

## LA LAÏCITE DANS LES ECOLES DE CONFESSION MUSULMANE : FOCUS SUR LES LOGIQUES PARENTALES

KARAMOKO Vasséko,  
Enseignant-Chercheur  
Université Félix Houphouët Boigny de Cocody-Abidjan, Côte d'Ivoire  
[vasseko@yahoo.fr](mailto:vasseko@yahoo.fr)

---

Submitted: 2021-07-24

valued: 2021-10-25

validated: 2021-11-15

---

### Résumé :

Les écoles confessionnelles musulmanes ou islamiques sont les dernières à être reconnues par le système éducatif ivoirien après celles des écoles catholiques et protestantes. D'un point de vue fonctionnel, ces établissements au profil musulman se caractérisent par leur ouverture vers l'extérieur. Ils sont favorables à la laïcité dans ses principes. Dans la pratique, des éléments empiriques tels que l'enseignement de la langue arabe à tous les élèves montrent que celles-ci (écoles) restent conservatrices de leur identité islamique. Malgré cet état de fait qui montre un caractère discriminatoire, les familles des confessions religieuses diverses sont à la conquête de ces établissements islamiques. Sous ce rapport, quelles sont les raisons qui fondent le choix de ces écoles musulmanes par les familles ?

Cet article est une tentative de compréhension des logiques parentales en rapport avec ces écoles musulmanes. S'inscrivant dans une approche de l'analyse du changement social, la gestion relationnelle de Bajoit (2003) a servi de cadre d'orientation théorique. L'étude est essentiellement qualitative. Elle s'est déroulée à Abidjan compte tenu du contexte historique de ces établissements. L'analyse des données a produit les résultats en lien avec les logiques parentales. Les imaginaires sociaux associées au choix des écoles confessionnelles musulmanes ne sont pas homogènes : 1) L'accroissement des compétences linguistiques comme critères de choix. 2) Les écoles confessionnelles islamiques : un espace social de prolongement de l'éducation musulmane des enfants et un lieu de revendication des droits islamiques pour les parents). 3) Gouvernance et pratiques pédagogiques comme critères de choix des établissements confessionnels islamiques.

Mots clés : Identités islamiques, qualités pédagogiques, intégration sociale, langue arabe.

### Abstract:

*Muslim or Islamic denominational schools are the last to be recognized by the Ivorian education system after those of Catholic and Protestant schools. From a functional point of view, these establishments with a Muslim profile are characterized by their outward opening. They favor secularism in its principles. In practice, empirical evidence such as teaching the Arabic language to all students shows that these (schools) remain conservative of their Islamic identity. Despite this fact which shows a discriminatory character, families of various religious denominations are conquering these Islamic establishments. In this connection, what are the reasons that underlie the choice of these Muslim schools by families?*

*This article is an attempt to understand the parental logic related to these Muslim schools. As part of an approach to the analysis of social change, the relational management of Bajoit (2003) served as a framework for theoretical orientation. The study is essentially qualitative. It took place in Abidjan given the historical context of these establishments. The analysis of the*

*data produced the results in connection with the parental logic. The social imaginaries associated with the choice of Muslim denominational schools are not homogeneous: 1) .The increase in linguistic skills as criteria of choice. 2) Islamic denominational schools: a social space for extending the Muslim education of children and a place for claiming Islamic rights for parents.) 3) Governance and practices as educational criteria for choosing Islamic denominational establishments.*

**Keywords:** *Islamic identities, educational qualities, social integration, Arabic language.*

Si cet article vous intéresse, vous pouvez [télécharger gratuitement](#) ici.

==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==\*\*==

## Introduction

La Côte d'Ivoire, depuis son accession à l'indépendance le 7 Août 1960, a fait de l'éducation un choix politique de premier plan. La loi fondamentale n° 2016-886 du 8 novembre 2016 portant Constitution de la République de Côte d'Ivoire, en son article 10, titre I/chapitre I<sup>1</sup> a réactualisé cette orientation. Au Ministère de l'Education Nationale, deux options prioritaires sont identifiées, à savoir la gratuité et l'obligation scolaire pour l'éducation de base (du préscolaire à la fin du 1er cycle du secondaire) (Banque Mondiale, 2005). Dans l'incapacité de faire face au défi de la politique de l'école obligatoire et de favoriser la politique de l'égalité d'accès à tous, l'Etat a modifié son mode d'action et a donné la possibilité aux établissements privés de participer à la formation scolaire des élèves. Sous ce rapport, les établissements privés constituent une solution de substitution pertinente pour la Côte d'Ivoire en ce sens qu'elle permet à un plus grand nombre d'avoir accès à l'éducation et par ailleurs aux parents de faire un choix (Côte d'Ivoire, 2016 : 24).

Afin de limiter les pratiques informelles et les « abus de pouvoir » de certains acteurs, l'Etat a mis en place un cadre juridique. Par cette disposition, « l'Etat garantit la non-discrimination dans ces établissements en observant une stricte application de l'article 3 du décret n° 97-675 du 03 décembre 1997 fixant les conditions de concession du service public de l'enseignement à des établissements privés qui prévoit que les établissements privés d'enseignement peuvent être (laïcs ou confessionnels) » (Côte d'Ivoire, 2016, p.24). Dans la continuité du temps, les regards sur la laïcité au sein de la communauté musulmane sont devenus plus critiques et les débats autour de la compréhension du concept sont houleux. Miran-Guyon (2014 : 9) en témoigne si bien dans son article que, « la question de la laïcité et de la place des musulmans dans la société et l'Etat ivoirien est devenue d'une actualité de plus en plus brûlante au cours des années 1987-2002 ».

