

L'éducation arabo-islamique au féminin : une diversité de l'offre et des stratégies familiales au Sénégal

Mame Fatou Séné

DANS **AUTREPART** 2018/3 N° 87 , PAGES 109 À 123

ÉDITIONS **PRESSES DE SCIENCES PO**

ISSN 1278-3986

ISBN 9782724636239

DOI 10.3917/autr.087.0109

Date de mise en ligne : 03/06/2021

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-autrepart-2018-3-page-109?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

L'éducation arabo-islamique au féminin : une diversité de l'offre et des stratégies familiales au Sénégal

*Mame Fatou Séne**

« #62milliongirls don't have that chance »¹, voilà la formule qui a lancé en 2015 la campagne portée par la Première dame des États-Unis, Michelle Obama, et Malala Yousafzai, prix Nobel de la paix, pour promouvoir la scolarisation des filles. Les taux de scolarisation montrent en effet, au plan mondial, des écarts entre les garçons et les filles du niveau primaire à l'université au détriment des secondes, dans beaucoup de pays. Cependant, alors que les discours et les politiques internationaux se fondent sur une représentation universelle de l'école, le champ scolaire sénégalais, avec la diversité d'écoles et de stratégies familiales qui le caractérisent, révèle un éclatement des normes éducatives [Lewandowski, 2011]. L'éducation arabo-islamique, longtemps présentée comme un choix par défaut pour des familles ne pouvant se permettre d'envoyer leurs enfants à l'école formelle d'héritage colonial, fait aujourd'hui partie intégrante d'une offre éducative connaissant des ajustements constants. La libéralisation de l'éducation a ouvert le champ aux écoles confessionnelles qui accueillent de plus en plus de filles parmi leurs effectifs. La diversité des écoles confessionnelles, toutes n'étant pas répertoriées ou comptabilisées dans le calcul des taux de scolarisation, rend impossible un chiffrage de cette évolution. Toutefois, l'expansion de ces écoles et la multiplication des établissements exclusivement réservés aux jeunes filles sont suffisamment révélatrices de la croissance des effectifs féminins. Cette dernière n'est pas exclusive à l'éducation arabo-islamique, car au plan national, on remarque une féminisation des effectifs, principalement dans le cycle élémentaire [Villalón, Bodian, 2012, p. 35], mais aussi dans l'enseignement moyen (1^{er} cycle du secondaire)². À la croissance de la demande scolaire, correspond celle de la demande de familles à la recherche d'une option alternative à l'école qu'elles appellent

* Sociologue, Les Afriques dans le Monde.

1. « 62 millions de filles n'ont pas cette chance » est un mot-clic utilisé sur les réseaux sociaux pour rassembler les témoignages sur les bienfaits de l'école dont sont privées les 62 millions de filles, dans le monde, qui n'ont pas accès à l'éducation.

2. Selon l'Agence nationale de la statistique et de la démographie, en 2015 les jeunes filles représentent 51,3 % de l'effectif national dans le cycle moyen.

« française » pour mieux s'en distinguer. L'identité musulmane reste, en effet, au cœur de leurs discours et semble le catalyseur dans leurs choix. L'école « française » véhiculerait des valeurs qui ne correspondent pas à leurs représentations alors que l'option arabo-islamique serait plus en adéquation avec leurs valeurs musulmanes. L'offre arabo-islamique semble ainsi se positionner en concurrence de l'école officielle, d'héritage colonial, que ces familles rejettent.

Depuis les années 2000, l'État sénégalais manifeste un intérêt grandissant pour ce secteur éducatif désormais au cœur d'une politique publique qui consiste en l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques, la création d'écoles franco-arabes publiques et enfin la modernisation des daaras (écoles coraniques). Cette politique s'inscrit dans la perspective des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), et plus particulièrement de l'Éducation pour tous (EPT). Dans ce contexte, les organisations internationales incitent les responsables politiques à travailler à la modification de « la manière dont l'éducation est traditionnellement perçue afin que la diversité et la valeur des structures non formelles et alternatives soient reconnues » [Unesco, 2000, p. 29]. Si ces mesures peuvent être perçues comme une influence directe de la logique de marché émanant des institutions internationales, elles peuvent également être lues comme une étape dans « l'histoire longue de l'Islam au Sénégal, au cours de laquelle la construction de l'État laïc n'apparaît plus que comme un épiphénomène porté par l'épisode colonial, voire [...] comme une aberration à corriger dès que possible » [Charlier, 2002, p. 96]. Cette réforme s'inscrit dans le cadre plus large de mutations en cours dans les pays musulmans du Sahel.

Il y a un débat ancien sur la relation entre la religion et les politiques éducatives dans la sous-région, tout comme il y a des débats parallèles en cours ailleurs dans les pays du monde musulman. [...] Le secteur de l'éducation est donc un exemple clé de la façon dont l'intersection entre la libéralisation politique au nom de la démocratie et les contextes sociaux changeants au cours des deux dernières décennies ont permis – et parfois motivé – des changements politiques visant la réforme des institutions et l'ajustement des politiques à la demande sociale. [Villalón, Bodian, 2012, p. 2]

C'est dans ce cadre que nous avons fait le choix de l'étude de l'éducation arabo-islamique, afin de saisir les représentations sociales en matière d'éducation des filles et la structuration d'une demande dans un secteur largement aux mains des acteurs privés. D'un point de vue méthodologique, nous avons privilégié une approche qualitative, afin de recueillir des données originales sur un phénomène encore mal connu. À cet effet, nous avons enquêté auprès de six écoles, différentes tant dans leur enseignement (coranique, franco-arabe, arabe), leur fonctionnement (internat ou non, gratuit ou payant, public ou privé) ou encore que dans la composition de leurs effectifs (mixtes ou exclusivement féminins). À une exception près, les écoles sont toutes situées à Dakar où la diversité de l'offre éducative est concomitante à celle des profils familiaux. Le seul établissement rural est la daara Mame Diarra, un des rares exemples de daaras exclusivement réservées aux jeunes filles. Nous nous fonderons dans cet article sur les entretiens (et des discussions

en groupe) que nous avons menés avec 60 élèves et leurs parents, 29 enseignantes, 3 enseignants, 10 chefs, propriétaires ou administrateurs d'établissements.

