



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
2958-2814**

Numéro 004, Octobre 2023

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
2958-2814**

Numéro 004, Octobre 2023

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN 2958-2814

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société

Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN 2958-2814

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :

auré HAL
accès aux données
de référence de HAL

<https://aurehal.archivesouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel
“(RE)CUEILLIR
LES SAVOIRS”

<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob
 Directeur de publication : MAMADOU Bamba
 Rédacteur en chef : KONE Kiyali
 Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert
 Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny
 OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny
 LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ouseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,
 ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
 KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
 ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly
 SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro
 BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I
 N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 M'BRA Kouakou Désiré, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

Comité de Lecture

BATCHANA Eossohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roval, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 BAKAYOKO Mamadou, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Tiantio, Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGUE Sidjé Edwige Françoise, Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Assistante, Université Alassane Ouattara

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>
 E-mail : revueakiri@gmail.com
 Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420/ 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archivesouvertes.fr/journal/read?id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue *AKIRI* n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. -2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparait en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES, CIVILISATIONS

Études arabes et islamiques

- 1. Les avantages de la pédagogie coranique dans le cursus scolaire des enfants des daara: le cas du « modèle passerelle » à Touba**
Seydou KHOUMA 1-18

Études germaniques

- 2. Kooperation zwischen Kolonialverwaltung und Missionsgesellschaften im Rahmen der Schulpolitik in Deutsch-Ostafrika von 1891 bis 1912: Divergenzen und Herausforderungen**
Gnénéfolo Brahima SORO 19-36

Lettres Modernes

- 3. La poétique de l'impersonnage ou l'écriture de la marge dans pudeur de José Pliya**
Moussa SIDIBÉ..... 37-46
- 4. Comme des flèches de Koulsy Lamko : un désordre dramaturgique engagé**
Aboudou N'golo SORO & Bio Yaoua ADJOUMANI..... 47-59

COMMUNICATION, SCIENCE DU LANGAGE, ARTS ET PATRIMOINE

Sciences du langage et de la communication

- 5. Médias locaux et accidents de motos à Korhogo (Côte d'Ivoire) : défis pour une éducation à la sécurité routière**
Mamadou DIARRASSOUBA & Daouda FOFANA..... 60-78
- 6. Enjeux et défis de la formation en photojournalisme au Burkina Faso**
Taïrou BANGRE & Aïcha Tamboura-Diawara 79-86

Sciences de l'art et du patrimoine

- 7. Dimensions touristique et économique des collections muséales en Côte d'Ivoire**
Serge Arnaud GBOLA 87-102

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Géographie

- 8. San Pedro (sud-ouest Côte d'Ivoire), une ville aux conditions géomorphologiques à risque d'inondation**
David Yao KOUASSI, Alain Atchiman KONE & Kan Emile KOFFI 103-120
- 9. Adaptation des productions agricoles face au changement climatique dans la commune rurale de Mandé au Mali**
Diakaridia SIDIBE, Tenemaka SANOGO & Boukary AYA 121-137

- 10. Évolution démographique et menace de la conservation de la réserve de LAMTO (Centre de la Côte d'Ivoire)**
Ahou Suzanne N'GORAN..... 138-153

Histoire

- 11. L'activité commerciale à Tiassalé à l'époque coloniale (1892-1937)**
N'guessan Bernard KOUAMÉ 153-171
- 12. Signes gestuels et leurs significations : le cas des statuettes des peuples du jòrò du Burkina Faso**
Adama TOMÉ..... 172-191
- 13. Les Dohoun de Bendêkouassikro 1701 À 1730 : un sous-groupe baoulé oublié dans le peuplement**
Kouassi Roger DJANGO & Mamadou BAMBA..... 192-206
- 14. La délinquance juvénile à Lomé au Togo (1880-2007)**
Ningui Wénessowa MAYEDA 207-224
- 15. L'Église Protestante Évangélique du Burkina Faso face à la problématique de l'inculturation, 1978-2015**
Worondjilé HIEN 225-245
- 16. Le Goly, un masque au cœur du patrimoine culturel wan**
Kouadio Alexandre DJAMALA..... 246-262
- 17. L'abstraction dans la peinture contemporaine burkinabè : de la géométrie à l'amorphie**
Inoussa SALOGO..... 263-278
- 18. Les structures d'organisation des élections en Côte d'Ivoire : entre quête de crédibilité et gestion de contentieux électoraux (1990-2020)**
Hyacinthe Digbeugby BLEY..... 279-290
- 19. Le scoutisme catholique comme vecteur d'éducation morale de la jeunesse en Côte d'Ivoire (1937-2003)**
Kpassigué Gilbert KONE..... 291-305
- 20. La question de l'intégration des Afro-iraniens en Iran (3000 ans av. J.C. - 1997)**
Zana KEWO..... 306-322

Archéologie et préhistoire

- 21. Rites et interdits dans la production céramique d'un peuple endogame : cas des Mangoro de Katiola**
DABLE Paule Edlyne, TOURE Gninin Aïcha & KAZIO Djidjé Jacques..... 323-334
- 22. Éléments de significations de la représentation majeure du cheval dans l'art rupestre du sahel burkinabé**
Yves Pascal Zossin SANOU..... 335-354

23. Protection du patrimoine archéologique impacté par les travaux de construction du barrage hydroélectrique de Singrobo-Ahouaty (Taabo) Timpoko Hélène KABORÉ-KIÉNON, Arouna YEO, Galla Guy Roland TIÉ BI, Lah Louis TUI & Brou Ehivet Senen BLEDOU.....	355-373
24. Le pagne raphia dida (Sud-ouest Côte d’Ivoire) : entre tradition et modernité GOETI Bi Irié Maxime & ETTIEN N’doua Etienne	374-387
25. Archéologie de la métallurgie du fer sur les vallées du fleuve Sénégal et de la Falémé (800 BC-1600AD) : un bilan des connaissances Adama Harouna ATHIE	388-409
Anthropologie et sociologie	
26. Gestion du patrimoine foncier pour les activités maraîchères en milieu urbain et périurbain de la ville de Ouagadougou (Burkina Faso) YONLI Aminata & ZERBO Roger	410-425
27. Citoyenneté stratifiée : jeu de pouvoir chez les autochtones wan et mona de Côte d’Ivoire TANO A. Bérénice-Carel.....	426-442
28. Femmes et sport de haut niveau en Côte d’Ivoire : cas de l’athlétisme à Abidjan Koffi Roland BINI.....	443-454
29. Itinéraires thérapeutiques des adolescentes pendant la grossesse, l’accouchement et la période post-partum dans cinq régions du Burkina Faso Aïcha TAMBOURA DIAWARA.....	455-468
30. Représentations sociales du bon enseignant et comportements des apprenants pendant l’éducation physique et sportive Moustapha SYLLA & MEITE Zoumana.....	469-487
31. Déterminants de la persistance de l’épidémie de dengue dans le district sanitaire de Cocody-Bingerville Kouakou M’BRA.....	488-506
32. Changement climatique et recompositions socio-agricoles dans la commune rurale de Tounouga (Niger) : un argumentaire sociologique en charge du climato-scepticisme COULIBALY Gninlnan Hervé & KORE Gnandjo Léonce Eric.....	507-519
33. Conflits agriculteurs-éleveurs : Analyse problématique du département de Mankono (Côte d’Ivoire) KAKOU-AGNIMOU Amino Kanou Rébéka	520-537

