

Pédagogie de l'enseignement du Coran dans les *daara*

**Cheikh Mouhamadou Bamba THIOUNE, Assane DIAKHATE, Irène Efu
AMENYAH, Mouhamadou Lamine BA**

Université Gaston Berger de Saint-Louis

thioune.cheikh-m-bamba@ugb.edu.sn / assane.diakhate@ugb.edu.sn

Résumé

La révélation du Coran, livre de base de la religion musulmane, commença vers 610. Depuis lors, le texte n'a cessé d'être transmis ; de génération en génération : tantôt dans les mosquées, les maisons, ou écoles dédiées, communément appelées « écoles coraniques » ou daara, au Sénégal. Cet article analyse le processus d'enseignement/apprentissage du Coran dans les daara ; en se focalisant sur le volet enseignement. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle la maîtrise des outils pédagogiques est garante de l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées. La recherche a couvert la période de 2013 à 2017. Elle a utilisé la méthode qualitative en procédant par observation directe ; une observation participante. Aussi, avons-nous utilisé une grille d'observation instrumentée. L'entretien semi-directif est de mise ; avec des guides d'entretien prévus à cet effet. Vingt-quatre enseignants ont été interrogés. L'analyse des données a montré que chaque oustaz, maître coranique, a en face de lui un groupe d'apprenants à qui il est chargé d'enseigner le texte coranique ; de l'initiation à la mémorisation parfaite, en passant par la syllabation et l'association syllabique. Il dicte, guide et corrige au besoin ; alliant remédiation et renforcement pour les élèves en difficulté. Il ressort que les stratégies d'enseignement conditionnent les techniques d'apprentissage, que le mode de transmission influence l'acquisition des connaissances et que le grand nombre d'élèves dans la classe ne constitue pas une entrave au processus d'enseignement / apprentissage.

Mots clés : pédagogie, enseignement, apprentissage, Coran

Abstract:

Koran is the founding book of Islam. It started being revealed by 610 AD. Since then, it has kept being transmitted, from one generation to another; either in mosques, houses, dedicated schools called Koranic schools or *daara* in Senegal. The aim of this article is to analyse the learning and teaching process at the *daara*; with a focus on teaching techniques. We make an assumption that the more pedagogical tools are mastered, the more efficient technical methods are. The research has studies from 2013 to 2017. The approach is qualitative, through a direct and participative observation. An instrumented observation grill has been used and the interviews are semi-directional; with interview guides. Twenty-four teachers have been interviewed. Data analysis shows that each *oustaaz*, koranic teachers, handle a group of some thirty-five pupils whom they lead from initiation to full memorisation of the koranic text. This goes through syllabication and syllabic association. They dictate, through a model reading, guide and correct, if need be; using remedial work and reinforcement for less skilled students. It results that teaching strategies condition learning techniques, that the way of transmission influences knowledge acquisition, and that the learning and teaching process is not hindered by the large number of students in a class.

Keywords: pedagogy, teaching, learning, Koran

3 Introduction

Alors que Muhammad, aux environs de la quarantaine, avait l'habitude de se retirer dans la grotte « Hira » , à quelques encablures de la Mecque, l'ange Gabriel lui apparut un jour et lui transmit les premiers versets du Coran ; livre de référence de la religion musulmane.(Al-Moubarackfour, 1999)

Le premier devoir du prophète, et à chaque fois qu'un fragment du Coran (verset, groupe de versets ou sourate) était révélé, était de le transmettre aux croyants. Cette transmission du texte coranique se poursuivait de génération en génération ; partout où l'Islam se propagea. C'est ainsi que les musulmans se sont toujours et très tôt livrés à son enseignement. Ce fut tantôt dans les mosquées, tantôt dans les maisons, ou dans des écoles dédiées ; communément appelées « écoles coraniques » ou *daara* au Sénégal.

Dans ce pays francophone où l'enseignement coranique cohabite depuis plus de deux-cents ans avec celui du français, les enseignants du formel bénéficient de formations, initiale et continue ; du préscolaire au secondaire. Il n'en est pas autant pour l'enseignement du Coran. Comment enseigne-t-on donc le Coran dans les *daara* ? Quelle est, s'il y en a, la pédagogie utilisée ?

Quelles sont les modes de transmission du savoir et de gestion des groupes-classes ?

