et des sciences Humaines.

Konaté M. (2006),

« La problématique de la scolarisation en milieu islamisé : le cas du Dafinna », Mémoire de fin de formation, E.N.A.M, Ouagadougou, 53 p.

Ladiba G. (2006),

« Appartenance religieuse, valeurs républicaines et vivre ensemble au Tchad », Mémoire de master en Socio-anthropologie, Yaoundé, Université Catholique d'Afrique Centrale.

Ouédraogo C.D. (2002),

« La problématique de l'application des programmes officiels dans les médersas arabes et franco-arabes du primaire : le cas de la province du Kadiogo », Mémoire de fin de formation I.E.P.D., E.N.S.K., Koudougou, 112 p.

Roy E. (2007), « Les medersas du Mali : l'influence arabe sur l'enseignement islamique moderne », Mémoire présenté à la faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de Maîtrise en sciences humaines des religions pour l'obtention du grade de Maître ès arts (MA).

Sawadogo M. (2004),

« Enseignement de base et enseignement dans les médersas au Burkina Faso : cas de la province du Yatenga », Mémoire de fin de formation d'I.E.P.D., E.N.S.K, 89 p.

Sogoba S. (2010),

« Contribution des ONG musulmanes à l'accroissement de l'offre éducative de base au Burkina Faso : cas de l'agence des musulmans d'Afrique (AMA) », Mémoire de fin de cycle de l'Ecole normale supérieure de Koudougou.

RAPPORTS

Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, Annuaire national statistique, 2014.

Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, « Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage », Rapport septembre 2014.

Banque mondiale (2001), « Le système éducatif mauritanien : éléments d'analyse pour instruire des politiques nouvelles ».

Cercle d'études, de recherches et de formation islamique (CERFI) (2014), « Document de synthèse des principaux résultats du recensement général des foyers coraniques au Burkina Faso », Avril 2014, 62 p.

Compaoré F., M. Compaoré, M.-F. Lange, M. Pilon (2006), « Les cours du soir au Burkina Faso », Rapport final, INSS-IRD-ISSP, 71 p.

Colonna F. (1984), « Le kuttab (école coranique) : prime éducation islamique et diversification du champ éducatif », Rapport d'un séminaire IIPPE, Paris.

COSYDEP Sénégal (2017),

« Rapport d'étude sur les structures alternatives d'accueil des enfants hors de l'école ».

<http://cosydep.org/wp-content/uploads/2019/03/COSY-DEP-RAPPORT-ETUDE-SUR-LES-STRUCTURES-ALTERNATIVES-DACCUEIL-ENFANTS-HORS-ECOLE-26-01-2018.pdf>

DEBP (Direction de l'Éducation de Base Privée) (2014),

« Rapport de l'atelier de réflexion sur les écoles privées non reconnues », Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, 19-20 nov. 2014, Ouagadougou, 10 p.

Diarra S.O., Y. Diakité, K.M.Konaté, M.-F. Lange (2001),

« Politique éducative et système actuel au Mali », In: Pilon M., Yaro Y. (dir), 2001, La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches, Dakar, UEPA, pp. 151-170.

Hassane M., I. Bayard, M. Doka (2013), « Islam au Niger : évolutions des pratiques, rapport provisoire », Niamey, Niger.

Hoinathy R. (2016), « Études des perceptions des facteurs d'insécurité et d'extrémisme violent dans les régions frontalières du Sahel et d'extrémisme violent dans les régions frontalières du Sahel », Rapport national Tchad, N'Djaména, PNUD.

ICG,

« Tchad : entre ambitions et fragilités, Rapport Afrique, n° 233, Institute I.P., 2018, Investir dans la paix et la prévention de la violence au Sahel-Sahara : Troisièmes Conversations régionales, Compte rendu du séminaire d'Alger, les 24 et 25 juin 2018 sur l'initiative des conversations régionales la prévention de l'extrémisme violent ». Alger : S.L.

IRD, UCAD, UNICEF,

« Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal ». Etude "Orlecol". Synthèse analytique », juin 2016.

Kavas A. (2003),

« L'enseignement islamique en Afrique francophone: les médersas de la république du Mali », Istanbul, Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamique (IRCICA), 424 p.

Khamdjane O.C. (1994),

« L'école laïque mixte : quel impact sur l'éducation de nos enfants ? Contribution de l'Union des Jeunes Musulmans du Tchad, Actes d'états généraux du système éducatif tchadien », N'Djaména, pp. 226-229.

Lam M. et A. Sy (1997),

« Rapport de recherche sur les applications pratiques de l'instruction islamique étude », Bamako Mali.

Lecourtois A. (1978),

« Etude expérimentale sur l'enseignement islamique traditionnel en Mauritanie, rapport final », Groupe Matra, SEMA.

MEBA (1999),

« Plan décennal de Développement de l'Éducation de base 2000-2009 », Document initial, 57 p.

MENA-EAC (2014), « Stratégie d'accélération de l'éducation des enfants hors de l'école », Ouagadougou, 42 p.

MENA (2015), « Les écoles franco-arabes et medersas au Burkina Faso », Rapport final, Ouagadougou, 61 p.