- 34. Conscience sanitaire et inobservance des mesures hygiéno-diététiques par les seniors suivis au centre antidiabétique d'Abidjan**
 Antoine DROH..... 537-549

Criminologie

- 35. Représentations sociales et trajectoires d'usage de drogues chez les élèves de Guiglo dans l'ouest ivoirien**
 Yao François KOUAKOU..... 550-560

- 36. Précarité des conditions des femmes exerçant dans la transformation artisanale de poissons à San Pedro**
 Bi-Claude Évariste ZAN & Soualiho ALADJI..... 561-578

Philosophie

- 37. Analyse du sursaut du panafricanisme au prisme de l'histoire de la philosophie**
 Arinte TOUKO..... 579-594

Sciences juridiques

- 38. Protection du contractant lésé par le recours aux vices du consentement dans le droit malien**
 Djibril TANGARA 595-612

Sciences agronomiques et vétérinaires

- 39. Facteurs déterminant l'intention à adopter la technique de production du lait de soja au Sud du Bénin**
 Souleymane Aboubacrine MAÏGA, Abdoul Kader SIDIBE,
 Ousmane KONIPO, Barthélemy G. HONFOGA, Martin AGBOTON,
 Femi HOUNNOU & Patrice SEWADE..... 613-634

- 40. De la redynamisation à l'amélioration des volumes d'exportation de la gomme arabique au Mali : état des lieux et perspectives**
 Souleymane Aboubacrine MAÏGA, Ousmane KONIPO, Abdoul Kader SIDIBE,
 Abdoul Kader SIDIBE Amadou dit Amobo WAÏGALO &
 Souleymane KOUYATE..... 635-651

Les avantages de la pédagogie coranique dans le cursus scolaire des enfants des daara : le cas du « modèle passerelle » à Touba

Seydou KHOUMA,

Études arabes et islamiques, FASTEUF/UCAD,

seydou1.khouma@ucad.edu.sn

Résumé

Cet article analyse les avantages de l'apprentissage du Coran dans le cursus scolaire des élèves issus des daara. Il interroge la problématique de la conciliation des impératifs religieux et scolaires à travers le « modèle passerelle » en expérimentation à Touba aux fins de décrire les rationalités, modalités de mise en œuvre et résultats dudit modèle recomposé. Le texte se fonde sur des observations participantes dans la communauté éducative autour de l'innovation. Focalisé sur les avantages de la préscolarisation des enfants par le Coran, il aboutit à la conclusion que l'apprentissage du Coran avant l'entrée à l'élémentaire a des plus-values sur la scolarisation des anciens « talibés » puisqu'il permet de réduire la durée du cycle fondamental de moitié grâce au capital cognitif que l'enfant du daara investit dans sa scolarisation à l'école française. La valorisation de ce capital dans le système éducatif national permettra de réduire le phénomène « hors l'école », et donc, d'élargir l'accès à une éducation de qualité pour tous.

Mots clés : apprentissage du coran, impératif scolaire, impératif religieux, modèle passerelle, pédagogie coranique.

Summary

This article analyzes the advantages of learning the Koran in the school curriculum of students from daara. It questions the problem of reconciling religious and educational imperatives through the “bridge model” being experimented in Touba in order to describe the rationalities, implementation methods and results of said recomposed model. The text is based on participant observations in the educational community around innovation. Focused on the advantages of pre-schooling children through the Koran, it comes to the conclusion that learning the Koran before entering elementary school has added value on the schooling of former “talibés” since it allows the duration of the basic cycle to be reduced by half thanks to the cognitive capital that the daara child invests in his or her education at French school. The valorization of this capital in the national education system will make it possible to reduce the “out of school” phenomenon, and therefore, to expand access to quality education for all.

Keywords: learning the Koran, academic imperative, religious imperative, bridging model, Koranic pedagogy

Introduction

Le Sénégal, à l'instar de la communauté internationale, se mobilise depuis les années 2000, pour une éducation de qualité pour tous. À cet effet, une série de mesures visant l'élargissement de l'accès, l'amélioration de la qualité de l'offre éducative a été prise. C'est dans cette optique que plusieurs programmes ont été adoptés, notamment le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence dans l'Éducation et la Formation 2018-2030 (PAQUET-EF). Cependant, des difficultés persistent en rapport notamment avec la qualité et l'équité dans beaucoup de localités. L'échéance de l'objectif de scolarisation universelle est toujours renouvelée (H. Sy, 2023 : 9) sans pour autant réussir à engager tout le monde et tous les modèles alternatifs et/ ou complémentaires. À travers des études réalisées sur la question, l'intérêt pour l'enseignement islamique (écoles coraniques) se situe sur le plan du rôle que jouent ces écoles dans la lutte contre l'analphabétisme et la promotion de la scolarisation des enfants (Gandolfi ; 2003 : 261), mais aussi sur la qualité de son offre. En effet, plusieurs recherches ont concerné le secteur de l'enseignement islamique, les daara notamment, et ont fait émergé des résultats en rapport surtout avec l'impératif de l'enrôlement de l'éducation coranique dans le système officiel en réponse à la demande des parents et communautés. Sur le plan qualitatif, Jean Michel Charlier et coauteurs ont démontré comment l'État promoteur de l'éducation moderne n'a jusqu'ici réussi à coordonner les différentes offres éducatives dans le pays malgré les efforts déployés d'abord par le colonisateur et ensuite par le gouvernement national du Sénégal indépendant (2017). Dans la foulée, les programmes des Nations unies pour le développement ont décidé d'allouer des fonds considérables pour l'appui et la coordination des écoles coraniques ou des medersas tout en souhaitant une grande cohérence de ce type d'enseignement avec les plans éducatifs nationaux. (Gandolfi, 2003 : 261). Autrement dit, des efforts sont faits pour mettre de la cohérence au sein de chaque système d'où la modernisation des daara et la création des écoles franco arabes. Toutefois, l'organisation des initiatives éducatives en termes d'offres cumulées ou hybridées demeure la solution idéale au vu des préoccupations religieuses des communautés toujours réticentes à « l'école française ». Il est certain que cette cohérence est souhaitable, même si comme le constatent Charlier et ses coauteurs, « les sénégalais pendant près de deux siècles ont fait preuve d'une intelligence subtile pour l'éviter » (Charlier et al : 2017, 133). Par ailleurs, malgré l'enthousiasme qu'elle suscite, l'articulation entre daara et école, encore embryonnaire, dans certaines localités (Dakar et Thiès) n'est pas mesurée, ni suivie, ni documentée. Avec les informations disponibles, on ne peut que faire des conjectures sur les raisons susceptibles d'expliquer la performance ultérieure des élèves qui venaient des

daara. Toutefois, des résultats d'études sur la préscolarisation (fréquentation d'un établissement préscolaire entre 3 et 6 ans) font apparaître une relation croissante entre les performances globales des élèves et la durée pendant laquelle ils ont fréquenté une structure préscolaire, quelle que soit sa modalité. Ces mêmes études montrent qu'en ce qui concerne le type de préscolaire fréquenté, les maternelles privées sont les structures qui offrent la meilleure préparation aux élèves en vue de leur entrée au primaire à 6 ans. Les daaras se caractérisent par des résultats très similaires (A. Seurat, 2012 :118-119). Toutefois, un point très important à rappeler est le rôle historique du daara dans la préparation à l'école des enfants au Sénégal. Aujourd'hui des efforts sont menés par des communautés organisées pour assurer cette cohérence. Notre recherche se veut une observation d'une initiative de mise en cohérence de ces offres au sein d'un modèle hybridé ou recomposé.