Le choix de travailler sur une telle problématique est d'autant plus crucial qu'il permet, à un niveau personnel, de se faire une idée nette sur la pédagogie, s'il y en a, utilisée dans les *daara*. Aux plans académique et scientifique, il participe à combler un vide quant à la recherche sur les méthodes d'enseignement/apprentissage du Coran ; surtout en ces périodes de regain d'intérêt de l'« école coranique », d'introduction de l'enseignement religieux à l'École et de politique publique de modernisation des *daara*.

Dans le présent article, selon Houssaye (cf. Reuter, 2007), nous distinguons l'enseignement de l'apprentissage. Aussi, nous limitons-nous à une analyse du mode de présentation des savoirs enseignés (Audigier, 1988) en « classe » ; suivant une approche qualitative. En premier, nous allons dégager la problématique à travers une revue de littérature. Ensuite, nous décrirons les méthodes utilisées, puis les résultats seront présentés et discutés. Enfin pour finir, nous aurons les conclusions qui vont exposer les limites de l'étude de même que les pistes de recherches complémentaires.

Cadre théorique

Plusieurs études ont été réalisées dans le cadre de l'enseignement arabo-islamique ; à différents niveaux. Tourneux (2000) décrit le déroulement du cursus élémentaire : apprentissage de la profession de foi islamique, apprentissage oral de certaines brèves sourates, apprentissage des consonnes de l'alphabet arabe (que l'élève doit s'efforcer de recopier), puis de l'alphabet vocalisé.

Fortier (2003) parle, de son côté, de « pédagogie coranique », non pas pour explorer comment le Coran enseigne et éduque, mais en décrivant plutôt la pédagogie de l'enseignement du Coran (en Mauritanie): une récitation coranique irréprochable ; lecture et écriture apparaissant subordonnées à la mémorisation et à la récitation qui constituent la finalité de l'enseignement coranique.

Au Sénégal, Dramé (2014) fait un inventaire quasi exhaustif des études qui ont précédé la sienne. En 1976, Mbaye évoque l'objectif, non seulement religieux mais social des écoles. En 1993, il se penche sur la *Pensée et l'Action* manifeste d'El-Hadji Malick Sy dans la création de centres d'enseignement islamique et de mosquées.

Ka(1982) a étudié l'histoire de la création de l'Université de Pir, les méthodes de son enseignement, ses étudiants et ses relations socio-culturelles avec les autres écoles et familles du Sénégal. En 2011, il indique que « l'enseignement de l'école de Pir fut

dispensé en wolof, en pular et en arabe. (...) Les manuels d'enseignement étaient appropriés à l'enseignement dans l'ensemble des étapes d'études connues à cette époque en Afrique occidentale ».

Ka (2001) a aussi étudié la figure du fondateur Cheikh El-Hadji Makhtar Touré, ses origines familiales, sa naissance, ses séjours dans le Saloum et le Cap-Vert (actuelle région de Dakar), ses débuts dans l'enseignement et son soufisme...

Quant à Ndiaye (1985), il étudie la structure et le fonctionnement des écoles coraniques, les différents marabouts, le programme et la méthode d'enseignement.

M. Dramé (2003) s'intéresse, lui, aux itinéraires, lieux de formation et nombre de diplômés arabisants sénégalais des universités arabes ; entre 1963 et 1980.

D. Dramé (2014) s'engage, pour sa part, dans « une étude d'ensemble de l'Ecole moderne de Koki », fondée en 1939 par Amadou Sakhir Lô.

Tel est l'état actuel de la recherche sur l'enseignement arabo-islamique ; incluant l'enseignement/apprentissage du Coran dans les *daara* dont les méthodes ne sont que brièvement décrites (Fortier, 2003). La thèse de Ka (1982) qui semble la plus tournée vers l'enseignement, en lui réservant tout un chapitre

(Première partie, chapitre 3 : L'enseignement à Pir, du XVIIe au XIXe siècle) ne l'aborde que sommairement.

Nous envisageons une analyse de l'action des enseignants dans les « classes », *halqah* ; en partant de l'hypothèse selon laquelle la maîtrise des outils pédagogiques est garante de l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées. Spécifiquement : les stratégies d'enseignement conditionnent les techniques d'apprentissage, le mode de transmission influence l'acquisition des connaissances et la grandeur de la taille de la classe constitue une entrave au processus d'enseignement /apprentissage.

