MINISTERE DE L’ENSEIGNEMENT BURKINA FASO

SUPERIEUR DE LA RECHERCHE Unité- Progrès- Justice

SCIENTIFIQUE ET DE L’INNOVATION

 \*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE KOUDOUGOU

 \*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

 \*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

SECTION DE L’ENSEIGNEMENT DE BASE

 \*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**L’ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES CORANIQUES : ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES**

 **MEMOIRE DE FIN DE FORMATION A L’EMPLOI**

 **D’INSPECTEUR DE L’ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE**

Présenté et soutenu par : Sous la Direction de : **KABRE Abdal Aziz Madame PARE Afsata /KABORE**

 *Elève Inspecteur de l’Enseignement Maitre de conférences à l’UFR/LSH*

*du Premier Degré de l’Université de Koudougou*

 Juin 2016

#

# **DEDICACE**

Nous dédions cette œuvre :

À nos très chers irremplaçables parents :

**Feu Sibiri Moussa et Habibou,**

Ce document est le fruit de vos efforts et investissements en nous.

# **REMERCIEMENTS**

 ***« Qui ne remercie pas les hommes ne remercie pas Dieu »*** a dit le Prophète Muhammad. C’est dire que ce que nous réalisons ou obtenons au plan personnel dans la vie, est la résultante certes, de nos propres efforts mais aussi de la contribution d’autrui. La réalisation de ce mémoire a bénéficié d’inestimables contributions qui méritent d’être saluées. Aussi, convient-il d’exprimer à tous ces hommes et femmes notre gratitude et nos remerciements.

 Nos premiers mots vont à l’endroit de notre Directrice de mémoire, Madame PARE Afsata/KABORE qui a guidé ce travail de recherche. Sa disponibilité et sa bienveillance ont été essentielles à l’aboutissement de cette étude. Elle s’est montrée particulièrement généreuse par le partage de ses propres ressources documentaires. Qu’elle en soit remerciée !

Nous témoignons aussi notre reconnaissance à Monsieur Modibo Boukary BARRY, CCEB de Bobo 8 pour la disponibilité et le soutien matériel.

 La réalisation de l’enquête de terrain et la beauté du rapport de recherche ont été possibles grâce à la collaboration et à l’accompagnement de nombre de personnes et de structures. Que toutes ces bonnes volontés se reconnaissent dans ces mots. Nous remercions vivement :

* Les CCEB de la Commune de Bobo Dioulasso ;
* Les leaders des Associations islamiques de la ville de Bobo Dioulasso ;
* Les frères et sœurs de l’AEEMB et du CERFI ;
* Les collègues et amis IEPD de la promotion 2014-2016;
* Mme SOME/SOME M. Constance élève IEPD à l’ENS/UK ;
* Mariam, notre épouse pour sa compréhension et ses encouragements ;
* Abdoul Chakour, notre enfant pour avoir supporté notre absence ;
* Lotan Abdoulaye et Bassoni Habibata, pour leurs encouragements ;
* Kadiata, pour l’accompagnement combien inestimable ;
* Hadja Salimata, notre belle-mère pour ses bénédictions ;
* Bintou, Haoua et Khalil, pour leur présence qualitative ;
* A Madame BARRY Mariam/KABORE dont le destin n’a pas permis de voir la réalisation de cette œuvre.

 Que Dieu, le Très Reconnaissant vous le revaille !

**SOMMAIRE**

[**DEDICACE** i](#_Toc452718195)

[**REMERCIEMENTS** ii](#_Toc452718196)

[**DEFINITIONS DES SIGLES** iv](#_Toc452718197)

[**LISTE DES TABLEAUX** vi](#_Toc452718198)

[**RESUME** vii](#_Toc452718199)

[**Mots-clés** : Ecole coranique, talibé,musulman, marabout, réforme. vii](#_Toc452718200)

[**INTRODUCTION** 1](#_Toc452718201)

[**PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES** 3](#_Toc452718202)

[**Chapitre I. Problématique** 4](#_Toc452718203)

[**Chapitre II : Revue de la littérature** 12](#_Toc452718204)

[**Chapitre III : Clarification conceptuelle** 39](#_Toc452718205)

[**Chapitre IV. Cadre théorique et méthodologique** 49](#_Toc452718206)

[**DEUXIEME PARTIE : ASPECTS PRATIQUES** 63](#_Toc452718207)

[**Chapitre V : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS** 64](#_Toc452718208)

[**Chapitre VI : SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS** 92](#_Toc452718209)

[**CONCLUSION** 98](#_Toc452718210)

[**TABLE DES MATIERES** 105](#_Toc452718211)

[**ANNEXES** I](#_Toc452718212)

#

#

# **DEFINITIONS DES SIGLES**

**AEEMB  :** Association des Elèves et Etudiants Musulmans au Burkina

**APE  :** Association des Parents d’Elèves

**CEB  :** Circonscription d’Education de Base

**CEBNF  :** Centre d’Enseignement de Base Non Formel

**CEDEAO  :** Communauté Economique des Etats de l’Afrique de l’Ouest

**CEP  :** Certificat d’Etudes Primaires

**CERFI** : Cercle d’Etudes, de Recherches et de Formation Islamiques

**CPI  :** Conseiller Pédagogique Itinérant

**DEP  :** Direction des Etudes et de la Planification

**DPENA  :** Direction Provinciale de l’Education Nationale et de l’Alphabétisation

**DRENA  :** Direction Régionale de l’Education Nationale et de l’Alphabétisation

**ENEP  :** Ecole Nationale des Enseignants du Primaire

**EPT  :** Education pour Tous

**ENS  :** Ecole Normale Supérieure

**IEPD  :** Inspecteur de l’Enseignement du Premier Degré

**MENA  :** Ministère de l’Education Nationale et de l’Alphabétisation

**OCDE  :** Organisation de Coopération et de Développement Economique

**ODD  :** Objectifs de Développement Durable

**OMD  :** Objectifs du Millénaire pour le Développement

**ONG  :** Organisation non Gouvernementale

**PDDEB  :** Plan Décennal de Développement de l’Enseignement de Base

**PDSEB  :** Programme de Développement Stratégique de l’Education de Base

**PNUD  :** Programme des Nations Unies pour le Développement

**PTF  :** Partenaires Techniques et Financiers

**TBS :** Taux Brut de Scolarisation

**TNS  :** Taux Net de Scolarisation

**UK  :** Université de Koudougou

**UNESCO  :** Organisation des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture

#

#

# **LISTE DES TABLEAUX**

[Tableau 1 : Indicateurs de vérification des hypothèses 55](#_Toc450905568)

[Tableau 2 : Etat de réalisation des enquêtes du questionnaire qualitatif 64](#_Toc450905569)

[Tableau 3 : Etat de réalisation de l’entretien semi-dirigé 65](#_Toc450905570)

[Tableau 4 : État de réalisation de l’observation directe 65](#_Toc450905571)

[Tableau 5 : les effectifs 68](#_Toc450905572)

[Tableau 6 : Synthèse des horaires et jours ouvrables de la semaine 72](#_Toc450905573)

[Tableau 7 : Les catégories d’âge des talibés 73](#_Toc450905574)

# **RESUME**

Le présent travail a pour principal objectif d’analyser l’impact de l’enseignement coranique sur les apprenants ainsi que sa place dans le système éducatif, dans le contexte de la scolarisation universelle, dans un pays laïc comme le Burkina Faso. L’école coranique est une structure éducative d’enseignement privé musulman qui relève de l’informel. Elle existe en marge du système éducatif qui ne la reconnaît pas ou qui l’ignore simplement. Le présent mémoire a été réalisé dans le but de découvrir cette école, de comprendre son fonctionnement, et de situer sa place dans la société. Le champ choisi pour l’étude est la ville de Bobo Dioulasso dans la province du Houet. Pour sa réalisation, quatre hypothèses ont orienté nos recherches dont la principale est formulée comme suit : l’enseignement coranique habilite les apprenants et affecte leurs comportements. Les hypothèses secondaires sont formulées de la manière suivante : l’enseignement donné dans les écoles coraniques permet de former de bons musulmans ; la non-conformité des foyers coraniques aux exigences du système éducatif classique fait d’eux des centres d’éducation informelle ; l’efficacité des écoles coraniques, dans une logique de scolarisation universelle, est tributaire d’une réforme d’ordre institutionnel et pédagogique. Les résultats auxquels nous sommes parvenu confirment les hypothèses. La méthode utilisée pour y parvenir est l’enquête basée sur l’approche qualitative avec pour technique l’entretien, l’observation directe et la recherche documentaire. Somme toute, les écoles coraniques ont des ambitions nobles ; mais elles n’arrivent pas à assurer aux enfants une éducation de qualité dans le contexte actuel. C’est pourquoi nous sommes parvenus à des propositions de réformes pour que l’école coranique joue le rôle qui est le sien dans la promotion de l’Education pour tous. Aussi, nos suggestions à l’endroit de l’Etat, de la communauté musulmane et des autres acteurs vont-elles dans le sens de la réforme de ces écoles qui est aujourd’hui une nécessité absolue.

 **Mots-clés** : Ecole coranique, talibé, musulman, marabout, réforme.

# **INTRODUCTION**

Dans la dynamique mondiale visant à réaliser l’Éducation pour Tous (EPT) et à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), de nombreux pays africains ont considérablement progressé au cours des dix dernières années en termes d’accès à l’éducation de base. Pourtant, près de 30 millions[[1]](#footnote-1) d’enfants d’âge scolaire en Afrique subsaharienne, n’ont jamais reçu aucune forme d’enseignement. En effet les systèmes éducatifs des pays africains, en particulier celui du Burkina Faso se caractérisent par la coexistence de différents types d’offres de formation, notamment l’éducation traditionnelle, l’éducation religieuse et l’éducation moderne. Un des constats récurrents faits par les analystes est que, très souvent, ces offres éducatives s’ignorent quand elles n’entretiennent pas des relations conflictuelles. Face à cette situation, les pays subsahariens sont à la recherche d’alternatives en vue d’éduquer les enfants qui ne sont pas intégrés dans les systèmes éducatifs formels.

Au Burkina Faso, les autorités politiques ont fait de cette question leur cheval de bataille, surtout en ce début de troisième millénaire. De fait, l’éducation a été élevée au rang des priorités nationales comme l’indique l’article 3 de la loi d’orientation de l’éducation. Des efforts multiformes ont été déployés au plan politique, financier et social en vue de booster les indicateurs du système. La mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l’Education de Base (PDDEB) de 2001 à 2010, du Programme de Développement Stratégique de l’Education de Base (PDSEB) en cours (2012-2021) et du continuum éducatif de base participe de cette volonté. A côté de ces efforts consentis par l’Etat avec l’accompagnement des partenaires techniques et financiers (PTF), figurent ceux des parents d’élèves, des ONG, des promoteurs privés et des communautés. En effet, le foisonnement des établissements scolaires et universitaires privés et l’inscription des enfants dans ces établissements sont assez illustratifs. De même, la mobilisation des communautés locales, qui, pour obtenir une école primaire, qui, pour obtenir un Collège d’Enseignement Général (CEG) ou un lycée en contrepartie d’une certaine contribution (en espèces ou en nature), témoigne de l’intérêt qu’elles portent pour l’éducation de leurs enfants. Ce constat est partagé par Ouédraogo, B. C. V. (2005 : 14-15) lorsqu’elle note que : *« (…) la société burkinabé et ses dirigeants continuent de compter sur elle (l’école) pour réaliser le développement. L’augmentation du taux national de scolarisation témoigne de l’espoir que les populations continuent de placer en l’école et cela malgré ses imperfections* ».

Seulement, cet engouement pour l’école avec ces énormes efforts risque d’être compromis dans un contexte marqué par la situation de bon nombre d’enfants qui sont hors du système éducatif à savoir les élèves des écoles coraniques. Au demeurant, les écoles coraniques, structures éducatives traditionnelles, pouvaient être mises à contribution pour soutenir l’Etat dans ses efforts éducatifs. Malheureusement, l’enseignement dispensé dans ces structures est insuffisant pour développer des compétences permettant l’épanouissement de l’être humain. En outre, les écoles coraniques sont des établissements traditionnels d’enseignement de la culture arabo-musulmane et relevant donc de l’éducation informelle. A travers elles, l’Afrique a connu de grandes métropoles culturelles islamiques telles que Tombouctou, Djenné (Seydou Cissé, 1992). De nos jours, les écoles coraniques ont perdu leur lustre d’antan du fait de la baisse de qualité de leur enseignement. Elles (les écoles coraniques) méritent une attention particulière dans le cadre des préoccupations actuelles en matière d’étude sur les systèmes éducatifs. C’est pourquoi, saisissant l’opportunité que nous offre la réalisation du mémoire de fin de formation à l’emploi d’Inspecteur de l’Enseignement du Premier Degré (IEPD), nous nous proposons de nous pencher sur la question des écoles coraniques à travers le thème **: l’enseignement dans les écoles coraniques : état des lieux et perspectives.**

Notre réflexion sur ce thème comprend deux (02) grandes étapes. Dans la première, des balises théoriques sont aménagées à travers la problématique, la revue critique de littérature, l’intérêt du sujet, les objectifs de l’étude, les hypothèses de recherche, les clarifications conceptuelles et l’approche méthodologique. Quant à la seconde, elle aborde des aspects pratiques liés à la présentation, l’analyse et l’interprétation des résultats de la recherche assortis de recommandations.

#

#

# **PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES**

# **Chapitre I. Problématique**

La mobilisation internationale en faveur de la scolarisation primaire universelle a considérablement boosté la démographie scolaire des pays d’Afrique subsaharienne au cours de la dernière décennie. Les effectifs scolarisés dans le primaire ont progressé de 82 à 124 millions entre 1999 et 2007. Le nombre de nouveaux inscrits dans le primaire en Afrique subsaharienne a augmenté de 40 % entre 1999 et 2005. Cette forte progression des effectifs du primaire s’est traduite par une augmentation du Taux Net de Scolarisation du primaire dans la région, qui est passé de 57 à 70 %.[[2]](#footnote-2) En dépit de ces signes globalement positifs, la baisse du nombre d’enfants non scolarisés a ralenti depuis 2005. Sur la période 2008-2010, le nombre d’enfants non scolarisés a stagné à 61 millions. Une grande partie de cette stagnation mondiale s’explique par les tendances observées en Afrique subsaharienne où le nombre d’enfants non scolarisés est passé de 29 millions en 2008, à 31 millions en 2010. Les taux de scolarisation ont continué à croitre, mais pas aussi vite que la population. La moitié des enfants non scolarisés vit en Afrique subsaharienne et les taux de scolarisation les plus faibles du monde ont été enregistrés dans cette région. Près d’un enfant sur quatre (23 %) en âge de fréquenter l’école primaire n’est jamais allé à l’école ou a abandonné sans avoir achevé le cycle d’études primaires. En Afrique subsaharienne, le nombre d’enfants non scolarisés a beaucoup moins baissé que dans les autres régions puisqu’il atteignait encore 38 millions en 1990 et 31 millions en 2010.[[3]](#footnote-3)

A l’échéance de 2030 (ISU, 2015), la plupart des pays africains n’atteindront pas les Objectifs pour le Développement Durable (ODD) qui visent à garantir à l’horizon 2030 une scolarisation primaire universelle dans tous les pays. Cette situation laisse des millions d’enfants et de jeunes sans scolarisation. Or, les écoles d’enseignement religieux musulman, « arabophones » ou « coraniques », accueillent chaque année des millions d’enfants en Afrique sahélienne, notamment au Burkina Faso. En 2013, le Recensement général des foyers coraniques au Burkina Faso sur l’ensemble du territoire national réalisé par le CERFI [[4]](#footnote-4)a montré qu’il existe environ 7502 foyers coraniques dans le pays.

Cette tendance (la préférence d’aller vers l’école coranique) prend de plus en plus de l’ampleur surtout dans un contexte où l’Etat peine à bâtir un système éducatif performant et à faire face à la démocratisation de l’enseignement fondamental. En plus, l’environnement scolaire est investi de façon croissante par les écoles privées, laïques et surtout confessionnelles. Celles-ci absorbent ainsi une partie de l’augmentation des effectifs que l’enseignement public ne parvient pas à prendre totalement en charge. Cependant, plusieurs études (UNESCO, 1993 ; Cissé, 1996 ; PACTE, 2006) ont montré que le Ministère de l’Education Nationale n’accorde pas aux écoles coraniques l’attention qu’elles méritent malgré les preuves de leurs contributions effectives au développement de l’offre d’éducation, notamment en faveur des populations marginalisées. D’où la nécessité de réguler et de contrôler les écoles coraniques qui peuvent contribuer à l’atteinte des Objectifs de Développement Durable post 2015. C’est dans cette optique que notre recherche se propose de mener une analyse situationnelle des foyers coraniques.

## **1. La situation problématique**

 Au Burkina Faso, les écoles coraniques sont nées avec l’introduction de l’Islam dans les grandes villes du pays. Selon Cissé (1996) l’évolution de l’enseignement coranique traditionnel en ex- Haute Volta (actuel Burkina Faso) a connu plusieurs mutations depuis l’époque coloniale jusqu’à nos jours. Durant la période coloniale, l’enseignement coranique ou islamique a toujours été en conflit avec l’école moderne introduite par le colonisateur qui a œuvré pour ralentir voire contenir la propagation de la civilisation arabo-musulmane. Ce système éducatif traditionnel en milieu islamique n’a certainement pas su faire sa mutation dans le contexte socioéconomique actuel d’où certaines dérives telle que la mendicité qui lui est attribuée. Ce phénomène, accentué par le caractère presque mercantile de certains maîtres coraniques qui utilisent les enfants comme un fonds de commerce, a pris une grande ampleur à tel point qu’il heurte la conscience des citoyens dans de nombreux espaces des rues des villes et campagnes. Selon une étude de l’ONG Médecins Sans Frontières (MSF), environ 44,04% des enfants de la rue de Ouagadougou étaient des ex-élèves des écoles coraniques en 2004.

En effet, les écoles coraniques sont une réalité éducative au Burkina Faso et regroupent beaucoup d’enfants d’âge scolarisable. A cet effet, elles jouent un rôle assez important dans le dispositif éducatif pour mériter qu’on s’y intéresse à l’instar du secteur formel et des alternatives éducatives non formelles en cours au Burkina Faso.

## **2. Justification du choix du sujet**

Jadis considérés comme des creusets du savoir et d’acquisition de la morale islamique et de la discipline, les foyers coraniques sont de nos jours confrontés à de nombreux problèmes qui résultent de la combinaison de plusieurs facteurs parmi lesquels quatre sont particulièrement lourds de conséquence s’ils ne sont pas immédiatement pris en compte.

Le premier de ces facteurs concerne la question des  « enfants dans la rue » et « le phénomène de mendicité ». Dans toutes les villes de la région ouest africaine, le spectacle des enfants talibés tenant à la main une boîte, est devenu familier. Cette situation d'errance expose les enfants à des maux comme les travaux pénibles, la violence, le trafic, la drogue, la délinquance, les maladies, etc.[[5]](#footnote-5)

Le deuxième facteur est lié à la déviation des maîtres coraniques actuels comparativement à leurs prédécesseurs. Les maitres coraniques actuels évoluent dans un environnement où il existe une inadéquation entre le système et le contexte actuel et l’intrusion de pratiques mercantiles et lucratives de certains maîtres qui ont dénaturé l’essence même des foyers coraniques.

Le troisième facteur qui semble être le plus préoccupant du moment est l’absence de contenu professionnel dans le programme des foyers coraniques. En effet, de l’avis de nombreux observateurs, l’enseignement dispensé dans les foyers coraniques est inadapté et incapable de faire face aux besoins du marché du travail. Il est abstrait et coupé des réalités économiques des apprenants.

Enfin, la majorité des foyers coraniques évoluent dans un système informel et ne sont pas pris en compte dans les statistiques scolaires officielles, pas même celles du non-formel, car les foyers coraniques sont royalement négligés par les pouvoirs publics. Les apprenants de ces foyers vivent dans des conditions difficiles, car leur nombre est souvent élevé chez le maître, qui n’arrive plus, ni à bien les loger, les nourrir, ni les soigner. Lui-même, est sans revenu particulier et sans soutien.

En réponse à l’expansion des facteurs ci-dessus et en vue d’offrir aux enfants des foyers coraniques les mêmes chances de réussite que ceux du système éducatif classique, notre mémoire de fin de formation en a fait son thème de réflexion. Ce qui manifeste, du reste, l’intérêt de cette étude sur le quadruple plan personnel, professionnel (pédagogique), institutionnel et social.

## **3. Intérêt de la recherche**

 La présente étude présente un intérêt certain au plan personnel, pédagogique, institutionnel et social.

### **3.1.** **Intérêt d’ordre personnel**

Ce sujet d’étude nous a été inspiré par un certain nombre de constats tirés de notre expérience personnelle. En effet, nous avons eu la chance d’apprendre à lire le Coran sans être un talibé en temps plein, ce qui ne nous a pas empêché de fréquenter l’école classique. Aussi, en tant qu’adulte aujourd’hui, ayant bénéficié de cet enseignement coranique, nous continuons à accompagner des jeunes et des moins jeunes dans l’apprentissage du Coran sans que cela ne soustraie ces derniers de l’école laïque ou de leurs activités professionnelles. Ces expériences nous portent à croire qu’il peut y avoir adéquation entre enseignement coranique et apprentissage moderne classique. Mais, comment rendre opérationnel cet arrimage ? D’où cette recherche qui, tout en satisfaisant notre curiosité, nous permettra sans doute d’avoir des données scientifiques (en plus de celles fournies par la littérature existante) sur la question afin de proposer des pistes de réformes pour une éducation équitable, accessible à tous et adaptée à l’environnement.

### **3.2.** **Intérêt d’ordre pédagogique et professionnel**

Sur le plan professionnel, la recherche pourra apporter plus d’éclairage sur les stratégies et moyens de gestion pédagogique et administratif des écoles qui ont un caractère confessionnel comme les foyers coraniques. Elle pourra de ce fait proposer des voies et moyens pour mieux outiller les maitres coraniques ainsi que les encadreurs pédagogiques pour ce qui concerne la gestion et l’encadrement de ces écoles. En effet, l’enseignement dispensé dans les foyers coraniques ne favorise pas le développement des compétences attendues car le maitre lui-même est souvent dépourvu. Toute chose qui ne lui permet pas de jouer pleinement son rôle. Or, il est évident qu’aucun enseignant pas plus que tout autre acteur ne peut tirer satisfaction d’une action vaine. Le sentiment d’être efficace et utile à autrui est source de fierté et de bonheur légitimes. De ce fait, une réflexion sur la réforme de l’école coranique présente l’avantage collatéral de contribuer à l’amélioration des pratiques des maitres et accroitre ainsi leur efficacité. Cette recherche pourrait également proposer de nouveaux concepts pédagogiques au regard de la spécificité des écoles coraniques.

### **3.3. Intérêt d’ordre institutionnel**

Comme nous l’avons relevé précédemment, les efforts pour améliorer l’efficacité interne et externe du système éducatif resteront vains tant que les principaux bénéficiaires de l’éducation que sont les enfants ne seront pas tous admis à une éducation de qualité.

 Du reste, la question du phénomène des foyers coraniques préoccupe les responsables du système éducatif burkinabé. En effet, depuis 2013, des rencontres de sensibilisation et d’information ont lieu dans les chefs-lieux de régions pour amorcer un début de modernisation des écoles coraniques. Toute chose qui traduit l’acuité du phénomène et l’actualité de la problématique au niveau national. Ce sujet de recherche se veut donc une modeste contribution aux efforts déployés pour l’atteinte des objectifs d’accès au système éducatif afin d’offrir aux nombreux enfants fréquentant les foyers coraniques de bénéficier d’une éducation beaucoup plus complète. Les conclusions d’une telle étude pourraient contribuer à une meilleure compréhension de la dynamique éducationnelle des talibés en lien avec les pratiques modernes et inspirer les autorités du système éducatif à promouvoir des mesures en vue d’aider l’enseignement confessionnel musulman dans la gestion des écoles coraniques.

### **3.4.** **Intérêt d’ordre social**

Sur le plan social, le contenu des programmes des écoles coraniques, leur déconnexion de certaines réalités socio-économiques du Burkina Faso font que bien d’élèves finissent leur cursus scolaire ou académique sans avoir la possibilité de s’insérer dans le tissu professionnel du pays.

La réforme de ces écoles étant envisageable surtout sur le plan des connaissances dites instrumentales et celles d’éveil (lire, parler et écrire correctement, savoir calculer, apprendre à observer) peut renforcer les compétences des enfants sur ces disciplines. L’éducation de base se reposant sur les éléments fondamentaux de l’apprentissage ne saurait être négligée voire méprisée par qui que ce soit dans le système éducatif car elle vise essentiellement à développer des compétences transversales ; c’est-à-dire des connaissances dont tout homme, religieux ou non, a besoin pour construire sa vie d’adulte. C’est fort de cela que Perrenoud (2011 : 69) a émis le souhait que : « *si l’on pouvait extraire de la diversité des pratiques humaines quelques dénominateurs communs, l’éducation de base pourrait se concentrer sur leur développement, sans se perdre dans la complexité ni s’épuiser dans des conflits idéologiques indépassables* » ; il continue en précisant quelques compétences qu’il juge transversales : « savoir communiquer, savoir observer , savoir analyser, savoir chercher et classer des informations, savoir s’adapter, savoir innover, savoir décider, savoir négocier, savoir argumenter ». Les élèves coraniques ont eux aussi besoin de ces compétences pour s’insérer harmonieusement et utilement dans la société burkinabé. Ils ont besoin, par exemple de comprendre la langue française et l’arabe pour bénéficier des avantages que peut leur offrir la société dans son ensemble et l’administration burkinabé en particulier. La situation des écoles coraniques pourrait être historiquement justifiable au regard du conflit culturel qui a prévalu entre les musulmans et le colon français. Nous savons, en effet, comme l’a souligné Compaoré Maxime (1995 :289) qu’ *« après avoir appliqué sans succès une politique coercitive envers ces écoles [medersas], le colonisateur essaya de les organiser en y introduisant un apprentissage du français* ». Mais dans le contexte socio linguistique du Burkina Faso, comme l’a constaté Sanogo L. (2003 :153 ) où « *Le français, malgré le volume horaire peu important qui lui est consacré dans les médersas, demeure la langue qui a l’occurrence la plus élevée et le prestige le plus grand* », n’est- t-il pas préférable, réalisme oblige, de travailler à permettre aux élèves d’avoir une compétence suffisante en français ?

Toujours sous l’angle social, il est bon de préserver la société dans son ensemble contre toute formation ou enseignement préjudiciables à la quiétude. La non maitrise des textes, qui régissent la religion, peut conduire un maitre coranique à proférer des idées personnelles pouvant menacer le vivre ensemble. Des garde-fous existent, certes, pour éviter de telles dérives car les promoteurs avertis insistent sur le respect du programme par les maitres coraniques (enseigner le Coran). Toutefois comme l’a souligné Perrenoud (2011 :117) : *« le curriculum réel n’est jamais la pure mise en œuvre du curriculum prescrit. Les professeurs interprètent les programmes et font des choix en fonction du niveau des élèves, de leurs options pédagogiques, de leurs préférences culturelles et de beaucoup d’autres paramètres* ». C’est pourquoi, il nous semble opportun que l’Etat, en tant que garant de la paix sociale et individuelle, puisse prendre des dispositions pour encadrer l’enseignement religieux dans les écoles coraniques en exigeant le strict respect du cahier des charges.

## **4. Objectifs**

Les objectifs de notre travail se déclinent en objectif général et objectifs spécifiques.

### **4.1.** **Objectif général**

 L’objectif général de ce travail est d’analyser l’impact de l’enseignement dispensé dans les écoles coraniques sur le développement des apprenants ainsi que sa place dans le système éducatif burkinabé.

### **4.2.** **Objectifs spécifiques**

Spécifiquement, il s’agira de :

 - présenter l’organisation et le fonctionnement de l’enseignement coranique au Burkina Faso ;

 - analyser son impact sur les apprenants aux plans éthique, culturel et socio-éducatif ;

 - apprécier la place de l’enseignement coranique dans le système éducatif burkinabé ;

 - proposer des ébauches de solutions destinées à l’amélioration de l’organisation de l’enseignement coranique et sa prise en compte dans la politique éducative nationale.

#

# **Chapitre II : Revue de la littérature**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu quelques ouvrages à cause de leur objet, de leur problématique et de leur conclusion qui entrent en ligne avec l’objet de notre recherche. Ces ouvrages se composent de romans, de mémoires de fin de formation, de rapports d’enquête, de travaux de forums et de publications sur le web.

La présente revue s’est intéressée aux écrits sur la crise de l’éducation et sur les foyers coraniques d’une manière générale et de façon spécifique sur ceux relatifs aux écoles coraniques au Burkina Faso. Elle a permis de faire un état des lieux des foyers coraniques grâce aux ouvrages et articles lus ; elle a passé au peigne fin les différents thèmes traités par les auteurs en mettant en exergue les problématiques développées et les résultats enregistrés. Le concept d’école coranique, les expériences de modèles de foyers coraniques à travers quelques pays seront examinés dans les lignes qui suivent.