Dans cette perspective, la ville de Touba constitue un enjeu de taille dans la mesure où l'offre officielle s'y heurte à des difficultés d'acceptabilité. La région de Diourbel, qui abrite la ville de Touba, fait partie des régions en « retard de scolarisation ». Elle enregistre, à l'élémentaire, un (taux brut de scolarisation) TBS (55.4%) très inférieur à la valeur nationale (83.5%) tout juste avant Kaffrine (45.7%). (RNSE, 2022 : 117). Au niveau moyen, Diourbel et Kaffrine ferment la manche avec respectivement, 28.1% et 24.0% de TBS, en deçà de la valeur nationale (52.1%) (RNSE, 2022 :161).

Le phénomène « hors l'école ¹ » s'y manifeste si on considère le nombre important de daara² estimé en 2023 à 1500 par la ligue des écoles coraniques de Touba. En 2016, rapporte Harouna Sy (2023 : 10), les enfants « hors l'école » sont répartis entre « jamais scolarisés » (1. 248. 258), déscolarisés (324.834) et ceux fréquentant les systèmes alternatifs comprenant les daara (1.174. 077), pour tout le Sénégal. Même s'il est difficile de donner l'effectif exact des enfants dans les daara, les faibles TBS confortent ce phénomène à Touba.

Ce constat interroge tout naturellement la question de l'école dans cette capitale de la mouridiyya³. Bien que sa population scolarisable augmente à un rythme exponentiel ainsi que la demande d'éducation, le modèle d'« école française » (héritée du colonisateur) semble ne

¹ Le concept « Hors-l'École » renvoie aux enfants en dehors du système éducatif formel. Ils sont de plusieurs catégories : enfants scolarisés dans des structures non formelles ou informelles. Selon certaines études (ORLECOL : Les enfants exclus ou en marge du système scolaire classique au Sénégal, FASTEF/IRD/UNICEF, 2015, H. Dia, A.S. Diop, Mélanie Jacquemin) il inclut aussi les enfants scolarisés dans le système formel mais qui présentent un risque de décrochage scolaire.

² Le daara est une institution endogène pour l'éducation des enfants musulmans. Elle leur enseigne la lecture, l'écriture, la religion à partir de la mémorisation du Coran.

³ Une confrérie musulmane sénégalaise fondée par Cheikh Ahmadou Bamba Mbacké (1854-1927).

pas donner satisfaction à une bonne frange de la population mais surtout à l'orientation générale de l'éducation exprimée par ses autorités religieuses d'où le nombre important des daaras. Il s'y développe un modèle qui cherche à réconcilier les exigences religieuses et celles d'une éducation préparant mieux à l'insertion harmonieuse dans la vie sociale, religieuse, culturelle et économique (CRES, 2013)⁴. C'est la vocation première de Touba en tant que sanctuaire⁵. L'éducation et la formation dans cette capitale de la Mouridiyya vise l'intégralité de l'homme ; une éducation qui combat le mal, l'ignorance et la misère. C'est dans cette quête que s'inscrivent les efforts déployés par certains promoteurs pour « conserver l'autorité religieuse et s'assurer un moyen de subsistance dans un contexte concurrentiel » (A. Newman, 2016 : 58).

Alors que les offres d'éducation formelle ne parviennent pas à suivre ce rythme et satisfaire les besoins, l'offre de ces opérateurs privés est adoubee par une frange importante des populations d'où le « modèle passerelle », objet de notre recherche. Ces efforts s'inscrivent dans une dynamique de concurrence et/ ou de complémentarité selon qu'ils sont reconnus et valorisés ou négligés par les autorités de l'Éducation nationale. Il est attractif car offrant des gains de temps aux enfants *huffaz*, ceux qui ont mémorisé le Coran. Il aurait également, selon certaines affirmations, des gains pour le système public.

Les familles musulmanes sénégalaises, dans la quête d'une éducation dite intégrale/complète, choisissent le modèle éducatif qui enseigne des valeurs religieuses dont l'école officielle laïque « française » ne serait pas promotrice. En effet, certaines populations mettent exclusivement leurs enfants dans l'enseignement arabo-musulman parce qu'il y a une incompatibilité entre le système classique, « l'école française » et l'éducation aux valeurs religieuses (H. Dia et al. 2015 : 17). Pour elles, seule « l'école coranique », le daara ou dans une certaine mesure, l'école franco-arabe, peut répondre aux besoins éducatifs de leurs enfants. C'est pourquoi, elles s'engagent dans une stratégie

⁴ Consortium pour la Recherche Économique et Sociale, programme de développement de l'éducation de base dans la communauté rurale de Touba mosquée (PRODET), 2013.

⁵ L'analyse du poème *la quête du bonheur d'ici et de l'au-delà* dédié à la fondation de Touba en dit long selon Serigne Ahmadou Badaviyou Mbacké, président du Complexe Cheikh Ahmadou Khadim pour l'éducation et la formation (CCAK-EF) dans un discours lu devant le calife général de Touba lors de l'ouverture du complexe, le 6 février 2023 : « L'éducation est le socle de la Mouridiyya... Cheikh Ahmadou Bamba – que Dieu l'agrée - accorde une grande importance à l'éducation et à l'enseignement dans ses écrits, plus particulièrement dans son poème composé lors de la fondation de la ville de Touba. Il a ainsi prié Dieu - Gloire et Majesté à Lui - d'en faire une cité du savoir, de l'action et de la bonne conduite. Il dit à ce propos : « Fais de ma cité bénie de Touba une cité de savoir, d'orthodoxie et de bienveillance. Fais de cette cité un centre d'enseignement, un lieu de pensée et d'assimilation. Fais de ma demeure un sanctuaire de guidance et d'enseignement et un magistère de droiture et d'éclairage ».

de répartition raisonnée des enfants entre plusieurs modèles [qui] s'explique par la volonté des parents d'assurer à certains de leurs enfants une éducation présentée comme répondant à leurs croyances et valeurs, alors que les autres s'inscrivent dans la modernité sociale et professionnelle dont l'école serait porteuse. D'autres familles adoptent une stratégie combinant des enfants inscrits à la fois à l'école et dans l'enseignement arabo-musulman » (H.Dia et al, 2014 :15 et16).