<sup>1</sup> « L'école est obligatoire pour les enfants des deux sexes, dans les conditions déterminées par la loi. L'Etat et les collectivités publiques assurent l'éducation des enfants. Ils créent les conditions favorables à cette éducation » p.53.

Malgré une réinterprétation controversée de la laïcité par les communautés diverses, l'Etat a suscité et intéressé le secteur privé à s'investir dans la promotion de l'école en Côte d'Ivoire. Plusieurs tendances diverses se sont dégagées. Ainsi, l'on peut parler d'école publique, d'école privée (laïque ou confessionnelle). En ce qui concerne les écoles confessionnelles musulmanes, leur émergence en Côte d'Ivoire résulte de deux facteurs principaux qui sont : d'une part, la vulgarisation de la politique de l'Education Pour Tous (EPT) initiée en 1990 à Jomtien en Thaïlande (Lange, 2010 ; Hallak, 1991) et, d'autre part, « la révision de la mesure qui réservait aux seules confessions catholiques et protestantes l'intégration des valeurs religieuses dans l'enseignement » (Binaté, 2012 : 216).

Dans la dynamique de l'institutionnalisation des écoles confessionnelles musulmanes, la signature de la convention sur la pratique de l'enseignement islamique voit le jour le 02 Décembre 1993. Quelques années plus tard, plus de 1409 écoles islamiques sont reconnues dont 244 sont intégrées, soit 17,33% dans le système éducatif national ivoirien (APANEWS.NET, 2018 ; DSPS, 2018). Les stratégies de communication sur le fonctionnement des écoles « confessionnelles islamiques intégrées » reposent en partie sur le principe de la laïcité, de l'ouverture, de l'égalité d'accès à l'éducation pour tous. De la part des promoteurs, ce sont des « écoles confessionnelles laïques » car elles sont censées intégrer toutes les catégories sociales quelle que soit leur appartenance religieuse.

Cependant un constat empirique contredit l'application de la laïcité. En dépit du fait que ces écoles confessionnelles islamiques se présentent comme des établissements laïques, dans la pratique, certaines matières (cours arabe et théologie islamique) qui font référence à l'islam sont enseignées en tant que matières obligatoires à l'ensemble des élèves et étudiants. Néanmoins, les familles de diverses confessions religieuses inscrivent régulièrement leurs enfants dans ces établissements qui restent attachés aux valeurs de l'islam. D'un point de vue sociologique, en dépit de la valorisation des normes et des identités islamiques par les écoles de confession musulmane, ces écoles sont les premiers choix des familles de diverses origines religieuses. Quelles en sont les raisons profondes ? Pourquoi malgré l'accès à l'ouverture, l'enseignement de la langue arabe et de la morale islamique est-il obligatoire pour tous les apprenants ? Quels sont les enjeux sociaux de la scolarisation des élèves par les familles dans les écoles confessionnelles islamiques ?

La source qui fonde la légitimité des questionnements ci-dessus trouve sa justification dans la revue critique de littérature. Le travail de recherche de Binaté (2012) retrace la genèse et la dynamique de l'enseignement islamique en Côte d'Ivoire. Il montre que face aux ruptures et aux obstacles successifs dans les négociations avec les acteurs étatiques, les promoteurs des écoles confessionnelles islamiques ont développé diverses stratégies de contournement en vue de la reconnaissance des écoles islamiques. D'autres auteurs tels que Leger (2002), Lantheaume (2014), Prudhomme (2014) et Woehrling (2002) ont porté successivement leurs contributions sur le rapport école/ religion. Pour ces auteurs, la place des religions à l'école fait face à des oppositions idéologiques, institutionnelles voire prescriptives. Au regard de l'histoire des sociétés modernes et de celle de l'école, il faut préserver l'attachement à la laïcité.

D'un point de vue analytique les représentations sociales sur la place de la religion à l'école sont diversifiées selon les contextes et les sociétés. Il y a une absence d'homologie structurale car les acteurs des différentes confessions religieuses sont en confrontation permanente sur le plan idéologique. Dans le contexte ivoirien, les confessions d'obédience chrétienne ont le droit d'exercer à l'école tandis que les enseignements issus des confessions islamiques sont restés longtemps dans l'informel. Les droits scolaires n'ont pas toujours été garantis par la loi. Qu'est ce qui explique les pratiques différenciées entre confessions religieuses dans le rapport à l'école ?

Une autre contribution est celle de Lanouette (2006). Cette étude montre que le choix d'une école n'est jamais neutre par les familles. Il est le produit d'un processus de construction, de déconstruction et de reconstruction. L'école est pensée comme un espace de créativité où se manifeste le jeu de l'expression identitaire, et cela face aux enjeux sociaux liés au processus d'intégration sociale. Les pesanteurs liées aux contraintes religieuses sont minimisées parfois par les acteurs eux-mêmes. L'enjeu de la « survie sociale » prend le dessus sur les significations que les acteurs sociaux associent aux idéologies des religions anglophones protestantes, anglophones catholiques et francophones catholiques.