La diversification du champ éducatif arabo-islamique

L'enseignement arabo-islamique « vise autant la formation de l'âme que l'acquisition du savoir, dans le but de former un être humain soumis à Dieu et à ses lois » [Gandolfi, 2003, p. 263]. Les établissements qui proposent cette offre éducative peuvent être regroupés sous deux grandes catégories que sont les écoles coraniques ou daaras d'une part, les écoles franco-arabes, d'autre part. Les premières « visent globalement l'apprentissage oral du Coran en langue arabe » tandis que les secondes « sont davantage semblables aux écoles primaires en français » et « disposent de manuels scolaires en arabe » [Lewandowski, 2011, p. 42].

Les daaras

Par daara ou école coranique, on entend une structure où l'apprentissage du Coran est le principal objet. Les daaras, introduites par des commerçants arabo-berbères sur le territoire sénégalais depuis le XI^e siècle au moins [Dia, Hugon, D'Aiglepiere, 2016] font partie intégrante de l'histoire éducative. À partir du XIX^e siècle, leur expansion est portée par les confréries récemment formées. Aujourd'hui, nous entendons par école coranique une diversité d'établissements qui se distinguent par la localisation (ville ou campagne), les infrastructures, le fonctionnement, etc. La daara du quartier où les cours se tiennent sous la véranda d'une demeure diffère de l'internat en ville ou de la daara en milieu rural. À cette diversité d'écoles correspondent des conditions de vie et d'apprentissage très variées des enfants, mais également de grandes différences dans le contenu et l'organisation de l'enseignement. Chaque maître coranique est maître de son programme. Certains enfants fréquentent la daara pendant les week-ends et les vacances scolaires (vacances des écoles officielles), tandis que d'autres y passent toute leur enfance, voire leur adolescence. Historiquement, malgré des effectifs largement masculins, les daaras sont également fréquentées par de jeunes filles. Paul Marty, dans son ouvrage sur l'islam au Sénégal, analysait cette présence en ces termes :

On trouve un grand nombre de fillettes dans les écoles qoraniques du Sénégal. C'est là un fait important qui peut s'expliquer par la place importante que tient la femme dans la société noire. La mère exige parfois que la petite fille ait sa planchette comme ses frères et cousins. D'autres fois, c'est le père lui-même qui en décide ainsi, à moins qu'il ne soit lui-même marabout et, dans ce cas, il distribue l'enseignement qoranique à tous ses enfants, sans distinction de sexe. [1917, p. 61-62]

Il relève qu'à Dakar les filles représentent un cinquième des effectifs (127 filles parmi les 672 élèves), et un quart à Saint-Louis (493 sur les 2 011 élèves) [*Ibid.*]. La fréquentation des écoles coraniques par les jeunes filles reste, cependant, rarement aboutie, du fait de leurs obligations de participer aux travaux de ménage et

des champs, qui sont les principales raisons des abandons. Aujourd'hui encore, la présence des filles dans les daaras est beaucoup plus faible que celle des garçons. Dans la daara de Coki³, qui compte autour de 3 000 élèves, seul le dixième de l'effectif est féminin. Toutefois, il existe des daaras exclusivement réservées aux jeunes filles, parmi lesquelles la daara Mame Diarra Bousso de Porokhane⁴, ouverte en 2005, et qui accueille 450 jeunes filles.⁵

Les daaras naissent d'initiatives privées et restent hors de la tutelle de l'État, sans structure centrale de gestion malgré la mise en place en 2008 de l'Inspection des daaras, dans le cadre de la politique de modernisation de celles-ci. Cette dernière vise à résoudre une problématique sociale étroitement liée aux daaras : la mendicité des enfants que certains maîtres coraniques envoient quémander dans les rues de la ville, et ce au détriment de leur apprentissage coranique [Charlier, 2002, p. 100]. « La justification du régime qui leur est imposé est religieuse, il s'agit d'enseigner l'humilité à l'enfant, de lui faire comprendre ce qu'est l'extrême pauvreté de façon à ce qu'il ait de la compassion pour ses semblables et qu'il se montre généreux le jour où il aura réussi. » [Ibid.] La faible présence des jeunes filles dans ces établissements fait de cette pratique un phénomène exclusivement masculin. Les jeunes filles ne sont pas soumises à ces pratiques dans les écoles coraniques en raison de la différence de la finalité de la formation coranique selon le sexe de l'enfant. Si, au-delà de la transmission du savoir religieux, elle cherche à forger le caractère d'un homme dans la souffrance, la formation coranique se doit de former une femme qui possède les qualités d'une bonne épouse et mère. « Éduquer une fille, c'est comme éduquer toute une population. Parce que la fille, une fois qu'elle a déjà une bonne base d'éducation, après c'est elle qui est maman et qui va répercuter cette éducation sur ses enfants. [Les femmes] sont le noyau de la famille. » [Aïda, directrice d'une daara]

Les écoles franco-arabes

L'expansion des écoles franco-arabes et l'émergence de la nouvelle génération de réformistes à partir des années 1970 sont deux phénomènes indissociables. Ces mouvements naissent de l'initiative de jeunes diplômés ayant suivi leurs études dans des pays arabes et qui reviennent au pays avec une nouvelle conception de l'islam. Ils préconisent un islam qu'ils jugent plus orthodoxe que celui promu par les confréries, et prônent des pratiques qui se passent d'intermédiaires entre le croyant et Dieu. Dès lors, les confréries qui détenaient jusque-là le monopole de l'enseignement coranique deviennent leurs principaux concurrents. Les réformistes se fondent sur leur expérience des universités arabes, dont les infrastructures et les méthodes d'enseignement diffèrent des daaras et décident de reproduire le

3. Village sénégalais situé dans le département de Louga, région de Louga, connu depuis le XVIII^e pour son école coranique.