## **1. De la crise de l’éducation et des recherches de solutions**

 Coombs (1968) est un document de travail présenté à la conférence internationale sur la crise de l’éducation à Williemburg (Virginie, USA) en octobre 1967. L’ouvrage est le résultat d’une analyse systématique de l’enseignement dans le monde à cette époque, en tant que corps complexe ou système global. En procédant par l’observation des statistiques scolaires et par l’analyse des évènements d’actualité, l’auteur montre que la quasi majorité des systèmes d’enseignement dans le monde traverse une crise qui prend cependant des formes et une intensité variables d’un pays à l’autre. Coombs trace les grandes lignes de la crise, indiquant les particularités locales et nationales: elle se caractérise par trois termes, mutation, adaptation, décalage. En effet, la cause première de la crise est l’intensification de la demande liée à la croissance de la demande sociale (aspirations individuelles des parents et des enfants), à la prise de conscience par les gouvernants que le développement de l’éducation est une condition nécessaire du développement général et enfin à l’essor démographique. Mais l’accroissement de la demande ne serait pas responsable de la crise, sans une pénurie de moyens liés à la résistance et à l’inertie aussi bien du milieu social que du système d’enseignement lui-même. En effet l’efficacité d’un système d’enseignement se vérifie à l’adéquation qu’il permet entre le flux de sortie, c'est-à-dire des diplômés et les besoins en main d’œuvre (en nombre et en qualification). Cette condition impose dans des sociétés aussi mouvementées que les nôtres des évolutions aussi rapides et parfois radicales. Se gardant de donner des recettes universelles, Coombs indique cependant les grandes lignes d’une stratégie pour transformer les systèmes d’enseignement. Les objectifs prioritaires de la reforme sont au nombre de quatre: modernisation de la gestion; modernisation et recyclage permanent des maîtres; accroissement des moyens financiers, en recherchant de nouvelles sources de financement et le développement de l’enseignement extrascolaire. Mais de tels objectifs, conclut Coombs ne peuvent être envisagés efficacement sans une coopération internationale. Coombs (1968) comporte des idées révolutionnaires et son grand mérite est de tirer sur la sonnette d’alarme tout en traçant de nouvelles pistes de recherches en éducation.

 Pour notre part, cet ouvrage est une référence capitale en ce sens qu’il révèle toute la nécessité de la diversification des sources de l’offre d’éducation afin de vaincre la crise. Il nous aide donc à justifier notre choix de présenter la contribution de l’école coranique à l’accroissement de l’offre éducative.

Un an après Coombs (1968), Freire (1969) aborde aussi la question de la demande en éducation. Ici la démarche semble plus singulière et le contexte assez particulier. Comme pour participer à la résolution de la crise décrite par Coombs, l’auteur expose les principes d’une méthode de «conscientisation» qu’il expérimenta de1962 à 1964 au Brésil, où il fut chargé d’un vaste programme d’alphabétisation par le ministère de l’éducation et de la culture et qui toucha près de deux millions d’hommes et de femmes analphabètes, puis au Chili, de 1964 à 1967. Il présente ses idées relatives à l'alphabétisation, à l'éducation des adultes et l'aspect politique de l'éducation. L'éducation se présente comme un chemin qui mène à la liberté en deux étapes. La première survient lorsque les gens deviennent conscients de leur oppression et qu'ils travaillent à transformer leur état. La deuxième amène un processus permanent d'action culturelle qui favorise l'émancipation. Et dans la pratique, soutient Freire (1969) le dialogue doit être le fondement de toute pédagogie libératrice, depuis l’élaboration du projet éducatif jusqu’à sa mise en œuvre. L’auteur s’inscrit ainsi dans une optique de lutte pour la libération des populations opprimées. Sa pratique de l’alphabétisation l’amène à comprendre et à expliquer la place primordiale de la conscientisation comme préalable à toute action transformatrice. Il s’efforce donc de préciser dans son ouvrage les attitudes mentales et relationnelles qui obscurcissent ou qui éclairent la conscience personnelle et collective. Il appuie sa réflexion sur l’analyse marxiste des rapports de force entre les groupes humains et une éthique humaniste de l’action humaine. La particularité des idées émises et la profondeur des analyses font de Freire (1969) un ouvrage théorique par excellence. Cet ouvrage s’adresse aux «leaders révolutionnaires», c’est à dire à ceux qui accompagnent les populations opprimées dans un processus de conscientisation et de libération. Au-delà de leur réalité historique et géographique, les analyses des rapports humains et les principes d’action pédagogiques exposés dans ce livre nous semblent transposables à toute action individuelle ou collective visant le bien être de toute communauté humaine. C’est en cela que l’ouvrage peut intéresser notre sujet qui traite de l’apport de l’école coranique à la promotion de l’éducation. La formation que l’école coranique apporte aux populations marginalisées doit se fonder sur des relations humaines constructrices qui font prendre conscience aux bénéficiaires de leurs capacités à surmonter leur situation de manque. Par ailleurs le projet d’une éducation citoyenne que préconise Freire (1969) pourrait inspirer les actions des promoteurs des foyers coraniques, écoles confessionnelles musulmanes agissant dans un contexte d’éducation laïque.

## **2.** **Le concept de l’école coranique**

Qu’entend-on par école coranique ? Dans cette revue de littérature, nous avons voulu voir comment l’école coranique était perçue, comprise et adoptée dans certains pays.

En rappel, l’histoire des écoles coraniques[[6]](#footnote-6) en Afrique remonte au contact du monde arabe d’avec le continent africain. En ce qui concerne les pays africains au sud du Sahara, leur islamisation serait due aux almoravides (1040-1087) qui, à la faveur des échanges commerciaux (esclaves, sel, or, gomme, épices, armes et animaux) et culturels ont introduit l’islam.

 Il y a comme une sorte d’unanimité d’opinion sur les foyers coraniques quant à leur fonction et leurs missions. Ainsi, les missions des écoles coraniques dès le début de leur mise en place, étaient de propager la foi musulmane, d’aider les fidèles musulmans à maîtriser le contenu du Coran afin de mieux pratiquer l’islam.

Pour certains auteurs, les objectifs de l’école coranique sont invariables, ils « ne préparent pas à un métier ou à un rôle mais seulement à être un croyant, un homme parfait en utilisant toutes les techniques d’inculcation qui visent la domestication du corps et de l’esprit » (Gandolfi 2003, 267). Ainsi son objectif premier est l’apprentissage du Coran, qui, aux yeux du croyant musulman, est le moyen de connaitre et de pratiquer sa religion.

Dans le système éducatif des pays que nous avons retenus dans le cadre de notre revue de littérature, il y a un dénominateur commun qui est que les écoles coraniques sont organisées autour d’un marabout qui détient le savoir et la maîtrise des préceptes de l’islam et dont la mission est d’enseigner et de propager la foi islamique. Les lieux les plus prisés pour l’installation de l’école coranique sont autour de la mosquée, dans un lieu ombragé, dans une cour, sous une véranda, etc.

Pour leur part, Sophie Lozneanu et Philippe Humeau (2014, 43) estiment que «*l’institution de l’école coranique est liée non seulement à la religion islamique mais aussi à la pratique du confiage. Cette pratique, très répandue en Afrique de l’Ouest, consiste à confier temporairement un enfant à une famille d’accueil, à une structure ou à une personne qui l’éduque pour une durée plus ou moins longue, sans que les liens avec les parents biologiques ne soient rompus* ».Le choix des parents de confier leur enfant à un maître coranique obéit à certains critères. Le maître coranique doit être réputé pour sa maîtrise du Coran, ses qualités pédagogiques, sa moralité et son intégrité. Partant de cette confiance au maître coranique, la société pouvait alors scolariser ses enfants dans une structure qui fait l’unanimité et qui est adaptée à ses valeurs sociales. Les écoles coraniques font partie de l’éducation traditionnelle en Afrique depuis l’arrivée de l’islam sur le continent africain. Elles ont constitué des foyers autour desquels, une éducation morale et religieuse ont été dispensées aux enfants et aux adultes, contribuant ainsi à vaincre l’analphabétisme et à former une caste de lettrés musulmans. C’est partant de ces principes que nombre de parents ont préféré l’école coranique à l’école classique. C’est parce que l’école coloniale n’a pas su intégrer les valeurs du milieu africain que les parents ont vite fait de choisir de scolariser leur enfant dans un système qui respecte leurs valeurs et leurs modes de vie. Ce rapport d’étude nous éclaire sur les foyers coraniques et les raisons des préférences des parents à y envoyer leurs enfants

Dans son ouvrage intitulé l’aventure ambiguë, Cheick Hamidou KANE dévoile les réalités de la vie dans une école coranique au triple plan pédagogique, didactique et socioculturel. Les techniques d’apprentissage privilégiées sont la mémorisation et la récitation par cœur des leçons. Les écoles coraniques sont fréquentées par des enfants d’âge scolaire et des adultes. Le dénominateur commun est l’apprentissage du coran en vue de le mémoriser. L’auteur mentionne l’âge de recrutement qui est de sept (07) ans comme à l’école classique avec une scolarité dont la durée n’est pas déterminée. Mais tout porte à croire que l’élève peut mettre fin à sa scolarité à la demande des parents comme ce fut le cas pour Samba Diallo, le héros du roman. Cet ouvrage, bien que ce soit un roman nous apporte un témoignage de talibé sur la réalité de l’enseignement dispensé dans les foyers coraniques ainsi que les conditions d’études qui peuvent nous situer par rapport à l’approche que nous avons de ces centres d’éducation.

L’école coranique développée dans d’autres parties (Mali, Soudan, Indonésie) du monde laisse entrevoir des points communs avec celle de notre pays, c’est-à-dire mettre en place un modèle d’école dont la visée est d’apprendre aux nouveaux adeptes, la religion musulmane et les principes du culte musulman et de conforter chez les pratiquants la foi islamique.

## **3. Diversités d’expériences des écoles coraniques**

A partir de l’exploitation documentaire, nous avons réuni quelques informations sur la diversité des écoles coraniques dans quatre pays (Sénégal, Mali, Indonésie et Burkina Faso). Ceci pour voir les expériences des uns et des autres afin de mieux amorcer notre thème qui voudrait à terme proposer des solutions de réformes. Nous avons choisis ces pays eu égard à la densité des foyers coraniques mais surtout au fait que ces pays sont par rapport au Burkina Faso en avance dans les questions liées au phénomène école coranique.

### **3.1. Au Sénégal**

A travers la revue des ouvrages et articles, nous avons retenu la typologie des institutions d’éducation coranique du Sénégal tels le daara traditionnel, le daara de Koki, le daara moderne, le daara intermédiaire.

* **Le Daara traditionnel**

Il est présenté comme une école coranique dont le but est de permettre aux élèves (talibés) de mémoriser le texte coranique, tout en apprenant les principes de leur religion. Il est une institution organiquement liée à son promoteur (boroom daara), et peut se transmettre de père en fils. Le daara de Koki (région de Louga) fondé en 1930 par Seigne Amadou Sahir Lô. Elle fait partie des structures formalisées de daara traditionnel. Il scolarise 3500 à 3600 talibés. La particularité du daara de Koki est de disposer de trois structures : une qui est réservée à l’enseignement du Coran, et une sous forme d’Institut où sont dispensés les cours en arabe et en français et enfin un bloc administratif avec des salles de conférence, une salle informatique, une bibliothèque. La scolarité y est gratuite, les talibés ne mendient pas. Le daara est en grande partie financé par ses anciens élèves, regroupés en association.

* **Le Daara moderne**

Selon les auteurs, la notion de «daara moderne » provient de l’idée que l’apprentissage du Coran peut être concilié avec d’autres apprentissages considérés comme tout aussi importants. Certains daara modernes sont nés des mouvements réformistes (années 1970-1980), avec l’introduction de l’enseignement de l’arabe et des sciences islamiques. Avec le processus de modernisation des daara depuis 2002, l’introduction de certaines matières telles le français et les mathématiques notamment a nécessité une reconfiguration de l’enseignement traditionnel coranique sur le plan de l’organisation et celui des séquences des enseignements. La priorité n’était plus la mémorisation totale du coran.

* **Le daara intermédiaire**

Il s’agit d’une notion qui a aussi émergé avec le phénomène d’exode rural qui a favorisé l’apparition d’écoles coraniques dans les villes. Ces écoles se caractérisent par des conditions drastiques de séjour et d’apprentissage et par le recours à la mendicité comme mode de subsistance pour les boroom daara et leurs talibés. Le développement des écoles franco-arabes comme une réponse à la réislamisation souhaitée par les parents.

* **L’intégration des daara dans le système éducatif**

L’étude fait ressortir que le volet modernisation des daara tendant à leur intégration dans le système éducatif du pays, s’avère plus complexe que prévu à mettre en œuvre. « *Cette réforme, souvent labellisée « modernisation des daara », suscite des questionnements profonds au sein de la société sénégalaise : d’une part parce qu’elle touche une institution très traditionnelle, tissée au cœur du système religieux, et d’autre part, parce qu’elle nécessite de mettre en dialogue tradition et modernité mais aussi valeurs de l’Islam et valeurs de l’Occident* ». Ainsi, un certain nombre de maîtres coraniques et de leaders religieux sont défavorables à l’implication de l’Etat dans la réglementation et l’organisation des daara considérés exclusivement comme un domaine religieux. Certaines prises de position réfutent l’idée de voir un Etat laïc s’impliquer dans un enseignement religieux. Pour d’autres, une éventuelle création de daara public ressemblerait « à un mélange d’eau salée et d’eau sucrée ». Nous pouvons relever quelques similitudes entre le Sénégal et le Burkina Faso quant au daara traditionnel et intermédiaire. Cependant les autres types que sont le daara moderne et l’école franco-arabe publique sont inexistants au Burkina et pourraient être de belles expériences en matière de réforme. Qu’en est-il du Mali, pays frontalier du Burkina Faso qui voit souvent ses talibés passer d’une frontière à l’autre ?

### **3.2. Au Mali**

Tout comme le Sénégal, le Mali présente une diversité d’expériences sur l’enseignement coranique et connaît une riche histoire relative à l’éducation islamique.

L’étude de Sophie Lozneanu et Philippe Humeau (2014) indique que l’islam a pénétré au Mali dès le IXème siècle à partir de l’Afrique du Nord. Cette pénétration a été l’œuvre de conquérants et surtout de commerçants arabes, dont les caravanes étaient souvent accompagnées d’érudits musulmans. L’étude mentionne qu’il s’agit d’un islam qui a été sous l’influence des confréries soufies, et ce plus particulièrement à partir du XVIIIème (Qadiriya puis Tijâniya principalement). La tradition islamique est depuis lors transmise de génération en génération par la famille, les liens confrériques et l’école coranique. Cette dernière a été, jusqu’à l’arrivée des Français en 1891, l’unique lieu d’apprentissage s’apparentant à une institution scolaire.

Au Mali, les écoles coraniques sont les premières écoles structurées qui furent leur extension avec le développement de l'islam. Initialement, elles avaient comme objectifs la formation religieuse, culturelle et scientifique de ses disciples. Il existe au Mali trois types de structures d’enseignement à caractère islamique :

- les écoles coraniques se subdivisant en écoles coraniques traditionnelles (informelle) et modernes (formelle) ;

- les médersas regroupant les médersas arabo-islamiques ou arabes (formelles et diplômes non reconnus) et les médersas franco-arabes ou français (formelles et diplômes reconnus). (Lozneanu et Humeau, 2014, 76).

Il ressort de l’étude qu’aucun recensement des écoles coraniques n’a été conduit au Mali. La seule estimation récente fait état d’environ 3660 écoles coraniques (encadrant 111.145 élèves, dont à peu près la moitié serait d’âge scolaire). Les chiffres indiqués cependant, révèlent surtout qu’on serait loin des chiffres d’enfants déscolarisés indiqués par l’UNESCO en 2010.

Les écoles coraniques relèvent du secteur privé, et n’ont pratiquement pas de statut officiel.

* **Amorce de modernisation des écoles coraniques**

Dans leur étude, Sophie Lozneanu et Philippe Humeau (2014) font ressortir l’inadaptation des écoles coraniques face à un monde moderne de plus en plus monétarisé, face aux réalités modernes et qui ne correspond plus aux besoins éducatifs des enfants notamment en termes d'acquisition de compétences, et d'aptitudes à la vie en société. C’est ce qui explique qu’en 2008, un forum sur les écoles coraniques a débouché sur des recommandations précises et la mise en place d’une Commission. Pour montrer son engagement stratégique vis-à-vis du développement des écoles coraniques, l’Etat malien a formulé des objectifs spécifiques les concernant dans le troisième Programme d’Investissement pour le Secteur de l’Education (2010-2013) (Source Qualé AFD, décembre 2014).

* **Les écoles coraniques améliorées**

Selon l’UNESCO (1993), l'école coranique améliorée du Mali est le résultat d'une expérience conjointe menée par l’U N E S C O et le Ministère malien de l'éducation. L'enseignement y est dispensé dans la langue nationale transcrite en caractères arabes. A côté de la religion islamique, du droit musulman (fiqh) et de la théologie (tawhid), on y enseigne les disciplines modernes telles que le calcul, l'hygiène ou l'instruction civique. Ce type d'établissement conserve une vocation purement religieuse. Quant à la «madrassa», tout en étant à l'origine une école coranique, elle applique des programmes empruntés au système public, et notamment enseigne la langue française. Elle fait passer des examens reconnus officiellement par l'État, ses maîtres sont formés dans des écoles spécifiques et elle dispose de manuels et de programmes spécifiques adaptés à la situation. Dans les écoles purement traditionnelles, le maître, «marabout» ou cheikh possède une incontestable autorité spirituelle mais est dénué de formation scolaire ou académique. De plus, dans les écoles coraniques améliorées ainsi que les «madrassa», des maîtres diplômés des écoles arabes à l'étranger et certains anciens élèves, de même que certains prédicateurs et muezzins, participent à l'enseignement.

* **L’évolution vers les medersas**

Selon l’étude de Sophie Lozneanu et Philippe Humeau, au Mali, les premières médersas dites « franco-arabes » sont ouvertes par l’administration coloniale à Djenné en 1908 puis à Tombouctou en 1910, dans le but de former, pour les écoles coraniques, des enseignants religieux favorables à la politique Française. Ensuite, des Maliens ayant achevé leurs études islamiques à la Mecque et au Caire, ont créé les premières médersas islamiques privées, à Kayes et à Bamako entre 1946 et 1950. Ces médersas furent rapidement fermées par les autorités françaises car le contenu de leur enseignement était d’inspiration wahhabite.

L’étude signale qu’une autre médersa privée, créée en 1946 à Ségou par un membre de la confrérie Tijâniya, fut acceptée par les autorités coloniales (qui la qualifièrent néanmoins d’école coranique) ; elle opposera une forte résistance aux wahhabites maliens (Roy, 2007). C’est pourquoi dès les années 1940 la concurrence entre école coranique traditionnelle et école « française » laïque se double d’une concurrence entre l’enseignement islamique d’inspiration wahhabite d’une part et l’enseignement islamique « franco-arabe » d’autre part.

La plupart des medersas ou franco-arabes, notamment celles qui sont reconnues, sont sous l’égide du ministère de l’éducation nationale du Mali. Ces établissements sont privés et dispensent un enseignement mixte c’est-à-dire religieux et séculier. Ces écoles sont suivies par une direction relevant du ministère de l’éducation nationale. Elle veille entre autres sur les contenus des programmes que ces écoles doivent dispenser. En termes de statistiques, l’étude de Sophie Lozneanu et Philippe Humeau révèle qu’au Mali, les médersas franco-arabes, représentent 18% du nombre total des établissements du 1er cycle fondamental (310.000 élèves, soit 14% des effectifs), ce qui illustre un développement rapide de ces écoles, qui ont été multipliées par 2.6 en 10 ans, contre 2 pour les écoles publiques. De même, il ressort que des passerelles entre les deux systèmes existent formellement, les élèves pouvant passer de l’un à l’autre, et les examens étant les mêmes quoiqu’ils soient adaptés en termes de contenu pour les bacheliers. Les taux de réussite aux examens montrent que les élèves des médersas font souvent au moins aussi bien que les élèves du conventionnel. En 2006 par exemple, pour le diplôme de fin de premier cycle fondamental, les taux d’admission étaient de 68% pour les élèves des médersas et de 67.5% pour l’ensemble des élèves. Concernant le diplôme de fin d’études fondamentales (fin de collège), en 2006 toujours, les résultats étaient de 66% d’élèves des médersas admis contre 62% au niveau national. L’étude constate que la méfiance qui était observée par les Maliens vis-à-vis de l’école occidentale au profit de l’école coranique traditionnelle, a sensiblement changé aujourd’hui. Les propos des enquêtés rapportés par l’étude indiquent que seuls certains villages refusent encore l’éducation publique et préfèrent les médersas, soulignant ainsi que globalement l’école laïque n’est plus rejetée aujourd’hui. Cela semble correspondre à une forte demande sociale qui s’exprime sous forme de demande d’éducation, d’approfondissement de la foi et d’instruction séculière. Il s’agit là d’une recherche de complémentarité des deux types d’enseignement (religieux et séculier). C’est ce qui fait dire certains enquêtés que « *ceux qui n’ont pas eu la chance de suivre l’école coranique avant l’école publique y reviennent plus tard pour étudier le Coran et la religion* ». Allons maintenant loin de nos frontières, hors d’Afrique pour voir le fonctionnement de l’école coranique dans un pays considéré comme le premier pays musulman en termes de nombre de fidèles : il s’agit de l’Indonésie.

### **3.3 L'école coranique en Indonésie**

C’est le même document de référence de l’UNESCO[[7]](#footnote-7) de 1993 qui nous a permis de tirer des informations sur l’Indonésie. L'école coranique indonésienne a un caractère spécifique, à l'image de l'islam indonésien, marqué par l'histoire propre à ce pays. Jusqu'à une époque récente, l'enseignement relevait de l'école coranique traditionnelle. Le besoin de généralisation de l’enseignement et d’éradication de l’analphabétisme a amené les autorités à recourir aux écoles coraniques, associées à l'effort général. Les établissements d'enseignement islamiques ont donc été reconnus, développés et intégrés au système d'enseignement public. Il existe en Indonésie deux types d'établissements islamiques. Les premiers dispensent un enseignement à 80% moderne et à 20% religieux ; ils comportent deux cycles, primaire et secondaire, répartis sur neuf ans sanctionnés par un diplôme équivalent à celui délivré par les écoles publiques. Les seconds, appelés écoles religieuses, n'enseignent que les matières religieuses. Les uns comme les autres dépendent administrativement du Ministère des affaires religieuses, tandis que leurs programmes relèvent aussi du Ministère de la culture. Au niveau supérieur, coexistent également deux types d'établissements: l’Institut gouvernemental pour les études islamiques et les établissements privés d'études islamiques. Nous sommes ici donc dans une expérience qui tranche d’avec les autres pays ci- dessus visités, expérience qui a pour mérite de permettre à l’Etat d’avoir tout sous son contrôle et d’assurer ainsi une éducation pour tous sans discrimination au nom de fait soit disant religieux. Que pouvons-nous retenir des écrits concernant le Burkina Faso, pays qui nous intéresse particulièrement car zone de notre travail.

### **3.4. Au Burkina Faso**

A l’instar du Sénégal, du Mali et de l’Indonésie, il existe une littérature sur les écoles coraniques et sur l’enseignement islamique. Celle-ci est relativement peu développée et se limite en grande partie à des mémoires et autres articles.

#### 3.4.1. Evolution des écoles coraniques au Burkina Faso

Selon les écrits exploités (CISSE, 1996; TIEMTORE, 2010 ; ILBOUDO, 2010), au Burkina Faso, l’apparition de l’islam s’est faite dans la seconde moitié du XIème siècle notamment à partir des régions frontalières aux pays comme le Niger et le Mali. D’ailleurs, c’est de ces pays que proviendront plus tard les grands courants islamiques et mêmes des savants et autres grands maîtres qui fonderont les foyers coraniques.

Pour sa part, CISSE Issa (1996), souligne que pendant la colonisation, on avait assisté à un développement des écoles coraniques. La possibilité, pour les marabouts, d'aller s'instruire dans les grands centres religieux en Gold Coast ou au Soudan avait, à son temps, permis l'accroissement de l'enseignement coranique. Cependant, les méthodes didactiques à l'école coranique ne répondaient plus aux exigences de la modernité. On est alors parvenu à la création des médersas suite à la mise en place des sections de l'Union culturelle Musulmane (U.C.M.) créée en 1953. Celle-ci va poursuivre la tâche de la vulgarisation de ces médersas.

 Selon l’Imam Alidou ILBOUDO[[8]](#footnote-8) (2010), l’école coranique a longtemps été le seul cadre d’apprentissage de l’Islam. Il cite de grands foyers coraniques qui ont existé à Nagringo, Yangdin, Kiela, Sagbtenga, Lanfièra, Dandé, etc. Ces foyers ont été pourvoyeurs de lettrés arabophones et d’élites musulmanes. L’enseignement coranique ne préparait pas à un métier mais simplement à être croyant. Ces foyers ont réussi à l’époque parce qu’ils étaient intégrés au milieu et lui fournissaient des compétences sociales dans le domaine religieux : marabouts, Imams, prêcheurs, enseignants, et lettrés. Il décrit les caractéristiques essentielles de l’école coranique de l’époque comme suit :

* l’enseignement a lieu au domicile du maitre qui héberge les apprenants, les nourrit et les soigne ;
* la dominance numérique des garçons au détriment des filles qui y étaient acceptées aussi, même si elles ne restaient pas longtemps ;
* la récitation mécanique et ânonnée des versets sans compréhension par des groupes d’enfants d’âges différents et de niveaux divers ;
* les fournitures scolaires très élémentaires : ardoise de bois, un roseau taillé servant de plume, un encrier en pot de terre, et au mieux un Coran pour un groupe ; l’encre est faite d’un composé d’eau, de gomme arabique et de noir de fumée ;
* l’usage de châtiments corporels : le maitre utilise une baguette souple pour chicoter les enfants qui se trompent ;
* l’enseignement individualisé : chaque enfant travaille à son rythme et sur une ardoise sa partie du Coran jusqu’à ce que le maitre l’autorise à la laver ;
* enfin la prise en charge de leur formation par les apprenants : les élèves participent aux activités agricoles, pastorales, artisanales et économiques du foyer ; dans le même temps, ils sont astreints aux corvées du bois et d’eau.

En général, souligne l’auteur, l’enseignement coranique dispensé était intégré au milieu si bien que, au sortir du foyer, les élèves coraniques allaient s’installer dans leur village où ils répercutaient l’enseignement du maitre et devenaient ainsi des personnalités de premier plan. Beaucoup, du fait que les privations ont forgé leur caractère, réussissaient dans l’agriculture, l’élevage ou le commerce.

#### 3.4.2. Représentation des foyers coraniques au Burkina Faso

Au Burkina Faso, plusieurs motifs poussent les parents à tourner le dos au système d’éducation classique au profit des foyers coraniques. Deux auteurs qui ont retenu notre attention au cours de nos lectures, évoquent la perception des écoles coraniques, les difficultés et formulent aussi des recommandations.

Le journal L’Evènement[[9]](#footnote-9) s’est penché sur la question des enfants talibés des écoles coraniques de la ville de Ouagadougou. Pour ce journal, qui cite le Réseau National d’Aide à l’Enfance, 43 % des enfants de la rue sont des talibés venant des écoles coraniques de Hamdalaye (un quartier de Ouagadougou). Il voit dans la nouvelle loi d’orientation de l’éducation des perspectives de changement car les talibés et leurs frères des écoles islamiques sont, dit-il, les «parents pauvres du système éducatif burkinabé » et sont victimes de marginalisation.

Le journal relève le manque de reconnaissance officielle des foyers coraniques qui ne sont pas pris en compte par le Ministère. En même temps il rapporte les propos de Ismaël TIENDREBEOGO, juriste de formation et Imam du Cercle d’Etudes, de Recherches et de Formation Islamiques (CERFI), pour qui : « même si la loi ne cite pas expressément les foyers coraniques, on peut considérer qu’un parent qui envoie son enfant dans un foyer coranique où le programme national n’est pas enseigné soustrait cet enfant à l’obligation scolaire. ». Comme solution, il propose la réglementation des foyers coraniques à l’exemple du Mali et du Sénégal qui ont capitalisé de l’expérience dans ce domaine. Entre autres, les écoliers de l’enseignement classique peuvent apprendre le Coran à travers des séances dispensées le soir après les cours dans les mosquées ou dans les écoles coraniques.

A la suite du journal, nous avons lu l’Imam Tiégo TIEMTORE (2010) sur ‘‘La place de l’école coranique de proximité dans l’enseignement coranique et l’éducation de base des talibés[[10]](#footnote-10)’’. L’auteur traite de l’importance du Coran dans la vie du musulman et du droit à l’éducation selon le Coran et la sunna. Il évoque la naissance de l’école coranique qui, en tant que foyer d’apprentissage du Coran, aurait existé depuis le début de l’Islam. A la Mecque, le prophète Mohamed recevait ses compagnons dans un lieu (la maison d’Arquam) pour leur apprendre le Coran. Au fil de l’histoire, les modalités et conditions d’apprentissage ont évolué et donné naissance à des formules locales de transmission de l’enseignement du Coran.

 Au Burkina Faso, l’école coranique aurait donc été le premier cadre de formation des premiers musulmans, avant l’apparition des medersas à l’indépendance et l’envoi des étudiants arabophones au Maghreb ou dans les pays du Golfe, à partir des années 1960. Dans les finalités de cette école se dégagent des constantes, transmises de générations en générations et qui traduisent les aspirations des maîtres coraniques.