De ce point de vue, des efforts de conciliation entre le modèle classique d'école et les valeurs religieuses sont entrepris au sein d'un modèle en expérimentation. Ceux-ci impliquent une préscolarisation (préparation avant l'élémentaire) par le daara, c'est-à-dire l'apprentissage, voire la mémorisation du Coran avant d'intégrer le modèle d'éducation classique⁶. Cela participe, d'après la représentation populaire au Sénégal, au développement des capacités mnémoniques et cognitives de l'enfant. Il aurait même des vertus insoupçonnées pour le devenir de l'enfant en général car constituant un substrat intellectuel et moral. C'est ainsi que,

le « *sens pratique* » des populations autochtones leur a permis de constater que les années passées dans le *daara*, loin de compromettre le cursus à l'École française, facilitent l'apprentissage des anciens *talibés* et, du coup, contribuent un tant soit peu à écourter très souvent et, de manière sensible, la durée officielle de la scolarité (Lewandowsky et Niane, 2011 : 514).

Ainsi l'hypothèse selon laquelle, l'apprentissage du Coran à bas âge, est un gage de réussite dans les futures études est avancée. Un hadith⁷ est souvent cité à cet égard « Lorsque quelqu'un apprend le Coran dans sa jeunesse (enfance), il s'assimile à sa chair et à son sang »⁸. À Touba, le choix d'un « modèle passerelle » dans lequel le Coran constitue le socle, est prisé. Ce modèle donnerait satisfaction aux parents et serait, une fois stabilisé, au profit du système éducatif sénégalais. Ainsi, la problématique de l'articulation des modèles alternatifs et/ ou complémentaires dans le pays est au cœur de cette expérience. D'autre part, les avantages de l'apprentissage du Coran et son effet sur le cursus scolaire des jeunes, avant l'école, devra être interrogée. La question de l'opportunité et l'efficacité de ce modèle et de ses performances se pose : quels sont les avantages liés à ce choix ? En d'autres termes, pourquoi ce choix ? Qu'est ce qui sur les plans religieux et socioéducatif peut déterminer ce choix et la réussite de ce modèle ? Comment les enfants ayant mémorisé le Coran sont préparés dans ce modèle ? Quels sont les niveaux d'efficacité interne de ce modèle, au moins

⁶ Les résultats de l'évaluation montrent que l'éducation pré-primaire a une place de choix dans le développement des compétences de base des enfants, car elle est positivement liée aux résultats des apprentissages des élèves. Voir résumé exécutif pascal2019 qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.

⁷ Parole ou acte de Mahomet, prophète de l'islam dont l'ensemble constitue la sunna, second fondement du dogme de l'islam.

⁸ Selon al Bayhaqi, Al-madkhal ila as-sunan, N° 637.

au niveau du gain de temps ? Comment le système pourrait valoriser / maximiser cette innovation ?

Notre questionnement s'inscrit dans le sillage d'un décryptage de cette expérience innovante dans le sens du décloisonnement souhaité. Car, le concept d'« école unifiée » réclamé par les Assises de l'éducation et de la formation de 2014, renvoie, pour nous, à cette école-là qui permettra au Sénégal de conformer son éducation à sa culture, à ses valeurs et aux besoins de la nation, des communautés, une école qui concilie l'impératif scolaire et religieux. Notre travail s'inscrit dans l'optique d'une sociologie éducative. Il analyse les hypothèses explicatives des gains réalisés par les enfants issus des daara au niveau du cursus scolaire contracté que nous qualifions de « modèle passerelle ». Cela nous amène à interroger les rationalités fondatrices de l'articulation de modèles pour créer des passerelles opérantes au bénéfice des enfants des daara. Elle exclut toute tentative d'évaluation⁹.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons développé une démarche qualitative impliquant des données empiriques de type notionnel et théorique. Nous avons analysé ce modèle destiné aux enfants issus des daara à travers le parcours pré-école (préscolarisation par le daara car il ne se réalise pas avant l'âge du primaire) et post daara (scolarisation, se réalisant à partir de 10 ans en moyenne) à travers les résultats obtenus par ces mêmes sujets à l'école sous sa forme abrégée, c'est-à-dire recomposée grâce au resserrement des programmes et la contraction des durées officielles.

Cette recherche s'est focalisée sur les avantages de l'apprentissage du Coran sur les performances scolaires au niveau de ce modèle. En fonction des questionnements ci-dessus évoqués, et au-delà des présomptions, notre travail a visé des indicateurs qualitatifs sur : i) les motivations des parents et des chefs d'établissement ii) les modalités pédagogiques de mise en œuvre des curricula en faveur des enfants préscolarisés au daara en rapport avec la durée de la scolarisation et les résultats des enfants au niveau des examens scolaires v) les perspectives de valorisation de ce modèle alternatif.

Ainsi, des investigations qualitatives à travers des entretiens semi directifs ont été menées auprès de 25 personnes de cinq catégories d'acteurs impliquées. Nous avons interrogé 3 chefs d'établissement (Directeur et Principal de collège), 10 élèves dont 6 filles et 4 parents

⁹ Évaluer c'est mesurer l'impact réel de la mémorisation du Coran sur le cursus scolaire. Elle appelle une approche longitudinale et implique des variables ethnographiques, sociologiques, socioreligieuses, sociales et économiques qui interrogent la trajectoire biographique des enfants cibles selon un échantillon tenant compte de toutes ces caractéristiques. Tout comme il appelle des spécialités concurrentes et complémentaires. Ce qui n'est pas le cas dans cette contribution.

d'élèves tous de sexe masculin, 6 enseignants maitres d'œuvre et 2 inspecteurs de l'éducation et de la formation au niveau de la circonscription de Mbacké, un arabophone et un francophone, secrétaire général de l'IEF¹⁰ (Inspection de l'éducation et de la formation), dans la première décade de mars 2023. Nous nous sommes intéressés aux deux variantes, classique et franco arabe. Dans ces variantes on retrouve deux établissements avec deux cycles, élémentaire et moyen. La variante franco-arabe élémentaire est représentée par une seule école. Les synthèses tirées des informations recueillies sont analysées et rendues dans la trame de notre texte selon les axes suivants : les rationalités au soubassement de ce modèle, les bénéficiaires, le fonctionnement et son apport au système éducatif sénégalais.

Nous allons analyser le modèle à partir des informations recueillies auprès des acteurs et de notre revue de la littérature. L'analyse cherche à dresser des indicateurs qualitatifs sur les avantages de l'apprentissage du Coran en termes de réussite scolaire dans ce modèle. Trois grands moments structurent notre texte : l'analyse des modèles en présence dans le système éducatif du Sénégal, l'analyse des modalités de conciliation des deux impératif scolaire et religieux à travers le modèle recomposé « passerelle » et les avantages de la pédagogie coranique. La conclusion nous permettra d'évaluer nos hypothèses de départ.

1. De la concurrence à la conciliation

Il est important de clarifier des concepts clés traduisant des offres éducatives différentes. En passant en revue les modèles d'école et/ ou d'éducation au Sénégal, il en ressort trois catégories : l'école française, le daara et l'école franco arabe. L'existence de ces modèles qui se développent parallèlement depuis près de deux siècles met en jeu des « rationalités scientifiques occidentales » (Charlier et al, 2017, 133) face à celles des populations autochtones très influencées par le religieux d'où la concurrence.