4. Village sénégalais, situé près de Niouro du Rip, région de Kaolack, connu pour son pèlerinage annuel, Magal de Porokhane.

5. Données recueillies sur le terrain par l'auteure en 2015.

système au Sénégal. En effet, ils proposent de former un nouveau type de musulman et de citoyen. Pour ce faire, ils concentrent leurs efforts sur la diffusion d'écoles franco-arabes comme alternatives aux daaras, mais également aux écoles officielles [Mbacké, 2005, p. 83]. Les écoles franco-arabes font désormais partie du paysage éducatif sénégalais et participent à la diversification de l'offre éducative. Les enseignements y sont dispensés en français et en arabe, et ce jusqu'au Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) qui se décline sous deux options : français ou franco-arabe⁶. Si à l'origine elles se présentent en opposition aux daaras, elles ne sont jamais arrivées à les remplacer. Toutefois, face à leur expansion, les marabouts adoptent le même modèle avec, par exemple, l'ouverture par Serigne Murtada Mbacké de l'institut Al-Azhar ou encore l'institut Al-Hanafiya de Cheikh Abbas Sall [Loimeier, 2005, p. 125].

Le secteur qui est toujours en développement voit aujourd'hui l'État rejoindre les rangs des porteurs d'offre. En effet, selon la Division de l'enseignement arabe du ministère de l'Éducation nationale,

La forte demande en écoles franco-arabes a amené le ministère de l'Éducation, dans le cadre de l'initiative accélérée pour la mise en œuvre de l'Éducation pour tous (EPT), « Fast track initiative », à décider de construire cent nouvelles écoles élémentaires franco-arabes de trois classes chacune, plus bloc administratif, mur de clôture et de latrines séparées (filles/garçons) dans quatorze départements des quatre régions ciblées que sont Diourbel, Kaffrine, Kaolack et Louga. [Mbow, *Walfadjri*, 2010, p. 8]

Parallèlement, « [...] Plus de 50 % des écoles autorisées se trouvent à Dakar. Sur l'ensemble du territoire national, il existe 235 EFA [écoles franco-arabes] privées reconnues ou autorisées. Dans 6 régions sur 13, l'effectif des filles dépasse celui des garçons, variant entre 51 % et 63 %. La région de Diourbel représente celle où l'effectif des filles est plus important (63 %) » [Cogep, 2011, p. 25].

Conjointement aux établissements franco-arabes, on retrouve les écoles arabes où, en sus de l'éducation religieuse, l'arabe est le médium d'enseignement privilégié. Là encore, l'État fait désormais partie des porteurs d'offre avec l'ouverture, en 2009, d'un internat arabo-islamique de cycle secondaire à Dakar. Devant l'absence d'une centralisation des programmes et des diplômes, la présence étatique dans ce secteur a débouché, en 2013, et pour la première fois au Sénégal, à l'organisation du baccalauréat arabe. L'objectif affiché, au-delà du contrôle, est de permettre aux élèves d'avoir la possibilité de poursuivre des études supérieures dans les universités sénégalaises qui jusque-là leur étaient inaccessibles [Dia, 2015]⁷.

L'éducation arabo-islamique, dans toute sa diversité, se révèle comme un lieu d'hybridation de modèles. S'ils ont en commun de proposer une éducation

6. Le décret n° 2013-738 du 7 juin 2013 consacre la création d'un diplôme unique du CFEE obtenu à la suite d'un examen unique comportant deux options : français et franco-arabe.

7. Le projet de l'État de créer une université arabo-islamique publique dédiée aux bacheliers en langue arabe n'ayant pas encore vu le jour, l'État s'appuie sur le département arabe des universités publiques, et

religieuse, ces établissements revendiquent également la formation d'individus suffisamment compétents pour s'insérer dans le monde du travail. Toutefois, malgré les différences de contenus et d'enseignement, les établissements s'accordent sur leur vision de l'éducation des filles : les jeunes filles sont, en effet, présentées comme le maillon faible de la société, la faille par laquelle toute invasion culturelle peut passer. L'éducation arabo-islamique est présentée comme le moyen de leur transmettre les outils nécessaires pour parer à cette éventualité et apparaît moins comme un instrument d'autonomisation qu'un outil de contrôle, d'autant plus que ce secteur est en constante mutation afin de s'adapter à une société en transformation et ne pas devenir obsolète.

Une féminisation de l'offre

Dans une dynamique d'hybridation où modernité et tradition se côtoient constamment, les établissements arabo-islamiques mettent en place des dispositifs leur permettant d'accueillir de jeunes filles. L'histoire de l'enseignement coranique est marquée par une tradition de l'internat : en effet, l'école coranique a souvent fonctionné en pensionnat, les élèves étant sous la responsabilité du maître coranique qui endosse le rôle de tuteur. Ce modèle est aujourd'hui revisité par les porteurs d'offre qui lui adjoignent une dimension moderne. Ainsi, l'internat remplit plusieurs fonctions : il permet d'offrir un environnement de travail calme et serein ; il assure la prise en charge de ses pensionnaires qui ne sont donc pas soumises à la mendicité infantile. Parallèlement, les chefs d'établissement mettent l'accent sur sa fonction de séparation : l'internat permettrait d'éloigner les jeunes filles des influences des médias, qui sont vecteurs non seulement de l'invasion culturelle occidentale, mais également de la dépravation des mœurs sénégalaises. Cette pratique n'est une spécificité ni de l'éducation arabo-islamique ni du contexte sénégalais. Anne Thomazeau, dans son article sur les internats de jeunes filles, en France, après la guerre, souligne ces mêmes fonctions attribuées à l'organisation en pensionnat et remarque que « l'ouverture des établissements féminins sur l'extérieur est-elle moins rapide, afin de les maintenir à distance des éventuelles tentations et des mauvaises fréquentations. » [2007, p. 225-246] Nos interviewés, qu'ils s'agissent de parents dont les filles sont en internat ou des chefs d'établissement, tiennent des propos similaires et tendent à présenter l'internat arabo-islamique comme solution au manque d'éducation de la société et surtout comme bouclier aux déviances et à la corruption morales. Lors de notre premier entretien avec la directrice d'une des daaras (Daar Al Ihsaan Lil Banaat), elle expliquait le choix de l'internat en ces termes :