Des contributions précédentes, nous retenons que le rapport religion/école ou la place de la religion à l'école répondent à des enjeux spécifiques. Donc, le choix des écoles confessionnelles islamiques par les familles ne peut que reposer sur diverses logiques sociales. Sous ce rapport, quelle est la perspective théorique opérante qui peut servir de support d'explication en ce qui concerne les pratiques et les comportements observés chez les parents d'élèves dans le choix des écoles confessionnelles islamique ? La théorie de la gestion relationnelle de soi est une théorie du changement social développée par Bajoit, (2003 : 31)<sup>5</sup>. Elle rend compte du dynamisme des structures sociales (processus continue de structuration, déstructuration et restructuration), c'est-à-dire des transformations sociales observées dans le fonctionnement des écoles confessionnelles musulmanes. Pour réaliser leur identité personnelle parmi les autres, les individus s'engagent dans des logiques d'action sociale fondée sur l'échange social (Bajoit, 2003). Pour cet auteur, le changement social dans le temps et dans l'espace résulte de la dynamique des échanges entre les acteurs multiples. Il repose sur un paradigme identitaire. Ces échanges sont de nature conflictuelle, compétitive, complémentaire et contradictoire. Dans leur fonctionnalité, les acteurs s'influencent mutuellement par la persuasion ou par la contrainte. Et que les transformations sociales ne peuvent avoir de sens que par le lien construit entre le « macro » et le « micro » c'est-à-dire par l'analyse des liens entre les facteurs externes et les facteurs internes. Sous ce rapport, l'on peut déduire que les dynamiques des écoles confessionnelles islamiques résultent aussi bien de la rencontre de l'offre d'éducation des structures publiques (BM, FMI, PNUD, UNESCO, UNICEF, ETAT) au niveau macro et des

---

<sup>5</sup> La théorie de la gestion relationnelle de soi constitue une tentative pour éclairer la sociologie sur la question du libre arbitre des hommes dans la formation de leur conduite. La gestion relationnelle de soi est donc aussi le travail par lequel chacun transforme les identités collectives auxquelles ils participent en logiques d'action. L'engagement est la traduction de l'identité en logiques d'action sur les autres. Comprendre pourquoi l'individu, malgré son besoin d'approbation sociale, ne se soumet pas toujours aux normes sociales et se refuse parfois à faire ce que la société attend de lui.

logiques sociales internes fondées sur des stratégies locales produites par les acteurs bénéficiaires.

Sur la base de la posture théorique mobilisée, l'article se propose de comprendre les significations que les familles des élèves associent au choix des écoles musulmanes. D'un point de vue opérationnel, il s'agit de : i) identifier les structures idéologiques qui légitiment la mobilisation des familles dans le choix des écoles confessionnelles islamiques. ii) Décrire les pratiques sociales concrètes en faveur du choix des établissements islamiques. iii) Analyser les structures relationnelles des acteurs sociaux en interaction. iv) identifier les enjeux sociaux liés au choix des écoles islamiques par les familles.

## 1. Méthodologie de l'étude

L'étude essentiellement qualitative s'est déroulée en Côte d'Ivoire dans la ville d'Abidjan capitale économique. Cette ville représente le symbole de lutte pour la promotion de l'islam. Pour Miran (2000 : 140), « Abidjan, sur le golfe de Guinée, est la quintessence de ce nouveau phénomène ». Les écoles confessionnelles islamiques sont apparues dans un contexte particulier. En effet, les rapports entre la communauté musulmane et l'Etat de Côte d'Ivoire sur la question de la laïcité sont interprétés par les premiers comme un choix politique dont les chrétiens seraient les seuls privilégiés. Une position soutenue par les propos d'un guide religieux influent qui affirmait en 2001 que : « Nous allons nous battre pour la laïcité de l'Etat ! ».

Les premières écoles confessionnelles musulmanes sont géographiquement situées dans la ville d'Abidjan. Les premières écoles au niveau de l'enseignement primaire sont : *AL Ansar* (Commune de Port-Bouet) et *Iqra* (Commune de Yopougon). Elles ont été créées en 1995. Par la suite, l'Université Musulmane en Afrique (UMA) à la *Riviera Bonoumain* (Abidjan-Cocody) fut créée en 2017.

Pour rendre compte des logiques d'action que les familles associent à leur choix vis-à-vis des écoles musulmanes, nous avons interrogé plusieurs catégories d'acteurs qui sont en interaction. Au niveau macro, nous avons retenu l'Etat, le Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur, la Banque Mondiale, le FMI, l'Unesco, l'Unicef; au niveau méso, ce sont les directions régionales de l'Education, les inspections de l'enseignement primaire et enfin au niveau micro, une cohorte d'acteurs qui entretiennent des interactions (enseignants, promoteurs, guides religieux, directeurs, familles, étudiants et élèves, COSIM (Comité supérieur des Imams), LIPCI (Ligue islamique des prédicateurs de Côte d'Ivoire), AEEMCI (Association des Elèves et Etudiants de musulmans de Côte d'Ivoire), 3A (Association des Anciens AEEMCI).