1.1. L'école formelle

« L'école française ou l'école à l'occidentale appelée également « école formelle » ou « école moderne » est une école qui selon J.E. Charlier (2002), a des programmes définis par l'autorité publique. C'est elle qui organise les évaluations pour vérifier le niveau de maîtrise des programmes par les élèves à la fin des cycles d'études. C'est l'école officielle héritée du colon français, promue et tenue par l'État. L'école de la République qui se veut nationale, démocratique et laïque. Une école qui tire les autres formes d'éducation vers elle aux fins de

¹⁰ Au Sénégal, l'éducation nationale est déconcentrée et gérée par des Inspections académiques (IA) suivant généralement le découpage administratif du pays sauf à Dakar où on trouve 3 IA et des IEF (inspection de l'éducation et de la formation) au nombre de 59 dans tout le pays.

l'universalisation de l'éducation. Elle a connu plusieurs innovations ou réformes à la suite de consultations fréquentes et régulières (1981, 2000, 2012/ 2014) qui ont abouti à des aménagements favorables à la diversification des offres en son sein. En effet, pour tirer les autres modèles vers elle, on y introduit progressivement l'arabe et l'éducation religieuse, une demande des communautés religieuses musulmanes du pays. Hamidou Dia et Safiétou Diack rapportent (2022 : 17) que :

en 1948, l'enseignement de l'arabe est introduit au collège, puis à l'école élémentaire en 1963. La langue arabe est donc présente dans l'enseignement officiel sénégalais avant le début des années 2000 période qui voit l'introduction de l'éducation religieuse à l'école publique laïque et le développement d'une offre franco-arabe publique.

Les différentes consultations ont toutes recommandé ou consolidé cette accommodation : les États généraux de l'éducation et de la formation tenus en 1981 et les Assises de l'éducation et de la formation tenues en 2014.

1.2. L'enseignement arabo-islamique

À côté de cette école, il y a le système d'enseignement arabo-islamique (EAI). Il s'agit d'un système initié, d'abord, par des commerçants arabo-berbères qui pratiquaient le commerce transsaharien, propagé plus tard par des confréries religieuses, notamment à partir du XIX^{ème} siècle (Dia et al. 2016 : 11). C'est un système popularisé à travers une diversité d'institutions que sont, entre autres, l'école coranique, le daara, la médersa, l'école franco-arabe, l'institut et l'université islamique plus tard¹¹.

Les daara sont les premières structures d'éducation des enfants musulmans depuis l'entrée de l'islam au X^e siècle. Les enfants des daaras sont inscrits dans un cursus qui peut continuer jusqu'au niveau supérieur d'où le système de « madjlis rénové » ou medersa. Ces dernières ont été introduites dans les pays francophones dans les années 1950 à la suite du retour d'étudiants qui ont séjourné dans des pays arabes (S. Gandolfi, 2003 : 268). En termes de contenus et de vocation, l'enseignement arabo-islamique dans ses variantes fonde son éducation sur la religion et la langue arabe comme médium et objet d'apprentissage. Les sciences dites profanes y sont enseignées en arabe, avant l'implantation des franco-arabes.

¹¹ Notons que cette « medersa » est différente de celle implantée par le colonisateur à Saint Louis du Sénégal en 1908. Celle-ci bien qu'alliant l'éducation religieuse à l'enseignement des matières séculières [à l'image de la medersa des années 1950] partait d'une volonté de concurrencer les daara et [...] attirer les populations réticentes à l'école officielle (Dia et Diack, 2022 : 17).

1.3. L'enseignement franco-arabe

Le modèle franco-arabe, prolongement ou modèle rénové de la medersa des années 1950, cherche à allier les enseignements profanes et religieux. La langue arabe y est valorisée en tant que langue religieuse et de communication à côté du français médium des autres disciplines dites scientifiques et sociales (Maths, ESVS¹²). Aujourd'hui elle s'est élargie à tous les niveaux du système éducatif, de l'élémentaire au secondaire. Pour toutes ces variantes, la religion islamique occupe une place importante. Même au niveau préscolaire, puisqu'on a des préscolaires dits franco-arabes.

Dans le sillage de ces réformes, le modèle passerelle objet de notre travail, se présente comme moyen d'unification dans la mesure où il vise à la fois les objectifs de « l'école française » et de l'enseignement arabo-islamique. Il s'inscrit donc dans cette école-là qui ambitionne de donner aux enfants sénégalais l'ensemble des compétences qu'ils auraient acquis à l'école officielle, à l'école arabe et à l'école franco-arabe. L'analyse de ce modèle interroge des variables liées aux enjeux, bénéficiaires, modalités, résultats et perspectives de sa valorisation dans le système national à la satisfaction des deux impératifs : religieux et scolaire d'où l'intérêt de leur conciliation.

2. La conciliation des impératifs religieux et scolaire

Le « modèle passerelle » dans son essence semble s'inscrire dans la conciliation de l'enseignement scolaire et islamique. Car il ouvre la voie à une éducation de base islamique mais ouverte sur la modernité. L'islam étant « une religion du Livre », l'éducation islamique se fonde sur le Coran. Dès lors, apprendre le Coran devient un impératif. En effet, comme le dit H. Sy (2003 : 28) « le seul usage du livre est d'être lu, étudié. [Mais] encore faut-il savoir lire ». La clé de toutes les compétences impliquées dans l'adoration de Dieu, pour le jeune musulman, sont acquises grâce à la lecture et l'apprentissage du Coran à bas âge. C'est d'ailleurs l'injonction faite à tous « Lis au nom de ton Seigneur » (Coran, ch, 96, 1).

2.1. L'impératif religieux

L'apprentissage du Coran permet de préserver l'identité individuelle du musulman dans une communauté qui doit l'imprimer sur chacun de ses membres. Ainsi, le jeune enfant pour être reconnu dans la communauté doit nécessairement refléter cette identité. Il doit perpétuer ce rapport d'une famille à un groupe, une adhésion à une religion. L'enfant qui « apprend par cœur » (mémorise) le Coran est un élu de Dieu car c'est « Dieu qui aide à retenir », déclare

¹² Éducation à la science et à la vie sociale.

l'un des enseignants (M.D). « La mémorisation du Coran se fait avec la baraka [de Dieu] », rapportent A. Cohen et A. Fariji (2021 : 8). Les enfants interrogés pensent que c'est leur premier devoir. C'est revenu maintes fois dans le discours de nos informateurs « tout musulman doit impérativement apprendre le Coran surtout quand il est jeune » selon un nos interlocuteurs (M.D).