L'éducation est une chose délicate. On peut dire à la petite fille qu'il ne faut pas prononcer tel type de paroles. Elle rentre chez elle et même si on ne lui dit pas le

fait appel aux universités privées, déjà présentes sur le territoire, et offrant des formations en langue arabe pour orienter les bacheliers de cette section. La plateforme Campusen du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation publie tous les ans un communiqué présentant les établissements privés habilités à accueillir les bacheliers à la charge de l'État.

contraire, elle peut voir le contraire. Alors quand elle revient ici, est-ce qu'on va avoir la possibilité de lui ancrer que ce n'est vraiment pas bien ? Il faut une certaine proximité avec l'enfant [...] L'islam, ce n'est pas seulement les cinq prières, c'est tout un mode de vie. Du lever jusqu'au coucher, il n'y a pas une seconde où la personne doit faire quelque chose qui ne soit pas en adéquation avec la religion. [...]. Ce n'est qu'en internat qu'on peut avoir le résultat escompté.

Lorsqu'on s'intéresse à la formation arabo-islamique des jeunes filles au Sénégal, une des figures incontournables est Mariama Niassè. Elle est la fille d'Ibrahima Niassè, fondateur de la confrérie Niassène, qui est une branche de la Tijanya. Elle commence à enseigner dans les années 1950 et dispose d'établissements d'enseignement coranique, franco-arabe et arabe. Ses élèves viennent du Sénégal et de pays africains tels que la Mauritanie, le Nigéria ou encore l'Égypte. Son internat est sur le modèle confrérique, c'est-à-dire qu'elle habite avec ses pensionnaires. En effet, dans les foyers religieux, tous situés en milieu rural, la maison du guide religieux est également un lieu d'enseignement. Les disciples y cohabitent avec lui tout en suivant leur formation islamique. Le seul fait d'être en présence du guide religieux est pour le disciple un privilège, mais aussi un moment d'apprentissage et d'échange spirituel. C'est ce même modèle que Mariama Niassè a reproduit en ville. Lorsqu'elle reçoit de la visite, elle est toujours entourée de membres de sa famille, mais également de jeunes filles et de garçons qui suivent leur formation dans un de ses établissements. De nos entretiens avec les élèves, il ressort que Mariama Niassè est perçue à la fois comme guide spirituel et figure maternelle. Bien qu'elle ait aujourd'hui délégué l'administration de ses établissements à ses enfants, elle reste une des pionnières dans la formation arabo-islamique des jeunes filles.

Une autre transformation notable dans ce secteur est la présence de femmes dans le corps enseignant, qui est un élément que les familles mettent également en avant pour expliquer leur choix scolaire. Le rôle de ces enseignantes est, d'une part, d'être des modèles positifs pour les jeunes filles, et, d'autre part, d'asseoir l'attractivité de l'offre en rassurant les familles sur la sécurité de leurs enfants. Parmi les écoles qui font ce pari, il y a « La maison de la sagesse » qui est un établissement arabo-islamique tenu par un partisan de la mouvance réformiste. Cette école dispose de plusieurs sites et offre une formation payante, allant de la maternelle au secondaire, et dispose également d'une crèche. L'accent est mis sur le confort, avec des frais de scolarité qui se veulent en accord avec le standing affiché par l'école. Dans l'offre présentée, sont proposés, en plus de l'internat, des bus scolaires afin d'attirer également les parents d'élèves qui vivent en banlieue dakaroise et ne souhaitent pas le pensionnat pour leurs enfants. L'internat accueille également des élèves dont les parents vivent à l'étranger. Par ailleurs, l'établissement met en avant un autre argument : un effectif enseignant et administratif féminin dans sa grande majorité. Toutefois, si la libéralisation de l'éducation et l'ouverture du marché ont donné accès aux femmes aux postes d'enseignement, le discours sur leur présence, tenu par le chef d'établissement, fait l'amalgame entre leur emploi et leurs rôles sociaux de mères et d'éducatrices. Ces rôles en tant que modèles pour les jeunes filles s'apparentent plus à la

reproduction d'un modèle social qu'à la présentation aux jeunes filles de modèles d'autonomisation. Lors de nos entretiens avec le chef d'établissement, ce dernier expliquait ce choix par le besoin de « figures maternelles » (M. Dioum, mars 2013) pour les jeunes filles qui y sont formées. « Les parents ont plus confiance comme ça. Ils sont rassurés et savent que leurs enfants sont entre de bonnes mains. L'éducation, ça demande de la patience et de la douceur ; c'est pour cela que presque tout le corps enseignant est composé de femmes. » [*Ibid.*] L'éducation arabo-islamique fait ainsi preuve d'une adaptabilité aux mutations tout en maintenant un cadre de contrôle de la figure féminine.