Les techniques utilisées pour collecter les données sont l'entretien semi-directif, l'étude documentaire et l'observation. L'opérationnalisation de ces techniques s'est faite à l'aide d'outils tels que le guide d'entretien et le journal d'observation. Au total 31 personnes ont été interrogées sur la base de l'échantillonnage par choix raisonné. On atteint la saturation. Ces personnes sont des acteurs influents ou personnes ressources. L'opération de dépouillement



s'est appuyée sur l'analyse de contenu thématique afin de rendre compte des raisons qui portent vers le choix des écoles islamiques et du sens rattaché à ce choix.

## 2. Résultats de l'étude

Les significations associées au choix des écoles islamiques par les parents d'élèves ne sont pas homogènes. Elles sont différenciées. Trois niveaux de différenciation émergent.

### 2.1. L'accroissement des compétences linguistiques comme critères de choix

Les compétences linguistiques sont mobilisées par les acteurs comme des critères de choix. Le choix des écoles coraniques s'explique par le fait que ces écoles sont perçues comme des institutions qui permettent l'accroissement des compétences linguistiques des étudiants à travers l'apprentissage de la langue arabe, de l'anglais en plus du français. La maîtrise de ces langues apparaît aux yeux des parents et des élèves comme des ressources stratégiques sur le marché du travail.

#### 2.1.1. Les langues comme facteurs d'insertion sur le marché du travail

Contrairement aux écoles Medersas traditionnelles, les écoles confessionnelles islamiques ont ajouté une plus-value à leur mode d'apprentissage, en incluant à leur système éducatif l'enseignement de plusieurs langues : français, arabe et anglais. Dans la réalité quotidienne de ces écoles, les acteurs perçoivent la diversité des langues comme un instrument d'intégration sociale et d'insertion socioprofessionnelle. Des verbatim confirment ces perceptions par les acteurs sociaux : « Je ne voulais pas venir, je pensais qu'on se voilait, mais après renseignement, j'ai été rassurée car la finance islamique et les trois langues (anglais, français et arabe) peuvent faciliter mon recrutement dans une entreprise » (Une étudiante non musulmane, 2016).

L'analyse fait émerger les fonctions de la langue comme un élément stratégique pouvant être mobilisé dans le processus d'insertion sociale. Les représentations liées à l'usage des langues dans les écoles islamiques ont favorisé un changement de regard et de perception sur le fonctionnement de ces écoles. Cela se comprend par la mobilisation des élites intellectuelles (francophones et arabophones) qui, au sein des associations religieuses, ont reconstruit et réorienté les politiques d'éducation des écoles islamiques. L'élite réformatrice de Côte d'Ivoire a su capter des idées et attirer à elle des organisations islamiques venues de l'extérieur, en particulier des Etats-Unis. Ces échanges ont contribué au dynamisme local de l'islam ivoirien et par suite, à son influence à l'étranger (Miran-Guyon, 2007).

Au regard des offres de l'Etat en vue de la reconnaissance des écoles confessionnelles musulmanes, les établissements islamiques ont initié un ensemble de réformes et d'innovation qui prennent en compte les valeurs de la laïcité. Par exemple dans la plupart des mosquées en milieu urbain (mosquée du plateau), la *Koutba* (prière du vendredi) se fait en français, en arabe, en anglais et en malinké. Ces actions sont le produit de tous les acteurs (Etat, Associations religieuses, familles) en interrelation. L'objectif de ces actions vise au rayonnement des écoles

musulmanes. Au-delà des logiques d'insertion sociale, les établissements islamiques, l'Etat et les familles entretiennent des relations de réciprocité et de collaboration.

### 2.1.2. Les langues comme moyens d'élargie les horizons d'études

D'un point de vue analytique, les familles et les élèves interrogés voient en l'apprentissage de plusieurs langues (arabe, français et anglais) une opportunité d'élargir les horizons d'études. Cette perception des langues les encourage à inscrire les enfants dans les établissements islamiques qui font la promotion de ces trois langues.

Nous apprenons l'Arabe pour cultiver nos enfants. C'est une langue vivante. C'est la troisième langue après l'anglais et le chinois. C'est une langue vivante grâce à laquelle je peux voyager tranquillement dans le monde. Quand les ivoiriens vont à la Mecque, ils ont du mal à communiquer avec les Arabes. (Un guide religieux, 2016).

Un autre parent d'élève ajoute : « On ne forme pas un enfant pour un pays, mais on le forme pour le monde ».

A la lumière de ces témoignages, l'analyse met en exergue les enjeux sociaux des usages des langues dans leurs diversités. Il y a une déconstruction des idéologies identitaires qui ont toujours rattaché la langue à une religion ou à une identité culturelle spécifique. Ce travail de déconstruction et de reconstruction sur le rapport langue et culture, est le fait des intellectuels musulmans qui, à travers la LIPCI, ont renforcé les actions de sensibilisation au côté des acteurs musulmans notamment les promoteurs des écoles islamiques et les familles. Les compétences qui découlent de l'apprentissage des langues sont des ressources sociales qui structurent les relations entre les acteurs. Les langues sont perçues comme des moyens de communication. Derrière l'apprentissage axé sur l'acquisition des compétences issues de plusieurs langues, l'on peut saisir des logiques de compétition et des logiques de pouvoir basées sur la maîtrise de l'espace social.