2.2. L'impératif scolaire et religieux

Par ailleurs, l'éducation au sens que nous venons de voir est le socle de la Mouridiyya et le Coran, fondement de toute éducation islamique. L'éducation du jeune musulman doit être orientée sur les compétences de participation active à la vie économique et sociale d'où la notion de « *khidma* » dans la doctrine mouride ou « sunna méthodologique ¹³ » du cheikh fondateur de Touba. Les promoteurs de ce modèle veulent combler les insuffisances d'un enseignement islamique réducteur, sur la base d'une réconciliation opérante des modèles qui étaient jusque-là en conflit. Ils donnent aux enfants de la communauté la possibilité de suivre le même curriculum que les autres enfants du pays, de combattre les fragilités que pourrait occasionner une éducation perçue comme réductrice. Ces enfants pourraient, au-delà de l'éducation de base islamique, poursuivre des études dans la perspective de la scolarisation officielle sans rupture avec les valeurs religieuses. C'est le « *sens pratique* » (voir supra) qui valorise les années passées au daara dans le cursus à l'école française, avec un gain sur la durée officielle du cycle fondamental. À 16 ans, tout en restant dans le cadre de l'obligation scolaire de 10 ans définie dans la loi 2004-37, ces enfants auront mémorisé le Coran, assimilé les fondamentaux de leur religion en termes de valeurs et de pratiques culturelles et réalisé les objectifs du cycle fondamental officiel en réussissant au CFEE¹⁴ et au BFEM¹⁵ (voir infra). Les élèves interrogés expriment leur satisfaction quant au gain (5 années) qu'ils auront réalisé. Voilà ce qui motive les parents et les promoteurs à la fois. « Ce modèle crée des

¹³ Nous l'aurions qualifiée d'« individualisme méthodologique ». La méthode du cheikh a créé en ses disciples un esprit communautaire et d'indépendance encadré par le système de guidance, de production et d'éducation conforme au principe de l'éducation par l'engagement sublime (al himma), le don sacrificiel / altruisme (al khidma) et le service dévoué (al hadiyya). Elle s'est appuyée sur ces concepts qui l'ont aidé à éduquer ses disciples, une éducation qui les sauva de la domination étrangère psychologique et des tentations de la vie et leur a permis de s'investir dans le service dévoué, dans son sens philosophique et religieux, au plan collectif et individuel.

¹⁴ Certificat de fin d'études élémentaires.

¹⁵ Brevet de fin d'études moyennes.

passerelles très efficaces et réduit du coup le phénomène hors l'école et la fraude sur l'état civil¹⁶ des enfants », nous a confié un chef d'établissement (école El hadji Ibrahima Dia).

C'est ainsi que deux impératifs, obligation scolaire prévue dans les politiques éducatives de l'État et obligation d'apprentissage du Coran comme fondement de l'éducation du musulman sont conciliés. Autrement dit, l'enfant ayant bénéficié de l'éducation pré-école et post daara aura réalisé les objectifs du cycle fondamental (de 6 à 16 ans) assis sur un socle de valeurs positives. Deux priorités du système éducatif sont donc prises en charge par ce modèle : assurer à tous un accès à une éducation de base de qualité et systématiser l'éducation aux valeurs. Mais qu'est ce qui, sur le plan pédagogique, favoriserait ces résultats ?

3. Une pédagogie coranique au service du scolaire

L'apprentissage du Coran, bien réinvesti dans le cursus scolaire, ne manque pas d'avantages. Pour un des inspecteurs de l'éducation et de la formation interrogés (M.Ng) « aucun domaine n'est réfractaire à un esprit qui a appris le Coran » (sic). Bien que ceci peut paraître apologiste, on peut constater, au vu des pratiques et résultats déjà obtenus (voir infra), que la pédagogie coranique (coranisation) s'inscrit dans la « reconnaissance du développement de la connaissance à partir de la mémoire reçue des sens à cette étape de la vie ». (C. Fortier, 1998 : 215). Il s'agit de la mise en œuvre de la technique d'inculcation totale combinant des modes d'acquisition qui mobilisent l'ensemble du corps. Selon ce même auteur, (1998 : 215). Fortier (1998 : 220) le principe islamique de l'éducation, tout peut s'inscrire sur ce corps encore en puissance et y demeurer pour la vie.

3.1. Des avantages de la pédagogie coranique

La mémorisation du Coran dépasse largement l'apprentissage du texte pour viser la « transformation de l'apprenant au sens fort du terme » (A. Cohen et A. Fariji, 2021 : 2). Elle développe toutes les formes d'intelligence sociale et cognitive, les comportements moraux, les capacités d'adaptabilité et d'autonomie car la Parole de Dieu transforme le comportement moral (*adab*) de l'élève dont le corps physique est vu comme le substrat transformateur de l'esprit (A. Cohen et A ; Fariji 2021 : 2). Autrement dit, la personnalité de l'enfant est bien forgée du point de vue social et intellectuel.

¹⁶ Au Sénégal, la notion de « renaitre » c'est-à-dire être déclaré à l'état civil tardivement pour bénéficier d'un âge qui n'est pas réel afin d'intégrer le système éducatif public est connu et combattu par les autorités politiques sans grand succès.

3.1.1. Le développement des capacités mnémoniques

Plus précisément, l'apprentissage par cœur du texte coranique, prenant appui sur la vue, l'ouïe, la mémoire et le geste, au contact d'objets (*lawḥ* / planchette) et personnes (interactions entre le maître et son élève, et les élèves entre eux) physiques dans l'espace exigü du daara développe l'intelligence relationnelle, gestuelle, mémorielle, etc. En d'autres termes, la mobilisation des sens soutient la mémoire parce que la mémorisation du Coran procède par l'enchevêtrement d'expériences corporelle, sensorielle et émotionnelle (A ; Cohen et..., 2021 : 2) et mémorielle. En effet, l'acte de mémoriser est soutenu par un *lawḥ*, un dispositif d'apprentissage qui fait la jonction de l'écriture, la récitation et l'engagement du corps. Plus qu'un support d'écriture personnel, la planchette fait office d'un dispositif relationnel et didactique d'où l'expression de Fortier (1998) « il étudie sa tablette » (*yagra lawḥuh*). À travers son rapport avec le *lawḥ*, l'enfant développe le sens de l'autonomie. Ainsi, Fortier (1998 : 215) dira :

le geste qui consiste, une fois le texte copié, appris et récité, à effacer de la planchette de bois ce que l'on possède par cœur ('alâ dhahr qalb) est l'image inversée de la gravure dans la mémoire : ce qui n'est plus écrit est acquis, ce qui n'est plus objectivé est intériorisé. Par ailleurs, cet effort de mémorisation de l'ensemble du Livre (al-Kitâb) exige de la persévérance ; c'est à la fois une éducation de la mémoire et de la volonté.

In fine, on constate que le passage au daara, construit un capital cognitif et comportemental mobilisable dans le cursus scolaire de l'ancien talibé. Le Coran renferme toutes les formes d'intelligence : de la maîtrise du lexique coranique aux constructions langagières les plus améliorées (mémoire sémantique), en passant par la différenciation des similitudes, *mutashābihāt*¹⁷ (mémoires iconique, visuelle et vocale) contenus dans les sourates et les versets, le volume des versets, plus de 6000, l'enfant arrive à se faire des capacités de discernement qui favorisent la réflexion, le raisonnement, la compréhension, la mémoire. Toutes choses qui participent à la réussite à l'école, car l'école, à tout point de vue, n'est pas plus exigeante que le daara. Les anciens talibés le confirment puisque, disent-ils, « la mémorisation du Coran leur facilite tous les apprentissages à l'école ». Le programme scolaire leur paraît rudimentaire vu les aptitudes psychologique, physique et intellectuelle qu'ils savent mobiliser depuis l'école coranique.