#### 3.4.3. Les finalités de l’école coranique

 L’Imam TIEMTORE (2010) mentionne les finalités de l’école coranique en disant qu’elle assure les fonctions d’éducation et d’instruction. Elle veille en complémentarité avec la famille à éduquer les jeunes au respect des bonnes mœurs, des règles de bonne conduite, ainsi qu’au sens de la responsabilité et de l’initiative. Pour lui, L’école coranique est appelée sur cette base à :

* développer le sens civique des enfants ;
* les éduquer aux valeurs de la citoyenneté en recherchant à affermir en eux la conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ;
* les préparer à prendre part à la consolidation des assises d’une société solidaire fondée sur la justice, l’équité, l’égalité des citoyens en droits et en devoirs ;
* développer la personnalité de l’individu dans toutes ses dimensions : morale, affective, mentale et physique ;
* affiner ses dons et ses facultés et lui garantir le droit à la construction de sa personne d’une manière qui éveille son esprit critique et sa volonté, afin que se développent en lui la clairvoyance du jugement, la confiance en soi, le sens de l’initiative et la créativité ;
* élever en eux le goût de l’effort et l’amour du travail considéré comme valeur morale et susciter en eux l’aspiration à l’excellence ;
* éduquer l’élève au respect des valeurs communes et des règles du vivre ensemble ;
* garantir à tous les élèves, dans le cadre de sa fonction d’instruction, un enseignement de qualité qui lui permette d’acquérir une culture générale et des savoirs théoriques et pratiques ;
* développer leurs dons et leur aptitude à apprendre par eux-mêmes et à s’insérer ainsi dans la société du savoir.

 Pour cela, l’école est appelée essentiellement à donner aux élèves les moyens de :

* maîtriser la langue arabe en sa qualité de langue cultuelle et culturelle de la foi musulmane ;
* posséder des notions élémentaires en français, langue officielle du pays ;
* faire face à l’avenir de façon à être en mesure de s’adapter aux changements et d’y contribuer positivement.

Ce qui est exposé ici semble être l’idéal car la réalité des foyers coraniques au Burkina Faso est aux antipodes des compétences ci-dessus déclinées. Quelles sont donc les caractéristiques des écoles coraniques dans notre pays ?

#### 3.4.4. Caractéristiques des écoles coraniques au Burkina Faso

* **Le phénomène de la migration des enfants des écoles coraniques**

Les conclusions des travaux[[11]](#footnote-11) du Projet de lutte contre le trafic des enfants en Afrique de l’Ouest (PACTE) de Save the Children Canada ont également été examinées. Elles ont consisté en un compte rendu d’une enquête sur les enfants talibés se rapportant à leur âge, leur provenance, leur flux migratoire, leur exploitation et leur situation au sortir du foyer coranique. L’enquête a révélé que les talibés sont des enfants, majoritairement des garçons, confiés par leurs parents à un maître coranique pour y apprendre le Coran. Le contrat traditionnel implique que le marabout enseigne le Coran et inculque aux enfants une des vertus essentielles, l’humilité, par la pratique ponctuelle de la mendicité. Cependant, a fait savoir le rapport, certaines écoles coraniques comptent aussi des jeunes filles talibés. Elles sont très jeunes, de 4 à 7ans, et souvent elles peuvent venir de la même ville ou de tout près. En général leurs familles vivent à quelques villages tout au plus de l’école coranique. Concernant l’âge des enfants talibés, l’enquête du projet a fait ressortir qu’ils sont très souvent jeunes. Ils entrent parfois à l’école coranique dès l’âge de 4 ans et y restent jusqu’à 18 ans. Les trois quart (3/4) des effectifs des écoles coraniques sont formés surtout des jeunes talibés du groupe d’âge de 8 à 12 ans. Certains parents confient leur enfant au maître coranique et lui abandonnent leurs responsabilités parentales. Abordant la migration des talibés, PACTE affirme que certains maîtres coraniques sont migrants et d’autres sédentaires. Il mentionne que tous les talibés ne sont pas des migrants et que plusieurs vivent même au sein de leur famille. De même, tous les enfants mendiants ne sont pas des talibés, quoiqu’un certain nombre d’entre eux soient parfois des ex-talibés. Plusieurs jeunes mendiants cherchent à se faire passer pour des talibés, ce qui facilite la cueillette d’argent. L’enquête sur la question migratoire a révélé aussi que les enfants talibés se déplacent beaucoup. Ils peuvent être appelés à se déplacer avec le maître coranique sur de longues distances. Pendant que les maîtres se déplacent en véhicule, les enfants marchent sous la direction des plus grands. Il arrive que quelques-uns se perdent dans les villes ou dans la brousse. Souvent très jeunes, ils n’ont pas les informations nécessaires pour retrouver leur route. Ils cherchent leur maître, n’ont aucun papier d’identité, ne savent pas où ils sont. Dans d’autres cas, les enfants talibés passent les frontières pour aller suivre des enseignements auprès de maîtres coraniques renommés. Tout au long de leur périple, ils passent beaucoup de temps à mendier dans les lieux publics comme les gares routières, les postes de contrôle, etc. Ils peuvent être très exposés à toutes sortes d’agression et de perversion. Il arrive qu’ils doivent travailler pour le compte du maître coranique sans toucher de rémunération et parfois dans des conditions très dures. Certains d’entre eux fugues, fuyant les mauvais traitements. Néanmoins, des constances ont été remarquées dans le flux migratoire des enfants. Ceux qui viennent du Burkina Faso, par exemple, transitent souvent par Koury en route vers Sikasso, Koutiala ou Ségou. Koury est une halte où ils passent facilement deux à trois nuits, ou plus. Les talibés maliens migrent aussi vers d’autres régions : les maîtres coraniques les amènent souvent dans la région de Banfora, de Bobo-Dioulasso ou Solenzo. Mais ce mouvement n’a pas la même ampleur que celui des enfants burkinabé au Mali, quoiqu’on retrouve des maîtres maliens avec des enfants maliens au Burkina Faso. S’agissant de leur provenance, rapporte ‘‘Aide à l’enfance’’[[12]](#footnote-12) (2006), beaucoup de talibés seraient des enfants migrants du Nord Mali et du Burkina Faso, confiés par leurs parents pour apprendre le Coran. La plupart du temps, ils sont non scolarisés. Beaucoup de talibés rencontrés au Mali viennent du Burkina Faso, où une croyance populaire veut que les écoles coraniques du Mali soient supérieures. Les enfants talibés sont confiés, recrutés ou donnés. On note parfois la présence d’intermédiaires ou d’anciens élèves coraniques qui confient leurs enfants à un maître. Sur la question de leur exploitation, l’atelier note que dans certains cas les enfants talibés sont un atout économique pour leur maître. Ils sont loués parfois pour des travaux des champs ou placés chez des employeurs au profit du maître. Cela s’explique par les besoins financiers nécessaires aux maîtres coraniques pour l’entretien de ces enfants que les parents leur confient sans financement. C’est dire qu’entre la mendicité, les formations coraniques et les travaux divers, les enfants talibés ont peu de loisirs. Ils sont isolés socialement. Il leur reste relativement peu de temps pour l’apprentissage du Coran. Leur situation est inqualifiable à ce point que lorsqu’ils quittent le maître, il arrive à ces enfants de perdre leurs repères familiaux, de ne plus savoir de quel village ils sont. Certains deviennent effectivement marabouts ; d’autres, isolés et sans repères autres que la rue, finissent par sombrer dans la délinquance.

Nous avons aussi lu le rapport d’étude[[13]](#footnote-13)(2007) de la Fondation pour le Développement Communautaire Talibé (FDC/T). L’étude s’est fixé comme objectif de « contribuer à une meilleure compréhension du phénomène des enfants talibés dans les 3 villes concernées (Ouagadougou, Ouahigouya et Zorgho), de connaître ce qui est fait comme actions en faveur des écoles coraniques et de proposer des approches d’amélioration du système éducatif de ces écoles». Cette étude a abordé le système éducatif musulman au Burkina Faso, le phénomène des écoles coraniques dans ses aspects statut, caractéristiques des apprenants, calendrier et programme des études et caractéristiques des maitres. S’agissant du système éducatif musulman, il est reconnu au Burkina Faso et se compose des médersas, des écoles franco-arabes et des structures de formation universitaire qui offrent un enseignement à la fois en arabe et en français, à la fois religieux et laïque. Ce système a à son sein les foyers coraniques qui eux ne sont pas reconnus donc relevant de l’informel. Quant à l’aspect phénomène des écoles coraniques, l’étude relève que les écoles coraniques ne sont pas des écoles au sens propre, du moins en ce qui concerne le lieu où se tiennent les cours. Dans ces types de lieux d’enseignement, c’est, dans la plupart des cas, le vestibule de l’habitation du maître qui sert de salle de cours ou quelques fois un coin dans la cour d’une mosquée ce qui fait que certains désignent de façon péjorative les écoles coraniques par l’expression «écoles par terre» parce que les enfants sont assis à même le sol avec leur tablette. Les écoles coraniques se caractérisent au Burkina Faso par leur absence de statut juridique, d’ancrage institutionnel et de textes règlementaires. Ce sont des écoles informelles, n’ayant aucune existence légale et ne bénéficiant d’aucune reconnaissance officielle. Mais cette absence de statut officiel n’empêche pas les parents d’y inscrire leurs enfants. Pour eux, l’Islam recommande fortement qu’ils donnent une éducation complète à leurs enfants, surtout une éducation religieuse qui leur permettra d’être de bons croyants.

Ici le doigt est mis sur une réalité cruciale des enfants évoluant dans un système non reconnu voire absent des statistiques de l’éducation. Une situation qui ne peut laisser indifférente toute personne soucieuse du bien-être des enfants en général et des talibés en particulier.

* **Caractéristiques des apprenants et des maîtres des écoles coraniques**

Abordant la caractéristique des apprenants, le portait type d’un enfant talibé dans ces trois villes (Ouagadougou, Ouahigouya et Zorgho) concernées par l’étude (FDC/T, 2007) au Burkina Faso se présente ainsi : *«C’est généralement un enfant d’une dizaine d’années, issu d’une famille musulmane polygame. Les parents, généralement analphabètes, agriculteurs/éleveurs ou commerçants vivent toujours, et sont d’ethnie mossi ou peulh»*. Ces talibés à 98 % viennent du Burkina Faso et près de 2% viennent des pays voisins (Mali, Côte-d’Ivoire, Niger et Togo). Ils sont originaires de presque toutes les provinces du Burkina Faso et leur antécédent avant école coranique est que la majorité aidait les parents dans les activités traditionnelles (agriculture, élevage). Plus de 10% des enfants fréquentaient l’école classique et plus de 6% apprenaient un métier auprès d’un maître artisan. Les maîtres coraniques rencontrés dans cette étude sont tous des hommes, âgés de 24 à 79 ans (moyenne d’âge 42 ans), mariés et polygames pour 90% d’entre eux (en moyenne 3 femmes). Ils ont entre 2 à 20 enfants vivants (moyenne 9 enfants). Plus de 98% sont analphabètes (ne savent ni lire ou écrire en français ou en langue nationale). Chaque maître coranique avait sous sa responsabilité, au moment de l’enquête, entre 4 et 89 talibés soit une moyenne de 20 élèves. Les maîtres disent exercer uniquement cette fonction et cela depuis plus de 40 ans pour certains (entre 2 à 52 ans). Analysant la situation des maitres coraniques, le recensement révèle que dans plus de 57,5% des foyers coraniques, l’enseignement se fait par un seul maitre qui se trouve être, généralement le responsable du foyer. Ces maitres coraniques hormis le Coran qui est leur domaine de prédilection n’ont pas fréquenté une école formelle. En effet, une proportion importante (44,8%) n’a pas achevé le niveau primaire. Et ceux qui sont allés loin n’ont pas excédé le niveau primaire car 43,5% ont seulement le niveau primaire ; un maitre coranique sur dix recensés a le niveau du secondaire premier cycle (actuel post-primaire). Cependant, plus d’un maitre sur trois (34,0%) a été alphabétisé dans une langue quelconque et ils affirment à l’unanimité que l’introduction de l’alphabétisation dans les foyers coraniques est une bonne chose.

* **Le temps d’apprentissage dans les écoles coraniques**

Le calendrier ou du moins l’emploi de temps fait ressortir le matin de 6 heures à 9 (3heures de cours) et le soir de 19 heures à 22 heures (3 heures de cours) pour les moments consacrés à l’apprentissage du Coran. Certains ont une séance dans l’après-midi de 14heures à 16heures soit 2 heures de cours. Ainsi, le volume horaire journalier varie entre 6 et 8 heures. Le programme est essentiellement la lecture et la mémorisation du Coran. L’enseignement de matières comme les mathématiques, la littérature, l’histoire générale, la géographie,…, n’a pas sa place et l’enseignement des sciences de la vie et de la terre est inexistant.

* **La réalité des écoles coraniques en chiffre : infrastructures, sources de financement**

Un autre document d’une importance capitale a retenu notre attention : il s’agit du rapport du Recensement Général des Foyers Coraniques (RGFC)[[14]](#footnote-14). Ledit recensement a été mené par le CERFI en 2013. Le rapport mentionne un effectif de 139345 talibés dont 32052 filles et 107293 garçons répartis dans 7502 foyers coraniques à travers le pays. Les aspects tels que l’apparition des foyers coraniques au Burkina Faso, leur nature, leurs sources de financement, leurs infrastructures ainsi que les caractéristiques des maitres coraniques sont analysés dans le document synthèse des principaux résultats du recensement. Concernant l’apparition des foyers coraniques au Burkina Faso, elle remonte bien avant les années 1800. En effet, deux foyers coraniques sur trois (66,4%) ont été fondés entre 1900 et 2000. 1,9% ont été créés avant 1900. Par ailleurs, 31,7% des foyers coraniques ont été créés à partir de 2000 soit environ un tiers des foyers coraniques créés en moins d’un quart de siècle. Quant à la nature des foyers coraniques on peut retenir trois catégories à savoir les foyers coraniques dits sédentaires (88,6%), les foyers coraniques migrants (4,3%) et ceux dits saisonniers (7,1%).

Parlant des sources de financement, les informations collectées illustrent clairement que les foyers coraniques au Burkina Faso fonctionnent sur les fonds propres du fondateur qui n’est autre que le maitre coranique lui-même et ce à 90,7% contre un fonctionnement assuré à 1,4% des quêtes des apprenants et 0,4% des frais d’inscription des apprenants. Les infrastructures quant à elles, sont constituées pour la plupart de la cours d’habitation du maitre, d’un hangar constitué de quatre supports, généralement des bois et de la paille constituant le toit. Tous les élèves « talibés » s’asseyent à même le sol pour recevoir les enseignements si bien que dans aucun des foyers coraniques il n’y a ni bancs ni tables-bancs. Les tablettes « walaka[[15]](#footnote-15) » constituent les supports d’écriture et remplacent le cahier ou le tableau noir. Ainsi 19,3% des foyers coraniques n’ont aucune classe pour donner les cours pendant que 56,1% n’en ont qu’une. En fait de classe comme le mentionne le rapport, il faut noter qu’il s’agit d’un simple hangar pour la plupart.

Cette cartographie des foyers coraniques dépeint avec exactitude l’état des lieux et impose de se pencher sérieusement sur la question des écoles coraniques au Burkina Faso. Quels sont les problèmes que rencontrent les enfants talibés au sein de ces foyers coraniques ?

#### 3.4.5. Les problèmes des écoles coraniques au Burkina Faso

* **La déviation des objectifs initiaux dans certaines écoles coraniques**

 De nos jours cependant, pense l’Imam ILBOUDO (opp.cit), l’école coranique a dévié de ses objectifs premiers qui étaient la connaissance des textes religieux. Pour lui, le système a dégénéré et cela a abouti à jeter les enfants dans la rue pour mendier. L’emploi du temps normal alterne apprentissage du Coran et recherche de la subsistance, mais en réalité les talibés des villes passent le plus clair de leur temps à demander l’aumône. Ils se couchent à même le sol dans les salles vétustes et mal aérées, dans des conditions qui ne garantissent pas toujours leur sécurité. L’auteur pense également que la question des écoles coraniques est révélatrice de sérieux dysfonctionnements qui se sont développés au sein de la communauté musulmane à savoir la confusion entre textes religieux et coutume-tradition. La crainte et la méfiance vis-à-vis de leur environnement auraient entrainé le repli sur soi, le manque d’initiative, l’absence de réforme et le manque d’évolution.

* **La question de la qualité des apprentissages dans les écoles coraniques**

Un mémoire de fin de formation a également bénéficié de notre lecture attentive. Il s’agit de ZERBO (2012) qui traite des «  écoles coraniques et l’éducation des enfants talibés dans la ville de Dédougou ». L’auteur ayant assis sa recherche sur la question principale  « *les écoles coraniques garantissent-elles une éducation de qualité aux enfants talibés*? »[[16]](#footnote-16) arrive à conclure qu’au regard de leur nombre et de leurs effectifs, l’école coranique occupe une place importante dans la vie des populations. Les raisons de cet intérêt seraient d’ordre religieux, mais cacheraient également une méconnaissance des lois nationales en matière d’enseignement, d’éducation et surtout de droit des enfants. Il fait remarquer que ces écoles ne sont pas reconnues et qu’elles ne sont pas prises en compte dans le calcul des taux bruts de scolarisation du Burkina Faso, ce qui impacterait négativement sur les efforts du pays pour relever les TBS et atteindre l’Education pour tous. Se prononçant sur la qualité de l’enseignement dispensé dans les foyers coraniques, ZERBO (2012) reconnait qu’il permet d’amener les enfants à être de bons fidèles musulmans. L’auteur pense cependant qu’à considérer les programmes et les conditions d’étude, cet enseignement ne favorise pas une bonne éducation des enfants et au demeurant, ses objectifs, finalités et buts seraient loin de s’accorder avec ceux définis par l’Etat. Il appelle donc à rompre le silence, d’écouter enfin l’alerte lancée par certains acteurs et d’aller vers la réforme des écoles coraniques longtemps laissées à la dérive.

Avant d’aller dans le sens de ZERBO pour proposer des perspectives de réformes, examinons quelques propositions faites par les auteurs que nous avons convoqués dans notre revue de la littérature.

#### 3.4.6. Suggestions pour une meilleure réforme des foyers coraniques au Burkina Faso

* **Le foyer coranique de proximité**

 L’Imam Tiégo TIEMTORE (2010) suggère une réforme du foyer coranique à travers une école coranique dite de proximité. En effet, il pense que la promotion de ce genre d’école apparait de plus en plus comme une opportunité à saisir et un idéal vers lequel il faudrait tendre à long terme. Elle doit exister aux côtés de l’école classique car les deux peuvent cohabiter harmonieusement et prouver que les élèves des écoles classiques peuvent, s’ils le veulent, apprendre à la fois le Coran. Son objectif serait de permettre aux élèves issus des écoles coraniques ou aux intellectuels musulmans d’apprendre la lecture du Coran et de posséder des notions de la langue arabe sans rompre le lien avec la structure familiale d’origine. On n’aurait plus besoin de s’éloigner de la famille pour apprendre le Coran. Cela permet aux apprenants de bénéficier des vertus de la présence familiale, d’apprendre dans des conditions meilleures - qui évitent la mendicité entre autres – et d’apprendre autres choses à côté de l’enseignement coranique le cas échéant. Le cursus de l’école coranique de proximité serait de moindre durée et peut être sanctionné par une attestation de niveau, délivrée par le maitre coranique. Les disciplines enseignées sont essentiellement le coran, la langue arabe, l’éducation religieuse cultuelle. Les cours de langue arabe se feront selon une méthode intensive, accompagnés d’exercices de maison. Ce cursus prédispose à une formation plus solide que l’apprenant devra chercher à accomplir plus tard. Loin de remettre en cause les fondements de l’école coranique, l’école de proximité se base sur des principes forts suivants :

* affirmation de la nécessité des écoles coraniques ;
* l’école coranique ne doit plus être un obstacle à l’acquisition d’autres connaissances ;
* fixation de minimum de conditions nécessaires, notamment le cahier de charge ;
* le maitre et la communauté musulmane au centre de la réforme ;
* vie pédagogique codifiée en termes de redéfinition d’un nouveau cursus et de certification de la formation.

 Aussi, conseille l’Imam ILBOUDO (2010), faut-il promouvoir une véritable mobilisation de tous les acteurs sociaux, communautaires et étatiques afin de réformer un secteur longtemps considéré comme un tabou. Dans cette perspective d’amélioration de l’enseignement dans les centres coraniques, pense-t-il, les axes suivants pourront se révéler prioritaires :

* **L’amélioration du cadre institutionnel des écoles coraniques**

 Il s’agit de faire passer le système coranique du mode de fonctionnement complètement libéral, c'est-à-dire sans règlementation, où l’école coranique est conçue comme une activité du secteur informel à un mode de fonctionnement communautaire. Partant de ce fait, l’école coranique doit dépendre de la communauté, de la société civile dont elle tire ses références et ses valeurs. La communauté musulmane doit être capable de répondre des enseignements donnés à l’école coranique et assurer à cet effet la tutelle pédagogique et administrative. Cela suppose que des règles soient précisées se rapportant aux questions telles que : qui est habilité à être maitre coranique ? Qui doit délivrer la reconnaissance ? Quelles sont les bases de la certification ? Qui doit superviser ? Quelle doit être la répartition des rôles entre l’Etat, la communauté musulmane, la société civile, les maitres coraniques et les parents ? L’auteur estime que les gouvernants pourraient approcher les promoteurs de manière coactive avec l’appui de certaines organisations islamiques et acteurs de la société civile afin d’accorder les points de vue et les compréhensions. Il propose un cahier de charge pouvant comporter les points suivants :

* être majeur et même âgé de plus de 20 ans ;
* justifier d’une formation certifiée par une association islamique reconnue;
* être de bonne moralité, certifiée par la communauté et les autorités judiciaires (casier judiciaire) ;
* posséder un local décent : logement, latrine, salle de lecture ;
* être de préférence marié et disposer d’une adresse fixe ;
* disposer d’un registre pour l’enregistrement de l’identité, la provenance, la filiation et l’adresse des parents des enfants ;
* l’enseignant doit se prévaloir de la tutelle d’une association légalement reconnue ;
* avoir des capacités pour la mise en application du programme ;
* enfin, disposer d’un personnel qualifié à cet effet.

 Le cadre de vie et d’apprentissage est un facteur a priori dans la réussite d’une éducation. En termes d’investissement, l’école coranique doit comporter des locaux convenables aux effectifs, y compris des dortoirs, des salles de cours, des toilettes et du matériel didactique. Le maitre coranique devra tenir compte de la capacité d’accueil de son école dans le recrutement des talibés. L’option de l’externat est de loin la meilleure. Dans le pire des cas, les enfants internés ne sauraient travailler ou mendier pour prendre en charge leurs études. L’apport des parents est de préférence la première rémunération des maitres avant toute autre subvention. L’école coranique de la mosquée, du quartier, du secteur ou du village pourrait être une alternative aux difficultés liées au « confiage » des enfants loin de leur famille. L’Imam ILBOUDO estime que les conditions actuelles ne permettent pas à un individu seul d’avoir des infrastructures d’accueil pour l’apprentissage d’une cinquantaine d’enfants sans la participation de toute la communauté et parfois de l’aide financière des partenaires. Pour cela, faire que l’école coranique appartienne au village qui peut réunir les ressources nécessaires et non à un maitre tout seul. Il propose de ce fait, dans un premier temps, d’améliorer les contenus d’apprentissage et les méthodes. A ce sujet il note que la recherche a longtemps ignoré le secteur de l’enseignement coranique. Des études récentes font cas de la possibilité d’intégrer des apprentissages nouveaux aux programmes de l’école ancienne. Pour une éducation qui se veut complète il faut que l’école prenne en compte tous les besoins de l’être en devenir. Le temps est maintenant révolu où l’enfant doit rester une dizaine d’années au centre coranique d’où il sortait avec une connaissance approximative du texte sacré. La langue d’apprentissage doit être un levier pour que l’enfant acquière des compétences en lecture (littéracie), en calcul (numéracie), en langue, en disciplines d’éveil scientifiques (sciences). Tout cela passe par l’élaboration de curricula intégrés à vocation nationale, qui prennent en compte des modules du système d’enseignement formel ou à défaut ceux du non formel comme l’alphabétisation. L’école coranique nouvelle devra, au lieu d’enseigner aux élèves le métier du maitre coranique comme de par le passé, former à des métiers dans les centres spécialisés. En fait, la maîtrise véritable de la langue arabe par l’introduction de nouvelles méthodes devra favoriser un apprentissage rapide et réduire la durée du séjour des talibés au centre.

* **La question de la formation des maîtres d’écoles coraniques**

 Dans un second temps, il suggère d’organiser les maitres coraniques et de renforcer leurs capacités. L’auteur souligne la nécessité de formation théologique et pédagogique des maitres coraniques qui s’engagent dans la nouvelle formule avec des remises à niveau par des érudits de la communauté musulmane. Véritablement, la recherche en éducation et les techniques de développement personnel peuvent permettre un bon recyclage des maitres coraniques aux fins d’améliorer leurs compétences pédagogiques mais aussi de gestion. Le programme qui s’intéresse aux médersas pourrait leur être dispensé.

 En outre, en devenant un vrai corps de métier, une vraie organisation professionnelle s’impose aux maitres coraniques. Cette organisation pourrait, en vue de faciliter d’éventuelles interventions de partenaires, tenir compte du découpage administratif national à savoir les communes, les provinces, les régions. De même qu’elle doit mettre fin à la pseudo-gratuité dont se prévalent les écoles coraniques qui, en vérité, n’en ont pas les moyens matériels, ni financiers.

* **Possibilité de passerelles entre école classique et école coranique**

Dans un troisième temps, il conseille d’établir une passerelle entre l’école coranique et les autres systèmes d’éducation et vice versa. A ce niveau, le communicateur évoque des exemples d’autres pays où l’école coranique joue le rôle d’institution préscolaire. L’enfant fréquente l’école coranique de la mosquée dès l’âge de 4 à 6 ans avant de rejoindre l’école classique formelle à 7 ans. Il cite certains pays comme le Maroc et le Niger qui en ont fait l’expérience. L’Imam ILBOUDO cite à ce propos PARE Afsata / KABORE : « *Sur initiative des parents, certains des élèves vont continuer dans les medersas ou rejoindre l’école coranique après une tentative non réussie de scolarisation dans les medersas ou l’école classique. Par ailleurs, l’école coranique reçoit parfois des enfants de quatre ans qui, à sept ans vont* *s’inscrire à l’école classique ou dans les medersas. Enfin, les jeudis, jours congés à l’école primaire classique, certains élèves des cours classiques vont étudier le Coran à l’école coranique. Dans ce dernier cas, on peut certainement parler d’une double fréquentation. Ce n’est pas le cas lorsque l’échec dans une école formelle pousse les parents à venir inscrire leurs enfants à l’école coranique, l’inverse n’étant plus possible en raison du problème d’âge qui peut se poser pour l’entrée classique* ».

Cette revue de littérature a révélé un pan des foyers coraniques, leur évolution, leur structuration, leur caractéristique, leur gestion, leur tentative de modernisation, leur programme, leurs pratiques éducatives, etc. Elle a révélé également que le secteur de l’enseignement islamique en effet, dans sa diversité de formes et de contenus, concerne des milliers d’enfants. Nous nous sentons donc réconforté dans notre ambition de faire un état des lieux sans complaisance des foyers coraniques afin de proposer des réformes urgentes et réalistes.

#

# **Chapitre III : Clarification conceptuelle**

 Cette partie est consacrée à élucider quelques concepts-clés qui contribueront à faciliter la compréhension de nos travaux. Nous avons retenu pour cela : école coranique, madrasah, talibé, musulman, marabout et EPT.

* **Ecole coranique**[[17]](#footnote-17) :

 Traditionnellement, c’est le premier enseignement que reçoit tout enfant dans les sociétés islamiques. L’école coranique est remplacée par les systèmes modernes d’éducation mais on en trouve encore dans de nombreux endroits. Dans la langue courante on appelle souvent ces écoles kuttàb ou m’seyyid, et les enfants y passent quatre ou cinq ans pour apprendre à lire et à écrire, recevant parfois des rudiments d’arithmétique. La mémorisation du Coran tout entier constitue le couronnement de ce type d’enseignement. Les voix à l’unisson de groupes d’enfants en train de réciter le Coran composent une des tonalités les plus caractéristiques de nombreuses villes islamiques traditionnelles. Quand le Coran est mémorisé dans sa totalité, l’éducation de l’adolescent est achevée, à moins qu’il ne continue son cursus à la madrasah (enseignement secondaire).

Comme les systèmes modernes d’éducation ont remplacé de nos jours le système traditionnel, l’école coranique joue de plus en plus un rôle d’institution préscolaire, ou son parallèle éducatif, pour les jeunes enfants.

 Habituellement, le professeur est payé à intervalle régulier, à mesure que l’élève avance dans la connaissance du Coran. La sourate ar-Rahamàn, marque une étape importante; le professeur reçoit alors une gratification, souvent sous forme de moutons. (Les paiements sont effectués par portion de Coran réellement mémorisée. La coutume pré –islamique puis islamique retient comme base de rémunérer la tâche accomplie, et non l’effort ou le temps qu’on lui a consacrés). De plus, un mouton est sacrifié et une cérémonie appelée le nafasar-Rahamàn (l’insufflation du souffle du Miséricordieux) est célébrée pour l’enfant.

 Dans les écoles coraniques, on écrit habituellement sur des tablettes de bois appelées lawh, sur lesquelles on a passé un mélange de chaux pour donner une surface propre et lisse, et pour pouvoir effacer les leçons précédentes. L’encre est un mélange de charbon de bois additionné d’eau ; le calame est un roseau aiguisé et dont la pointe est taillée à un angle de manière à pouvoir rendre les pleins et les déliés caractéristiques des lettres arabes. Certaines des tablettes d’élève peuvent être magnifiquement décorées par la calligraphie du professeur pour être montrées à la maison aux parents marquant ainsi que la classe a atteint un stade particulier de l’apprentissage du Coran.