Au regard des perceptions sur l'enseignement des langues (à savoir leur utilisation comme « facteur d'insertion » et comme « moyen de diversifier les horizons d'étude »), qui justifient le choix des écoles musulmanes par des familles de confessions religieuses différentes, il faut souligner la façon dont s'opère le changement social dans les établissements islamiques. Ce changement est le fruit des logiques sociales qui sous-tendent les politiques d'éducation prioritaires et ont pour principe l'égalité des chances. Selon la théorie du changement social de Bajoit (2003 : 6) en rapport avec le paradigme identitaire : « l'homme est un être en recherche constante de construction et de réalisation de son identité ». Pour l'auteur, chaque acteur développe des stratégies qui peuvent l'aider à construire et à réaliser son identité personnelle en relation avec les autres. Pour ce faire, l'acteur doit faire preuve d'engagement, il doit opérer des relations d'échanges sous diverses formes, participer à des formes de solidarité collective et s'engager dans des actions collectives. Dans le cas de cette étude, le respect des principes de la laïcité s'est imposé aux acteurs comme une contrainte. Face aux contraintes et aux idéologies qui sous-tendent la laïcité, les acteurs ont développé des stratégies consensuelles (complémentaires et compétitives) comme des formes d'échange pour faire fonctionner les écoles islamiques.

## **2.2. Les écoles confessionnelles islamiques : un espace social de prolongement de l'éducation musulmane des enfants et un lieu de revendication des droits islamiques pour les parents**

Les écoles islamiques musulmanes sont des espaces relationnels dont le fonctionnement, la nature et les transformations sociales en rapport avec les interactions sociales permettent d'appréhender diverses formes de relations sociales. Ces relations se manifestent d'une part à travers la production, la reproduction des identités islamiques et la socialisation aux normes des valeurs de l'islam ; d'autres parts elles sont le produit des formes de confrontations de revendications liées aux droits des musulmans.

### **2.2.1. Un lieu de reproduction et de socialisation des identités islamiques**

Les établissements confessionnels musulmans sont des lieux de continuité à la socialisation aux valeurs islamiques. Les parents sont attachés pour la plupart à l'enseignement des valeurs islamiques à leurs enfants. Deux verbatim étayent les propos des enquêtés : « Dans les écoles confessionnelles islamiques, on enseigne l'arabe comme discipline, on enseigne aussi la religion musulmane car c'est la nôtre. On est obligé d'apprendre l'arabe car c'est la langue officielle de notre religion » (Un guide religieux, 2016). Un parent d'élève renchérit : « Conciliation du domaine professionnel et la religion ».

L'analyse portée sur les propos des enquêtés permet de retenir que l'inscription des élèves dans ces écoles répond à un besoin de construction et de renforcement des liens identitaires sur les principes de la religion musulmane. Les familles et les associations islamiques (AEEMCI, 3A, COSIM, LIPCI, AJMCI) participent aux renforcements des identités religieuses. La question de la foi religieuse et du rapport au sacré (Allah) sont essentiels chez les familles musulmanes. Investir dans l'éducation de la morale religieuse, c'est se garantir le paradis et pour soi et pour les enfants. Conscientes du rôle de socialisation de l'école, elles veulent s'assurer à la fois le maintien des identités religieuses islamiques et l'ascension sociale des enfants. L'école est avant tout un moteur de l'insertion sociale sur le marché du travail. Au niveau macro, les écoles confessionnelles islamiques et l'Etat fonctionnent dans des relations de négociation, de collaboration et de coopération avec une autonomie accordée aux acteurs de ces écoles. Les contraintes et les idéologies vers une adhésion à l'ouverture (à la laïcité) n'est pas totalement rigide. Mais d'un point de vue micro, la production et la reproduction des identités religieuses se traduisent par des formes de résistances à travers le port du voile et les uniformes non homologués par l'Etat dans certaines écoles. Ces mesures s'appliquent à tous les élèves quelles que soient leurs appartenances religieuses. Sous-jacent le fonctionnement et le maintien de ces pratiques se cache un système de production des identités issues des habitus fondés sur les principes de l'islam.

### **2.2.2. Un champ de revendications des droits sociaux et islamiques**

La présence des écoles islamiques et leur institutionnalisation constituent des prétextes pour les acteurs des écoles islamiques pour revendiquer le droit à la l'égalité des chances. Selon la Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (DSPS), il existe au total 1409 écoles confessionnelles islamiques dont 244 sont intégrées. Malgré cette tentative d'intégration



des établissements confessionnels islamiques (musulmans) par l'Etat, plusieurs acteurs sont en interaction pour les faire fonctionner. Il s'agit des structures chargées de la promotion de l'islam (AEEMCI, 3A, COSIM, LIPCI, AJMCI), des promoteurs des écoles, des familles. Se servant des inégalités existantes entre les écoles confessionnelles islamiques et celles des confessions chrétiennes, ces acteurs revendiquent le plus souvent l'égalité des chances et le droit de la reconnaissance des valeurs islamiques comme valeurs de la citoyenneté ivoirienne. Des verbatim illustrent bien les propos des enquêtés :

Je ne vois pas pourquoi on empêche les ivoiriens d'apprendre l'arabe car pour eux l'arabe est égale à la religion musulmane. C'est quelque chose qui devrait se faire automatiquement parce que nous avons une relation étroite avec les pays arabes. Nous sommes en train d'enseigner des langues qui n'ont rien avoir avec nous. Pourquoi ne pas donc enseigner l'Arabe. (Un guide religieux, 2016).