¹⁷ Ce sont des homonymes, synonymes, antonymes, bref, des mots apparentés qui représentent de véritables pièges pour la mémoire car en les confondant, un élève peut involontairement basculer dans le texte et se trouver brusquement à un tout autre endroit que là où il était. Le même phénomène se trouve également au niveau des versets. Ensuite, on trouve dans le Coran des mots qui s'écrivent différemment selon les endroits. Il s'agit d'une exception scripturale propre au Coran que l'élève doit retenir avec une précision absolue sans quoi, il tombe dans des « grossièretés » intolérables. Le respect du système des règles de la déclamation du Coran, appelé « *tajwīd* » aide beaucoup également à développer les différentes mémoires.

C'est ainsi qu'au niveau de l'école post daara, considérant le background et les capacités de l'ancien talibé, on recompose les programmes pour aller vite et gagner du temps. Chaque étape de l'élémentaire est ramenée en une seule année. Au niveau moyen, les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} sont également ramenées en une seule année. Tout comme la 4^{ème} et la 3^{ème}. Cette possibilité s'offre à partir du moment où, au niveau élémentaire, les deux niveaux de chaque étape sont solidaires en termes d'acquisition et de consolidation. Tout comme, au moyen, le volume du programme leur donne faveur. Selon les chefs d'établissement et enseignants interrogés, le facteur temps d'apprentissage est aussi reconnu comme avantage, les quantums horaires suffisamment rationalisés. Dans l'une comme dans l'autre variante, la durée des vacances ne dépasse pas 60 jours, fêtes et fériés cumulés. Les planifications prennent en compte cette donnée de sorte que tout ce qui est « superflu » est élagué. On va à l'essentiel mettant le cap sur le CFEE et le BFEM nous disent-ils. Ce qui pose la problématique de la définition des socles de compétences. Les enseignants bien que n'ayant pas été formés à la spécificité, parviennent toujours à finir les programmes. Rappelons qu'ils sont choisis parmi les enseignants du public formés dans les écoles de formation : CRFPE¹⁸ et FASTEF¹⁹. Ils sont encadrés par des inspecteurs à l'occasion des planifications et des évaluations. Le système d'évaluation interne (formative) s'inscrit doublement dans le mouvement d'ensemble, c'est-à-dire les évaluations standardisées et celle localisées au gré de la performativité interne. Ces dernières sont organisées tous les deux mois. Les élèves ayant des difficultés au niveau de certaines disciplines, les mathématiques notamment, sont accompagnés de façon particulière. Des renforcements sont systématisés en leur faveur. La pédagogie de la réussite est la règle.

3.1.2. Des performances et du gain de temps

Le modèle passerelle accueille des enfants préscolarisés au daara, (le critère âge étant exclu dans la définition de cette notion), par l'apprentissage et la mémorisation du Coran. Ils vont, souvent, au daara à l'âge de 7 ans, garçons comme filles. La durée du séjour au daara varie entre 3 et 5 ans selon la capacité de chacun et en fonction de l'organisation du daara. Les cycles élémentaires et moyens sont réduits en 5 années avec des résultats satisfaisants aux évaluations certificatives.

¹⁸ Centre régional de formation des personnels de l'éducation.

¹⁹ Faculté des sciences et technologie de l'éducation et de la formation.

Écoles / établissement	Examen	CFEE			BFEM		
		2020	2021	2022	2020	2021	2022
El hadji Ibrahima Dia		95,45	100,00	88,00%			
Fathoul manane		82,86	83,02	56,10%	90,91%	100,00	100,00%
Serigne Magueye Faty Ndiaye		87,76	87,50	83,33%	87,50%	72,00	81,40%

Source : statistiques des examens au niveau de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de (IEF) Mbacké, 2022.

L'analyse de ces résultats ne laisse aucun doute sur les performances réalisées ces trois dernières années. Les taux moyens pour ces écoles sont supérieurs aux valeurs nationales tout comme aux performances de l'académie dont elles relèvent. En 2022, le CFEE²⁰ a enregistré un taux de 73.80% au niveau national. L'académie de Diourbel s'en est sorti avec un taux de 73.36%. Bien qu'au niveau de Fathoul manane, les résultats ont baissé (56.10%), ses scores précédents peuvent être interprétés en faveur de ce modèle. Au BFEM, les résultats de ce même établissement devancent ceux de l'académie (64.9%) comme la valeur nationale (70.38), tandis que l'autre établissement se comporte bien en référence à la valeur nationale et à la performance académique. Comment donc le système éducatif national pourrait tirer profit de ce modèle ?

3.1.3. Des perspectives de valorisation

Au vu de ces résultats, cette expérience devrait être davantage analysée et suivie aux fins de la stabiliser et de décloisonner les modèles dans le cadre des objectifs des politiques éducatifs du pays. En effet, le grossissement des réalités observées, permet de percevoir les mêmes réalités de manière beaucoup plus amplifiée. C'est ainsi que la mise en place de classes spéciales selon un échantillon d'école assez représentatif, donnerait à ce modèle une visibilité assez considérable. L'expérience pourrait être suivie et encadrée au profit des zones de résistance au TBS faibles.

D'un côté, l'impératif de la scolarisation universelle obéit à la logique de donner au Sénégal un capital humain capable de transformer le pays. D'un autre, l'impératif religieux vise à préparer le jeune musulman à ses responsabilités de serviteur de Dieu à partir du paradigme de la mouridiyya « *al-khidma* » qui vise l'intégralité de l'homme, combattant le mal, l'ignorance et la misère. Ce modèle met en exergue les possibilités de conciliation des deux impératifs dans le cadre de la fonction principale de l'institution éducative dans notre pays. Sous ce rapport, ce modèle se situe dans la quête des objectifs du PAQUET-EF i) « une école

²⁰ Ces informations sont tirées du Rapport National sur la Situation de l'Éducation, 2022 (pp95 et 148).

de qualité » ii) « une école pour tous » iii) et « une école viable, fiable et pacifiée » parce que produisant des hommes imbus de valeurs de citoyens. Dans notre contexte d'effritement de la moralité, de l'incivisme et du développement des egos, selon le directeur de *Fathoul mannan*, le religieux doit garder sa légitimité dans la construction du citoyen puisqu'il continue d'informer et de justifier nos conduites et beaucoup de nos comportements. L'objectif principal de ces promoteurs est d'améliorer la qualité de l'éducation en améliorant l'offre. Ils s'engagent ainsi dans l'esprit de territorialisation des politiques éducatives. De ce point de vue, sa valorisation exige un certain nombre d'impératifs tenant des intrants de qualité dont la formation des enseignants, la recomposition bien encadrée des programmes et le suivi évaluation.

Les caractéristiques des enfants fréquentant ce modèle font que leur prise en charge implique des approches didactiques appropriées. Ces approches devront valoriser le background et tout le capital cognitif dont disposent ces enfants. Elle appelle une formation spécialisée au risque de les décourager, d'étouffer leur potentiel et de favoriser leur décrochage. Leur personnalité imbue d'une estime de soi parce qu'« étant élus de Dieu » grâce à la Parole de Dieu dont ils sont dépositaires, peut abuser les relations avec l'enseignant mal préparé. Les techniques de planification et d'évaluation revêtent également un caractère particulier vu les spécificités de cette catégorie d'enfants. Le suivi évaluation permettra d'encadrer cette expérience aux fins de la réguler, de la porter à l'échelle et de la documenter. Tout comme, il permettra de décrire avec plus de netteté tous les indicateurs de parcours et de résultats.