 Au regard de ces définitions, nous retenons pour notre part que les différentes appellations: école coranique, foyer coranique et centre coranique désignent une seule et même réalité. Aussi, emploierons-nous indifféremment l’un ou l’autre terme pour désigner la même école.

* **Madrasah** désigne littéralement un « lieu d’étude » ; pluriel, madaris.

C’est une école traditionnelle d’enseignement supérieur, dans le sens où ses élèves étaient supposés avoir déjà mémorisé le Coran tout entier. Le cursus correspondait au trivium des arts libéraux (grammaire, logique et rhétorique) et comprenait du droit (fiqh) ; les systèmes mathématiques traditionnels (abjad) ; la littérature, l’histoire, la grammaire à un niveau plus poussé, le calcul des heures de la prière, l’exégèse et la psalmodie du Coran et ainsi de suite. On y enseignait parfois également la médecine et l’agronomie. Mais, dans la pratique, la medersa est un établissement d’enseignement privé où les cours sont dispensés en langue arabe mais traduits en langue nationale. Ce qui nous amène à dire que c’est une école bilingue même si on y étudie fondamentalement la religion musulmane avec l’arabe comme langue d’enseignement. Cette définition nous rapproche de celle donnée dans le décret n°99-221 portant réglementation de l’enseignement privé au Burkina Faso ainsi formulée : « Les medersas ou écoles franco-arabes sont des établissements privés confessionnels où une partie de l’enseignement est dispensée en arabe. ».

C’est en fait à partir de 1973-1974[[18]](#footnote-18) que l’Etat s’est engagé à reconnaître la medersa comme établissement d’enseignement à travers des textes organiques, notamment le décret 74-130 PRES/EN/ de mai 1974 portant réglementation de l’Enseignement Privé en Haute-Volta. Ceci aurait eu pour effet l’implication de l’autorité éducative à la gestion administrative et pédagogique, ainsi que la promotion de l’enseignement medersa à travers les structures centrales et décentralisées du Ministère de l’enseignement de base.

 Toutefois, selon l’auteur, l’implantation des premières écoles a eu lieu dans les zones situées près du Mali actuel. Ce sont celles de Bobo–Dioulasso, de Nouna, de Tougan et de Ouahigouya qui ont bénéficié de certains facteurs tels la proximité avec le Mali fortement islamisé et islamiquement plus avancé et la libre circulation des érudits.

 Citant Issa CISSE, il repartit les medersas du Burkina Faso en trois catégories suivant leurs fondateurs :

* les fondateurs inspirés du réformisme (mouvement qui prône « un retour à l’Islam essentiel et de fidélité stricte au Coran »). Il s’agit par exemple de la famille Diénépo à Bobo Dioulasso ; Ibrahim DIENEPO créa son école en 1955-1956;
* les medersas créées par l’Union Culturelle Musulmane (UCM). Ce sont par exemple celles de Sikasso-Cira à Bobo-Dioulasso en 1958, de Tougan en 1959, de Nouna en 1957 et de Ouagadougou en 1959 ;
* les medersas fondées et entretenues par la communauté musulmane. Il s’agit par exemple de celle de Ouahigouya, créée en 1965.

En dépit de leurs caractéristiques qui sont bien distinctes, certaines personnes tendent à confondre medersa, école franco-arabe et école coranique. Aussi, avons-nous jugé utile de répondre à la question sur la différence entre ces trois structures.

 Nous dirons d’abord que l’école **franco-arabe** est une école où les langues d’enseignement sont à la fois l’arabe et le français. C’est en fait une medersa qui a intégré le français dans ses programmes. Dans ce type d’école nous avons généralement les enseignants affectés soit à l’enseignement du programme arabe soit à l’enseignement du programme français. On y enseigne non seulement la religion mais aussi certaines matières officielles. Les langues d’enseignement sont le français et l’arabe.

 A propos de la différence entre medersa, école franco-arabe et école coranique, Ali HAMADACHE cite : « La medersa est mieux organisée et structurée que l’école coranique qui se réfère à une tradition immuable dans tous les domaines. Elle ne s’adresse qu’aux citadins et concurrence l’école publique là où les deux écoles existent. A l’origine elle concernait les jeunes hommes à partir de 25 ans, mais après, avec le progrès de l’enseignement de l’arabe, elle devient l’équivalent de l’école primaire et secondaire publique»[[19]](#footnote-19).

 C’est à partir des années 1950, poursuit HAMADACHE, que les premières medersas furent ouvertes dans les pays à colonisation française, tandis que leur apparition est bien antérieure dans les colonies britanniques. Au Ghana, leur ouverture daterait de 1889. Deux raisons sont avancées pour expliquer cette différence. La première, les Anglais semblaient moins intéressés par l’assimilation culturelle des populations colonisées que par leur exploitation économique. La deuxième[[20]](#footnote-20) : « dans les colonies britanniques le courant réformiste dominant était plutôt de tendance moderniste, c'est-à-dire qu’il visait l’efficacité de l’enseignement islamique par la synthèse de l’Islam et de l’Occident». Dès ses débuts, écrit l’auteur, la medersa prend en Afrique deux orientations : la première, moderniste à l’image de l’Ecole européenne, où on étudie l’arabe, l’islam et les disciplines scientifiques à partir d’une langue européenne ; la seconde, conservatrice, a pour modèle le monde arabe avec la langue arabe comme langue exclusive d’enseignement. Il cite à nouveau: « D’une part les medersas dé-maraboutisent l’islam en dénonçant les erreurs pédagogiques des écoles coraniques, l’ignorance des marabouts, et, de l’autre, elles centrent la formation sur l’acquisition des connaissances scientifiques (mathématiques, physique, sciences naturelles, apprentissage systémique de l’arabe, formation idéologique et religieuse »[[21]](#footnote-21).

 Adama OUEDRAOGO[[22]](#footnote-22) fait la distinction en écrivant que : « La medersa est un établissement dans lequel sont dispensés des cours sur différentes matières littéraires, sociales, scientifiques et religieuses en arabe. Le besoin de communiquer en français, la recherche du travail et aussi le prestige du français ont amené les fondateurs à introduire l’apprentissage de cette langue dans les programmes. Cet ajout a donné lieu à une typologie des medersas au Burkina Faso : une « école medersa » est celle qui dispense les cours uniquement en arabe, alors qu’une « école franco-arabe » enseigne en arabe et en français. »

 L’auteur évoque les programmes des différentes écoles ainsi qu’il suit :

* Dans les écoles coraniques, le programme se compose de matières religieuses et de la langue arabe. Pour la religion, on a trois matières à savoir le Coran, le fiqh et le tawhid. Le fiqh traite deux domaines : al-ibadàt qui sont les pratiques religieuses comprenant les cinq piliers de l’islam (la prière, le jeune de ramadan, la zakat et le pèlerinage à la Mecque) et al-mu-àmalat qui sont les rapports entre les humains comme le crédit, le commerce, le mariage, le baptême, etc.

Le tawhid ou al-aqidàt traduit littéralement par unicité de Dieu, la croyance, traite des attributs de Dieu, des livres révélés, des prophètes, du destin et de la résurrection. Pour ce qui est de la langue arabe, elle a cinq matières : la littérature, la conjugaison, la grammaire, la lecture et l’écriture.

* Dans les medersas du cycle primaire du Burkina Faso les matières enseignées en général sont la langue arabe à travers : la lecture, l’écriture, la grammaire, la conjugaison, l’orthographe, la dictée, la rédaction, l’expression orale et l’expression écrite ; les matières religieuses comprennent : le Coran, la jurisprudence, le hadith, le tawhiid, la morale, la biographie du prophète et l’histoire islamique ; la science sociale est composée de l’histoire, de la géographie et de l’éducation civique ; la langue française se compose de : la lecture, l’écriture, la grammaire, la conjugaison, l’orthographe, la dictée, la rédaction, l’expression orale et l’expression écrite ; et les matières scientifiques sont constituées du calcul, de la géométrie, de l’arithmétique et des sciences.

 Ces matières sont en fait celles que recommande le programme officiel de 1989-1990 du Ministère de l’Enseignement de Base et de l’Alphabétisation.

 Pour OUEDRAOGO Mahamadi[[23]](#footnote-23), la medersa enseigne la lecture, l’expression orale, l’expression écrite, le vocabulaire, la grammaire, l’orthographe et le calcul. Selon la place accordée à l’utilisation de la langue dans une école on peut distinguer le type auquel il appartient. Le type 1 appelé medersa arabe regroupe toutes les écoles où les enseignements sont faits en arabe utilisé à 75 % et en français utilisé à 25% surtout dans le sens d’une alphabétisation. Le type 2 appelé « école franco-arabe » regroupe les écoles où le français est utilisé comme objet et langue d’enseignement (75%) et l’arabe (25%) utilisé comme matière et langue d’enseignement dans les disciplines religieuses et en calcul. Quant aux programmes, ils sont les mêmes que dans les autres écoles primaires et pour tous les cours du CP1 au CM2 avec les mêmes thèmes et contenus pédagogiques.

 De ce qui précède, nous retenons que la medersa et l’école franco-arabe sont des établissements d’enseignement qui se rapprochent des écoles classiques par leurs structures, leur organisation matérielle, administrative et pédagogique. Elles se distinguent des écoles coraniques où l’enseignement se déroule dans des foyers avec les talibés s’asseyant par terre et avec du matériel didactique rudimentaire et des méthodes pédagogiques archaïques.

* **Talib** ou **talibé** veut dire littéralement « celui qui demande », « celui qui cherche » ; c'est-à-dire un étudiant. A l’origine, le terme désignait seulement un étudiant dans le domaine de la religion. Dans certains pays, talib sert à désigner le disciple d’un maître spirituel.
* Un **musulman** ([arabe](https://fr.wikipedia.org/wiki/Arabe) : **مسلم**) est une personne qui pratique l'[islam](https://fr.wikipedia.org/wiki/Islam), [religion](https://fr.wikipedia.org/wiki/Religion) [abrahamique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Religion_abrahamique) et [monothéiste](https://fr.wikipedia.org/wiki/Monoth%C3%A9isme). Les musulmans considèrent le [Coran](https://fr.wikipedia.org/wiki/Coran) comme un *verbatim* écrit de [Dieu](https://fr.wikipedia.org/wiki/Dieu_%28islam%29), révélé au travers du [prophète](https://fr.wikipedia.org/wiki/Proph%C3%A8te) [Mahomet](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mahomet). Le mot «musulman» vient de l'arabe, «celui qui est en paix et se soumet» à la volonté de Dieu.

D'après le trésor de la langue française informatisé, le terme musulman est un substantif de l'adjectif qui vient soit directement soit indirectement par l'intermédiaire du [turc](https://fr.wikipedia.org/wiki/Turc) müslüman, du [persan](https://fr.wikipedia.org/wiki/Persan) — qui ajoute la terminaison persane, marque du pluriel des noms d'êtres animés — de langue arabe où le terme muslim «musulman» est le participe actif du verbe aslama qui signifie «se confier, se soumettre, se résigner (à la volonté de Dieu)»; il correspond au nom d’action [islam](https://fr.wikipedia.org/wiki/Islam). L'origine en serait la racine *slm* de l’[Araméen](https://fr.wikipedia.org/wiki/Aram%C3%A9en), au sens de [se] remettre [à Dieu] c’est-à-dire de [se] soumettre.

En résumé trois critères fondamentaux réunis font le musulman :

 -  l’adhésion intérieure aux dogmes fondamentaux de la croyance et de la pratique cultuelle (*tasdîq al qalb*) ;

 -  l’expression verbale, consistant en une formule précise que le croyant prononce pour manifester sa foi (*taqrîr al-lisân*) ;

 -  l’accomplissement des actes cultuels prescrits (*at-tatbîq bil-‘amal*).

Un **bon musulman** est celui qui met en pratique et avec perfection l’éthique voulue par l’Islam.

* **Marabout**[[24]](#footnote-24) est un mot français dérivé de l’arabe marbùt « attaché » dans le sens d’attaché à Dieu. Terme utilisé en Afrique du Nord et en Afrique occidentale pour désigner un saint ou le descendant vénéré d’un saint. Même si la vénération des saints existe dans une certaine mesure à travers tout le monde islamique, ce phénomène constitue une importante dimension de la spiritualité dans l’Occident arabe et dans l’Ouest africain. Seules les régions placées sous la domination Wahhabite ont totalement éradiqué toutes les manifestations de dévotion aux saints qui existaient auparavant. Le saint est considéré comme exerçant une influence spirituelle ou comme bénéficiant d’une grâce ou d’une bénédiction (barakah) particulière qui peut s’attacher indéfiniment à sa tombe et être bénéfique à ceux qui visitent celle-ci. L’intercession est fréquemment sollicitée dans les prières ; en fait, une famille peut aussi posséder la barakah, qui se transmet de génération en génération chez les descendants d’un grand saint, bénédiction marquée par une piété particulière plutôt que par des dons de guérison comme cela était attribué aux familles royales françaises ou britanniques.

 En Occident arabe, les coupoles caractéristiques des tombeaux des saints parsèment le paysage et les fêtes des saints (mawsim en arabe) rythment l’année, occasions de rassemblements, parfois de plusieurs milliers de personnes, de foires, de fantasias et autres célébrations. « Marabout » est un terme plus souvent employé en français qu’en arabe, et est particulier aux régions d’Afrique du Nord et de l’Ouest ayant fait partie de l’empire colonial français. Maraboutisme est un mot français inventé pour désigner la vénération des saints.

* **L’éducation pour tous[[25]](#footnote-25) et l’école coranique au Burkina Faso**

 Le mouvement de l’Éducation Pour Tous est un engagement mondial qui consiste à donner une éducation de base de qualité à tous les enfants, jeunes et adultes. Le mouvement a été lancé lors de la Conférence Mondiale sur l’Education Pour Tous, à Jomtien (Thaïlande) en 1990. Les représentants de la communauté internationale ont décidé d’universaliser l’enseignement primaire et de réduire massivement l’analphabétisme à la fin de la décennie au plus tard. Dix (10) ans plus tard, alors que de nombreux pays étaient loin d’avoir atteint l’objectif fixé, la communauté internationale s’est à nouveau réunie à Dakar (Sénégal) en 2000. L’engagement de réaliser l’Éducation pour tous en 2015 au plus tard a été réaffirmé. A l’issue de 2015, les objectifs ne sont pas à nouveau atteints. C’est alors que le 2 Aout 2015, 193 pays votent à l’unanimité les Objectifs du Développement Durable (ODD) et ce portant sur la période 2015-2030.

 Il s’agit pour l’EPT de :

1°) Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l’éducation de la petite enfance et, notamment, des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

2°) Faire en sorte que d’ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d’accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu’à son terme.

3°) Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l’acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

4°) Améliorer de 50 % les niveaux d’alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d’ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d’éducation de base et d’éducation permanente.

5°) Éliminer les disparités entre les sexes dans l’enseignement primaire et secondaire d’ici à 2005 et instaurer l’égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

6°) Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l’éducation dans un souci d’excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d’apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l’écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Il est à noter que les objectifs de l’EPT contribuent aussi à l’atteinte des Objectifs de Développement Durable dont la cible 4 concerne l’Education. Il est admis que l’Education est un socle pour le développement. Les ODD ne peuvent donc être atteints sans un investissement constant et approprié dans l’Education.

 Le Burkina Faso s’est doté de plusieurs instruments de mise en œuvre de ces objectifs. Le Programme de Développement Stratégique de l’Education de Base (PDSEB) en cours (2012-2021) est le dispositif central pour l’atteinte de l’EPT. L’un des objectifs opérationnels du PDSEB est la diversification de l’offre éducative afin d’élargir l’accès à l’éducation. Dans ce sens, l’école coranique devrait constituer un atout intéressant à plusieurs titres. Cependant, elle est ignorée par l’Etat à travers ses décideurs et ses techniciens quand bien même de nombreux enfants burkinabé les fréquentent. Dans le PDSEB, aucune mention n’est faite de ce type d’enseignement dans le volet éducation non formelle qui est réduit à l’alphabétisation et à l’éducation des adultes. Les apprenants dans les ateliers d’artisans sont pris en compte alors qu’aucun cas n’est fait des enfants qui fréquentent les écoles coraniques. Les curricula, les méthodes d’enseignement/apprentissage, le dispositif pédagogique, la gestion et le pilotage de ces écoles échappent à tout contrôle de l’Etat burkinabé qui laisse échapper un pan de sa souveraineté sous prétexte de laïcité. D’où l’intérêt de cette étude qui se propose d’apporter quelques éléments de lumière en vue de la prise en compte de cette forme d’éducation dans la politique éducative nationale. Nous estimons, en effet, qu’aucune ressource ne doit être laissée de côté dans la quête de l’EPT.

#

# **Chapitre IV. Cadre théorique et méthodologique**

 Ce chapitre est constitué des deux grandes sections suivantes: le cadre théorique qui présente les fondements théoriques et les questions de recherche ainsi que les hypothèses, et le cadre méthodologique qui décrit entre autres aspects le champ de l’étude, les techniques de collecte des données et le mode d’analyse.

## **1. Cadre théorique**

 La détermination d’une théorie sur laquelle s’appuie une étude, quoique complexe s’avère nécessaire puisqu’elle donne un supplément de scientificité à la démarche adoptée et permet d’appréhender tous les contours théoriques de la problématique. Si le choix peut paraître aisé dans le cas de l’enseignement des disciplines ou l’analyse des méthodes pédagogiques par exemple, il nous paraît moins évident dans notre situation où il s’agit d’explorer la contribution des foyers coraniques à l’accroissement de l’offre éducative de base. Notons que bien de théories traitant de réformes en éducation peuvent être convoquées dans le cadre de notre recherche. Elles auront l’avantage de mieux fonder la théorie de notre recherche. Aussi, avons-nous opté d’explorer trois théories, afin de pouvoir retenir celle qui nous semble la plus proche de nos préoccupations paradigmatiques.

### **Examen de quelques théories**

Trois théories[[26]](#footnote-26) de réformes sont souvent défendues dans le secteur de l’éducation et de la formation. Les réformes dites « réformes fondées sur la compétitivité », les « réformes fondées sur les impératifs financiers » et les « réformes fondées sur l’équité ».

Notre choix pour la piste des théories de réformes se justifient par le fait que notre thème d’étude, l’enseignement dans les foyers coraniques, est un enseignement informel et toute prise en compte d’un tel type d’enseignement passe nécessairement par une innovation majeure, d’où une réforme conséquente.

#### Les réformes fondées sur la compétitivité

La philosophie sous-jacente de ces réformes apparaît clairement dans le rapport présenté en 1992 par la Commission de l’éducation de l’OCDE aux ministres de l’éducation : *« Le facteur humain est fondamental pour l’activité économique, la compétitivité et la prospérité, qu’il se manifeste sous forme de savoir ou de compétence ou sous les formes moins tangibles de la souplesse, de l’ouverture à l’innovation et de la culture d’entreprise… Les modèles de l’emploi et les processus du lieu de travail évoluent vite. Ensemble, ces mutations ont une profonde incidence sur la topographie des connaissances et des compétences pertinentes et, par conséquent sur la capacité des individus, jeunes ou vieux, hommes ou femmes, à participer à la vie économique*». (OCDE, 1992, p.32). Les réformes fondées sur la compétitivité cherchent avant tout à accroitre la productivité économique en améliorant la « qualité » de la main-d’œuvre. Cette philosophie se traduit, en pratique, par une progression du niveau moyen des acquis des jeunes actifs et une amélioration de la « qualité » de l’apprentissage à chaque niveau où la qualité se mesure avant tout en fonction de la réussite de l’élève, mais aussi de la pertinence de l’enseignement dans un monde du travail en pleine évolution. Les réformes fondées sur la compétitivité sont axées sur la productivité. Autrement dit, leur but est d’accroitre la productivité de la main-d’œuvre et des établissements scolaires, même si cela nécessite des dépenses d’éducation supplémentaires, notamment une augmentation des émoluments des enseignants et une expansion notoire des niveaux d’enseignements.

#### Les réformes fondées sur les impératifs financiers

Le financement de l’éducation représentant une part importante du budget de l’Etat dans bon nombre de pays (environ 16%), le fait de réduire la dépense publique aboutit inévitablement à restreindre la part relative à l’éducation, du moins pendant un certain nombre d’années, jusqu’à ce que l’économie se développe assez vite pour assurer la formation de revenus supplémentaires pour le gouvernement. Les réformes fondées sur les impératifs financiers s’inscrivent dans ce contexte. Elles visent avant tout à réduire les dépenses publiques d’éducation. Leur objectif suprême étant le même que celui des réformes motivées par la compétitivité (accroitre la productivité des personnels), elles s’attachent aussi à améliorer l’efficacité de l’exploitation des ressources et la qualité de l’éducation. Mais puisque ces réformes cherchent avant tout à réduire les dépenses publiques d’éducation, elles doivent choisir des stratégies d’amélioration des services éducatifs qui restreignent l’usage des fonds publics. Trois options peuvent être envisagées dans les reformes fondées sur les impératifs financiers : le transfert du financement public de l’éducation du niveau supérieur au niveau inférieur, la privatisation de l’enseignement secondaire et supérieur en vue de développer ces niveaux éducatifs, et la réduction du coût par élève à tous les niveaux en augmentant surtout le nombre d’élèves par classe dans le primaire et le secondaire où le rapport élèves/ enseignant est inférieur à 40 (Banque Mondiale, 1995).

#### Les réformes fondées sur l’équité

Le but essentiel des réformes éducatives fondées sur l’équité est d’accroitre l’égalité des chances économiques. Puisque le rendement scolaire est un facteur primordial pour déterminer les salaires et le statut social dans la plupart des pays, l’égalisation de l’accès à une éducation de qualité peut jouer un rôle important dans le « *nivellement du champ d’action* ».

Les principales réformes fondées sur l’équité dans les pays en développement sont les suivantes :

* toucher les catégories les plus défavorisées en leur offrant une éducation de base de grande qualité, notamment les nombreux jeunes et adultes qui n’y ont pas accès. La Conférence mondiale de Jomtien sur l’éducation pour tous (EPT, 1990) a précisément été organisée par le PNUD, l’UNESCO, l’UNICEF et la Banque mondiale pour attirer l’attention sur les enjeux que représente pour l’équité la nécessité d’étendre l’éducation de base dans les pays en développement. Quelques-unes de ces réformes sont fondées sur des impératifs financiers, mais beaucoup portent sur l’amélioration de la qualité des enseignants, le temps passé à l’école, les fournitures procurées aux enfants économiquement démunis et l’amélioration des programmes scolaires. Certaines organisations comme l’UNESCO, recommandent aussi des programmes éducatifs spéciaux comme l’enseignement à distance et l’éducation non formelle (UNESCO, 1993).
* cibler certains groupes, comme les femmes et les populations rurales, qui accumulent un retard sur le plan éducatif. Les populations rurales des pays en développement reçoivent en général une éducation de moins bonne qualité et moins complète, même si la plupart de ces pays sont tributaires d’une hausse de la productivité agricole pour assurer leur croissance économique.
* dans les pays de l’OCDE, les réformes d’équité, plus orientées vers les élèves « à risque » (économiquement démunis) ou ayant des besoins spéciaux dans l’ensemble du système éducatif, privilégient les mesures susceptibles d’améliorer le taux de réussite scolaire. On y trouve des programmes spéciaux visant à renforcer le soutien et les performances scolaires, tels les programmes multiculturels et bilingues, les programmes scolaires associés à des programmes d’apprentissage ou encore les programmes de soutien extrascolaire conçus pour accroitre la motivation des élèves et la participation des parents. Les réformes s’accompagnent d’une formation des enseignants qui collaborent à ces programmes.

### **1.2. Les fondements théoriques de notre recherche**

Nous exposons ici le choix théorique effectué et les questions de recherche.

#### 1.2.1. La théorie des réformes fondées sur l’équité

Au regard de ce qui vient d’être exposé par rapport aux réformes, nous nous penchons vers celle fondée sur l’équité à savoir l’accès de tous à une formation de qualité. En effet, une réforme de l’éducation et sa finalité doivent être la réalisation de l’éducation pour tous dans les délais les plus brefs tenant compte des réalités nationales et de la qualité de la mobilisation internationale dans l’accompagnement du système. La réforme que nous prônons ici vise donc la démocratisation de l’éducation par l’universalisation de l’accès et la promotion de l’équité ; cela aura pour conséquence notamment : la réduction des disparités liées au sexe, la réduction des disparités liées au pouvoir d’achat, la réduction des disparités relatives aux régions et la diversification des offres de formation. Les écoles coraniques qui sont des centres d’éducation en marge du système éducatif national ont besoin d’être réformées pour que les nombreux enfants (qui sont dans ces foyers) puissent bénéficier d’une formation beaucoup plus complète. Le succès de toute réforme, et de celle des écoles coraniques en particulier, est tributaire de l’adhésion des populations concernées aux principes et conditions de mise en œuvre de cette réforme. Cette adhésion est d’autant plus facilement acquise car ces populations seront associées à la conception de la réforme, au moins dans l’expression des préoccupations essentielles de développement et de culture, de finalité même de l’éducation. Dans le cas du Burkina Faso, il ressort des écrits concernant le phénomène « école coranique » qu’il y a nécessité de changer les choses pour le respect de la dignité d’une frange importante de la jeunesse. Aussi, la loi d’orientation de l’éducation de 2007 donne un cadre juridique à une réforme susceptible de prendre en compte les besoins éducatifs de tous, tout en prescrivant des dispositions touchant l’éducation aussi bien de la prime enfance, des jeunes que des adultes dans des cadres spécifiques. Les statistiques nationales montrent déjà une nette amélioration des indicateurs. Mais force est de reconnaître que l’essentiel des efforts porte sur l’éducation de base des jeunes admis dans l’école classique et leur maintien dans le système scolaire, ce qui est déjà en soi un effort louable dans un pays aux ressources si limitées. Mais l’éducation permanente, l’alphabétisation, la ré-scolarisation des illettrés devraient faire l’objet d’autant d’efforts que l’éducation fondamentale afin de permettre un fonctionnement harmonieux du système et éviter que certaines couches de la population ne jouissent des savoirs acquis pour maintenir les autres dans un état de soumission intellectuelle, voire de servitude. Dans cette optique, une prise en compte effective de tous les ordres d’enseignement est indispensable. En définitive, il s’agit de donner, selon Dalbéra, cité par Kyélem « *un contenu raisonné à un élargissement du concept de droit à l’éducation vers les réponses aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les citoyens* »[[27]](#footnote-27).

#### 1.2.2. Questions de recherche

Conformément à la théorie dans laquelle nous nous inscrivons, reconnaissons qu’aujourd’hui, les préoccupations en matière de couverture des besoins pour atteindre les objectifs d’éducation pour tous sont telles que les systèmes classiques d’éducation formelle et non formelle ne peuvent suffire et que « *l’élargissement de possibilités de formation ne peut aboutir en dernière analyse, au développement de l’individu ou de la société que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c’est-à-dire par l’acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoirs faire et des valeurs utiles…*» (Art 4, Déclaration Mondiale sur l’EPT, Jomtien 1990).

 En se replaçant dans le contexte particulier du Burkina Faso, un pays laïc, majoritairement musulman (60%)[[28]](#footnote-28), et en s’inscrivant dans le mouvement d’éducation pour tous, nous pouvons faire l’hypothèse que l’enseignement coranique dans les communautés où il est présent représente une alternative éducative non négligeable. Cela suscite certaines interrogations à savoir : l’enseignement qui est donné dans les foyers coraniques prépare-il les apprenants à un métier ou une insertion professionnelle ? Quels sont les bénéfices réels de cette forme d’éducation pour les apprenants et quelle est sa contribution à la réalisation des objectifs d’éducation pour tous ? De ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes.

#### 1.2.3. Hypothèses

##### **1.2.3.1.** **Hypothèse principale**

L’enseignement coranique habilite les apprenants et affecte leurs comportements.

##### **1.2.3.2.** **Hypothèses secondaires**

De cette hypothèse centrale nous en extrayons trois qui sont secondaires.

###### 1.2.3.2.1. Hypothèse secondaire 1

L’enseignement donné dans les écoles coraniques permet de former de bons musulmans.

###### 1.2.3.2.2. Hypothèse secondaire 2

La non-conformité des foyers coraniques aux exigences du système éducatif classique fait d’eux des centres d’éducation informelle.

###### 1.2.3.2.3. Hypothèse secondaire 3

L’efficacité des écoles coraniques, dans une logique de scolarisation universelle, est tributaire d’une réforme d’ordre institutionnel et pédagogique.

##### **1.2.3.3. Les indicateurs**

Tableau 1 : Indicateurs de vérification des hypothèses

|  |  |
| --- | --- |
| Hypothèses  |  Indicateurs  |
| Hypothèse 1 | * Autonomie de la connaissance
* Autonomie socio-économique et auto-suffisance
* Autonomie dans la prise de décisions
 |
| Hypothèse 2 | * Existence d’une politique de l’enseignement coranique
* Mode de gestion de la formation
* Système de contrôle, d’inspection
 |
| Hypothèse 3 | * Contenu du programme de formation (écoles coraniques et classiques)
* Matériel didactique (écoles coraniques et classiques)
* Système d’évaluation utilisé (écoles coraniques et classiques)
* Conditions de vie
* Conditions de travail
 |

*Source personnelle*

## **2. Cadre méthodologique**

Le cadre méthodologique présente la démarche que nous avons suivie pour mener la recherche. Elle prend en compte le champ de recherche, la méthode de recherche, la population et l’échantillon de la recherche, les techniques de collecte des données et le mode d’analyse.