Un directeur a déclaré : « Le plus difficile c'était la reconnaissance des écoles islamiques. Nous allons passer à une autre étape qui est la reconnaissance des diplômes ».

Les acteurs chargés de la gestion des écoles islamiques, les structures religieuses et les familles musulmanes au niveau micro social se servent de la présence de ces établissements pour revendiquer des droits légaux auxquels ces établissements n'avaient pas accès. Deux points de revendication sont récurrents : la reconnaissance de la langue arabe comme une langue officielle et la reconnaissance des diplômes en arabe. Le sens de ces revendications s'explique par l'émergence des élites et des leaders religieux qui occupent des positions sociales dans la hiérarchie administrative. Compte tenu du fait que ces structures islamiques fonctionnent sous la forme d'association (AEEMCI, AJMCI), les familles dénoncent les irrégularités et les inégalités. A cet effet des séminaires et des colloques sont organisés au cours desquels ces revendications contribuent à légitimer et à renforcer l'identité islamique.

Implicitement se déploie la manifestation de relations de concurrence ou de rivalité entre les écoles confessionnelles musulmanes et les autres écoles confessionnelles catholiques et protestantes. Les écoles catholiques et protestantes sont reconnues et la langue des enseignements ainsi que les diplômes sont reconnus. Le sens des protestations vise à inverser les rapports de domination d'un point de vue de la reconnaissance statutaire des écoles catholique et protestante et à les inscrire dans des relations réciproques et égalitaires vis-à-vis de l'Etat ou de la loi. Cette position est soutenue par Miran (2014, p.2) qui stipule que :

Les musulmans ivoiriens, notamment, ne revendiquent pas l'application de la *shari'a* dans la sphère publique. Au contraire, ils y renoncent de plein gré et choisissent de défendre l'application pleine et égalitaire de la séparation de l'Eglise, de la mosquée et de l'Etat.

Ces revendications sociales par la communauté musulmane structurent le fonctionnement des relations d'égalité et de réciprocité dans le rapport à l'Etat et à la laïcité.

### **2.3. Gouvernance et pratiques pédagogiques comme critères de choix des établissements confessionnels islamiques**

La spécificité des écoles islamiques se mesure à travers les formes de gouvernances et les pratiques pédagogiques. Trois éléments déterminants sont à la base de la mobilisation des familles. Les résultats scolaires, la formation continue des formateurs et la communication comme style managérial.

#### **2.3.1. Des résultats scolaires basés sur des critères de l'égalité des chances (mérite et transparence)**

L'évaluation du travail scolaire dans les écoles confessionnelles musulmanes est une activité sociale qui repose en partie sur le respect des principes de transparence et du mérite. Dans la pratique, ces valeurs sont exigées au quotidien par l'autorité de l'école envers les enseignants. Pour faire fonctionner ces principes, chaque enseignant est invité à prêter serment et à dénoncer tout autre contrevenant en ce qui concerne l'application des règles relatives à l'équité. Ensuite, avant les séances d'évaluation, chaque enseignant rappelle aux élèves les règles de morale islamique et la crainte de Dieu (Allah) sur la tricherie au cours des examens. Pour terminer, les séances de correction se font en groupe et dans une salle sous la supervision du directeur d'école. Toutes ces phases d'interaction participent à la construction d'un cadre social et moral dans lequel se déroule la compétition scolaire.

Au-delà de la production de l'excellence scolaire, des rapports de compétition s'exercent avec les autres écoles confessionnelles d'obédience chrétienne (catholique ou protestante). Les résultats scolaires et les mécanismes de production valorisent l'image de l'islam. L'identité principale à défendre c'est l'identité de l'islam : « Dans toutes les prises de décision, nous faisons appel à la crainte de Allah. Chaque enseignant jure sur l'honneur d'être équitable. Nous devons traduire notre exemplarité en acte » (Un enseignant d'une école confessionnelle, 2016). Un autre parent d'élève reconnaît : « En ce qui concerne les résultats scolaires de mes enfants, je suis satisfait car c'est le mérite qui compte. Les enfants se comparent entre eux, ils prennent conscience ».

La formation continue des encadreurs et l'évaluation pédagogique des élèves sont des pratiques sociales qui renforcent la gouvernance des écoles confessionnelles. Les enquêtes ont montré que dans les établissements islamiques, l'on met l'accent davantage sur les formations pédagogiques des enseignants. Selon le directeur de l'une des écoles enquêtées, la formation des formateurs est la clé de la réussite scolaire : « On établit un programme de cours critique, on participe aux formations pédagogiques initiées par l'IEP. Nos enseignants font des stages ». Un parent d'élève souligne : « Chaque année l'école organise des essaies avec les écoles environnantes. Les parents sont toujours associés et informés ».

En analysant ces propos, les facteurs de la réussite scolaire se dégagent à partir de la mise en relation entre socialisation des formateurs à la pédagogie et l'implication des parents dans le processus d'évaluation. Les écoles islamiques, à travers un management participatif, ont modifié et transformé les rapports parents/enseignants évoluant des relations d'autorité et de distanciation aux relations de collaboration et d'affinité.