Dans cette optique d'adaptation, un autre établissement réactualise un concept à l'origine lié aux écoles coraniques. L'école qui nous servira d'exemple ici est la daara Mame Diarra, située à Porokhane. La daara, qui n'accueille que de jeunes filles, réactualise, tout en la modifiant, la figure de « *ndeyi*⁸ daara ». Habituellement, les *ndeyi daara* habitaient près de l'école coranique et jouaient le rôle de correspondantes à l'égard de certains élèves. Elles entretenaient leurs affaires et leur procuraient souvent des repas en contrepartie de services comme aller chercher du bois. Dans la daara Mame Diarra, les femmes sont salariées et sont recrutées auprès d'une association locale de femmes. Elles ont pour fonction la prise en charge des pensionnaires et doivent s'assurer de leur bien-être et de la surveillance. Chaque *ndeyi daara* se charge d'un groupe d'élèves et cohabite avec elles dans le dortoir, quinze jours par mois. L'élève la plus âgée du groupe la supplée dans cette tâche. En s'associant à l'établissement, l'association locale a pu varier ses activités, donc ses sources de revenus, tout en acquérant du prestige local par ce partenariat.

Les transformations et les adaptations de l'offre arabo-islamique, pour mieux recevoir des effectifs féminins, s'accompagnent pourtant du maintien d'un discours sur les jeunes filles et les femmes qui les cantonnent à des rôles sociaux définis. C'est là le paradoxe que révèle l'analyse des stratégies familiales, car le choix de l'école ne vise pas systématiquement l'autonomisation des filles.

Stratégies familiales diversifiées

Aborder l'éducation arabo-islamique des jeunes filles par le biais des stratégies familiales implique une lecture des comportements « comme des moyens, les moins mauvais possibles, d'atteindre certaines fins » [Duru-Bellat, 1990, p. 10]. La scolarisation des filles, qui apparaît dans les discours internationaux, moins comme un droit en soi que comme la condition de réalisation d'objectifs autres que scolaires [Lange, 1998 ; 2007] est quasi systématiquement posée en relation avec les questions de développement. Il reste à déterminer si, lorsque l'éducation est religieuse, ce rapprochement est pertinent. Par ailleurs, si l'avantage principal

8. Le terme wolof *ndeyi* est dérivé de *ndey* qui signifie mère. « Ndeyidaara » veut dire ici « les mères de la daara ».

de l'accès à l'éducation est l'autonomisation, l'éducation arabo-islamique, en reprenant les discours traditionnels de mise sous tutelle de la femme et de sa dépendance vis-à-vis des figures d'autorité du père puis du mari, participe plutôt au maintien des rapports de genre. Les stratégies familiales restent donc étroitement liées à la place de la femme dans la société sénégalaise. La lecture des pratiques des familles qui, dans un contexte de libéralisation de l'éducation, deviennent des « consommateurs d'école » [Ballion, 1982] s'articule autour de logiques d'optimisation, mais également de reproduction sociale, où les retours sur investissement ne se veulent pas systématiquement économiques.

L'éducation arabo-islamique est souvent présentée comme concurrente de l'école officielle en français. Cependant, dans les choix éducatifs des familles, qui s'inscrivent dans des logiques d'optimisation, il arrive que les deux se juxtaposent plus qu'ils ne s'opposent. « Mon autre sœur et moi avons toujours été à l'école franco-arabe, mais j'ai des frères et sœurs qui sont eux à l'école française. » (Aminata, élève, mars 2013) Cette affirmation, nous l'avons souvent entendue lors de nos entretiens avec les jeunes filles. Malgré toutes les critiques formulées à l'encontre de « l'école française » et de son supposé rôle dans l'importation des valeurs occidentales et, par conséquent, dans la dépréciation des mœurs locales, cette école est toujours considérée comme un des passages obligés pour l'obtention d'un emploi de prestige, pour l'ascension sociale. Ce que nous avons relevé, cependant, parmi les familles où cette situation est avérée, c'est une tendance à plus envoyer les garçons vers le système scolaire francophone et les jeunes filles vers le système arabo-islamique.

Ce n'est pas pour rien qu'on dit qu'éduquer une fille, c'est éduquer une nation. Tout repose sur la femme ; si elle est vertueuse, la société est vertueuse ; si elle ne l'est pas, eh bien la société ne l'est pas non plus [...] Pendant que je suis à la recherche de la dépense quotidienne, s'il n'y avait pas mon épouse, ce foyer ne tiendrait pas. Les femmes maintiennent le foyer, et ça, c'est une lourde responsabilité. [M. Guèye, parent d'élève, Dakar, avril 2014]

Les attentes diffèrent selon le sexe de l'enfant. En effet, les garçons, envoyés à l'école formelle d'enseignement en français, seront un jour des pères de famille et auront donc une charge financière qu'un emploi obtenu grâce à leurs futurs diplômes aiderait à assurer. Même lorsque garçons et filles de la même famille sont orientés vers l'éducation arabo-islamique, cette logique continue de prévaloir. Ici, les compétences que cette éducation transmet sont plus systématiquement rattachées aux garçons (l'émigration reste également toujours une option) tandis que les filles tirent profit des valeurs musulmanes. Sans leur nier une possibilité de carrière future, les jeunes filles se voient attribuer comme futur rôle principal, celui de mères de famille, d'éducatrices. Ainsi, quel que soit le débouché matériel de leur formation arabo-islamique, elles auront principalement comme fonction la transmission du savoir et des valeurs islamiques à leur progéniture. Cette ambiguïté, qui caractérise les choix éducatifs des familles, soulève la question de la représentation des jeunes filles dans la société. L'accent mis sur la religion dans ce domaine éducatif s'accompagne de la projection d'un idéal de femme. Dans le

discours décrivant les attentes des familles, les rôles semblent définis et définitifs, homme et femme ayant chacun son domaine de prédilection, alors que la réalité est plus nuancée et les frontières sont plus nébuleuses que ne le laissent penser les déclarations de ces pères et mères de famille. En effet, la diversité de l'offre éducative élargit le champ des possibles. Les deux offres (« française » et arabo-islamique) s'apparentent moins à des rivales qu'à des moyens combinés utilisés par les familles pour explorer et bénéficier des options à disposition.