### **2.1. Le champ de la recherche**

Le champ de recherche n’est qu’une aire géographique bien délimitée du territoire national où la recherche est menée. Notre champ de recherche est la ville de Bobo Dioulasso. Le choix de cette commune urbaine a été guidé à la fois par des raisons subjectives et objectives. En effet, nous effectuions notre stage pratique dans cette commune. Ce faisant, nous avons pensé minimiser les difficultés d’ordre financier et matériel. Ce choix répond donc à des impératifs pratiques de temps et de moyens. En outre, Bobo Dioulasso est une ville fortement islamisée (98%)[[29]](#footnote-29) et a en son sein beaucoup d’établissements confessionnels musulmans modernes tels que les medersas et les franco-arabes et les traditionnels que sont les foyers coraniques. Cette diversité est intéressante pour une comparaison et facilite les ébauches de solutions pour une réforme.

 Située à l’Ouest du Burkina Faso, la commune urbaine de Bobo-Dioulasso (capitale économique), chef-lieu de la province du Houet et de la région des Hauts-Bassins, se trouve à 365km de Ouagadougou, (capitale politique). Elle couvre une superficie de 1805 km2.Selon le découpage de 2012 des communes à statut particulier, la commune de Bobo-Dioulasso compte sept (07) arrondissements avec trente-trois (33) secteurs et trente-six (36) villages rattachés. Chaque arrondissement est dirigé par un Maire, lesquels arrondissements sont coiffés par un Maire central. Selon le recensement général de la population et de l’habitation (RGPH) réalisée par l’INSD en 2006, sa population était estimée à 489 967 habitants avec 49,8% d’hommes et 50,2% de femmes. Cette population représente 3,5% de la population globale du pays et 15,4% de celle urbaine. Cette population est caractérisée par sa jeunesse avec 50,0% de moins de 20 ans et la tranche d’âge de 0-14 représente 36,9% de la population totale. Selon les projections faites par l’INSD, cette population est estimée à 1 273 939 d’habitants en 2015.

Au plan économique, le secteur tertiaire est le plus représenté soit 77,1% de la population active dont plus de la moitié sont des indépendants avec 55,1%.Quant au taux de chômage, il est de 11,6% ; ce qui est au-dessus de la moyenne nationale (2,4%). Ainsi, cette situation conduit au développement des fléaux sociaux tels que le banditisme, la délinquance, la mendicité, l’escroquerie. Ville cosmopolite, Bobo-Dioulasso abrite plus d’une dizaine de nationalités et est la ville hôte de la semaine nationale de la culture (SNC). Au plan socioculturel, Bobo-Dioulasso a une population à tendance musulmane et à dominance mandingue. Toutefois elle semble conservatrice dans la mesure où il y’a une propension à la symbiose entre les religions révélées et celles traditionnelles (Moussa Ouattara, 1999).

Il convient de signaler que la ville de Bobo-Dioulasso comptait 109 écoles coraniques selon un recensement de 2010 (Fonds de Développement Communautaire (FDC), octobre 2010). Un autre recensement réalisé en 2013, par le Cercle d’Etudes, de Recherche et de Formation Islamiques (CERFI) dénombrait 363 foyers coraniques dans la province.

### **2.2. La méthode de recherche**

Nous avons opté pour l’approche qualitative dans notre recherche. En effet notre objet d’étude étant complexe et dynamique (la formation) et notre objectif la compréhension de cet objet à travers l’école coranique, la recherche qualitative de par sa flexibilité semble plus pertinente pour l’investigation de terrain. La méthode qualitative vise à faire comprendre le sens que les acteurs donnent à leur expérience, à leur action, à leur comportement. Elle se fonde sur le sens que donnent les acteurs à la réalité, réalité construite par eux à travers leurs interactions dans le milieu. Le site de la recherche devient comme une école pour le chercheur qui apprend à partir des données recueillies. Une telle recherche se situe en milieu naturel, au cœur de la vie quotidienne qu’elle cherche à comprendre. L’approche qualitative se caractérise aussi par son échantillon restreint qui admet un nombre inclus entre 10 à 30 personnes par groupe de participants. La présente recherche est donc qualitative avec des aspects quantitatifs. Elle est aussi descriptive dans la mesure où elle tente de présenter l’organisation et le fonctionnement de l’école coranique au Burkina Faso. Certains aspects comparatifs ont été soulevés pour présenter la diversité de l’offre éducative au sein de l’école coranique au Burkina Faso.

### **2.4. La population et l’échantillon de la recherche**

La population de recherche présente les différentes catégories de personnes susceptibles de participer à cette étude et qui objectivement ne peuvent pas tous être retenues. C’est pourquoi l’échantillon vient préciser le nombre et les catégories exacts de participants.

#### 2.4.1. La population de recherche

Cette étude qui s’intéresse à la place des écoles coraniques dans le système éducatif du Burkina Faso concerne nécessairement des acteurs et des bénéficiaires de milieux aussi bien divers que variés. La population mère est constituée :

* D’abord les responsables des mouvements et associations musulmans. Pour eux, l’étude peut permettre de mesurer l’organisation et la gestion des foyers coraniques ;
* Ensuite les promoteurs, les maitres et les élèves coraniques qui sont les premiers acteurs de terrain et à qui l’impact de la formation incombe avant toute autre personne ;
* Les anciens talibés qui sont soit maitres coraniques ou dans d’autres secteurs de l’activité professionnelle sont en réalité ceux qui connaissent le système et peuvent apprécier ses forces et ses faiblesses ;
* Les chefs de circonscriptions d’éducation de base et les décideurs du MENA œuvrant dans l’enseignement de base sont chargés du bon fonctionnement du système éducatif. A ce titre ils doivent veiller non seulement à la pertinence des initiatives mais aussi à la capitalisation des actions entrant dans ce cadre. Les parents de talibés sont aussi concernés par cette étude afin de s’assurer de la qualité des choix qu’ils font en matière d’éducation.

#### 2.4.2. L’échantillon de recherche

Notre échantillon tient compte du fait que nous avons choisi l’approche qualitative, au vu de sa flexibilité facilitant l’investigation de terrain et l’occasion qu’elle donne de comprendre le sens que les acteurs donnent à leur expérience, à leur action et à leur comportement. Dans cette approche la stratégie privilégiée est la monographie. L’argumentaire se fondant sur les discours écrits et oraux des participants, cette stratégie génère beaucoup de textes. Dans le souci donc de parvenir à une rigueur dans l’analyse, nous sommes tenu de réduire le volume de l’échantillon tout en prenant des mesures pour garantir la qualité des informateurs. Nous utiliserons un échantillon raisonné qui nous permet de retenir les participants sur la base de critères déterminés pour chaque catégorie. Pour les maitres, les talibés et les parents de talibés, nous avons tenu compte du fait qu’ils sont les bénéficiaires ou tout simplement ceux qui subissent le phénomène foyer coranique. Pour les parents d’élèves particulièrement, ce sont eux qui choisissent d’envoyer l’enfant à telle ou telle structure éducative. Leur choix nous intéresse particulièrement. Quant aux responsables du MENA, c’est leurs fonctions et leur expérience dans la gestion qui ont guidé nos choix. En effet ces participants sont à des postes de responsabilité qui leur permettent d’accéder à un niveau élevé de l’information et à une certaine connaissance des problèmes éducatifs.

En chiffre, nous avons 10 foyers coraniques, 10 maitres coraniques,10 anciens talibés, 20 talibés, 10 parents de talibés, 10 responsables d’associations musulmanes, 10 chefs de circonscription d’éducation de base et 2 personnes ressources du MENA. Nous avons retenu de tels chiffres conformément à l’approche qui est la nôtre, l’approche qualitative qui admet un nombre inclus entre 10 à 30 personnes par groupe de participants. Les chefs de circonscription et les personnes ressources du MENA appartiennent au même groupe de participants faisant ainsi douze (12) au total.

### **2.5. Les techniques de collecte des données**

Selon Duchesne (1999), *« la recherche des données se fait à partir de méthodes variées et en fonction de leur opportunité par rapport aux objectifs spécifiques de la recherche, à ses hypothèses et aux sources dont on dispose».* Dans notre travail, il s’agit de mobiliser des outils qui nous permettent d’apprécier la place des écoles coraniques dans le tissu éducatif du Burkina Faso aussi bien au plan qualitatif que quantitatif. Nous avons recherché les documents écrits susceptibles de mieux éclairer notre problématique et soumis les personnes faisant partie de notre échantillon soit à des questionnaires qualitatifs, soit à des entretiens semi dirigés, soit à une observation directe. Nous avons donc retenu ces quatre techniques de collecte de données, non seulement parce qu’elles se prêtent mieux à la collecte des données qualitatives mais aussi parce qu’elles sont à même de favoriser une expression soutenue des participants.

#### 2.5.1. L’observation documentaire

Lors du travail empirique, à toutes les occasions de rencontre avec les personnes constituant notre échantillon, nous avons sollicité l’information écrite susceptible d’éclairer notre sujet. Nous avons ainsi rassemblé un certain nombre de documents sur le sujet en visitant aussi les centres de documentation et les bibliothèques disponibles. Ce qui nous a permis d’obtenir des données statistiques et littéraires. Nous avons pu ainsi parcourir des lois, les statuts et règlements, des correspondances, des rapports d’activités et des productions diverses sur les écoles coraniques et la question des enfants talibés.

#### 2.5.2. Le questionnaire qualitatif et son administration

A l’endroit des talibés, des parents de talibés, des anciens talibés et des maitres coraniques, nous avons utilisé le questionnaire qualitatif. Le remplissage s’est fait en notre présence afin d’apporter des explications en cas de besoin. L’utilisation du questionnaire qualitatif se justifie par le fait que cet outil permet d’atteindre un plus grand nombre. La collecte des données est plus rapide dans le temps. L’administration indirecte du questionnaire permet aussi de soutenir ceux qui ont des difficultés de maîtrise de la langue française, ainsi que les parents analphabètes. Pour ces derniers, n’ayant pas eu une personne neutre pour inscrire les réponses lors de l’administration du questionnaire, nous l’avons fait nous-même tout en prenant soin de reprendre oralement les données collectées en langue pour nous assurer de n’avoir pas noté avec des erreurs. Cette manière de procéder est salutaire car notre échantillon est beaucoup arabophone.

 Le questionnaire qualitatif renferme peu de questions fermées qui concernent des informations statistiques et beaucoup de questions ouvertes pour permettre aux répondants de donner leurs points de vue, de justifier leurs réponses et de faire des suggestions. Le questionnaire se présente par thèmes. Ces thèmes sont issus de la revue de la littérature et du cadre théorique et varient selon la position et la fonction des participants. Cette variation permet à chaque catégorie de participants d’investir son expérience au profit de l’information en vue de l’enrichir.

#### 2.5.3. L’entretien semi-dirigé

A l’endroit des responsables des associations musulmanes, des chefs de circonscription d’éducation de base et des personnes ressources du MENA, nous avons retenu l’entretien semi-dirigé. L’utilisation de cet outil se justifie par le fait que c’est une technique qualitative de collecte des données. Elle a pour avantages de créer une interaction verbale entre le chercheur et les participants; sa flexibilité et sa souplesse permettent une expression libre du participant tout en offrant la possibilité au chercheur, de rebondir sur ses propos pour poser d’autres questions. Elle se prête à l’exploitation de l’expression non verbale et peut développer la confiance et la sympathie si le chercheur sait s’y prendre. Comme contraintes, l’entretien semi-dirigé exige la présence effective du chercheur et une attention toujours soutenue pour ne pas perdre le fil des échanges. En outre, sa bonne conduite exige de soumettre à l’avance aux participants un guide d’entretien qui contient toutes les questions susceptibles d’être posées, afin qu’ils se préparent. Mais dans les faits ce sont les propos de ceux-ci qui guident les questions du chercheur.

#### 2.5.4. L’observation directe

Elle est centrée essentiellement sur l’observation du cadre des foyers coraniques pour mieux saisir les conditions réelles de transmission du savoir dans ces écoles. Le lieu, l’espace classe, le mobilier, le matériel pédagogique, le rythme de l’administration des cours, le comportement des élèves et des enseignants, la discipline, etc. sont des variables retenues pour l’observation. L’ambiance générale des écoles coraniques sera appréhendée au moyen de ces observations. Une grille d’observation a été confectionnée et utilisée.

### **2.6. VALIDATION et administration des outils**

Avant l’administration de nos outils, nous avons procédé à un test de quelques questionnaires et guides d’entretien. C’est ainsi que le questionnaire qualitatif adressé aux parents et celui des talibés ont été testés auprès de la population du quartier. Le guide d’entretien des responsables du MENA a été soumis d’abord à l’Inspecteur, chef de Circonscription de Bobo VIII. Ces différents exercices nous ont permis de recadrer un certain nombre de questions et d’améliorer le choix de l’échantillon. Après le test de vérification des outils, nous les avons transmis à un certain nombre de participants quelques jours avant les entretiens afin qu’ils puissent en prendre connaissance et se préparer.

### **2.7. Le mode d’analyse des données**

Au regard de l’approche qualitative utilisé dans l’enquête, nous avons opté de procéder à une analyse comparative des contenus. C’est un modèle d’analyse qui permet de croiser et de contraster des données de personnes différentes. Cette opération consistera pour nous à regrouper les données en sous-catégories, à analyser les relations entre les éléments, puis à comparer les résultats obtenus avec ceux que nous attendions.

 C’est pourquoi le dépouillement se fera par regroupement de réponses selon les rubriques des questions composant les outils et par rapport aux différentes catégories de participants. Il arrive que l’analyse thématique et l’analyse comparative soient employées dans le même projet. Aussi utiliserons-nous au cas opportun l’analyse thématique qui se prête au traitement des données qualitatives et favorise l’émergence des thèmes à travers les discours des participants.

#

#

# **DEUXIEME PARTIE : ASPECTS PRATIQUES**

#

#

# **Chapitre V : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS**

Ce chapitre, consacré aux aspects pratiques de l’étude comporte quatre grandes sections: le dépouillement et la présentation des données; leur analyse; l’interprétation des résultats et les propositions d’amélioration de la situation à l’étude. Ces aspects sont assortis des difficultés rencontrées et les limites de l’étude.

## **1. DEPOUILLEMENT et présentation des données**

Cette rubrique fait d’abord le point du recouvrement des questionnaires et d’entretiens faits avant d’en présenter les résultats. L’approche choisie étant qualitative, nous procédons principalement par des synthèses des réponses obtenues par catégorie de participants et par thème. Et pour donner plus de lisibilité aux résultats, nous présenterons certaines données dans des tableaux suivis de commentaires.

### **1.1. ETAT de réalisation des enquêtes**

 Notre travail de terrain s’est déroulé du 15 au 30 Avril 2016. Nous avons rencontré les participants et échangé avec eux. Le tableau ci-dessous présente l’état de réalisation des enquêtes.

#### 1.1.1. Les enquêtés du questionnaire qualitatif

Tableau 2 : Etat de réalisation des enquêtes du questionnaire qualitatif

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| N° d’ordre | Participants  | Nombre prévu  | Nombre réalisé  | Pourcentage  |
| 1 | Maitres coraniques | 10 | 10 | 100% |
| 2 | Talibés  | 20 | 20 | 100% |
| 3 | Anciens Talibés | 10 | 10 | 100% |
| 4 | Parents de talibés  | 10 | 10 | 100% |
| 5 | Totaux  | 50 | 50 | 100% |

*Source : données enquêtes sur le terrain*

#### 1.1.2. Les enquêtés de l’entretien semi-dirigé

Tableau 3 : Etat de réalisation de l’entretien semi-dirigé

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| N° d’ordre | Participants  | Nombre prévu  | Nombre réalisé  | Pourcentage  |
| 1 | Responsables d’associations musulmanes | 10 | 10 | 100% |
| 2 | Chefs de circonscription d’éducation de base | 10 | 10 | 100% |
| 3 | Responsables niveau central du MENA | 2 | 2 | 100% |
| 4 | Total  | 22 | 22 | 100% |

*Source : données enquêtes sur le terrain*

#### 1.1.3. L’observation directe

Tableau 4 : État de réalisation de l’observation directe

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| N° d’ordre  | Participant  | Nombre prévu  | Nombre réalisé  | Pourcentage  |
| 1 | Foyers coraniques  | 10 | 10 | 100% |

*Source : données enquêtes sur le terrain*

La lecture des différents tableaux nous permet de relever que tous les participants ont été touchés. Cela a été facilité par l’étendue raisonnable du champ d’étude qui est la ville de Bobo Dioulasso et quelques villages environnants. Les deux personnes ressources du MENA nous a nécessité un voyage sur Ouagadougou. Au total quatre-vingt-deux (82) participants pour l’ensemble des enquêtés.

### **1.2. PRESENTATION et analyse des données**

 Il s’agit pour nous dans cette partie de faire ressortir les tendances qui se dégagent des premières lectures des réponses. Nous les présentons tout en les analysant et ce suivant les catégories de nos enquêtés.

#### 1.2.1. Présentation et analyse des données de l’observation directe

 L’observation directe effectuée dans les dix (10) foyers coraniques nous a permis de nous faire une idée des conditions d’étude, des pratiques pédagogiques, le matériel pédagogique, des conditions de logement, d’hygiène et de l’assainissement du cadre de vie, ainsi que l’hygiène corporelle et vestimentaire des enfants talibés ; les effectifs ont été également relevés.

* Les conditions d’études

 Sur les dix (10) foyers visités six (6) sont sédentaires, c’est-à-dire fixes, permanents ; les quatre (4) sont saisonniers ou migrants car ils se déplacent selon la période de saison (hivernage, saison sèche). L’enseignement a lieu généralement à ciel ouvert dans 80% des foyers. Pendant les moments de chaleur, les talibés s’abritent à l’ombre des maisons ou des murs. Les enquêtes ont montré que parmi les foyers visités, sept (7) disposent de hangars multifonctionnels, autrement dit, qui ne sont pas destinés exclusivement à l’enseignement. Aucun foyer ne dispose de mobiliers scolaires (tables-bancs, chaises, bancs) si bien que maîtres et élèves s’assoient à même le sol. Les maitres sont couramment assis sur une natte, un tapis ou sur une peau de bête (mouton).

Quant aux talibés, ils se mettent dans la plupart des cas à l’étude à même le sol nu. Toutefois, les talibés les plus âgés s’assoient sur des nattes ou des banquettes, et chacun passe à son tour pour réciter sa leçon du jour.

Il a été relevé que dans plus de la moitié des foyers (60%), le marabout dispense seul son enseignement mais, il se fait assister quelquefois par des grands élèves qui font répéter leurs leçons aux plus jeunes. Le matériel didactique du talibé se résume à la tablette (87,8%), à l’encre et un stylo taillé d’une tige d’herbe. Ceux qui sont moins jeunes dans le foyer ont en plus, des exemplaires de coran fragmenté (53,7%). Les plus anciens ont quelques kitabs (livres) en sus (19,5%). L’enseignement est différencié. Chaque apprenant va à son rythme, selon ses capacités, il n’est en compétition avec aucun autre et n’est soumis à aucune exigence de temps. Le tutorat est pratiqué car l’ensemble des talibés ayant atteint un certain niveau ont sous leur responsabilité deux à trois jeunes apprenants. Les menaces verbales et les éloges sont pratiqués dans l’ensemble des foyers (10).

* Les conditions de logement

 Sur les dix (10) foyers répertoriés, quatre (4) sont localisés dans la zone lotie, six (6) sont dans la zone périphérique. Parmi les foyers observés, seuls 20% de ces foyers disposent de concessions fermées ; 3 disposent de cadres spacieux ; la moitié ( 50%) est dans un cadre peu spacieux. Aussi dans la plupart des foyers les maisons disponibles sont en nombre insuffisant. Ces maisons sont donc insuffisantes et les conditions de couchage inadaptées. La conséquence est qu’elles se sur-peuplent au moment de dormir. La propreté des locaux est acceptable. Nous avons pu observer des puits traditionnels dans trois (3) foyers; sept (7) foyers trouvent leur eau dans les bornes de l’Office National de l’Eau et de l’Assainissement (ONEA). Des latrines existent dans sept (7) foyers sur dix (10). Le tiers des foyers coraniques n’a pas de toilettes.

* L’hygiène corporelle et vestimentaire

 De moins en moins les talibés portent des haillons (2,4% de notre échantillon). Beaucoup porte des vêtements non déchirés et propres (43,9%). La majorité, cependant, a une tenue vestimentaire dont la propreté laisse à désirer (53,7%). Il est rare de rencontrer des talibés pieds nus. Mais il y a parfois à redire sur la propreté de leur corps. Autrement dit, le manque d’eau potable et de savon fait que même lavé, le vêtement demeure sale.

* Le cadre de vie des enfants talibés

 Du point de vue de l’hygiène et de l’assainissement, le cadre de vie des talibés n’est pas très appréciable. La vétusté des dortoirs, l’insuffisance de l’espace dans les concessions, l’état des latrines sont autant de problèmes qui peuvent affecter les foyers coraniques. Cette situation est aggravée du fait même que la quasi-totalité des foyers se situent en zone périphérique où les services chargés de l’assainissement interviennent peu. A cela s’ajoute la proximité des enclos à bétail dans certains cas; ce qui fait que bêtes et personnes se côtoient et partagent les mêmes espaces. Néanmoins, tous les foyers ont des maisons faisant office de dortoirs pour les talibés.

* Les effectifs

Tableau 5 : les effectifs

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  EffectifsFoyers  | Garçons  | Filles  | Total  |
| Foyer n°1 | 53 | 19 | 72 |
| Foyer n°2 | 45 | 10 | 55 |
| Foyer n°3 | 31 | 18 | 49 |
| Foyer n°4 | 27 | 08 | 35 |
| Foyer n°5 | 28 | 05 | 33 |
| Foyer n°6 | 25 | 00 | 25 |
| Foyer n°7 | 18 | 00 | 18 |
| Foyer n°8 | 14 | 02 | 16 |
| Foyer n°9 | 15 | 00 | 15 |
| Foyer n°10 | 09 | 02 | 11 |
| Totaux  | 265 | 64 | 329 |

*Source : données d’enquêtes sur le terrain*

Les foyers n°1 à n°6 sont des foyers sédentaires et regorgent de gros effectifs dont des filles. Parmi les 329 talibés 105 talibés dont 60 filles font l’école coranique et fréquentent une autre école (soit la medersa (26), soit le franco-arabe (48), soit l’école classique (31)). Les foyers n°7 à n°10 avec les effectifs moindres sont des migrants ou saisonniers. Dans l’ensemble il est relevé 22 talibés déscolarisés qui ont fait les classes de l’école primaire. Deux (2) parmi eux ont le certificat d’études primaires (CEP).

Il ressort de l’observation directe que les conditions d’étude sont drastiques, les pratiques pédagogiques en déphasage avec les méthodes dites nouvelles, le matériel pédagogique très insuffisant et peu varié, les conditions de logement peu confortables car espace insuffisant et matériel de couchage très rude, l’hygiène et l’assainissement du cadre de vie qui laissent à désirer. Cependant l’hygiène corporelle et vestimentaire des enfants talibés est passable même s’il est impératif de l’améliorer. Les effectifs sont également importants et nous notons que la configuration des apprenants (ceux qui fréquentent l’école coranique alternativement avec d’autres formes d’enseignements) nous oriente dans les propositions de réformes qui sont un objectif capital de notre travail.

#### 1.2.2. Présentation et analyse des données du questionnaire qualitatif réalisé avec les maitres coraniques

 Les entretiens réalisés avec les maîtres coraniques ont porté sur l’identification de leurs foyers, le fonctionnement, leur connaissance du système éducatif classique, les sources de financement des foyers coraniques, les aspects pédagogiques ainsi que les perspectives de réforme et d’arrimage des écoles coraniques au système éducatif formel.

Dans l’identification des écoles coraniques, il est apparu que les dix (10) foyers repérés pour la majorité portent le nom du fondateur ou de l’animateur actuel : ce sont par exemple le foyer coranique de MAIGA, SIDIBE Adou, de Moualim, de CISSE ou de SANGARE Bakary. Quelques-uns portent des noms tels que : Iqra, Ibaadou Rahmaane, Ibn Zoubar.

S’agissant de la date de création, ils sont fondés à 20% avant 1900 ; 30% entre 1900 et 2000 ; à partir de 2000, 5 foyers sur 10 soit 50%. Le promoteur est confondu à l’animateur pour la majorité des cas (8 sur 10). Leur profession en dehors du titre maitre coranique, est : cultivateur, éleveur, commerçant. Quant au niveau d’étude, trois (03) affirment avoir le BAC arabe ; sept (7) n’ont pas de diplôme et affirment avoir achevé la lecture du Coran avant d’embrasser le métier de maitre coranique. Ils sont quatre à avoir été alphabétisé en langue (mooré ou dioula).

Par rapport au fonctionnement des foyers coraniques, dans les effectifs, les garçons sont en grand nombre par rapport aux filles (80,54% contre 19,45%). Egalement les élèves d’un âge compris entre 10-12 ans sont les plus nombreux (41,5%) suivis de la tranche de 7-10 ans (31,7%) ; la tranche de 13-16 compte pour 21,7%. Les adolescents sont 51 sur 329 soit 15,50% ; les adultes (plus de 18 ans) comptent pour 21,87%. Des dix (10) maitres coraniques enquêtés, tous soit 100% internent leurs élèves. Parmi les 10, six (6) comptent dans leurs foyers des talibés externes qui sont au nombre de cent cinq (105).

Interrogés sur les disciplines enseignées autres que le Coran, les maitres coraniques répondent : hadith (tradition du Prophète), kitaab (livres traitant de divers sujets religieux), pratique religieuse. L’âge du talibé au recrutement est évalué approximativement et les maitres disent prendre tout enfant arrivé chez eux même s’ils préfèrent les apprenants qui ont sept (7) ans et plus.

L’apprentissage dure quatre (04) années en moyenne. Toutefois la scolarité varie d’un talibé à l’autre suivant ses capacités intellectuelles et aussi suivant le niveau qu’il désire atteindre. Pour le temps de progression des études, les maitres interrogés se disent ne pas pouvoir répondre avec certitude car chaque talibé progresse selon son rythme.

Nous avons pu relever les niveaux d’enseignement qui sont : le déchiffrage des lettres arabes qui est enseigné dans 100% des foyers pendant que la mémorisation du Saint Coran, qui semble être la discipline la plus répandue, est enseignée dans environ 90% des cas. Dans 70% des foyers coraniques, il est enseigné le fiqh et dans 20%, c’est l’interprétation du Coran (tafsir). Seulement 10% des foyers pratiquent l’apprentissage de la langue arabe. Quant à la possibilité de poursuivre des études supérieures à partir de l’école coranique, 100% des maitres interrogés n’ont aucun dispositif pour cela.

Pour ce qui est de la formation professionnelle des talibés, 20 % des maitres affirment l’assurer et les domaines concernés sont : Agriculture, élevage, maçonnerie, tissage, soudure, menuiserie.

Nos enquêtés ont eux-mêmes étudié dans des écoles coraniques. Trois (3) des dix (10) ont fait leurs études dans une medersa. Le temps mis varie d’un maitre à l’autre et est compris entre cinq (5) ans et vingt (20) ans.

Cinq (5) maitres soit la moitié collaborent avec d’autres maitres et cette collaboration est essentiellement professionnelle (échange de documents, échanges informels sur les méthodes d’enseignements,..). Six (6) maitres sont assistés dans leurs tâches par d’autres enseignants, ces derniers étant leurs élèves ayant achevé leurs études. 30% de ces derniers ont souvent reçu un recyclage.

Pour faire régner la discipline plusieurs méthodes sont utilisées telles que l’organisation des élèves en groupe d'étude, la voix autoritaire du maitre, le fouet, les punitions, la surveillance des pairs (les plus âgés), la coercition, la sensibilisation. Les difficultés des maitres coraniques sont :

* problème d'alimentation des talibés (obligés d'aller mendier) ;
* problème de santé des élèves ;
* difficultés d’honorer les factures d'eau et d'électricité ;
* problème d'éclairage du cadre de travail ;
* insuffisance d'exemplaire du coran ;
* manque de local pour salle de classe ;
* pas de reconnaissance officielle ;
* manque de cantine scolaire ;
* manque de logement, de toilette ;
* manque d'enseignant.

Relativement à la connaissance du système éducatif classique par les maitres coraniques, ils (100%) apprécient positivement l’école classique ; huit (8) ajouteront que l’insuffisance de l’école classique c’est de ne pas enseigner la religion. Cependant 5 sur 10 soit 50% ne savent pas qu’elle est obligatoire pour tous les enfants. Quant à la possibilité de suivre simultanément les deux types d’écoles, sept (7) sur dix (10) pensent que c’est bien possible même si deux (2) d’entre eux reconnaissent que c’est difficile. 60% ont des enfants qui ont fréquenté ou fréquentent toujours l’école classique. Le nombre de ces enfants varie entre deux (2) et douze (12) selon le maitre. Quant à la pédagogie utilisée, les maitres citent :

* la répétition: le maître dit et l'élève répète ;
* le tutorat ;
* l’apprentissage individualisé ;
* les travaux de groupe ;
* l’enseignement dogmatique.

 Les débouchés pour les sortants des écoles coraniques, selon les maitres sont principalement :

* marabout,
* cultivateur,
* commerçant ;
* éleveur ;
* maître coranique.