MENA (2016), « Curricula de l'éducation de base niveau primaire franco-arabe – Première et deuxième année », 265 p.

MENA (2017), « Curricula de l'éducation de base niveau primaire franco-arabe – Troisième et quatrième année », 302 p.

MENA (2018), « Curricula de l'éducation de base niveau primaire franco-arabe – Cinquième et sixième année », 308 p.

MENA-DEB-privé (2008), « Propositions de stratégies d'amélioration de l'enseignement bilingue franco-arabe au Burkina Faso », Ouagadougou.

MEPEMSLN /ID (2010),

« Étude diagnostique de la situation du franco-arabe et des daara. Deuxième partie : enquête de terrain », Dakar, Inspection des daara.

Ministère de l'Intérieur, de la Sécurité Publique, de la Décentralisation et des Affaires Coutumières et Religieuses (2017), « Forum National sur la Prévention de la Radicalisation et de l'Extrémisme Religieux Violent à travers la Définition des Normes d'Encadrement de la Pratique de la Religion Musulmane au Niger », Niamey, Niger.

Ministère de l'Enseignement élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales, Gamma Ingenieries (2011),

« État des lieux des daara et stratégie d'intervention, Rapport final », Dakar.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la planification et de la réforme de l'éducation, Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE), édition 2018-2019

Ministère de l'Éducation nationale/Inspection des daara, Plan stratégique de développement des daara 2016-2018, Juin 2016.

Ministère de la Justice, Cellule nationale de lutte contre la traite des personnes (2014), « Cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar ».

Ministère de l'éducation nationale, Etude pilote sur la situation des daara et écoles arabo-islamiques (Sep. 2016).

Narcy-Combes J.P. et M. Matthey (2013),

« L'enseignement du français dans les établissements arabophones privés laïcs et confessionnels en Afrique subsaharienne francophone. Etat des lieux et pistes de réflexion pour la coopération linguistique et éducative française, Rapport d'étude », 210 p.

OIM-Mauritanie (2020),

« Activités de l'OIM Mauritanie au sein des mahadras ».

Ould Abdel Kader I. et A.W. Ould Abdellahi (2016),

« La dynamique de l'enseignement originel dans le sens de la modernité et de la protection des enfants », MAIEO.

Ould Cheikh M.V. (2009),

« Étude sur l'opérationnalisation des passerelles entre l'enseignement originel et l'enseignement formel en Mauritanie », UNESCO.

Ould Hmeyada, M. (2016),

« Rapport de l'Étude du Genre à partir des données du RGPH 2013 en Mauritanie », ONS.

Ould Sidya, M. (2005),

« Étude sur la mise en place de passerelles entre les deux systèmes éducatifs moderne et traditionnel en Mauritanie », DPEF, Nouakchott.

Pabamé S. et A.K. Youssouf,

« Essais de scolarisation des enfants nomades au Tchad : bilan et perspectives ». N'Djaména, S.L.

PNUD, UNESCO, Banque Mondiale (1990), Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, New York.

PNUD (2017), « Dynamique du radicalisme islamiste et interventions du PNUD au Tchad, Projet d'appui à la lutte contre la radicalisation et l'extrémisme violent au Tchad ».

République Islamique de Mauritanie (2011), « Programme National de Développement du Secteur Educatif 2011-2020 ».

République du Sénégal, Initiative nationale pour le retrait des enfants de la rue (mars 2017).

République du Sénégal, Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence – Education/Formation (PAQUET- EF), 2018-2030, Août 2018.

<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/557b2a9fa61fb29cc97d7e5c563feaa0d0b5d82b.pdf>

Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) (2007),

« La modernisation des daara (écoles coraniques) au Sénégal, Rapport Final ». <http://www.rocare.org/smgrrt2006-sn-daara.pdf>

Roy É. et P. Humeau (2018),

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

Sani B.M. et R. Rabiou, (2009),

« Modernisation des écoles coraniques au Niger : Bilan et perspectives », Benin, ROCARE.

Sow. A. et M. Ould Ahmed Babou (2003), « Rôle des Mahadras dans l'Éducation Pour Tous Etude de cas: République Islamique de Mauritanie », Consultation sur les écoles coraniques UNICEF, New York.

Swedd (2017), « Cartographie des leaders religieux et des mourchidats appuyant la santé sexuelle et reproductive en Mauritanie ».

Swift J. et A.Youssouf (2010), « Éducation en milieu pastoral, Rapport d'activités de la Direction de l'organisation pastorale et de la sécurisation des systèmes pastoraux du ministère de l'élevage et des ressources animales ».

Torres R.M. (2002), "Lifelong Learning: A New Momentum and New Opportunities for Adult Basic Education" (able) In: Developing Countries, Swedish Development Agency. Buenos Aires: Institutio Fronesis UNESCO, 2016, Stratégie Nationale d'alphabétisation 2015-2024. Pour une vision élargie de l'alphabétisation en Mauritanie.

UNESCO (2000), « Études: Éducation pour tous : Bilan à l'an 2000, thématiques, synthèses », Paris.