Filles et garçons sont amenés à faire un usage différent de la formation dans la mesure où ils n'attendent pas les mêmes profits de leur investissement éducatif. Mais si la formation des filles a une moindre rentabilité sur le marché de l'emploi, ce gaspillage apparent peut être en fait socialement rentable. En effet, la formation des filles les conduit vers des positions professionnelles moins valorisées, ce qui constitue au niveau de la société, un compromis acceptable entre des valeurs dominantes en fonction desquelles il serait difficile de refuser l'instruction à des individus sur la base de leur sexe, d'une part, et d'autre part, la nécessité de « contenir » l'instruction des femmes, faute de remettre en cause la répartition actuelle du travail et du pouvoir entre les sexes, tant dans la vie professionnelle que dans la vie familiale. [Cacouault-Bitaud, Œuvrad, 2009, p. 43-44]

Bien que les auteurs s'intéressent à l'école en France, cette analyse s'applique également à notre cas d'étude. Filles et garçons sont amenés à retirer de leurs formations des profits sociaux différents. Envoyer sa fille dans l'éducation arabo-islamique, c'est aussi lui donner la possibilité d'acquérir des qualités qui lui seront précieuses sur le marché matrimonial. Toutefois, même si les débouchés professionnels ne sont pas mis en avant en priorité, ils font toujours leur apparition dans la discussion. « Vous savez, les plus grandes commerçantes du pays n'ont pas forcément fait l'école française », nous disait une mère de famille. Une solution de repli est donc toujours disponible, et mettre l'accent sur la dimension spirituelle de l'éducation arabo-islamique n'enlève en rien les perspectives de réussite matérielle. Les positions des jeunes filles sont d'ailleurs très nuancées à ce sujet. Bien que la grande majorité adhère au rôle de l'éducation islamique dans leur futur matrimonial, elles le font en mettant en avant leur agencéité : si, pour les parents, cette éducation permet aux jeunes filles d'être de bonnes candidates pour les prétendants, les jeunes filles affirment qu'elles seront mieux outillées pour choisir leurs maris (elles revendiquent donc un certain standing) et rappellent leur rôle actif dans ce cas de figure. C'est le cas notamment de Aïcha pour qui « il y a de plus en plus de divorces au Sénégal. C'est parce que les filles se précipitent trop, elles veulent se marier trop vite. Moi je me marierai avec quelqu'un de pieux et qui aura la même vision de la société que moi. On s'entendra mieux comme ça pour fonder une famille. Moi, je ne précipiterai pas ». (Élève, Dakar, avril 2015)

Le choix arabo-islamique comme expression d'allégeance religieuse

L'offre arabo-islamique regroupe des établissements porteurs d'une identité propre et souvent revendiquée. La diversité des types et contenus d'enseignement s'accompagne, en effet, de la diversité des courants auxquels s'identifient les

écoles. Le paysage religieux sénégalais est occupé par deux groupes principaux : les confréries, présentes dans le champ religieux depuis leur création au XIX^e siècle, et les mouvements réformistes.

L'appartenance confrérique

La daara Mame Diarra Bouso est un établissement d'enseignement situé à Porokhane, qui est le village où repose la marraine éponyme, mère de Cheikh Ahmadou Bamba, fondateur de la confrérie mouride. L'établissement a été construit à l'initiative du défunt khalife de Porokhane et avec l'appui de la fondation Mame Diarra qui regroupe un millier d'associations religieuses portant le même nom. Son objectif est d'accueillir de jeunes filles qui doivent toutes porter le prénom « Mame Diarra ». C'est la condition *sine qua non* d'admission à l'école.

Nous avons voulu ouvrir cette école parce que si Mame Diarra était encore vivante, elle serait, dans sa maison, entourée de toutes ses homonymes. Elle se chargerait de leur éducation, de leur transmettre ses valeurs islamiques. Nous ne faisons que reproduire ce que nous savons qu'elle aurait fait. [Mme Dème, directrice des études, avril 2013]

Lors de l'ouverture de l'école en 2005, chaque association membre de la fondation avait inscrit une jeune fille afin qu'elle intègre la formation. Cependant, la capacité d'accueil tournant autour de 400 élèves, un tirage au sort a dû être effectué parmi le millier de Mame Diarra. De nos entretiens avec les familles ressort une volonté unanime des parents d'élèves d'affirmer leur statut de disciple mouride. En choisissant une école mouride, elles expriment cette identité que l'existence d'une telle école permet de pérenniser. Cela d'autant plus que la daara Mame Diarra se donne pour mission de former des femmes à l'image de la marraine éponyme. « Nous formons les jeunes filles, leur apprenons le Coran et les sciences islamiques. Nous essayons de leur transmettre tout ce qu'incarnait Mame Diarra. À la fin de leurs études, elles repartent chez elles et se mettent à leur tour à enseigner. » (*Ibid.*)

C'est déjà le cas de Mame Diarra, une des premières élèves de l'école, arrivée en 2005 et diplômée six ans après. Elle est devenue enseignante au sein de l'établissement et l'exemple que la direction met en avant pour illustrer son projet consistant à prendre en charge ces jeunes filles, sur le plan éducatif et financier, pendant toute la durée de leur formation pour en faire, sinon des enseignantes, au moins de véritables mourides. Mame Diarra, quant à elle, voit dans cette opportunité, une passerelle vers son projet professionnel. Bien qu'elle revendique son allégeance à la confrérie mouride, elle explique que « [son] ambition c'est de continuer à apprendre et un jour ouvrir [sa] propre école ». Ces projets professionnels, ce sont également les envies de toutes les jeunes filles que nous avons rencontrées chez Mariama Niasse et qui rêvent de devenir hôtesse de l'air ou encore femmes d'affaires. Ces élèves, comme finalement toutes les jeunes filles de leurs âges, ont des préoccupations et des visées individuelles sur lesquelles

elles mettent davantage l'accent et qui peuvent être en accord, comme en contradiction, avec les projections des établissements et des familles.