 Abordant les sources de financement, l’entretien révèle que tous les foyers coraniques fonctionnent de ressources personnelles ; quatre fonctionnent en plus des ressources personnelles de dons ; deux foyers coraniques bénéficient de ressources privées ; trois autres ont un soutien des anciens talibés ; 6 sur 10 reconnaissent recevoir des dons de quelques parents de talibés. Ces dons sont essentiellement des vivres, de l’argent, des vêtements.

L’entretien sur les aspects pédagogiques a permis de relever que les temps d’enseignement sont les suivants : le matin dans l’intervalle de 5h à 9h ; l’après-midi de 14h à 17h; le soir de 19h à 23h. Chaque maitre évolue dans ce créneau à quelques différences près suivant son organisation. En même temps, nous avons appris que sur les douze mois de l’année, le talibé bénéficie de deux congés de dix jours chacun, soit vingt jours au total. Le premier congé s’étend du 27ème jour du mois de Ramadan au 7ème jour de l’après fête. Le deuxième congé court du 3ème jour avant TABASKI au 7ème jour après la fête. Dans la semaine, l’après -midi de mercredi, la journée entière du jeudi et la matinée du vendredi sont non ouvrables. Le taux de fréquentation est très satisfaisant (100%) pour le mois en cours (pendant l’enquête). Cependant il a été signalé des abandons (8 sur 329 soit un pourcentage de 2,43%). La synthèse se présente comme l’indique le tableau suivant :

 Tableau 6 : Synthèse des horaires et jours ouvrables de la semaine

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| JoursHoraires | Lundi  | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi | Samedi  | Dimanche |
| 5h-9h | Coran/kitab | Coran/kitab | Coran/kitab | - | - | Coran/kitab | Coran/kitab |
| 9h-14h |  Suspension Des Cours |
| 14h-17h | Coran/kitab | Coran/kitab | - | - | Coran/kitab | Coran/kitab | Coran/kitab |
| 17h-19h |  Suspension Des Cours |
| 19h-23h | Coran/kitab | Coran/kitab | - | - | Coran/kitab | Coran/kitab | Coran/kitab |

*Source : données d’enquête sur le terrain (Avril 2016)*

Pour ce qui est des perspectives de réforme et d’arrimage des écoles coraniques au système éducatif formel, sept (7) sont d’accord pour intégrer des disciplines dans leur programme et proposent les modalités suivantes :

* après les cours du Coran ;
* l'enseignement du français de 8h à 12 h ou de 15h à 16h sauf les mercredis et les jeudis ;
* utiliser les heures creuses pour instruire les élèves en français ;
* l'alphabétisation en français de 8h à12h tous les jours sauf mercredi et jeudi ;
* exploitation des jours et heures libres.

#### 1.2.3 Présentation et analyse des données du questionnaire qualitatif réalisé avec les enfants talibés

 Nous avons interrogés les enfants talibés en espérant obtenir confirmation de certaines questions posées aux maitres coraniques. Ainsi, nous sommes- nous intéressé à l’âge, au lieu de résidence des parents, aux effectifs, à la scolarité, aux études, aux conditions d’étude et l’appréciation qu’ils ont de l’école classique à travers onze (11) questions.

 Sur les vingt (20) talibés nous avons voulu voir le pourcentage des enfants, des adolescents et des adultes. Malgré l’absence de pièces d’état civil pouvant confirmer les réponses, nous pouvons retenir les pourcentages suivants :

Tableau 7 : les catégories d’âge des talibés

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nombre Age  | Garçons  | Filles  | Total  |
| ≥5ans | 04 | 00 | 04 |
| 6-7ans | 9 | 2 | 11 |
| 8-9ans | 01 | 00 | 1 |
| 10-11ans | 04 | 00 | 04 |

*Source : données d’enquêtes du terrain (Avril 2016)*

Le tableau permet de constater que 100% des talibés enquêtés se situent dans l’âge de l’obligation scolaire (7-16ans) dont 55% ont l’âge de recrutement au CP1 (6-7 ans).

Au sujet du lieu de résidence des parents, la majorité des enfants talibés ont les parents qui résident au moins dans la région. Nous avons cependant dénombré trois (03) qui viennent de la Côte d’Ivoire.

Concernant les effectifs présents dans les foyers les réponses données ont permis de noter la fourchette de onze (11) à soixante-douze(72) enfants talibés par foyer. La moyenne est de trente-trois (33) apprenants par école. Les garçons sont au nombre de 265 contre 64 filles.

 Pour ce qui est de la scolarité, les durées recueillies vont de 3 à 9 ans. Cependant, il y en a qui ont fréquenté précédemment un premier foyer et sont à leur deuxième. Quant aux conditions d’études, aux contenus et temps d’enseignements, ils ont été décrits à peu près de la même manière que par les maîtres coraniques à savoir que la précarité des moyens ne permettent pas un enseignement organisé dans les conditions favorables ( pas de tables-bancs, insuffisance de matériels didactiques,…). A la différence que, comme livres au programme, les talibés n’en citent pas plus d’un. En dehors des heures d’études, 80% des talibés mendient pour la nourriture, (70%) l’argent, autre (30%).

Les talibés ont les visites des parents (8 sur 20 soit 40%) et reçoivent des vêtements (50%), de l’argent (60%) et de la nourriture (10%). Les apports accordés aux maitres sont : l’argent (30%), les vivres (40%). 20% des talibés affirment que leurs parents n’apportent rien aux maitres.

Les talibés, quand ils sont malades, sont soignés par le maitre (80%), les parents (10%) ou par eux-mêmes (30%). Les lieux de soins sont le Centre de Santé et de Promotion Sociale (80%) et la maison (30%). Deux enquêtés ont affirmé que, jusqu’alors, personne n’était tombé malade dans leur foyer parce que le maître faisait des prières d’exorcisme chaque vendredi.

 Des questions ont porté sur d’éventuelles activités menées par les talibés en dehors des études et de la mendicité et aussi sur les services rendus au maître en contrepartie de son enseignement. Les réponses fournies nous ont permis de savoir qu’en dehors de la mendicité, les talibés ne font pas d’activité personnelle, sauf l’activité du maitre qui est soit l’agriculture, l’élevage ou le commerce ; les talibés disent ne rien payer au maître comme frais de scolarité.

Par rapport à la question de savoir s’ils auraient bien aimé aller à l’école classique, onze (11) talibés sur vingt (20) soit 55% ont répondu par l’affirmative. Les disciplines qu’ils aiment dans l’enseignement classique sont le calcul, la lecture, la langue française.

 A la question de savoir ce qu’ils escomptent faire à leur sortie d’école coranique, cinq (5) talibés ont répondu qu’ils désirent être commerçants, quatre (4) veulent travailler dans la fonction publique, quatre (4) veulent faire l’élevage et les autres (5) veulent devenir maîtres coraniques; deux (2) ignorent ce qu’ils deviendront dans l’avenir. Pour ces derniers, Dieu déterminera leur métier en temps opportun.

#### 1.2.4. Présentation et analyse des données des entretiens réalisés avec les anciens talibés

 Nous nous sommes également intéressés aux anciens talibés pour mieux appréhender les compétences acquises de l’enseignement coranique à travers quatre principales questions à savoir le métier appris pendant les études, la participation aux activités productives, l’utilisation des acquis des études et la relation entre l’école coranique et les autres formes d’éducation.

Pour ce qui est de la formation à un métier, 6 sur 10 répondent par la négative. Cependant 40% menaient des travaux productifs qui sont l’agriculture, l’élevage ou le commerce. Dans ces travaux cités l’ancien talibé était un apprenti ou tout simplement un travailleur comme tout autre.

Parmi nos dix (10) anciens talibés, quatre (4) ont fait l’école classique. Deux (2) ont été alphabétisés. 40% de ceux qui n’ont pas eu la chance de fréquenter l’école classique souhaitent être alphabétisés et surtout en français. Ils espèrent pouvoir compléter la formation coranique par la capacité d’échanger des correspondances dans une autre langue surtout courant dans leur milieu.

Les relations entre l’école coranique et les autres formes d’éducation doivent s’inscrire dans la complémentarité, affirme la majorité (80%) des enquêtés. A 100% ils sont prêts à aider les sortants des écoles coraniques à s’insérer dans la vie professionnelle. Ils apprécient tous, positivement l’école coranique mais la juge insuffisante pour l’acquisition des compétences permettant de s’insérer dans la vie active. Pour améliorer l’enseignement qui y est dispensé, ils suggèrent :

* l’implication de l'Etat pour un accompagnement efficace ;
* l’introduction de quelques disciplines de l'école classique ;
* la dotation de tables bancs aux écoles coraniques;
* l'apprentissage de métier dans le programme d’études.

Pour ce qui est du rôle de l’Etat pour réorganiser les écoles coraniques afin de les intégrer dans le système classique, 80% sont entièrement d’accord.

#### 1.2.5. Présentation et analyse des données des entretiens réalisés avec les parents de talibés

 Les entretiens avec les parents d’enfants talibés ont porté sur une vingtaine de questions et ont concerné dix (10) parents.

Les parents enquêtés sont tous musulmans et ont comme profession commerçant, cultivateur, éleveur, maitre coranique ou mécanicien. Quant à leur niveau d’études, ils ne sont pas allés à l’école pour 8 sur 10 ; sept (7) ont fait l’école coranique ; un (1) est alphabétisé ; deux (2) ont le BAC arabe.

 A la question portant sur la répartition des enfants dans les établissements, il est apparu que sur 55 enfants âgés de 6 à 16 ans, 20 sont dans les foyers coraniques, 18 fréquentent l’école classique et 17 ne sont pas scolarisés. Ce qui nous donne les taux de 36,36% pour les enfants envoyés à l’école coranique; 32,72% pour le classique et 30,9 % pour les non scolarisés. Sept (7) affirment que les enfants envoyés à l’école coranique sont internés chez le marabout.

 Les raisons pour lesquelles ces enfants sont envoyés à l’école coranique sont les mêmes pour tous :

* bien connaître la religion musulmane ;
* bien appliquer la religion ;
* le manque de moyens pour envoyer l’enfant dans l’école classique ;
* l’absence d’école franco-arabe ;
* tremper le caractère des enfants et faire d’eux des hommes préparés pour affronter les dures épreuves.

Relativement aux conditions imposées pour l’inscription de l’enfant, la totalité des parents affirment qu’aucune condition n’est exigée sauf que les maitres préfèrent prendre les talibés qui ont au moins sept (7) ans. Deux parents ayant leurs enfants talibés sous le régime externat disent verser 1000FCFA par mois.

Sur la question de l’obligation scolaire, six (6) des personnes interrogées ont connaissance de la loi. Trois (3) parents pensent que l’obligation scolaire doit s’appliquer seulement aux enfants qui sont à la maison et qui ne sont occupés à rien.

5 sur 10 des parents interrogés pensent que l’enfant ne peut pas fréquenter l’école classique tout en suivant les enseignements de l’école coranique. Les cinq (5) autres disent oui. Parmi ces 5, certains (2 sur 5) nuancent leur propos en ajoutant que c’est difficile.

Aucun frais n’est perçu pour la scolarité. C’est une contribution volontaire comme l’ont relevé quelques parents. Ceux-ci disent offrir au maitre coranique des sommes qui varient entre 1000FCFA et 15 000FCFA lors de leurs visites et quelques fois des vivres.

3 sur 10 enquêtés pensent que la mendicité est une bonne chose car elle participe de l’éducation du talibé. Les sept (7) qui la qualifient de mauvaise évoquent les dérives qu’on constate dans les rues.

Pour les parents, il faut nécessairement changer certains aspects qui sont obsolètes de nos jours. Ils proposent que :

* les parents accordent un soutien au maître coranique afin de lui permettre de bien faire son travail ;
* les maîtres coraniques suppléent la mendicité par la production agricole et les petits travaux rémunérés ;
* les maitres améliorent la façon de mémoriser le coran ;
* les parents aident à la construction de classes ;
* Les programmes soient harmonisés.

Nous pouvons relever que les parents qui sont prompts à envoyer leurs enfants à l’école coranique sont eux-mêmes issus de ces écoles. Leur appartenance à la religion musulmane est aussi clairement affichée. On peut également voir en l’école coranique son caractère populaire et son accessibilité en termes de coût. Les parents sont cependant conscients des insuffisances de l’enseignement dispensé dans ces lieux et sont favorables à des réformes.

#### 1.2.5. Présentation et analyse des données de l’entretien avec les responsables des associations musulmanes

 Avec les responsables des associations musulmanes (Communauté musulmane, Mouvement Sunnite, Communauté Tidjania, CERFI, AEEMB) nous avons pu réaliser des entretiens portant sur neuf (09) questions.

La première question se rapporte à la place des foyers coraniques c’est-à-dire qu’est-ce que ces structures représentent pour eux. Les différents responsables reconnaissent que les foyers coraniques sont :

* un cadre d'apprentissage ;
* un centre d'éducation et de formation islamique ;
* un lieu d'apprentissage du coran ;
* un lieu d'apprentissage de la religion (coran, hadith, fiqh) ;
* un point de départ pour guider les apprenants vers l'islam ;
* une aubaine pour permettre à nos enfants de comprendre l'arabe.

 La deuxième question se rapporte à la connaissance et au nombre de foyers coraniques existant dans la localité. A cette question la majorité des responsables associatifs ignorent le nombre qui se trouve dans leur circonscription administrative (6 sur 10). Fort heureusement certains responsables ont une idée du nombre (4 sur 10). Des responsables qui ont une idée du nombre, tous ont pu donner des chiffres (20 foyers, 30 foyers, 32 foyers et 35 foyers).

La troisième question a porté sur la gouvernance et la gestion des écoles coraniques. Seulement un (1) responsable a une autorité entière sur un foyer coranique, un (1) autre, lui, a une autorité partielle. Les huit (8) n’ont aucune autorité sur quelque foyer que ce soit.

La quatrième question porte sur le type (nature) d’enseignement dispensé dans les écoles coraniques. Tous les responsables ont mentionné le Coran et les pratiques religieuses.

 La question n°5 se rapporte à l’appréciation de l’éducation dans les écoles coraniques. Beaucoup de responsables apprécient positivement l’école coranique. Pour eux, elle a l’avantage d’inculquer à l’enfant, mieux que toute autre école, des valeurs comme l’endurance, le pardon, l’humilité et la foi musulmane. Cependant ils sont réservés sur la qualité de l’éducation qui y est donnée. En effet, soutiennent-ils, le contenu de l’enseignement est insuffisant car se limitant pour la plupart à la mémorisation du Coran.

A la question de savoir à quelle école il faut envoyer prioritairement les enfants, les responsables répondent: l’idéal serait que l’enfant puisse posséder l’arabe et le français (9 sur 10), en plus d’une langue nationale (7 sur 10). Il est facile, disent-ils, de comprendre sa religion en passant par le français. Pour exemples ils citent le cas des associations musulmanes comme le Cercle d’Etudes, de Recherches et de Formation Islamiques (CERFI) et l’Association des Elèves et Etudiants musulmans au Burkina (AEEMB) qui ont réussi l’enseignement de la religion et de l’arabe à partir du français. Par l’arabe au contraire, il serait difficile de rattraper le premier, concluent-ils. La réponse de la majorité d’entre eux, cependant, à cette même question est qu’il faut envoyer les enfants en priorité à l’école coranique car elle ouvre l’esprit des enfants. Elle pense que cela peut se faire à partir de 4 à 6 ans, juste avant d’entrer à l’école primaire. Lorsqu’ils ont été interrogés sur l’obligation scolaire, les responsables religieux ont répondu par l’affirmative et l’apprécient positivement. Ils savent en effet que l’école est obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans. Certains responsables (4 sur 10) pensent pour leur part que cette loi doit concerner seulement les enfants qui sont restés à la maison et qui ne fréquentent ni l’un ni l’autre des types d’écoles.

 La question n°9 est relative aux suggestions pour que les talibés bénéficient d’une scolarité normale. Les responsables suggèrent :

* éviter que les talibés voyagent à travers les villes et villages ;
* encourager les talibés à rester auprès de leurs parents et à étudier dans leur lieu de résidence ;
* supprimer la mendicité ;
* impliquer les parents dans la prise en charge et le suivi des enfants talibés ;
* inscrire parallèlement les talibés au cours du soir en français ;
* Impliquer l’Etat dans la vie des foyers coraniques ;
* Alphabétiser dans les foyers coraniques ;
* Rendre formel le foyer coranique ;
* Transformer les foyers en écoles medersas ;
* enfin, que l’Etat affecte des maîtres chargés de dispenser des cours dans les écoles coraniques.

Relativement au rôle de l’Etat, les responsables unanimement, sont favorables à l’intervention de celui-ci dans l’enseignement dispensé dans les foyers coraniques afin de le rendre qualitatif.

#### 1.2.6. Présentation et analyse des données des entretiens réalisés avec les responsables des services techniques du MENA

 Les responsables des services techniques centraux et déconcentrés du MENA ont donné leur point de vue par rapport aux questions formulées dans le guide d’entretien.

La première question est relative aux représentations que se font les responsables des services technique du MENA. Les réponses soulignent que les foyers coraniques sont des centres d’éducation religieux enseignant essentiellement les principes de la religion musulmane. En ce qui concerne leur appréciation de ce type d’enseignement, les responsables affirment que c’est une bonne chose mais qu’il a cependant un contenu insuffisant par rapport au contenu enseigné dans les écoles officiellement reconnues. A la question de savoir s’ils ont connaissance d’autres qui fréquentent l’école coranique hormis les talibés, 33,33 % répondent par l’affirmative. Par rapport au droit à l’éducation des talibés, les enquêtés reconnaissent que l’injustice est réelle car ces enfants sont exclus du circuit de l’éducation classique.

Relativement au type de foyer coranique existant, deux types sont cités à savoir les foyers sédentaires et ceux nomades ou saisonniers.

La question n°6 renseigne la différence qu’il y a entre école coranique et franco-arabe. À l’unanimité les responsables font la différence quant au statut qui est que la première est de l’éducation informelle pendant que la seconde est du formel. La différence tient également du contenu d’enseignement ; si à l’école coranique, le contenu est essentiellement le Coran, à l’école franco-arabe le contenu embrasse plusieurs disciplines. Parlant du nombre de foyers coraniques, les responsables n’ont aucune idée car ces derniers ne sont pas pris en compte dans les statistiques. Un (1) responsable sur les douze (12) a relevé le nombre issu du recensement de 2013 qui est de 7502 foyers à travers le territoire.

Les questions suivantes ont permis de mettre en évidence le manque de collaboration des services de l’éducation avec les promoteurs des foyers coraniques. Le semblant de collaboration (4 responsables sur 12) relevé concerne une sensibilisation et un atelier organisé par le MENA sur la réforme des écoles coraniques en septembre 2013.

Par rapport au rôle que pourrait jouer l’école coranique dans l’atteinte des objectifs pour l’EPT, les enquêtés (9 /12 soit 75%) le trouvent possible et pour y arriver, ils proposent des stratégies qui peuvent être résumées ainsi qu’il suit :

* réorganiser ces foyers coraniques en intégrant les programmes classiques ;
* insérer les écoles coraniques dans le système éducatif dans le volet non formel ;
* institutionnaliser les foyers coraniques, assistance technique de l'Etat ;
* transformer les foyers coraniques en écoles franco arabes ;
* recenser les maîtres coraniques et les sensibiliser à leurs obligations de pères et d'éducateurs ;
* rénover l'enseignement du coran en ajoutant l'alphabétisation ;
* travailler en partenariat avec les animateurs fondateurs de ces écoles pour plus de suivi en vue de tirer d'eux des renseignements statistiques ;
* créer des cadres d'échanges entre les maitres coraniques et les circonscriptions d'éducation de base en vue d'une formation pédagogique appropriée ;
* Il faut une restructuration, un programme unique et aussi l'enseignement des métiers, un diplôme en fin de formation ;
* alternance de l’apprentissage du coran avec l'alphabétisation.

Par rapport au rôle que peuvent jouer les foyers coraniques dans l’amélioration de l’équité à l’accès à l’éducation, 41,66% des enquêtés répondent oui et proposent les stratégies suivantes :

* que ces écoles soient bien organisées et structurées ;
* avoir des programmes adéquats ;
* accompagnement technique de l'Etat ;
* un programme d'enseignement et d'éducation à imposer aux foyers coraniques ;
* incorporer les foyers coraniques dans le système éducatif du Burkina Faso ;
* imposer un contrôle dans la qualité de l'enseignement dispensé ;
* passerelles entre foyers coraniques et franco-arabes;
* intégration d'un système rénové ;
* appui conseil ;
* créer des cadres propices pour ces écoles (salles de classes) ;
* ouvrir ces écoles à d'autres types d'enseignements (alphabétisation, cours en français).

A la question de savoir si les statistiques scolaires prennent en compte les écoles coraniques, la réponse est non à 100%. Pour justifier cette non prise en compte des foyers coraniques par les structures étatiques, les représentants du MENA ont évoqué les raisons suivantes :

* elles ne sont pas reconnues par l’administration scolaire ;
* c’est un cadre religieux comme la catéchèse ;
* elles ne viennent pas se faire reconnaitre ;
* les écoles coraniques n’ont pas le même statut que les autres écoles;
* elles sont purement coraniques et religieuses ;
* elles n’appliquent pas le programme officiel ;
* elles sont de l’informel ;
* enfin, l’Etat n’a pas demandé de comptabiliser les effectifs des talibés.

A la question de savoir quelles stratégies peut-on développer pour que les apprenants des foyers coraniques intègrent le système éducatif du pays, les répondants proposent de :

* former les enseignants et introduire les programmes officiels ;
* instaurer des programmes et curricula pertinents en relation avec les programmes officiels ;
* définir leurs finalités, élaborer leurs programmes ;
* Faire une bonne structuration des foyers coraniques et des contenus d'enseignement et d'éducation imposés pour permettre un suivi régulier ;
* sensibiliser les parents et leaders religieux;
* leur conférer un statut juridique, institutionnel et contenu pédagogique précis ;
* prévoir des passerelles entre ces systèmes du foyer coranique vers l’école classique et vice versa ;
* réorganiser les foyers coraniques ce qui permettra de vérifier les rendements annuels ;
* Sensibiliser les maîtres coraniques pour que les enfants fréquentent l’école moderne la journée et celle coranique le soir (nuit).

**Comment, à votre avis, l'Etat pourrait-il apporter son soutien (organisationnel, financier, infrastructurel, technique, etc.) aux foyers coraniques ?**

La synthèse des propositions nous donne :

* construction des infrastructures ;
* répertorier les écoles coraniques ;
* faire du système éducatif un tout en prenant en compte les écoles coraniques dans la planification de construction et de financement ;
* former les maîtres coraniques ;
* doter les écoles coraniques en vivre et matériels ;
* mettre en place un système d'évaluation ;
* le soutien de l'Etat doit se perpétuer à tous les niveaux: organisationnel, financier, infrastructurel, technique comme il le fait avec le système classique ;
* appui financier, s'appuyer sur les ONG, impliquer les structures du MENA
* créer une structure de supervision des écoles coraniques, construire des lieux d'accueil à l'instar des CPAF (Centres Permanents d’Alphabétisation et de Formation);
* élaboration d'un programme d'enseignement ;
* sensibilisation, formation des acteurs ;
* transformation des foyers coraniques en franco- arabe.

## **2. Interprétation des résultats et vérification des hypothèses**

### **2.1. Interprétation des résultats**

#### 2.1.1. De l’observation directe

 Les résultats de l’observation directe nous permettent de dire que les talibés étudient dans des conditions difficiles. Les méthodes pédagogiques, le matériel didactique et l’organisation de l’environnement scolaire sont traditionnels. De même, l’état sanitaire et nutritionnel ainsi que l’hygiène corporelle et vestimentaire des talibés sont insatisfaisants ; et ils sont à améliorer. L’ensemble de ces manques et insuffisances exposent les enfants à des risques de malnutrition, d’infections diverses ou autres maladies telles que le marasme, la diarrhée, la gale, la teigne, etc. Cependant, l’enseignement est basé sur une pédagogie différenciée. Chaque apprenant va à son rythme, selon ses capacités, il n’est en compétition avec aucun autre et n’est soumis à aucune exigence de temps. Mieux, la programmation établit des objectifs que l’apprenant lui-même accepte et valide dès le départ ; il s’établit une espèce de contrat socioéducatif entre l’apprenant et son maître avec en filigrane de façon très claire la responsabilisation de l’apprenant. L’enseignant et les élèves les plus anciens concourent dès lors à l’instruction du jeune apprenant.

#### 2.1.2. Des maitres coraniques

 Les résultats obtenus avec les maîtres coraniques ont permis de dégager certaines caractéristiques communes aux écoles. Elles portent rarement un nom ; les talibés et leurs marabouts sont en situation de transhumance et ils n’ont pas de source de revenu. Toutes choses qui font douter de la pérennité de ce type d’école et qui peut expliquer leur mobilité tant à l’intérieur de la ville que vers d’autres localités. Les filles sont nettement moins nombreuses dans les effectifs. De plus, un nombre non moins important de maîtres coraniques se connaissent et partagent des expériences. Ce qui permet de les rassembler en cas de besoin et rendre possible l’ouverture de dialogue et des perspectives de changements. Tout en reconnaissant l’importance de l’école classique, quelques-uns pensent qu’il est difficile pour les enfants de la fréquenter en même temps que la leur. En réalité, une des explications possibles de cette attitude pourrait être l’expression d’une crainte de la disparition éventuelle des foyers. La moitié des maitres ont entendu parler de la loi qui fait l’obligation de scolariser ; certains qui en ont entendu parler l’ont mal comprise et l’interprètent mal.

Lorsqu’on aborde le rôle de l’Etat dans l’éducation, ils sont favorables à son intervention pour l’amélioration des conditions d’études dans les foyers. Les difficultés qu’ils ont soulignées et qui sont relatives à l’hébergement, à la restauration et aux soins des talibés sont bien réelles. Elles sont accentuées du fait que les maîtres coraniques ont vis-à-vis des enfants des responsabilités à la fois de tuteur, de guide spirituel et d’enseignant. Or, nous savons que des insuffisances existent chez la plupart de ces marabouts. En général, ils ont un niveau d’instruction bas, un pouvoir économique faible, une formation professionnelle de base quasi-inexistante et qui favorise des pratiques pédagogiques inefficaces et surannées. Ainsi il ressort de la réaction de l’ensemble des promoteurs un vent favorable aux réformes des foyers coraniques et leur arrimage au système formel de l’enseignement.

#### 2.1.3. Des talibés

Les entretiens avec les talibés confirment certaines réponses des maîtres coraniques. Notamment, elles ont révélé que les châtiments corporels ne sont pas courants dans les foyers, que les talibés mendient pour leur propre compte et qu’ils sont séparés de leurs familles qui ne viennent les voir que rarement. C’est dire qu’au départ, les enfants mendient par impérieuse nécessité : subvenir à leurs besoins car ils sont le plus souvent confrontés à la faim et au minimum vital.

L’après foyer coranique pour les talibés constitue une préoccupation. Que feront-ils à leur sortie ? Sur cette question, les talibés eux-mêmes n’en savent rien. A la question de savoir comment ils se représentent l’école classique, ils sont unanimes pour apporter une appréciation positive sur elle. Ils seront contents de pouvoir bénéficier des mêmes disciplines dispensées que les élèves de ces écoles qui apparaissent comme des privilégiées. Cela donne plus de chance à la réforme et à une possibilité d’arrimage. Ceci montre une fois de plus que la réforme des foyers coraniques est un impératif si le but de l’éducation est de former l’homme productif, utile à lui-même et à sa société.

#### 2.1.4. Des anciens talibés

Les anciens talibés qui, pour la majorité, sont maitres coraniques ou cultivateur reconnaissent n’avoir rien appris comme métier quand ils étaient talibés. Leur compétence dans le métier exercé est souvent liée au métier exercé par leur maitre. Sur le plan de leurs compétences acquises lors de leur séjour dans le foyer coranique, on note essentiellement la lecture et la mémorisation du Coran. Les capacités rédactionnelles en arabe sont insignifiantes. D’où la nécessité selon eux de revoir le programme d’enseignement des écoles coraniques en y introduisant d’autres disciplines. Pour cela, l’Etat doit favoriser l’intégration des foyers coraniques dans le système classique. Il existe comme au Sénégal une solidarité entre anciens condisciples et nouveaux sortants. Les anciens talibés sans exception sont prêts à aider les jeunes talibés pour leur insertion sociale dans la vie active.

#### 2.1.5. Des parents de talibés

 Les résultats obtenus avec les parents d’élèves ont révélé que 36,6 % de leurs enfants sont à l’école coranique. Ce constat confirme l’importance de ce type d’école dans la vie des populations. Pour ce qui est des raisons de cette préférence, elles seraient liées à la foi et au besoin de transmission de la pratique religieuse aux enfants. Cependant, signe des temps sinon signe du glissement vers une adaptation aux mutations de l’environnement, le fait que ces mêmes parents aient accepté d’envoyer 30,9 % de leurs enfants à l’école classique sans y être contraints montre qu’avec la sensibilisation, ils peuvent scolariser davantage d’enfants. Il s’observe que de nos jours les parents et la communauté musulmane sont de plus en plus convaincus que l’école coranique n’est pas la seule voie pour accéder aux connaissances de l’islam. Quelques détails nous semblent édifiants, à savoir que la majorité de ceux qui envoient leurs enfants dans les foyers ont eux-mêmes été enfants talibés et exercent présentement dans le secteur du commerce ou dans l’agriculture. A l’opposé, les parents qui ont été à l’école classique n’y envoient que très rarement leurs enfants dans les foyers coraniques. Toute chose qui montre la nécessité de sensibiliser et de convaincre certains parents pour une meilleure réforme des foyers coraniques. Ils sont conscients que l’école coranique doit évoluer en intégrant d’autres disciplines que celles existant actuellement.