Conclusion

Ce travail exploratoire nous a permis de réinterroger l'impératif scolaire sous l'angle d'un modèle alternatif en expérimentation à Touba. La notion de scolarité dans notre contexte ne saurait être réduite à la seule modalité dans l'école française. Bien que l'impératif scolaire soit un principe de commandement politique, son intelligence devrait permettre de s'ouvrir à des expériences qui sont menées par les populations qui se seraient approprié la logique de territorialisation des politiques éducatives. Le modèle passerelle s'illustre bien dans le contexte de Touba et dans la mitigation des fragilités qu'auraient engendrées les luttes qui se dissimulent dans l'hégémonie de l'un ou de l'autre modèle. En effet, si l'école française ne se développe pas à Touba, c'est essentiellement parce que ses populations sont attachées aux valeurs de l'islam et donc à une identité qui ne se conjugue pas avec l'éducation à l'occidentale. En revanche, le statut de Touba impose un modèle conforme à sa vocation en tant que sanctuaire religieux. L'enseignement scolaire qualifié de profane ne saurait s'y

épanouir alors que son fondateur en fait un lieu de guidance, d'enseignement et un magistère de droiture et d'éclairage. C'est de ce point de vue qu'il faut comprendre cette innovation qui allie les deux impératifs scolaire et religieux d'une façon symbolique, tout au moins, car consacrée par des résultats performants malgré son ampleur limitée.

Cette double préoccupation a conduit les promoteurs de ce modèle à réarticuler les offres de l'école française, de l'école franco-arabe et celle de l'école classique de façon à pouvoir atteindre tous les objectifs assignés au cycle fondamental tout en prenant appui sur une éducation de base islamique. En effet, si on se réfère seulement aux évaluations certificatives, les enfants issus des daara ont réalisé, en un temps record (5 années), des scores satisfaisants dus essentiellement au pré acquis (requis) de la préscolarisation (apprentissage pré élémentaire) quoique la mémorisation du Coran s'est passée à partir de 7 ans. Ils sont tous conscients des avantages de l'apprentissage du Coran avant l'école. Ce dernier constitue un gage de réussite dans le cursus scolaire car l'enfant dispose d'un capital cognitif qui lui permet de réduire les durées prescrites pour les cycles élémentaires et moyens. C'est parce qu'évidemment, aux yeux de ces acteurs, le Coran développe toutes les formes d'intelligences mobilisables dans le cursus post daara. On aura, à l'instar de Fortier, cru que l'enfance « son corps encore blancheur » (sic), apparaît comme particulièrement propice pour apprendre par cœur le Coran. « Cette étape de la vie est le temps du modelage puisqu'elle précède la pétrification à venir » (sic) (C. Fortier, 1998 : 220). La pédagogie coranique médiatrice de la Parole de Dieu a transformé le comportement moral de l'enfant et a fait de son physique un substrat transformateur de l'esprit. Ainsi donc, l'analyse de ce modèle conforte la « vérité » que suggère le *hadith* que nous venons de voir supra, selon lequel le Coran est assimilé dans le sang et la chair du jeune enfant qui l'apprend et qu'il développe les capacités mnémoniques de celui-ci. En effet, le corpus coranique mémorisé, dans les conditions ci-dessus analysées, finit par doter le futur élève d'un capital cognitif qui facilite tous les apprentissages scolaires. C'est de ce point de vue que l'enfant réinvestit ses capacités de discernement, de réflexion, de raisonnement, de compréhension, de mémoire pour aller vite dans son cursus scolaire. Ce qui justifie les raccourcis réalisés. À partir de ce moment, les plus-values de ce modèle en termes de gain sur le temps d'apprentissage méritent d'être davantage élucidées aux fins de les valoriser. Des classes spéciales pourraient être créées dans un échantillon d'écoles pour permettre aux encadreurs (inspecteurs de l'éducation) d'expérimenter et de suivre le modèle en temps réel et dans des situations diverses. Ce serait une voie pour améliorer l'accès et la qualité de l'offre éducative en engageant les populations dans les objectifs d'éducation pour

tous et donc réduire le phénomène hors l'école et lutter contre les fraudes sur l'état civil des enfants.

Bibliographie

ANSD, 2020, *Situation économique et sociale du Sénégal*, 2017-2018.

ANNEKE Newman, « Négocier la réforme des écoles coraniques dans le nord du Sénégal : idéologie, autorité religieuse et statut socioéconomique ». *Afrique Contemporaine*, 257, p.57-75.

CHARLIER Jean Émile, Sarah Croche et Oana Marina Panait, (2017) « fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal : la difficile conciliation des modernités occidentales et islamiques » dans *La fragmentation des systèmes scolaires nationaux*, 76 | décembre 2017, p.125-134.

CHARLIER Jean Émile, 2002, « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal » *Éducation et Sociétés*.

COHEN Anouk et Fariji, Anis, « Apprendre le Coran par cœur », *Techniques & Culture* [En ligne], Varia, mis en ligne le 15 septembre 2021, consulté le 04 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/tc/15049> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tc.1504>.

DIA Hamidou (coordinateur du programme), Safiétou DIACK, 2022, « Programme de recherche, Éducation Arabo-Islamique au Sahel », Rapport Sénégal, *Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel, Production Pasas*.

DIA Hamidou., HUGON Clothilde, ROHEN d'Aiglepierre, 2016, « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique. Vers un compromis historique ? » *Afrique contemporaine* 2016/1(n° 257), p.11-23.

DIA H., DIOP A.S., JACQUEMIN Mélanie, 2015, ORLECOL « Les enfants exclus ou en marge du système scolaire classique au Sénégal : Rapport final » - Synthèse analytique. [Rapport de recherche] FASTEF/IRD/UNICEF. fahal-01473098.

FORTIER Corinne, 1998, « Le corps comme mémoire : du giron maternel à la fêrule du maître coranique ». In : *Journal des africanistes*, tome 68, fascicule 1-2. Parcours de conversion. pp. 197-224.

GANDOLFI Stefania, 2003, « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines* (en ligne), 163-170 2003. Mis en ligne le 21 décembre 2006. Consulté le 10 octobre 2012. URL : [http:// etudesafricaines.revues.org](http://etudesafricaines.revues.org).

LEWANDOWSKY Sophie et NIANE Boubacar, (2013), « Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal ». in Diop, Momar Coumba (dir.), *Sénégal (2000-2012). Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*, Paris, Karthala, 2013, pp. 503-539.

Ministère de l'éducation nationale, Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE), 2022.

SEURAT Adeline, 2012, « Bilan de compétences des enfants à l'entrée au primaire au Sénégal », UNICEF, 2012, p119).

SY Harouna, 2023, *Familles populaires et scolarisation. Conflits des impératifs et effets de fragilité sociale*, L'Harmattan Sénégal, 300p.