### 2.3.2. Style managérial basé sur la communication et l'ouverture aux familles

L'une des singularités des écoles confessionnelles islamiques, c'est leur capacité managériale à travers des réunions, des projets de divertissement, la visite régulière des parents, le sport (karaté, natation). En effet, dans le rapport aux familles, ces établissements se distinguent par leur degré de structuration basé sur l'accueil, le respect mutuel. Un parent nous indique à travers ce verbatim : « Les rapports sont ouverts avec tous les parents de tous les niveaux, moyens et populaires. Chaque maître est en contact les parents ».

A travers l'analyse de ce verbatim, le style managérial repose sur les vertus du pragmatisme, de l'honnêteté et de l'amour. L'une des vertus de l'islam partagée au quotidien est la réciprocité. Les principes reposant sur l'éthique et la morale islamique sont mobilisés dans les rapports de sociabilité. Exemple, quel que soit le rang social des acteurs la salutation est identique : *Assalam Aleikoum*. Il s'agit du respect qu'on doit aux autres sans tenir compte de leur statut et de leur origine sociale. De ces principes de sociabilité basée sur la réciprocité se dégagent des relations d'obéissance.

### 3. Discussion des résultats

Les résultats de l'étude montrent qu'il y a une dynamique sociale dans les écoles musulmanes à travers les changements sociaux opérés au niveau idéologique (perceptions reposant sur l'ouverture vers l'extérieur), au niveau structurel (modification de statuts, de rôles et des positions sociales occupées dans la hiérarchie du système éducatif) et au niveau symbolique (reconnaissance par le ministère de l'éducation nationale, participation aux ateliers, séminaires sur la gouvernance éducative par l'Etat).

En effet, les acteurs des écoles islamiques ont développé diverses stratégies face à leur condition initiale d'existence. Ces stratégies ont pour but la modification des rapports sociaux Etat/ communauté musulmane sur la gestion de la langue arabe. Pour les écoles islamiques, la langue arabe est l'essence de leur existence et de la pratique de l'islam. Les ressources idéologiques mobilisées par les acteurs face à l'Etat sont puisées dans les discours politiques en lien avec les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT).

Les changements opérés ne sont ni un processus reproductif, ni un processus cumulatif. Mais un processus de transformation sociale qui modifie les positions sociales. Car toute action sur le champ social modifie le fonctionnement du système d'interaction. L'émergence de nouvelles élites et les changements des politiques d'action sont des facteurs de changements sociaux. Ces changements se caractérisent par des innovants pouvant transformer les conditions sociales de productions des écoles confessionnelles. Dans la continuité de cette idée, Boudon (1979 : 162) ajoute pour dire que « le changement social, même au niveau macrosociologique, n'est intelligible que si l'analyse descend jusqu'aux agents ou aux acteurs sociaux les plus élémentaires composant les systèmes d'interdépendance auxquels il s'intéresse ».

Pour ce qui concerne la pertinence du concept de changement social, celui-ci ne peut pas se limiter à un cas de figure (Boudon, 1979). Le processus résulte de plusieurs facteurs. Le changement social est soit le produit de conflits entre groupes antagonistes. Il résulte souvent d'innovations techniques. D'autres proviennent d'états de « déséquilibre » engendrés par la

structure de certains systèmes d'interdépendance ou d'interaction. Cette approche de Boudon (1979) sur l'analyse du changement social et sur sa volonté de prendre appui sur les acteurs sociaux pour analyse objective des interactions est remise en cause par Müller (2005). Sur la base d'une analyse cognitive des politiques publiques, l'auteur pense que :

Le changement des politiques publiques est le résultat d'une tension entre une dimension structurelle, qui exprime le poids des logiques à long terme telles qu'elles se traduisent dans les institutions, et une dimension de l'action qui exprime la marge de jeu dont disposent les acteurs des politiques publiques en fonction de leur capacité propre à mobiliser des ressources et à mettre en œuvre des stratégies spécifiques » (Müller, 2005 : 33).

Pour l'auteur, le concept de référentiel est l'outil qui permet de mesurer cette tension entre les contraintes des structures et leurs cadres cognitifs, d'une part et, d'autre part, le travail de production cognitive et normative des acteurs qui essaient de transformer la nature et le fonctionnement des institutions. On peut déduire de la position de Müller (2005) que le changement social est le produit des interactions entre acteurs et les structures sociales.

Cette position est partagée par Giddens (2012) à partir de sa théorie de la structuration. Selon son approche et sa posture épistémologique, l'action produit elle-même les ressources qui lui permettent de fonctionner et de fabriquer ses propres règles contraignantes. Il n'y a pas d'un côté les acteurs et de l'autre les contraintes sociales (les structures sociales). L'action continue de l'action humaine permet de saisir les interactions entre ces deux éléments en relation. La réflexivité de l'acteur est un élément innovant. Au regard de sa position épistémologique sur les logiques d'action sociale, Giddens (2012) se réfère au concept de « dualité du structurel » pour appréhender le changement social. Celui-ci d'un point de vue sociologique doit être pensé en termes relationnel, idéologique et symbolique.