#### 2.1.6. Des responsables des associations musulmanes

Les propos des responsables des associations musulmanes révèlent le caractère autonome et même familial des foyers coraniques. Le phénomène est beaucoup plus une affaire d’individu ou de famille. Ils reconnaissent les foyers comme étant des cadres d’apprentissage de la religion musulmane, notamment la lecture du Coran mais affirment le caractère dépassé du système surtout dans les aspects conditions d’hébergement et d’études. Surtout que de nos jours il existe une diversité de possibilité de bien apprendre le Coran ailleurs. Certains ont évoqué dans ce sens l’AEEMB et le CERFI qui sont pour eux d’autres cadres d’apprentissage de la religion musulmane. Ils sont entièrement favorables au rôle que pourrait jouer l’Etat pour permettre une éducation de qualité à travers la formation des maitres et l’introduction d’autres disciplines.

Relevons aussi qu’en plus des connaissances et compétences qui ont fait l'objet de descriptions et d'analyses, il y a d'autres éléments qui ont été notés lors de discussions avec les responsables des Associations Musulmanes et les promoteurs de foyers coraniques. Parmi ces éléments figurent:

* Le développement de techniques de mémorisation au niveau des enfants lors de l’apprentissage du Coran. Cette maîtrise a des effets positifs significatifs lorsque les mêmes enfants sont inscrits à l'école moderne ou, lorsqu'à l'âge adulte ils exercent des activités telles que le commerce;
* La pratique quotidienne de l'hygiène du corps, notamment en milieu musulman pauvre (grandes et petites ablutions): Le fait par exemple de se laver les mains cinq fois par jour, de prendre un bain une fois, etc. s'ancrent dans les habitudes et peuvent avoir un effet préventif considérable dans la lutte contre certaines maladies. Ces habitudes peuvent être considérées comme des compétences et sont utiles dans un milieu où les conditions prophylactiques sont médiocres;
* La socialisation qui résulte de l'obligation de conduire certaines cérémonies ensemble et l'impact de cette socialisation sur la paix et la cohésion sociale.
* Le développement de la solidarité et de l’entraide communautaire (La zakka, qui est l’aumône légale est l'un des 5 piliers de l'islam);
* La démocratisation de la société grâce à la promotion du savoir comme élément de mobilité sociale.
* Le développement de structures sociales basées sur la décentralisation et sur l'autonomie des communautés de base favorise, dans une certaine mesure, le développement endogène des communautés de base;
* Le sens de l’hospitalité et de la générosité comme facteur de développement des échanges, du commerce et d'une manière générale des affaires;
* De même la réglementation du commerce et des échanges qui respecte la propriété privée, légitime le crédit, mais condamne l'usure.

 Il est possible de tirer quelques leçons de ces compétences. La première est incontestablement le rôle de régulateur social que l'islam joue, depuis des siècles maintenant, dans un pays à 60% musulman. Le second est la nécessité de revoir notre compréhension et nos conclusions sur l'analphabétisme au Burkina Faso. La troisième est sans doute la réflexion que nous devons mener, en tant qu’éducateurs et leaders de programmes de développement, sur la meilleure manière d'utiliser les compétences pratiques acquises à partir du Coran.

#### 2.1.7. Des responsables des services techniques et déconcentrés du MENA

Les résultats obtenus à l’issue des entretiens réalisés avec les responsables des services techniques et déconcentrés ont permis de noter que les écoles coraniques ne font pas partie de la liste de l’enseignement formel ou du non formel. Ils ne disposent d’aucune information statistique sur ces écoles pour la simple raison qu’ils n’ont pas de rapport officiel avec elles. Néanmoins, ils savent bien que des foyers coraniques existent à travers les talibés qui parcourent les rues de la ville. Les écoles de confession musulmane qui apparaissent sont les medersas et les franco- arabes qui se sont fait reconnaître. Ce qui rend envisageable la prise en compte des écoles coraniques dans le système scolaire classique avec une évolution vers des medersas reconnues et résoudre du même coup le problème de clandestinité dans laquelle fonctionnent les foyers coraniques. Pour cela, il faudrait que l’Etat prenne en compte les effectifs au niveau local afin de pouvoir apprécier l’ampleur du phénomène et réagir conséquemment. Autrement, la situation actuelle fait penser que les écoles coraniques sont marginalisées, qu’elles ne sont pas perçues comme des structures éducatives véritables ou simplement qu’elles sont mal comprises. Dans ce dernier cas, ils auraient raison ceux qui pensent que l’Etat devrait, au nom de la laïcité, se tenir à l’écart de la chose religieuse. Néanmoins, nous avons perçu dans les réponses des responsables pédagogiques la nécessité d’une réforme des écoles coraniques, en optant pour l’une ou l’autre des formes d’arrimage, afin que les taux brut de scolarisation (TBS) s’améliorent et que les talibés aient droit à une éducation de qualité.

### **2.2. VERIFICATION des hypothèses**

Rappelons que notre hypothèse principale postule que « l’enseignement coranique habilite les apprenants et affecte leurs comportements ». Pour des besoins d’opérationnalisation, elle a été démultipliée en trois hypothèses secondaires. La vérification de cette hypothèse passe donc par la vérification des hypothèses opérationnelles.

#### 2.2.1. De la première hypothèse secondaire

*« L’enseignement donné dans les écoles coraniques permet de former de bons musulmans »*, ainsi était formulée la première hypothèse secondaire.

De l’analyse des résultats, il ressort que pour ce qui est des programmes d’enseignement des écoles coraniques, les contenus-matières sont entièrement tournés vers la foi et les pratiques religieuses de l’Islam. De plus, les premières années au foyer sont consacrées à lire rien que le Coran qui est le livre saint de l’Islam. Les manuels scolaires de ces écoles contiennent seulement des enseignements islamiques. Quant aux finalité, but et objectif de l’école coranique, nous les avons relevés, ils se résument à donner à l’enfant une formation complète dans le domaine de l’Islam, et à mettre à la disposition de la communauté musulmane des croyants chargés de célébrer le culte musulman et de propager les connaissances islamiques.

 Aussi, pouvons-nous conclure que notre première hypothèse secondaire est vérifiée et que les écoles coraniques dispensent effectivement un enseignement religieux dont le but est de préparer les enfants à être de bons croyants musulmans.

#### 2.2.2. De la deuxième hypothèse secondaire

Cette hypothèse secondaire soutient que *« la non-conformité des foyers coraniques aux exigences du système éducatif classique fait d’eux des centres d’éducation informelle. »*

Il ressort des résultats de l’enquête que les acteurs du système éducatif burkinabé n’ont aucun rapport avec ceux des écoles coraniques et vice versa. Les raisons de cette situation sont essentiellement d’ordre organisationnel. Les personnes enquêtées ont attesté que l’Etat ne reconnait pas l’enseignement coranique car cette forme d’enseignement ne fonctionne pas comme l’Etat le veut. Les écoles coraniques ne disposent pas d’un curriculum référentiel bien défini. Elles évoluent en vase clos et manquent de rigueur dans la mise en œuvre des programmes de formation. De plus aucun diplôme n’est décerné à l’apprenant pour attester d’un quelconque niveau atteint. Toujours selon les résultats de l’étude, la plupart de ces écoles sont créées sans aucune formalité administrative préalable. Elles sont en réalité la propriété du maitre coranique seul. L’existence de ces écoles n’est souvent pas reconnue par les autorités en charge de l’éducation, toute chose qui explique le peu d’importance que l’Etat accorde à cette forme d’enseignement.

De ce qui précède, nous pouvons soutenir que le fonctionnement, l’organisation et le curriculum des écoles coraniques ne sont pas conformes aux exigences du système éducatif burkinabé. Subséquemment elles ne peuvent pas être logées dans le système classique d’enseignement. La deuxième hypothèse secondaire est donc confirmée par l’étude.

#### 2.2.3. De la troisième hypothèse secondaire

Selon les termes de cette hypothèse, *« l’efficacité des écoles coraniques, dans une logique de scolarisation universelle, est tributaire d’une réforme d’ordre institutionnel et pédagogique ».*

 L’enquête a révélé que le contenu de la formation des écoles est peu consistant et se limite à la mémorisation du Coran et aux devoirs religieux de la vie musulmane. Le curriculum, pratiquement unitaire, développé autour du Coran, ne contient pas de niveau scolaire standardisé. Toutes choses qui ne favorisent pas l’insertion professionnelle des apprenants après leur formation car ces derniers ne sont pas souvent en phase avec les réalités du pays sur le plan des compétences professionnelles. Ainsi, le programme de formation n’est ni standard ni suivi par les autorités du système éducatif national: chaque formateur transmet ce qu’il connaît. D’une façon générale le matériel pédagogique est très pauvre: il est essentiellement constitué d’une petite bibliothèque du maître, composé du Coran et parfois d’autres ouvrages de littérature et de sciences juridiques Islamiques. Quant aux apprenants, ils n’ont que leurs ardoises, écritoire et le fragment de Coran. En somme nous retenons que sur le plan pédagogique, la qualité de l’enseignement est dérisoire du fait du faible niveau de formation des maîtres, de l’insuffisance du matériel pédagogique, de programmes pas clairement définis et l’absence d’un système fiable et formel d’évaluation des apprenants. Ainsi cette hypothèse est validée au regard des indicateurs prévus.

Retenons que l’école coranique est une des formes d’enseignement islamique au Burkina Faso. Elle ne prépare pas à un métier mais à être un bon croyant, en utilisant toutes les techniques d’inculcation qui visent la domestication du corps et de l’esprit. Cette école constitue, en même temps, un véhicule pour apprendre certaines valeurs telles que l’obéissance, le respect, la soumission, le sens de la hiérarchie sociale. Selon certains acteurs de ces écoles, c’est par là que l’apprenant peut expérimenter ces valeurs morales et sociales où il apprend la pitié, la solidarité, l’entraide, etc. Ainsi, sur le plan moral, les écoles coraniques permettent aux enfants d’avoir un équilibre mental, gage d’honnêteté et de probité compte tenu des prescriptions du Coran et ceci doit indubitablement avoir pour corollaire, une réussite sur le plan social étant donné la rigueur de cette forme d’enseignement.

Bien que les apprenants de cette école acquièrent une forte capacité de mémorisation et sont pieux, leur capacité d’abstraction, de réflexion et à exercer un emploi reste souvent faible selon les résultats de l’enquête. Cette situation pose la problématique même de la qualité de cette forme d’enseignement du point de vue du contenu et d’organisation pratique pour favoriser l’insertion professionnelle des apprenants. D’autre part les trois hypothèses secondaires ont toutes été confirmées. Notre hypothèse principale est donc vérifiée. Ainsi, au Burkina Faso, l’enseignement coranique habilite les apprenants et affecte leurs comportements.

Maintenant que le phénomène de l’école coranique est établi et ses insuffisances relevées, comment peut-on envisager ses réformes ?

# **Chapitre VI : SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS**

Nousprésentons ici les suggestions les plus pertinentes des enquêtés suivies de recommandations de notre part.

## ***1. SUGGESTIONS***

Nous présentons les suggestions en regroupant certains enquêtés pour ce qui est des suggestions de même nature.

### **1.1. DES talibés et anciens talibés**

Les talibés et anciens talibés ont fait des propositions de solutions pour l’amélioration des conditions de vie et d’études des foyers coraniques qui peuvent se résumer ainsi :

* l’implication de l'Etat pour un accompagnement efficace ;
* l’introduction de quelques disciplines telles que les sciences, le calcul, la langue française ;
* la dotation de tables bancs aux écoles coraniques;
* l'apprentissage de métier dans le programme d’études ;
* la construction d’infrastructures scolaires ;
* la dotation de vivres (cantines scolaires).

### **1.2. Des maitres coraniques et des parents de talibés**

Quant aux maitres coraniques et parents de talibés, leurs suggestions sont les suivantes :

* dotation des foyers coraniques en manuels et cantines scolaires ;
* assistance sanitaire des talibés ;
* construction d’infrastructures scolaires au profit des foyers coraniques;
* reconnaissance officielle des foyers coraniques ;

### **1.3. Des responsables des associations musulmanes**

Les responsables des mouvements et associations musulmans formulent les solutions ci-après pour rendre les foyers coraniques formels, au même titre que les autres établissements scolaires :

* éviter que les talibés voyagent à travers les villes et villages ;
* encourager les talibés à rester auprès de leurs parents et à étudier dans leur lieu de résidence ;
* supprimer la mendicité ;
* impliquer les parents dans la prise en charge et le suivi des enfants talibés ;
* inscrire parallèlement les talibés au cours du soir en français ;
* Implication de l’Etat dans la vie des foyers coraniques ;
* Alphabétisation dans les foyers coraniques ;
* Rendre formel le foyer coranique ;
* Transformer les foyers en écoles medersas ;
* enfin, que l’Etat affecte des maîtres chargés de dispenser des cours dans les écoles coraniques.

### **1.4. Des responsables du système éducatif**

Les responsables du système éducatif en personnes de ressources avisées ont suggéré ce qui suit :

* réorganiser les foyers coraniques en intégrant les programmes classiques ;
* insérer les écoles coraniques dans le système éducatif dans le volet non formel ;
* institutionnaliser les foyers coraniques, assistance technique de l'Etat ;
* transformer les foyers coraniques en écoles franco arabes ;
* recenser les maîtres coraniques et les sensibiliser à leurs obligations de pères et d'éducateurs ;
* travailler en partenariat avec les animateurs fondateurs de ces écoles pour plus de suivi en vue de tirer d'eux des renseignements statistiques ;
* créer des cadres d'échanges entre les maitres coraniques et les circonscriptions d'éducation de base en vue d'une formation pédagogique appropriée ;
* prévoir une restructuration, un programme unique et aussi l'enseignement des métiers, un diplôme en fin de formation ;
* alterner l’apprentissage du coran avec l'alphabétisation.

Fort des suggestions de nos enquêtés et au vu des résultats de la recherche nous faisons les recommandations suivantes.

## **2. Recommandations**

### **2.1. A l’adresse des maitres coraniques**

Nous estimons que les maîtres coraniques doivent revoir certains de leurs usages et adopter de nouveaux comportements. Dans ce sens, ils doivent :

* se fixer dans leur terroir. Pour cela, éviter de se déplacer avec les talibés de localité en localité et accepter de se soumettre aux contrôles des autorités.
* s’interdire de recevoir des enfants non-résidents dans leur localité d’implantation et mettre fin à la pratique du régime d’internat pour les élèves. Cela résoudra en même temps les difficultés que les marabouts ont évoquées et qui se rapportent à l’hébergement et à la restauration des talibés ainsi qu’à leur surveillance lorsqu’ils sont hors du foyer.
* ouvrir les écoles coraniques aux élèves des écoles classiques désireux de suivre leur enseignement les après-midis de mercredi et dimanche comme le font déjà certaines communautés religieuses.

### **2.3. A l’adresse des parents d’enfants**

Pour que les écoles coraniques puissent fonctionner normalement les parents d’enfants talibés doivent prendre quelques engagements et les respecter, notamment :

* Respecter la loi portant obligation scolaire de 6 à 16 ans. Cela revient à dire que le parent peut envoyer l’enfant à l’école coranique seulement à l’âge de 4 à 6 ans ou après son cycle primaire. En ce moment, l’école coranique joue le rôle de préscolaire ou de secondaire pour l’enfant ;
* Assumer leur responsabilité de parents en gardant l’enfant auprès d’eux en famille. Toutefois si l’enfant devait être confié, que ce soit à un tuteur qui assure toutes ses charges et non à un maître coranique, même si celui-ci est un parent ;
* Payer au maître coranique des frais de scolarité, que ce soit en espèce ou en nature ;
* S’organiser en association de parents d’enfants talibés et s’impliquer dans le suivi des activités de formation et le fonctionnement des centres coraniques.

### **2.4. A l’adresse de la communauté musulmane**

 La communauté musulmane est moralement garante des fidèles du point de vue religieux. En ce sens, elle doit s’impliquer dans l’éducation des enfants en veillant sur toutes les structures qui prétendent assurer une éducation islamique. Aussi, lui faudrait-il :

* Sensibiliser les membres de la communauté, notamment les parents d’enfants talibés et les maîtres coraniques en vue de faire cesser le principe de non-paiement de frais de scolarité au marabout.
* Organiser et encadrer les promoteurs de foyers coraniques afin qu’ils puissent respecter les règles établies en matière d’enseignement privé au Burkina Faso. Pour cela, délivrer un certificat de reconnaissance aux maîtres coraniques attitrés, et faire appliquer les mêmes horaires et programmes par tous.

### **2.5. A l’adresse de l’Etat**

Les actions à entreprendre par l’Etat doivent viser l’intégration des talibés au système scolaire. Pour cela, il pourrait adopter les propositions suivantes :

* sensibiliser les responsables religieux, les promoteurs, les parents d’enfants et les talibés pour qu’on envoie désormais les talibés dans les medersas et franco-arabes reconnues par l’Etat;
* traduire les textes de lois en langues nationales et les mettre à la disposition des communautés et des promoteurs de foyers coraniques ; en particulier les articles de loi interdisant la mendicité, la loi d’orientation de l’éducation et le cahier de charge portant organisation de l’enseignement privé au Burkina Faso.
* recenser les maîtres coraniques et leur octroyer des moyens pour abandonner la création des foyers coraniques. Avec les fonds accordés, ils peuvent mener des activités génératrices de revenus et se passer de l’aumône.
* transformer les promoteurs en animateurs de centres d’alphabétisation et les alphabétiser dans une langue nationale de leur choix ;
* transformer les écoles coraniques en Centres Permanents d’Alphabétisation et de Formation (CPAF) ou en écoles franco-arabes ;
* orienter vers les Centres d’Education de Base Non Formelle (CEBNF) les talibés qui ont terminé leur cycle coranique.

## ***3. L’école coranique réformée***

 La mise en œuvre de ces recommandations devrait donner lieu à l’école coranique réformée. A terme, nous aurons les écoles coraniques de types suivants :

* **les écoles coraniques réformées en medersas reconnues**.

Elles seront celles qui auront accepté de se transformer en adoptant le mode de gestion et de fonctionnement des écoles medersa reconnues au Burkina Faso ;

* **Les écoles coraniques réformées en Centres permanents d’alphabétisation et de formation(CPAF).**

Ce sera celles qui voudront bien: soit devenir des centres d’alphabétisation ou, à défaut, référer leurs talibés à des centres et fonctionner comme des sortes d’écoles coraniques satellites. Dans ce cas, les élèves répartissent les temps d’apprentissage entre l’atelier et le foyer.

* **les écoles coraniques traditionnelles pour les scolaires**.

Elles seront celles qui recevront les élèves de l’école primaire classique les jours non ouvrables et ceux ayant terminé leur scolarité obligatoire.

 Dans l’une et l’autre de ces écoles, le contrôle de l’Etat s’exercera à travers ses services compétents et en collaboration avec la communauté musulmane. De même le corolaire des écoles coraniques à savoir la mendicité, collée à tort ou à raison sera tout simplement infondée et disparaitra d’elle-même.

## **4. Les limites de la recherche et difficultés rencontrées**

Fruit d’une initiation à la recherche, notre étude comporte forcement des limites dont nous tenons à signaler les plus apparentes. En effet, pour être complet, notre échantillon aurait pu prendre en compte toutes les formes de l’enseignement confessionnel musulman. La prise en compte de toutes ces composantes peut participer de l’objectivité de l’information sur l’école coranique. Ces limites s’expliquent en partie par les difficultés que nous avons rencontrées aussi bien sur le terrain de la recherche que par rapport à nos connaissances scientifiques. Sur le terrain, nous avons dû faire face à des contraintes de temps.

Les multiples rendez-vous manqués et les activités du stage de terrain qui ont occupé notre temps ont été sources de difficultés pour notre travail.

Par rapport à la démarche scientifique, c’est l’approche qualitative adoptée qui a été par moment source de difficultés vu le temps limité. En effet, l’entretien semi-dirigé qui exige la présence et l’attention permanente est l’outil que nous avons soumis à la majorité des participants. Par ailleurs la plupart des parents à qui a été soumis le questionnaire qualitatif était analphabète ou ne maîtrisait pas le français, ce qui nous a contraint à transcrire les réponses nous-même.

 Qu’à cela ne tienne, nous avons pu avec l’apport inestimable de notre directrice faire aboutir ce travail, modeste certes, mais qui, s’il venait à être approuvé, peut contribuer à interpeller les acteurs de l’éducation sur la nécessité de découvrir et de valoriser les différentes sources d’offre éducative présentes dans notre pays. C’est pourquoi à la suite de cette étude, d’autres pistes de recherches peuvent être envisagées autour des thèmes suivants: l’école coranique et l’éducation pour tous; l’enseignement coranique et l’enseignement confessionnel musulman ; le rôle de l’Etat dans l’amélioration de la qualité des services au sein des structures éducatives du privé.

#

# **CONCLUSION**

En décidant de traiter de l’enseignement dans les écoles coraniques, notre but était de chercher à analyser l’impact de l’enseignement coranique sur le développement des apprenants ainsi que sa place dans le système éducatif burkinabé. Aussi nous sommes-nous fixés pour objectifs de:

- présenter l’organisation et le fonctionnement de l’enseignement coranique au Burkina Faso ;

 - analyser son impact sur les apprenants aux plans éthique, culturel et socio-éducatif ;

 - apprécier la place de l’enseignement coranique dans le système éducatif burkinabé ;

 - proposer des ébauches de solutions destinées à l’amélioration de l’organisation de l’enseignement coranique et sa prise en compte dans la politique éducative nationale.

Et pour ce faire, nous avons formulé notre question de recherche comme suit : l’enseignement qui est donné dans les foyers coraniques prépare-t-il les apprenants à un métier ou à une insertion professionnelle ? Cette question a fait appel à une hypothèse principale que nous avons construite comme suit : l’enseignement coranique habilite les apprenants et affecte leurs comportements. La vérification de cette hypothèse pour nous devrait passer nécessairement par la formulation de trois hypothèses secondaires qui sont :

* l’enseignement donné dans les écoles coraniques permet de former de bons musulmans ;
* la non-conformité des foyers coraniques aux exigences du système éducatif classique fait d’eux des centres d’éducation informelle ;
* l’efficacité des écoles coraniques, dans une logique de scolarisation universelle, est tributaire d’une réforme d’ordre institutionnel et pédagogique.

Notre démarche a consisté à nous soumettre d’abord à une revue de la littérature existante sur notre thème à même de nous aider à mieux cerner son contenu. Cette étape nous a permis de visiter des ouvrages généraux sur l’éducation, des travaux de recherches se rapportant aux foyers coraniques, des articles de revues et des textes officiels. Nous avons ensuite analysé des théories de reformes en éducation susceptibles de servir de fondement à notre recherche. Ce qui a abouti au choix de la théorie des reformes fondées sur l’équité comme modèle auquel nous avons fait recours pour l’interprétation des résultats. Enfin, nous avons bâti notre démarche méthodologique de recherche sur l’approche qualitative qui, de par sa flexibilité, est apparue plus pertinente pour l’investigation de terrain. En rapport avec ce modèle nous avons retenu comme instruments le questionnaire et l’entretien qualitatifs. Au total quatre-vingt-deux (82) participants dont les responsables d’association musulmane, les maitres coraniques, les talibés, les anciens talibés, les parents de talibés, les encadreurs pédagogiques, les décideurs de l’éducation nationale ont pris part à la recherche. Les données recueillies ont été soumises à une analyse comparative qui a consisté à regrouper les réponses en sous-catégorie de participants en rapport avec les questions de recherches, mais aussi en fonction des thèmes qui ont émergé du terrain.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus révèlent que l’école coranique a un certain impact sur les apprenants. Elle leur permet d’améliorer la connaissance et la pratique de l’Islam. D’ailleurs la propagation de la foi islamique est la principale raison d’être de cette institution d’enseignement. Les parents des apprenants et les membres de la communauté en sont parfaitement conscients. Les écoles coraniques, d’une façon ou d’une autre, contribuent à la réduction de l’analphabétisme. Malheureusement les apprenants qui les fréquentent échappent à toutes les statistiques nationales.

Cependant l’analyse approfondie des données fait ressortir que la principale difficulté qui se pose à l’issue de cet apprentissage est l’insertion professionnelle des apprenants. Il y a aussi que les méthodes pédagogiques et didactiques paraissent dépassées et méritent qu’on s’y attarde en vue d’une meilleure synergie avec le système formel. Les écoles coraniques méritent qu’on s’y intéresse pour ne pas laisser de côté des milliers d’apprenants qui y reçoivent tout de même une formation de base.

A cet effet plusieurs solutions ont été proposées par les participants ainsi que par nous-même. Il s’agit de faire en sorte que l’Etat fournisse un effort pour sauver l’enseignement coranique en créant les conditions matérielles, morales et intellectuelles à même de lui permettre de dépasser le stade actuelle et de tendre vers la pleine satisfaction des besoins de l’apprenant. Les réformes proposées sont :

* **les écoles coraniques réformées en medersas reconnues** qui seront celles qui auront accepté de se transformer en adoptant le mode de gestion et de fonctionnement des écoles medersa reconnues au Burkina Faso ;
* **les écoles coraniques réformées en Centres permanents d’alphabétisation et de formation (CPAF) c’est à dire** celles qui voudront bien : soit devenir centres d’alphabétisation ou, à défaut, référer leurs talibés à des centres et fonctionner comme des sortes d’écoles coraniques satellites. Dans ce cas, les élèves répartissent les temps d’apprentissage entre l’atelier et le foyer.
* **les écoles coraniques traditionnelles pour les scolaires** qui seront celles qui recevront les élèves de l’école primaire classique les jours non ouvrables et ceux ayant terminé leur scolarité obligatoire.

A l’issue de ce travail de réflexion qui n’a pas épuisé le sujet se dégagent des pistes de recherches futures dont nous en proposons trois. Une première piste pourrait investiguer sur l’école coranique et l’éducation pour tous. Une deuxième piste pourrait s’intéresser à l’enseignement coranique et l’enseignement confessionnel musulman. La dernière piste pourrait s’interroger sur le rôle de l’Etat dans l’amélioration de la qualité des services au sein des structures éducatives du privé.

**Bibliographie**

 **Ouvrages généraux**

BORDAS, (1989), Dictionnaire Encyclopédique de l’Islam, Edition original, Stacey international et cepril glassé ; Londres-1989 ; édition française, Bordas –Paris 1991, 444 pages.

Bureau International Catholique de l’Enfance, L’ENFANT AFRICAIN, Collection Etudes et Documents, Editions Fleurus, 31-33, rue de Fleurus, Paris-VIème, 1960, 484 pages.

Centre International de Formation à l’Enseignement des Droits de l’homme et de la Paix (CIFEDHOP), (2004), Vues d’Afrique, Genève, 298 pages.

GIROUX, S. TREMBLAY, G. (2002), Méthodologie des sciences humaines, 2ème édition, 262 pages.

KANE, C. H. (1961), l’aventure ambiguë, Edition ; Paris : Julliard, 191 pages.

Coombs, P. (1968). La crise mondiale de l’éducation, analyse de systèmes, Paris, P.U.F, 324p.

PERRENOUD P. (2011), quand l’école prétend préparer à la vie, ESF éditeur, 221pp.

**Articles, études et colloques**

Comité Technique de Pilotage du Projet Talibé CTP/Talibé, (2010), Communication : Situation des enfants talibés et des écoles coraniques au Burkina Faso, Bobo Dioulasso, 10 pages.

ILBOUDO, A. (2010), Quelles stratégies pour un meilleur apprentissage dans les centres coraniques, Bobo Dioulasso, 09 pages.

TIEMTORE, T. (2010), La place de l’école coranique de proximité dans l’Enseignement coranique et l’éducation de base des talibés, Bobo Dioulasso, 07 pages.

AFD, Ecoles coraniques et éducation pour tous : quels partenariats possibles ? Rapport final, décembre 2014, Sénégal. Etude dirigée par Sophie Lozneanu et Philippe Humeau

CISSE I., (1990), Les médersas au Burkina, l’aide arabe et l’enseignement arabo-islamique, in Islam et sociétés au sud du Sahara, n°4, pp. 57-72

Forum mondial sur l’éducation 2015 : Education 2030, vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, mai 2015

OUBDA M. (2008), Expérience du Burkina Faso dans la gestion des écoles coraniques, 14pp. Communication présentée au séminaire sur l’école coranique organisé par le haut conseil islamique du Mali.

Document de synthèse des principaux résultats du recensement général des foyers coraniques au Burkina Faso, CERFI, Avril 2014.

DEBP (Direction de l’Education de Base Privée), 2014, *Rapport de l’atelier de réflexion sur les écoles privées non reconnues*, Ministère de l’Education Nationale et de l’Alphabétisation, 19-20 novembre 2014, Ouagadougou, 10p.

Forum mondial sur l’éducation 2015 : Education 2030, vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, mai 2015

**Mémoires**

OUEDRAOGO, K.P. (2010), Problématique des medersas et des écoles franco-arabes non reconnues : cas de la commune de Gonboussougou, Mémoire de fin de formation d’Elève Inspecteur de l’Enseignement du Premier Degré, Ecole Normale Supérieure de l’Université Koudougou, Burkina Faso, 78 pages.

OUEDRAOGO, M. (2004), Enseignement de Base et enseignement dans les medersas au Burkina Faso : cas de la province du Yatenga, Mémoire de fin de formation d’Elève Inspecteur de l’Enseignement du Premier Degré, Ecole Normale Supérieure de Koudougou, Burkina Faso, 92 pages.