UNESCO (1993), « Écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base, Rapport du séminaire régional des experts de l'UNESCO », Khartoum.

UNESCO (2011), « Le Financement de L'Éducation en Afrique subsaharienne, Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité », Institut de statistique de l'UNESCO.

UNESCO, BID (2006), « Document d'appui au programme prioritaire pour la promotion de l'éducation bilingue 2007-2010 », N'Djaména.

UNICEF, « Etat des lieux sur l'offre et les mécanismes institutionnels relatifs à l'éducation coranique (daara) et à l'enseignement islamique (écoles franco-arabes et arabo-islamiques) Pays : Sénégal », décembre 2017, UNICEF, Qualé.

Universalialia (2018), « Évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau des pays, Rapport final, Mauritanie.

Université Islamique du Niger (2015), « Plan de travail décennal de l'Université islamique au Niger 2015-2025 », Organisation de Coopération Islamique et université islamique du Niger.

USAID/Sénégal, « Etude nationale sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal », Juin 2018

Villalón L., « Militantisme étudiant et mouvements religieux dans les universités sahéliennes », Projet de recherche initié par le Sahel Research Group, Université de Floride. Consulté sur <https://sahelresearch.africa.ufl.edu/fr/recherche/student-activism-and-religious-movements-in-sahelian-universities/>

Villalón L., A. Idrissa et M. Bodian (2012), « Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Mali : Quand les acteurs sociaux poussent l'État à encadrer la transition des médersas arabo-islamiques au système franco-arabe », Research Rapport, n° 7, Africa politics ans power program (APPP), 56 p.

Villalón L.A., A. Idrissa et M. Bodian (2012), « Religion, demande sociale et réformes éducatives au Niger », Miami, Niamey, London : University of Florida, Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local, Overseas Development Institute.

PRESSE

« Au Tchad, la charia à coups de bâton pour des enfants », <https://www.ledevoir.com>.

Bakoumi G. (2018),

« Le centre coranique Darassalam d'Abéché est fermé », Le Progrès (4799), p. 3.

Boudina D. (2014),

« Doit-on avoir peur des madrassa ? », N'Djaména Bi-hebdo (1554), p. 4.

CEDPE,

« Les Talibés en Afrique, une bombe à retardement », article consulté le 25 sep. 2019 sur <https://www.centrerecherche.com/>.

D'Aiglepierre R., C. Hugon

et H. Dia, « L'éducation arabo-islamique en Afrique subsaharienne : dépasser les idées reçues pour construire l'avenir », The conversation, <https://theconversation.com/le-ducation-arabo-islamique-en-afrique-subsaharienne-depasser-les-idees-recues-pour-construire-lavenir-81362>

Dhombres D.,

« Les enfants enchaînés du Tchad », article consulté le 25 septembre 2019 sur <https://www.lemonde.fr/idees/article/2005/09/16/>

Farquhar M. et A. Thurston (2018), «How Mauritania Exports Religion to Saudi Arabia and Not Just the Other Way Around», <https://berkeleycenter.georgetown.edu/posts/how-mauritania-exports-religion-to-saudi-arabia-and-not-just-the-other-way-around>

Mahamat H.A. (2007),

« Le CSAI sur la sellette », La Voix (386), p. 6.

Oumarou B.,

« Zoom sur l'école coranique Assalam », article consulté le 18 sept. 2019 sur atph.org.

Oualgué P. (2006),

« Enseignement privé arabe : l'autre face cachée de l'école tchadienne », Carrefour, Publication du Centre Al-mouna (37), pp. 12-13.

Sidibé Y., « Historique de l'école coranique au Sénégal » [en ligne], mis en ligne le 20 Aout 2015, consulté le 7 novembre 2017, URL : <http://sostalibes-blog.africaciel.com/afrique/art-19145-index.html>

« Tchad, l'appui du GPE redonne espoir à des milliers d'enfants », <https://www.globalpartnership.org/fr/country/tchad> consulté le 29 septembre 2019.

Les Éditions Agence française de développement (AFD) publient des travaux d'évaluation et de recherche sur le développement durable. Réalisées avec de nombreux partenaires du Nord et du Sud, ces études contribuent à l'analyse des défis auxquels la planète est confrontée, afin de mieux comprendre, prévoir et agir, en faveur des Objectifs de développement durable (ODD).

Avec un catalogue de plus de 1 000 titres, et 80 nouvelles œuvres publiées en moyenne chaque année, les Éditions Agence française de développement favorisent la diffusion des savoirs et des expertises, à travers leurs collections propres et des partenariats phares. Retrouvez-les toutes en libre accès sur editions.afd.fr

Pour un monde en commun.

Directeur de publication Rémy Rioux

Directeur de la rédaction Thomas Mélonio

Dépôt légal 3^e trimestre 2022

ISSN 2492 - 2846

Crédits et autorisations

License Creative Commons

Attribution - Pas de commercialisation - Pas de modification

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Création graphique MeMo, Juliegilles, D. Cazeils

Conception et réalisation AFD

Imprimé par le service reprographie de l'AFD

Pour consulter les autres publications :

<https://www.afd.fr/fr/ressources-accueil>