Méthodologie

Le Sénégal compte des milliers de *daara*, de typologie différente : les *daara cosaan*, traditionnels, les *daara* « nomades » et les *daara* modernisés encore appelés « internats ». Le Recensement Général de 2013 comptabilise 8245 *daara*. (CNLTP, 2014)

Vingt-quatre enseignants, de quatorze *daara* du Sénégal (quatre à Touba, deux à Thiès, trois à Pire, trois à Kébémér, un à Darou Khoudoss-Mboro, un à Mboro), sont interrogés dans le cadre de cette enquête. L'échantillonnage s'est fait suivant la technique du choix raisonné ; en ciblant davantage le *daara* Serigne Pire Khaly Amar Fall de Pire où trois des cinq enseignants ont chacun plus de dix ans d'expérience avec au moins trois dans ledit institut.

L'information recherchée étant directement disponible, l'on a procédé par observation directe ; une observation participante. Aussi avons-nous utilisé une grille d'observation instrumentée ; basée sur la mode de transmission et la gestion du groupe-classe. L'entretien est semi-directif ; un guide d'entretien étant prévu à cet effet. Il est axé sur les méthodes d'enseignement et les stratégies de remédiation et de renforcement des *oustaʒ* interrogés. Les données recueillies sur le terrain, sont traitées selon une approche qualitative ; qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1984).

Résultats

Les données collectées, à travers l'observation et les entretiens, font état de groupes d'apprenants face à un *oustaʒ* qui a pour objectif de leur enseigner le texte coranique ; jusqu'à mémorisation parfaite, entre généralement quatre et six ans.

À l'arrivée d'un nouvel élève, un test de niveau est effectué. Si la recrue, d'au moins six ans, est déjà alphabétisée (*fer ijji*), elle est directement insérée dans un groupe, sinon elle entre en classe spéciale d'initiation. Il y passe deux à quatre mois selon ses compétences. L'alphabétisation se fait en différentes phases :

1. maîtrise de l'alphabet ;
2. syllabation (*ijji*);
- 3. Association syllabique (*ijji boole*).**

L'alphabet est un « système de signes graphiques (lettres) servant à la transcription des sons (consonnes, voyelles) d'une langue ; une série des lettres, rangées dans un ordre traditionnel » (Le CD - ROM du Grand Robert, 2005). En arabe, toutes les (28) lettres ont valeur de consonnes ; des signes (diacritiques) sous forme de petits traits au-dessus ou en dessous des lettres font office de voyelles. Les voyelles brèves sont de quatre ordres : a, i, u, e ; les longues sont : *aa, ii, uu* et les géminées : *an, in, un*.

La maîtrise de l'alphabet (*liifantuen wolof*) passe par la reconnaissance de ces dites lettres, sans les signes diacritiques : *alifun, baa-un, taa-un*; à l'image de l'abécédaire.

Une variante est de les lire suivant l'ordre : *a, ba, ja, da...* Une autre en est de lire la sourate liminaire, non vocalisée, directement avec les noms des lettres : *baa* (ب), *siin* (س), *miim* (م)...

Vient ensuite la syllabation (*ijji*) ; vocalisation des lettres par l'ajout de signes diacritiques : *a, ba, ta, tha...* ; *i, bi, ti, thi...* ; *u, bu, tu, thu...*

L'on procède maintenant à association syllabique (*ijji boole*). Les mots sont décomposés en syllabes avant d'être lus en un tout. Par

exemple, on passera de *bi, as, mi* à *bismi...* Rappelons que l'arabe se lit de la droite vers la gauche.

À l'issue de l'initiation, qui dure deux à quatre mois, un *dispatching* est fait dans les différents groupes.

Les leçons deviennent des versets à mémoriser et à restituer comme tels. Cela passe par :

1. la lecture modèle du maître (*sab bind*) ;
2. la répétition de l'élève sur place ;
3. une correction au besoin.

Selon le niveau d'études, les élèves bénéficient, s'ils ne sont pas très avancés, de la lecture modèle du maître qu'ils répètent sur place. Sinon, ils lisent directement leur leçon devant l'enseignant qui se limitera alors à corriger, au besoin, les erreurs de lecture ou de prononciation. Avec les différences de niveaux dans le groupe qu'il tient, l'enseignant délègue des tâches de supervision, de correction et de contrôle aux plus avancés dans le groupe.

4 **Discussions**

Les résultats obtenus font état d'enseignants qui dictent, guident et corrigent au besoin. Ceci pose les questions de l'oralité, de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; du mode de transmission du savoir établi et de la pédagogie des grands groupes.