DEME, H. (2006), problématique psycholinguistique de l’enseignement bilingue franco-arabe au cours préparatoire, mémoire de fin de formation d’élève inspecteur de l’enseignement primaire, Ecole Normale Supérieure de l’université de Koudougou, 90pp.

SOGOBA, S. (2010), contribution des ONG musulmanes dans l’accroissement de l’offre éducative de base au Burkina Faso : cas de l’Agence des Musulmans d’Afrique (AMA), mémoire de fin de formation d’élève inspecteur de l’enseignement primaire, Ecole Normale Supérieure de l’université de Koudougou, 94 pp.

ZERBO, A. (2012), Les Ecoles Coraniques et l’éducation des Enfants Talibés dans la Ville de Dédougou (Mouhoun), Mémoire de fin de formation d’Elève Inspecteur de l’Enseignement du Premier Degré, Ecole Normale Supérieure de Koudougou, Burkina Faso, 92 pages.

**Textes officiels**

Arrêté N°2004-005/MEBA/SG/DGEB/DEBPr du 05 février 2004 portant cahier des charges des établissements privés de l’enseignement de base, 13 pages.

Décret N°99-221/PRES/PM/MESSRS/MEBA du 29 juin 1999 portant réglementation de l’Enseignement Privé au Burkina Faso, JO n°28 1999, 11 pages.

LOI N°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant LOI d’Orientation de l’Education, Ouagadougou, les presses de l’Imprimerie du Journal Officiel, 23 pages.

MEBA, 1999 - *Plan décennal de Développement de l’Education de base 2000-2009*,

Document initial, 57p.

MENA-EAC, 2014 - *Stratégie d’accélération de l’éducation des enfants hors de l’école*, Ouagadougou, 42p.

**Référence électronique**

Mathias K., « La réforme du système éducatif et la démocratisation de l’éducation au Burkina Faso », *Éthique publique* [En ligne], vol. 11, n° 1 | 2009, mis en ligne le 06 août 2014, consulté le 24 février 2016. URL : http://ethiquepublique.revues.org/1324 ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1324

BATIONO, A.F. (2001), La survie sans besoin de mendier commence par Hamdalaye, in Dossier-Education de L’Evènement, Site Internet : www.evenement-bf.net. Date de mise en ligne : 16 septembre 2007.

FDC/BF. (2007), Talibés au Burkina Faso, de l’étude à l’action, Site Internet : www.fdcburkinafaso.org. Consulté le 17 mars 2016.

SANOGO M. L., *Les relations entre l’arabe et le français dans le système éducatif au Burkina Faso*, in Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues n°5, pp.135-156

#

# **TABLE DES MATIERES**

[**DEDICACE** i](#_Toc450905911)

[**REMERCIEMENTS** ii](#_Toc450905912)

[**DEFINITIONS DES SIGLES** iv](#_Toc450905913)

[**LISTE DES TABLEAUX** vi](#_Toc450905914)

[**RESUME** vii](#_Toc450905915)

[**INTRODUCTION** 1](#_Toc450905916)

[**PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES** 3](#_Toc450905917)

[**Chapitre I. Problématique** 4](#_Toc450905918)

[**1. La situation problématique** 5](#_Toc450905919)

[**2. Justification du choix du sujet** 6](#_Toc450905920)

[**3. Intérêt de la recherche** 7](#_Toc450905921)

[**3.1. Intérêt d’ordre personnel** 7](#_Toc450905922)

[**3.2. Intérêt d’ordre pédagogique et professionnel** 8](#_Toc450905923)

[**3.3.Intérêt d’ordre institutionnel** 8](#_Toc450905924)

[**3.4. Intérêt d’ordre social** 9](#_Toc450905925)

[**4. Objectifs** 10](#_Toc450905926)

[**4.1.** **Objectif général** 10](#_Toc450905927)

[**4.2.**  **Objectifs spécifiques** 10](#_Toc450905928)

[**Chapitre II : Revue de la littérature** 12](#_Toc450905929)

[**1. De la crise de l’éducation et des recherches de solutions** 12](#_Toc450905930)

[**2. Le concept de l’école coranique** 14](#_Toc450905931)

[**3. Diversités d’expériences des écoles coraniques** 16](#_Toc450905932)

[**3.1. Au Sénégal** 17](#_Toc450905933)

[**3.2. Au Mali** 18](#_Toc450905934)

[**3.3 L'école coranique en Indonésie** 22](#_Toc450905935)

[**3.4. Au Burkina Faso** 22](#_Toc450905936)

[3.4.1. Evolution des écoles coraniques au Burkina Faso 23](#_Toc450905937)

[3.4.2. Représentation des foyers coraniques au Burkina Faso 24](#_Toc450905938)

[3.4.3. Les finalités de l’école coranique 26](#_Toc450905939)

[3.4.4. Caractéristiques des écoles coraniques au Burkina Faso 27](#_Toc450905940)

[3.4.5. Les problèmes des écoles coraniques au Burkina Faso 32](#_Toc450905941)

[3.4.6. Suggestions pour une meilleure réforme des foyers coraniques au Burkina Faso 34](#_Toc450905942)

[**Chapitre III : Clarification conceptuelle** 39](#_Toc450905943)

[**Chapitre IV. Cadre théorique et méthodologique** 49](#_Toc450905944)

[**1. Cadre théorique** 49](#_Toc450905945)

[**1.1.Examen de quelques théories** 49](#_Toc450905946)

[1.1.1.Les réformes fondées sur la compétitivité 50](#_Toc450905947)

[1.1.2.Les réformes fondées sur les impératifs financiers 50](#_Toc450905948)

[1.1.3.Les réformes fondées sur l’équité 51](#_Toc450905949)

[**1.2.Les fondements théoriques de notre recherche** 52](#_Toc450905950)

[1.2.1.La théorie des réformes fondées sur l’équité 52](#_Toc450905951)

[1.2.2.Questions de recherche 53](#_Toc450905952)

[1.2.3.Hypothèses 54](#_Toc450905953)

[**1.2.3.1. Hypothèse principale** 54](#_Toc450905954)

[**1.2.3.2. Hypothèses secondaires** 54](#_Toc450905955)

[1.2.3.2.1.Hypothèse secondaire 1 54](#_Toc450905956)

[1.2.3.2.2.Hypothèse secondaire 2 54](#_Toc450905957)

[1.2.3.2.3.Hypothèse secondaire 3 54](#_Toc450905958)

[**1.2.3.3. Les indicateurs** 55](#_Toc450905959)

[**2.Cadre méthodologique** 55](#_Toc450905960)

[**2.1.Le champ de la recherche** 55](#_Toc450905961)

[**2.2.La méthode de recherche** 57](#_Toc450905962)

[**2.4.La population et l’échantillon de la recherche** 57](#_Toc450905963)

[2.4.1.La population de recherche 57](#_Toc450905964)

[2.4.2.L’échantillon de recherche 58](#_Toc450905965)

[**2.5.Les techniques de collecte des données** 59](#_Toc450905966)

[2.5.1.L’observation documentaire 59](#_Toc450905967)

[2.5.2.Le questionnaire qualitatif et son administration 60](#_Toc450905968)

[2.5.3.L’entretien semi-dirigé 60](#_Toc450905969)

[2.5.4.L’observation directe 61](#_Toc450905970)

[**2.6. VALIDATION et administration des outils** 61](#_Toc450905971)

[**2.7.Le mode d’analyse des données** 61](#_Toc450905972)

[**DEUXIEME PARTIE : ASPECTS PRATIQUES** 63](#_Toc450905973)

[**Chapitre V : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS** 64](#_Toc450905974)

[**1. DEPOUILLEMENT et présentation des données** 64](#_Toc450905975)

[**1.1. ETAT de réalisation des enquêtes** 64](#_Toc450905976)

[1.1.1. Les enquêtés du questionnaire qualitatif 64](#_Toc450905977)

[1.1.2. Les enquêtés de l’entretien semi-dirigé 64](#_Toc450905978)

[1.1.3. L’observation directe 65](#_Toc450905979)

[**1.2. PRESENTATION et analyse des données** 65](#_Toc450905980)

[1.2.1. Présentation et analyse des données de l’observation directe 65](#_Toc450905981)

[1.2.2. Présentation et analyse des données du questionnaire qualitatif réalisé avec les maitres coraniques 69](#_Toc450905982)

[1.2.3 Présentation et analyse des données du questionnaire qualitatif réalisé avec les enfants talibés 73](#_Toc450905983)

[1.2.4.Présentation et analyse des données des entretiens réalisés avec les anciens talibés 75](#_Toc450905984)

[1.2.5. Présentation et analyse des données des entretiens réalisés avec les parents de talibés 76](#_Toc450905985)

[1.2.5. Présentation et analyse des données de l’entretien avec les responsables des associations musulmanes 78](#_Toc450905986)

[1.2.6. Présentation et analyse des données des entretiens réalisés avec les responsables des services techniques du MENA 80](#_Toc450905987)

[**2.Interprétation des résultats et vérification des hypothèses** 83](#_Toc450905988)

[**2.1.Interprétation des résultats** 83](#_Toc450905989)

[2.1.1.De l’observation directe 83](#_Toc450905990)

[2.1.2. Des maitres coraniques 84](#_Toc450905991)

[2.1.3. Des talibés 85](#_Toc450905992)

[2.1.4.Des anciens talibés 85](#_Toc450905993)

[2.1.5. Des parents de talibés 86](#_Toc450905994)

[2.1.6. Des responsables des associations musulmanes 86](#_Toc450905995)

[2.1.7. Des responsables des services techniques et déconcentrés du MENA 88](#_Toc450905996)

[**2.2. VERIFICATION des hypothèses** 88](#_Toc450905997)

[2.2.1. De la première hypothèse secondaire 89](#_Toc450905998)

[2.2.2. De la deuxième hypothèse secondaire 89](#_Toc450905999)

[2.2.3. De la troisième hypothèse secondaire 90](#_Toc450906000)

[**Chapitre VI : SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS** 92](#_Toc450906001)

[Nousprésentons ici les suggestions les plus pertinentes des enquêtés suivies de recommandations de notre part. 92](#_Toc450906002)

[***1. SUGGESTIONS*** 92](#_Toc450906003)

[**1.1. DES talibés et anciens talibés** 92](#_Toc450906004)

[**1.2.Des maitres coraniques et des parents de talibés** 92](#_Toc450906005)

[**1.3.Des responsables des associations musulmanes** 92](#_Toc450906006)

[**1.4.Des responsables du système éducatif** 93](#_Toc450906007)

[**2.Recommandations** 93](#_Toc450906008)

[**2.1.A l’adresse des maitres coraniques** 94](#_Toc450906009)

[**2.3.A l’adresse des parents d’enfants** 94](#_Toc450906010)

[**2.4.A l’adresse de la communauté musulmane** 95](#_Toc450906011)

[**2.5.A l’adresse de l’Etat** 95](#_Toc450906012)

[***3. L’école coranique réformée*** 96](#_Toc450906013)

[**4.Les limites de la recherche et difficultés rencontrées** 96](#_Toc450906014)

[**CONCLUSION** 98](#_Toc450906015)

[**TABLE DES MATIERES** 105](#_Toc450906016)

[**ANNEXES** I](#_Toc450906017)

# **ANNEXES**

**GUIDE D’ENTRETIEN AVEC LES PERSONNES RESSOURCES DES SERVICES TECHNIQUES DU MINISTERE ET DES STRUCTURES DECONCENTREES**

(12 participants)

**I. Perception de l’école coranique par les responsables des Ministères d’éducation et des services déconcentrés**

**Identification de l’enquêté**

Structure:.........................................................................

Fonction/responsabilité :..................................................

1) qu’entendez-vous par « Foyer coranique » ?

2) Qu’entendez-vous par « enfants talibés » ?

3) En dehors des enfants talibés connaissez-vous d’autres catégories d’enfants fréquentant une éducation coranique dans votre localité ? Si oui lesquelles ?

4) Comment appréciez-vous la question du droit à l’éducation des enfants talibés ?

5) quels sont les types de foyers coraniques qui existent dans votre localité ?

6) Y a-t-il une différence entre foyers coraniques et écoles franco-arabes ? Si oui, précisez

7) Pouvez-vous donner une idée du nombre de centres /écoles existant dans votre région, province ou Commune? Préciser par catégories

**II. Situation actuelle des écoles coraniques par rapport système éducatif formel**

1) Avez-vous travaillé en partenariat avec les dirigeants des foyers coraniques ?

Si oui, quelle est la nature de cette relation ?

-Appui conseil/formation

-Soutien financier

- Programmes

3) Les foyers coraniques ont –ils contribué à la réduction de l’analphabétisme dans votre localité ? Si oui, expliquez comment ?

4) Les foyers coraniques peuvent –ils jouer un rôle important pour booster l’accès à l’éducation de base ?

 Si oui, proposer des stratégies qui pourraient aider les écoles coraniques à participer efficacement à l’accélération de l’éducation au sein de votre localité.

 Si non, expliquer pourquoi

5) les foyers coraniques peuvent-ils jouer un rôle important pour améliorer l’équité en éducation dans votre localité ? Si oui, proposer des stratégies qui pourraient aider les écoles coraniques à participer efficacement à l’équité dans l’éducation au sein de votre localité

6) Les statistiques scolaires de votre région, province ou CEB prennent-elles en compte les écoles coraniques ?

Si oui Pourquoi ? ......................................................................................................................................

Si non pourquoi ? .......................................................................................................................................

7) Quelles stratégies peut-on développer pour que les apprenants des foyers coraniques, y compris les talibés traditionnels, intègrent le système éducatif du pays ?

8) Comment, à votre avis, l’Etat pourrait-il apporter son soutien (organisationnel, financier, infrastructurel, technique, etc.) aux foyers coraniques ?

Date ----------- Heure ………………..

**Merci pour votre collaboration**

**GUIDE D’ENTRETIEN AVEC LES PROMOTEURS/MAITRES DES FOYERS CORANIQUES** (10 participants)

**I. Identification du foyer coranique**

Nom du foyer : ………………………………………………................................................................……………………..

Nom et Prénom (s) du fondateur du foyer coranique : ............................................................................

Profession du fondateur :..........................................................................................................................

Niveau/diplôme coranique  :.....................................................................................................................

Secteur/ Quartier : …………………………………………………………………..................................................……………

Date de création du foyer :…..……………………………………….................................

Nom et prénom de l’animateur actuel du foyer : …………………………………………

Profession de l’animateur actuel: .................................................................................

Niveau/diplôme coranique de l’animateur : ………………….........................................

Alphabétisé………………..langue………………………

 **II. Fonctionnement du foyer coranique**

1) Combien d’enfants (5-12 ans) avez-vous dans votre foyer ?......... Garçons……………? Filles…………?

2) Combien d’adolescents (13-18) suivent des cours dans votre foyer? ……….

Combien d’adultes (au-delà de 18 ans) suivent des cours dans votre foyer ? …….

Quel est le régime de fonctionnement de votre foyer ? : -internat  ; externat

3) Parmi vos apprenants, combien sont : en situation de confiage………; vivent chez leurs parents …….

4) Qu’enseignez-vous aux apprenants à part le Coran ? (Y a-t-il d’autres disciplines enseignées dans votre école ?

5) Comptez-vous parmi vos élèves des enfants déscolarisés (c’est-à-dire des enfants ayant déjà fréquenté l’école classique) ? Si oui, Combien ?

6) Parmi vos élèves, y-a-t-il des élèves qui fréquentent simultanément l’école coranique et l’école classique ? Combien sont dans cette situation ?

7) Comment détermine-t-on l’âge auquel l’enfant commence les études dans votre foyer (âge biologique, maturité psychomotrice, etc.)?

8) Pendant combien de temps, en moyenne, les apprenants fréquentent-ils le foyer (durée des études) ?

9) Existe-t-il une possibilité de poursuivre des études supérieures dans votre école ? Si non comment répondez-vous à la demande de ceux qui veulent continuer ?

10) Votre école assure-t-elle également une formation professionnelle ? Si oui citez les domaines concernés.

11) Dans quel type d’établissement avez-vous été  formé et pendant combien de temps ?

12) Collaborez-vous avec les autres fondateurs/maîtres d’écoles coraniques ?

Si oui, que partagez-vous en termes de pratique enseignante ?

13) Avez-vous des enseignants qui vous assistent dans votre tâche ? Ont-ils reçu une formation ?

14) Vos enseignants bénéficient-ils des recyclages ?

15) Quels moyens utilisez-vous pour instaurer la discipline ?

16) Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre tâche d’éducation

**II. CONNAISSANCES DU SYSTEME CLASSIQUE PAR LES MAITRES CORANIQUES**

1) Que pensez-vous de l’école classique ?

2) Savez-vous qu’elle est obligatoire pour tous les enfants ?

3) Pensez-vous qu’il soit possible de suivre à la fois les enseignements à l’école classique et à l’école coranique ?

4) Avez-vous des enfants qui ont fréquenté ou qui fréquentent encore l’école classique ?

 Si oui combien sont-ils ?

5) quels types de pédagogie utilisez-vous pour permettre aux enfants d’apprendre facilement et bien ?

6) Quel type de discipline mettez-vous en œuvre pour obtenir de bons résultats ?

7) Quels sont les débouchées de vos élèves au sortir de l’école ?

**III. Sources de financement des écoles coraniques**

1) Comment assurez-vous le fonctionnement financier de votre école ?

- ressources personnelles.................................................................................................................

- dons : ressources privées (mécènes.........., anciens élèves......autres....................................................).

- extérieures (citez-les)..........................................................................................

- Etat................................................................................................................................

2) Recevez-vous une rémunération de la part des parents ?

Si oui, de quelle nature ? .......................................................................................

**IV. Aspects pédagogiques des écoles coraniques**

1) Quel est votre emploi du temps journalier ?

2) Quel est votre emploi hebdomadaire ?

3) Nombre total d’heures par jour et par semaine.

**V. Perspective de réforme et d’arrimage des écoles coranique au système éducatif formel**

1) Selon vous, est-il possible d’intégrer quelques disciplines de l’école classique dans votre programme d’enseignement ?

2) si oui, quelles peuvent être les modalités, scénarios possibles ?

3) quelle(s) discipline(s) de votre programme d’enseignement peuvent-t-elle être introduites à l’école classique ?

Date ----------- Heure --:--

**GUIDE D’ENTRETIEN AVEC LES RESPONSABLES DES MOUVEMENTS ASSOCIATIFS MUSULMANS**

 (10 participants)

**I. Identification**

Ville (village) :..................................................................................................................

Fonction dans le mouvement associatif :.......................................

1) Que représentent les foyers coraniques pour vous ?

 Avez-vous une idée de leur nombre dans votre localité ? Si oui, combien ?

2) Les foyers coraniques sont-ils sous votre autorité ?

3) Quel est l’enseignement qui est dispensé dans ces écoles coraniques ?

4) Quelle est votre appréciation de la qualité de l’enseignement dans les écoles coraniques ?

5) A quelle école faut-il envoyer prioritairement les enfants ? Pourquoi ?

6) Quelle appréciation faites-vous de l’obligation de scolariser les enfants dans votre pays ?

7) Que suggérez-vous pour que les enfants talibés puissent bénéficier d’une scolarité normale ?

8) Etes-vous d’avis que l’Etat apporte sa contribution dans l’organisation et le fonctionnement des écoles coraniques ?

Date ----------- Heure --:--

**GUIDE D’ENTRETIEN AVEC LES PARENTS D’ELEVES DES FOYERS CORANIQUES (10 participants)**

**I. Identification de l’enquêté**

Religion : ……......................................................................................................……

Profession : …………………………………………...........................................................................

Niveau d’études : …………..........................................................................................

1) Combien d’enfants de 6 à 16 ans avez-vous?

 Total :………………………… Garçons : ……………………..Filles :………………….

2) Combien avez-vous choisi de scolariser à :

* Ecole coranique (……………) Filles.... Garçons...........
* Ecole franco-arabe/Medersa (………..)Filles.... Garçons...........
* Ecole classique (.............) Filles.... Garçons..........
* Aucun établissement scolaire (………) Filles.... Garçons...........

3) Sous quel régime votre enfant est-il inscrit à l’école coranique (internat ou externat) ?

4) Quelles sont les raisons qui ont fait que vous avez inscrit votre enfant à l’école coranique ?

5) Quelles sont les conditions qui vous ont été posées à l’inscription de votre enfant à l’école coranique ?

 6) Quelle appréciation faites-vous de l’obligation de scolariser les enfants dans votre pays ?

7) Pensez-vous qu’il soit possible de suivre à la fois les enseignements à l’école classique et à l’école coranique ?

 8) Quelles contributions donnez-vous pour l’entretien de votre enfant dans le foyer coranique ?

9) Quels aspects pensez-vous qu’il faille améliorer à l’école coranique ?

 Date ----------- Heure --:--

**GUIDE D’ENTRETIEN AVEC LES TALIBES. (20 participants)**

Nom et Prénom :……………………………………………………………

Age : ...........................................................................................................................

Années d’études (combien d’années fréquentes-tu le foyer) ? :...........................................

Lieu de résidence des parents : .............................................................................

1) Combien êtes-vous d’enfants talibés dans votre foyer ? Filles ............Garçons......

2) Qu’apprends-tu à l’école coranique ?

3) A quelle tu viens au foyer ?..........à quelle heure tu repars ?.......................

4) Tes parents viennent-ils te voir souvent ? Si oui, que t’apportent-ils à toi ? Au marabout ?

5) Si tu es malade, qui te soigne ? Et où te soigne –t- on ?

6) En dehors des études quelle autre activité pratiques-tu ?

7) Le maitre t’enseigne, que lui apportes-tu en retour ?

8) Aurais-tu aimé aller à l’école classique ?

9) Aimerais-tu apprendre des disciplines de l’école classique ? Lesquelles par exemple ?

10) Que feras-tu à ta sortie de l’école coranique ?

11) Que penses-tu que l’apprentissage du Coran puisse t’apporter de façon concrète dans la vie ?

Date ----------- Heure --:--

**GRILLE D’OBSERVATION DIRECTE (10 foyers coraniques)**

 1- L’enseignement se fait sous :

Hangar.............arbre.................à ciel ouvert................. à domicile........................

 2- Les talibés s’assoient :

- à même le sol nu............-sur une natte ou une peau de bête............................

 3- L’enseignement est assuré par :

Un.........deux........plusieurs maîtres coraniques.................................................

 4- Les talibés reçoivent l’enseignement de façon :

Individuelle........Collective..................par les pairs.......................................................

 5- Chaque talibé dispose de matériels didactiques suivants :

Une tablette.....Un coran.....Un livre....plusieurs livres.......Autres matériels..............................

6- Pédagogie utilisée :………………………………………………………………

 6- Tenue vestimentaire des talibés

Propre............Sale................haillon...............................................................................

 7- Hygiène corporelle des talibés

Bonne .............acceptable.............laisse à désirer......................................................................

 8- Le foyer existe :

Au centre- ville........dans un quartier périphérique.................dans une concession fermée......dans une concession ouverte.........

 9- Cadre spacieux......peu spacieux ........très restreint........Propre..........sale.................

 10- Existence de point d’eau :

Puits traditionnel...........puits buisé..........bornes fontaines……...aucun point d’eau...................................................

 11- Existence de toilettes

Oui................Non.....................

 12- Le foyer dispose de local pour héberger les talibés

Oui .................Non............

Date ----------- Heure --:--

**GUIDE D’ENTRETIEN AVEC DES ANCIENS ELEVES CORANIQUES (10 participants)**

1. **Apprentissage de métier à partir du foyer coranique**

- Avez-vous été formé à un métier à partir du foyer coranique?

2. **Participation à des travaux productifs/rémunérateurs au niveau de l'école Coranique**

2.1Pratiquiez - vous un quelconque travail productif au niveau de votre foyer coranique?

2.2. Si oui, lequel? Préciser votre rôle

**3. Discussions sur la relation entre l'éducation Coranique et les autres formes**

3.1. Avez-vous fréquenté

- l'école moderne : oui ---, non---

- un centre d'alphabétisation oui---, non---

3.2. Si oui quel niveau d'alphabétisation y avez -vous acquis?

3.3. Si vous n'avez pas fréquenté l'une ou l'autre des structures d'éducation ci-dessus, voudriez-vous en bénéficier?

oui---

non---

3.4. Si oui, pourquoi?

3.5. Quel complément à la formation de l'école Coranique escomptez-vous trouver dans les autres structures de formation?

3.6. Comment entrevoyez-vous les relations entre l'école Coranique et les structures de formation existantes?

3.7. Seriez-vous disposé à aider à l’insertion des sortants des écoles coraniques dans vos activités professionnelles ?

3.8. Quelles sont vos suggestions pour améliorer l’enseignement dispensé dans l’école coranique?

3.9 Etes-vous d’accord que l’Etat aide à réorganiser les écoles coraniques et à les intégrer dans le système formel ?

Date ----------- Heure --:--

1. Rapport mondial de suivi sur l’EPT, 2015 [↑](#footnote-ref-1)
2. Rapport mondial de suivi sur l’EPT *2008 :* [↑](#footnote-ref-2)
3. Bulletin d'information de l'ISU juin 2012, n°18 : atteindre les enfants non scolarisés est crucial pour le développement [↑](#footnote-ref-3)
4. CERFI : Cercle d’études, de recherche et de formation islamiques. Document de synthèse des principaux résultats du recensement général des foyers coraniques au Burkina Faso. Avril 2014 [↑](#footnote-ref-4)
5. TALIBES au Burkina Faso, de l'étude à l'action : Recherche Action Participative pour l'amélioration de leurs conditions de vie dans les villes de Ouagadougou, Ouahigouya et Zorgho
*Dakar : ENDA TIERS MONDE, 2007/05. - 34 P (JEUDA 117). ISSN : 0850 - 1629* [↑](#footnote-ref-5)
6. Ould Ahmedou,E. K.**,** 1987**.** *Enseignement traditionnel en Mauritanie : la Mahadra ou l’école à dos de chameau*. Paris: L’harmattan. [↑](#footnote-ref-6)
7. Séminaire régional sur les écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base Khartoum, 20-24 janvier 1993 RAPPORT FINAL, UNESCO [↑](#footnote-ref-7)
8. « Quelles stratégies pour un meilleur apprentissage dans les centres coraniques » [↑](#footnote-ref-8)
9. L’Evénement, décembre 2001 ; mis en ligne le 16 septembre 2007 [↑](#footnote-ref-9)
10. Forum régional sur la réforme des foyers coraniques tenu à Bobo Dioulasso du 26 au 29 Avril 2010 [↑](#footnote-ref-10)
11. Lors de l’atelier de planification de mars 2006 à Bobo Dioulasso, organisé par PACTE projet ‘Aide à l’enfance’ Canada [↑](#footnote-ref-11)
12. Lors de l’atelier de planification régionale tenu à Bobo en mars 2006 (op.cit.) [↑](#footnote-ref-12)
13. Jeuda 117 Amélioration des conditions de vie et d’apprentissage des « talibés » au Burkina Faso [↑](#footnote-ref-13)
14. Document de synthèse des principaux résultats du recensement général des foyers coraniques au Burkina Faso, Avril 2014 [↑](#footnote-ref-14)
15. Appellation tablette en langue mooré. [↑](#footnote-ref-15)
16. ZERBO, A. (2012), L’éducation des talibés et les foyers coraniques dans la Ville de Dédougou (Mouhoun), Mémoire de fin de formation d’Elève Inspecteur de l’Enseignement du Premier Degré, Ecole Normale Supérieure de Koudougou, Burkina Faso, 103 pages. [↑](#footnote-ref-16)
17. BORDAS, Dictionnaire encyclopédique de l’Islam, p.90 [↑](#footnote-ref-17)
18. M. OUEDRAOGO, Enseignement de Base et enseignement dans les Medersa au Burkina Faso : cas de la

Province du Yatenga, Mémoire de fin de formation, 2004, p. 17 à 18. [↑](#footnote-ref-18)
19. Khayar, 1976, p.77. [↑](#footnote-ref-19)
20. Kanvaly FADIGA ; 1988, p. 173 [↑](#footnote-ref-20)
21. Ibid, p.174 [↑](#footnote-ref-21)
22. OUEDRAOGO, A. (2008), L’enseignement de la culture arabe et islamique dans le département de Soaw, province du Bulkiemdé, Burkina Faso, in Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée] En ligne], 124/ novembre 2008, mis en ligne le 03

septembre 2009. [↑](#footnote-ref-22)
23. M. OUEDRAOGO, Enseignement de Base et enseignement dans les Medersa au Burkina Faso : cas de la

province du Yatenga, Mémoire de fin de formation, 2004, p.22 [↑](#footnote-ref-23)
24. BORDAS, Dictionnaire encyclopédique de l’Islam [↑](#footnote-ref-24)
25. ISU, 2015 [↑](#footnote-ref-25)
26. Mondialisation et réformes de l’éducation : ce que les planificateurs doivent savoir. Marin Carnoy UNESCO, 1999 [↑](#footnote-ref-26)
27. **Mathias Kyélem**, « La réforme du système éducatif et la démocratisation de l’éducation au Burkina Faso », *Éthique publique* [En ligne], vol. 11, n° 1 | 2009, mis en ligne le 06 août 2014, consulté le 24 février 2016. URL : http://ethiquepublique.revues.org/1324 ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1324 [↑](#footnote-ref-27)
28. RGPH, 2006 [↑](#footnote-ref-28)
29. Recensement Général de la Population et de l’Habitat (RGPH), 2006 [↑](#footnote-ref-29)