Allégeance réformiste : une école ibadou⁹

Nous on n'a pas eu la possibilité d'avoir une éducation religieuse dès le bas âge. Je ne voulais pas la même chose pour mes enfants. J'ai fait Sacré-Cœur¹⁰ moi, je me considère comme un rescapé. L'éducation islamique c'est la base et il était important pour moi que mes enfants la suivent. [M. Dione, mars 2013]

L'une des déclinaisons du projet de société des mouvements réformistes a été l'ouverture d'établissements d'enseignement où l'arabe et le Coran cohabitent avec l'apprentissage en français. Leurs discours s'adressent aux jeunes et aux femmes dont l'adhésion à ces mouvements permettrait « d'encadrer, de justifier et de donner un sens profond à des habitudes de vie et de consommation déjà établies, ou de tracer le chemin spirituel de l'accumulation économique » [Marshall-Fratani, Péclard, 2002, p. 9]. Nous avons rencontré des parents qui expliquent le choix de l'éducation arabo-islamique par leur volonté d'offrir à leur progéniture ce dont ils n'ont pas bénéficié. Ces sortants de l'école officielle en français, occupant souvent des fonctions dans des sociétés locales privées ou des institutions publiques, inscrivent dans les mouvements réformistes leurs quêtes individuelles d'une nouvelle subjectivité. « Il y a une menace qui est là, qui est permanente. Avec l'éducation islamique, je sais que ma fille peut s'affirmer, se connaître. Les jeunes filles ne se connaissent pas dans ce pays, tout ce qu'elles connaissent c'est l'Occident. Avec cette éducation, elle est préparée, elle ne se laisse pas embarquer dans la dégradation des mœurs. Ce qu'on fait finalement, c'est de la prévention. » (Mme Badiane, parent d'élève, mars 2013)

Ce discours est exactement celui tenu par les entrepreneurs religieux à la tête des mouvements réformistes. Prôner un retour aux valeurs musulmanes est présenté comme d'autant plus important lorsqu'il s'agit des filles. L'éducation arabo-islamique leur permettrait de se construire une identité propre dans une société en décadence, faisant de cette offre éducative également un garde-fou. Si les élèves adhèrent à ce discours, leurs préoccupations sont d'abord pragmatiques.

Je ne sais pas ce que je veux faire après mes études. De toute façon, il n'y a pas beaucoup d'options, à part l'enseignement. Tu peux vouloir faire quelque chose et ne pas pouvoir. Par exemple, j'aimerais peut-être faire médecine, mais se pose le problème de la reconnaissance des diplômes [arabo-islamiques]. Ici, ils ne sont pas valorisés. Toi par exemple, tu as la chance de faire le bac et de choisir entre plusieurs filières. Avec l'éducation islamique, l'enfant a un rêve, mais le rêve se brise en grandissant. Seul l'enseignement reste. [Coumba, élève, mars 2013]

9. Ce terme renvoie à un des premiers mouvements réformistes présents au Sénégal. Il s'agit de la Jamaat Ibadu Rahman (JIR) dont les partisans sont couramment appelés « Ibadou ».

10. Les Cours Sacré-Cœur est un lycée privé catholique situé à Dakar qui existe depuis 1935 et appartient à la congrégation des Frères du Sacré-Cœur.

Lors de cette discussion en groupe, cette inquiétude faisait l'unanimité chez les élèves. Cependant, les obstacles ne sont pas les mêmes pour toutes. Cette école privée payante compte également parmi ses effectifs des enfants dont les parents sont émigrés et qui disposent de fait de la possibilité de s'expatrier pour poursuivre leurs études, ce qui n'est pas le cas de toutes. Dans ce contexte, les éléments socio-économiques sont soit un obstacle supplémentaire pour les aspirations des jeunes filles, soit la clé de l'élargissement du champ des possibles.

Émigrés et désirs identitaires

Du système arabo-islamique, des écoles coraniques en particulier, sont sortis beaucoup de migrants présents dans nombre de pays occidentaux. Parmi eux, certains font le choix du « confiage ». Cette pratique très répandue au Sénégal consiste à transférer une partie de la responsabilité parentale à une tierce personne. Dans le cas des parents avec qui nous sommes entretenues, confier leur enfant à la famille au Sénégal et la scolariser dans une école arabo-islamique sont leurs recours pour que ces jeunes filles maintiennent un rapport de proximité avec leur identité sénégalaise, qu'ils craignent en péril dans leur pays de résidence. « Ici il y a trop de tentations, c'est essentiel qu'elle sache d'où elle vient, qu'elle connaisse sa religion. On est là pour gagner notre vie, mais ce n'est pas évident d'élever sa fille dans un environnement comme celui-ci. Avec l'éducation islamique, elle sera équipée pour affronter l'Occident sans risquer de se perdre. » (M. Gningue, parent d'élève, février 2014)

Entre aspiration et rejet, l'Occident est présenté comme un danger potentiel dans la construction identitaire des enfants. Les jeunes filles sont désignées comme plus vulnérables aux méfaits de la culture occidentale, et l'éducation arabo-islamique comme le meilleur bouclier. Toutefois, les parents ne procèdent pas tous de la même manière. Les parents d'Amina, par exemple, vivent en Italie et scolarisent leur fille au Sénégal en alternance avec l'Italie. En effet, elle a été scolarisée deux ans pendant le primaire au Sénégal avant de retourner en Italie. Elle est ensuite revenue au Sénégal pour sa première année de collège, repartie en Italie pour sa deuxième année et passe sa quatrième et sa troisième au Sénégal. Selon ses parents, il est également nécessaire qu'elle maintienne son niveau en italien, dans l'optique d'un retour définitif. Parallèlement, les parents d'Assia, qui habitent en France, l'ont envoyée au Sénégal pour sa première année de collège et elle y restera jusqu'à ce qu'elle termine le cycle. L'objectif était de trouver dans l'éducation arabo-islamique la discipline nécessaire puisqu'elle « ne suivait plus en classe et avait de mauvaises fréquentations » (mère d'Assia, juin 2014). Au-delà de la question disciplinaire, il n'est pas nécessaire pour Assia de repartir en France pendant sa scolarisation puisqu'elle continue de pratiquer le français pendant sa formation, contrairement à Amina avec l'italien. Dans les deux cas, les parents cherchent dans l'éducation arabo-islamique un modèle scolaire différent de celui de leurs pays de résidence respectifs, et ce, toujours avec la visée de la construction identitaire, et en corrélation avec la discipline et les valeurs