## **Conclusion**

La laïcité est l'élément moteur de la reconnaissance des écoles confessionnelles musulmanes. Celles-ci sont de plus en plus visibles dans le système éducatif ivoirien. Il faut rappeler que leur processus d'intégration n'a pas été linéaire. La conquête de ces établissements par les familles repose sur des logiques parentales différenciées. Les transformations sociales et les changements sociaux constatés au niveau structurel, au niveau idéologique et au niveau des pratiques sociales sont le fait de la dynamique du champ social de ces écoles confessionnelles musulmanes. Ces écoles confessionnelles islamiques en Côte d'Ivoire dans leur élan d'émergence ont modifié le fonctionnement des rapports entre l'Etat et les autres écoles à caractères religieux (catholique, protestantes) passant de l'état privilégié aux relations d'égalité.

## Références bibliographiques

APANNEWS.NET. 2018. « Plus de 1400 écoles islamiques enregistrées en Côte d'Ivoire ». [En ligne]. Juin 09, 2018 à 17:46. <http://apanews.net/fr/news/plus-de-1400-ecoles-islamiques-enregistrees-en-cote-divoire>

BAJOIT Guy. 2003. *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Collection Cursus – Armand Collin, 192 p.

BANQUE MONDIALE.2005. Rapport d'Etat du système éducatif ivoirien.

BINATE Issouf. 2012. « L'enseignement islamique en Côte d'Ivoire : débats et évolutions ». Les lignes de Bouaké-la-Neuve [en ligne]. 2012–N°3.  
[https://www.academia.edu/31959492/L\\_enseignement\\_islamique\\_en\\_C%C3%B4te\\_dIvoire\\_d%C3%A9bats\\_et\\_%C3%A9volutions](https://www.academia.edu/31959492/L_enseignement_islamique_en_C%C3%B4te_dIvoire_d%C3%A9bats_et_%C3%A9volutions)

BOUDON Raymond, 1979. *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*. Collection Pluriel, 333 P.

BOUDON Raymond ; RENAUD Filleule. 2012. « *Les méthodes en sociologie* ». PUF, 128 p.

CÔTE D'IVOIRE. 2016. Rapport sur la mise en œuvre de la Convention et de la recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (P.24)

CÔTE D'IVOIRE /MENETFP .2018. « *Statistique scolaire de poche 2017-2018*».DSPS, 115p. [www.men-dpes.org/FILES/pdf/stats/poche/poche\\_20172018](http://www.men-dpes.org/FILES/pdf/stats/poche/poche_20172018).

CÔTE D'IVOIRE / PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE. 2015. « L'Ecole obligatoire des enfants de 6 a 16 ans et l'Education – formation ». Séminaire gouvernemental de restitution. [www.gouv.ci/actualite-article/d=6](http://www.gouv.ci/actualite-article/d=6)

GIDDEN'S Anthony. 2012. *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*. PUF, 474 p.

HALLAK Jacques. 1991. « *L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?* ». [en ligne]. Institut d'éducation de l'Université de Londres, Institut international de planification de l'éducation (créé par l'UNESCO).

JOURNAL OFFICIEL, N°16 NUMERO SPECIAL, Mercredi 9 novembre 2016.

LALANTHEAUME François. 2014. « Les religions à l'école : pureté des principes, hybridation des pratiques». *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2014/4 n° 32 | p.7-12. ISSN 2267-7313. [En ligne]. Editions Karthala. <https://www.cairn.info/revue-histoire-monde-et-culturesreligieuses-2014-4-page-7.htm>.

LANGE Marie-France, 2010. Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations. *RevueIRD*[en ligne].Disponiblesur :[horizon.documentation.ird.fr/ex/.doc/pleins%20texte/010038546](http://horizon.documentation.ird.fr/ex/.doc/pleins%20texte/010038546) PDF.

LANOUELTE Mélanie. 2006. L'école confessionnelle comme lieu d'expression identitaire des communautés linguistiques de Montréal, 1940-1960. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 37 | 2006, mis en ligne le 02 juillet 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dhfiles/76>

MIRAN-GUYON. Marie,2014. Gloire et déboires de la laïcité en Côte d'Ivoire au prisme de l'imaginaire social musulman. G. Holder & M. Sow (éds.). *L'Afrique des laïcités*. Etat,



religion et pouvoirs au sud du Sahara, IRD et Editions Tombouctou, 13 p., 2014. halshs-01063206

MIRAN-GUYON Marie. 'La lumière de l'islam vient de Côte d'Ivoire' : Le dynamisme de l'islam ivoirien sur la scène ouest-africaine et internationale. *Canadian Journal of African Studies / La Revue canadienne des études africaines*, Taylor & Francis (Routledge), 2007, 41 (1), pp.95-128. halshs-01062640

MIRAN Marie. 2000. Vers un nouveau prosélytisme islamique en Côte-d'Ivoire: une révolution discrète. *Autrepart* (16), 2000 : 139-160

MULLER Pierre. 2005. « esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique » *Presses de Sciences Po* | « *Revue française de science politique* ».2005/1 Vol. 55 | P. 155-187

PRUDHOMME Claude.2014. « Les religions à l'école : vieille question et nouveaux défis ». *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2014/4 n° 32 | p.3-5. ISSN 2267-7313. [en ligne]. Editions Karthala. <https://www.cairn.info/revue-histoire-monde-et-culturesreligieuses-2014-4-page-3.htm>

WOEHLING José.2002. « *La place de la religion à l'école publique* ». Ministère de l'Éducation Québec, 98p.