morales. Voici comment Assia explique son arrivée au Sénégal : « C'est une amie de ma mère qui connaissait cette école, ses nièces y étaient scolarisées. Elle a dit à ma mère que j'étais impolie et que je me comportais comme les enfants de "Tubaab"¹¹ et que, dans cette école, je trouverai la discipline nécessaire pour corriger cela. La rentrée d'après, mes parents m'inscrivaient ici, en internat. » La dimension pédagogique semble, dès lors, reléguée au second plan, derrière l'objectif de modelage d'un comportement considéré comme plus en adéquation avec l'identité sénégalaise et surtout une fille respectable.

Conclusion

La diversité de ses formes, de son contenu et de ses modes d'organisation fait de l'éducation arabo-islamique un objet complexe à comprendre. En matière d'éducation des filles, l'ambivalence qui est au cœur des positionnements des familles révèle les attentes, les projets et les représentations qui sous-tendent leurs stratégies diversifiées. Les choix éducatifs des familles s'inscrivant dans des logiques d'optimisation, il n'est pas rare que dans leurs pratiques, les deux enseignements (systèmes arabo-islamique et francophone) soient considérés comme davantage complémentaires qu'opposés. Il apparaît que les choix scolaires ainsi que les motivations qui les sous-tendent sont révélateurs des dynamiques de genre en œuvre au sein des familles et à l'échelle de la société. L'éducation arabo-islamique devient le champ d'expressions d'enjeux et d'attentes des familles qui ne sont pas systématiquement celles des jeunes filles. L'école n'étant pas qu'un lieu de transmission de savoirs, mais aussi de valeurs, l'éducation arabo-islamique cumule temporel et spirituel, enseigne autant qu'elle éduque et vise l'ici comme l'au-delà. Elle montre aussi que, malgré une promotion de l'éducation des filles, celle-ci ne se fait pas sans condition, le contrôle social sur les femmes étant toujours en arrière-plan. Néanmoins, l'ouverture de l'offre arabo-islamique s'accompagne de l'émergence croissante d'une élite féminine qui investit le champ de la diffusion du discours religieux et de l'éducation par le biais de l'enseignement, les émissions radiotélévisées ou encore les conférences. Cette appropriation de la chose religieuse par les femmes, qui leur confère les mêmes outils que les hommes, bien qu'elle soit encore marginale, illustre une reconfiguration des rapports de genre qui s'inscrit dans le cadre plus englobant que sont les recompositions des sociétés musulmanes et qui fait de ces femmes des actrices à part entière des mutations en cours. La formation arabo-islamique reste une ressource comme tout autre dont ces femmes prennent possession et espèrent en tirer des bénéfices. Comme tout individu face à des opportunités, elles mettent en œuvre des stratégies leur permettant de trouver un équilibre entre ce qui est attendu d'elles et ce à quoi elles aspirent.

11. « Tubaab » en wolof ou « Toubab » en malinké est le terme utilisé pour désigner le Blanc.

Bibliographie

- BALLION R. [1982], *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- CACOUAULT-BITAUD M., ŒUVRAD F. [2009], *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte.
- 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*, vol. 2, n° 10, p. 95-111.
- CONSEIL EN GESTION, ÉTUDES ET PROJETS (COGEP) [2011], *Étude sur l'état des lieux des écoles franco-arabes et proposition d'une stratégie d'intervention, pour le ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales*, COGEP, Dakar.
- 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* : <http://journals.openedition.org/cres/2807> (consulté le 10 novembre 2015).
- DIA H., HUGON C., D'AGLEPIERRE R. [2016], « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique », *Afrique contemporaine*, n° 257, p. 11-23.
- DURU-BELLAT M. [1990], *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- GANDOLFI S. [2003], « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, p. 261-277.
- LANGE M.-F. [1998], *L'école et les filles en Afrique : scolarisation sous conditions*, Paris, Khartala.
- LANGE M.-F. [2007], « L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960 », in LOCOH T. (dir.), *Genre et sociétés en Afrique. Implications pour le développement*, Paris, Ined, n° 160, p. 185-200.
- LEWANDOWSKI S. [2011], « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, vol. 3, n° 59, p. 37-56.
- LOIMEIER R. [2005], « De la dynamique locale des réformismes musulmans. Études biographiques (Sénégal, Nigéria et Afrique de l'Est) », in GOMEZ-PEREZ M., *L'islam politique au sud du Sahara. Identités, discours et enjeux*, Paris, Karthala, p. 29-48.
- MARSHALL-FRATANI R., PECLARD D. [2002], « La religion du sujet en Afrique », *Politique africaine*, vol. 3, n° 87, p. 5-19.
- MARTY P. [1917], *Études sur l'islam au Sénégal*, 2 vol., Paris, E. Leroux.
- MBACKÉ K. [2005], *Sufism and religious brotherhoods in Senegal*, Princeton (N. J.), Markus Wiener Publishers.
- MBOW C. [2010], *Walfadjri* (quotidien sénégalais), 2 octobre 2010.
- THOMAZEAU A. [2007], « La rééducation des filles en internat (1945-1965) », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, p. 225-246.
- UNESCO [2000], *Forum mondial de l'éducation. Rapport final*, Dakar.
- VILLALÓN L., BODIAN M. [2012], *Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal*, Gainesville, Center for African Studies, University of Florida.