- ***Oralité, lecture et écriture***

En citant Charlier (2004 : 46), D'Aoust (2013) note que les *daara* ont pour objectif premier d'enseigner le Coran et de favoriser l'épanouissement spirituel des enfants. Au fait, au-delà de l'enseignement, il s'agit surtout d'« inculquer », de faire mémoriser le texte coranique ; un exercice qui date de plus de mille quatre cents ans.

Cela ne signifie pas pour autant que « leur pédagogie repose sur l'oralité » (D'Aoust, 2013). Car, dès l'instant que « les enfants possèdent des planchettes de bois sur lesquelles sont inscrits quelques sourates ou versets du Coran qu'ils répètent à voix haute » (Launay & Ware, 2009 : 127 ; dans D'Aoust, 2013), ils sont très tôt initiés à la lecture. L'oralité n'a véritablement concerné que le Prophète, qui ne savait ni lire ni écrire, et quelques-uns de ses compagnons qui étaient dans le même cas. Les autres se livraient automatiquement à la transcription du message ainsi révélé ; tantôt sur des « omoplates, des morceaux de parchemin, des tablettes de bois, des débris de poterie... » (Boubakeur, 1995)

On ne peut toutefois pas assimiler le procédé d'enseignement/apprentissage de la lecture à la méthode globale ; même s'il s'en rapproche. La méthode globale s'appuie sur les mots entiers ; que les élèves apprennent à mémoriser d'un bloc,

sans les avoir décortiqués au préalable syllabe par syllabe. Dans le cas présent l'enfant ne sait pas lire du tout ; il combine cependant ses mémoires « visuelle » et « auditive » en écoutant le *oustaḥ* et en photographiant le texte. Une bonne maîtrise des règles de lecture par l'enseignant devient dès lors incontournable.

Il est aussi à noter qu'autant l'enseignement de l'écriture commence dès la maternelle dans l'éducation formelle : graphisme, calligraphie, copie, dictée, production d'écrit, autant elle intervient souvent très tardivement dans les *daara* autres que ceux (surtout de type traditionnel et d'obédience mouride ; confrérie fondée par Cheikh Ahmadou Bamba) qui préparent leurs disciples à la transcription, de mémoire, du texte coranique. Pourtant l'enseignement du Coran commence naturellement avec les lettres à reconnaître ; une belle plume du maître (souvent acquise durant sa propre formation) serait ainsi un atout de taille.

- ***Modes de transmission***

Le *daara* est une institution commune à l'ensemble des sociétés du monde musulman. C'est le lieu où traditionnellement les jeunes acquièrent les bases de leur éducation religieuse et spirituelle. Il est avant tout le lieu où les enfants et adolescents apprennent à lire, à écrire et à mémoriser le texte coranique. (Lozneau, 2014)

La forme de transmission frontale du « savoir préétabli », qui y prévaut, renvoie à un conditionnement béhavioriste de l'apprentissage. La conception de l'enseignement y est très interventionniste ; dans un environnement éducatif qui vise l'acquisition de comportements observables et mesurables. Aussi, préconise-t-elle l'analyse de tâche (*task analysis*) en morcelant le contenu des programmes et précisant les préalables à la réalisation des résultats de l'apprentissage. (Vienneau, 2005)

Le morcellement de la matière à enseigner est pour assurer une meilleure acquisition de chaque bloc de matière. Les tâches sont ainsi réparties en sous-tâches, et chaque sous-tâche considérée comme un objectif d'apprentissage distinct. Ceci est aussi pour faciliter l'évaluation mais limite la vision d'ensemble de la matière. Ainsi un apprenant peut réussir chacune des sous-tâches en suivant l'organisation prescrite par l'enseignant mais manquer de vision d'ensemble. (Clayer, 2014).

De là résulte un élan de constructivisme ; même s'il n'est pas aussi affiché que dans l'éducation formelle. Car, autant l'enseignant offre des situations obstacles, autant l'apprenant construit et organise ses connaissances par sa propre action. L'intelligence de l'élève entre dès lors en jeu ; ouvrant ainsi la voie à une approche piagétienne du cognitivisme : une intelligence vue comme une adaptation relevant d'une dynamique entre les processus

d'*assimilation* (qui permet de relier, d'assimiler les nouvelles connaissances à celles qui existent déjà dans les structures cognitives) et d'*accommodation* (modification des activités cognitives en vue de s'adapter aux situations nouvelles). (Piaget, 1967) C'est ce qui se lisait dans les sciences de *waññi* (décompte) et de *boole* (enseignement mnémotechnique qui combine les mots semblables, à des endroits différents du texte coranique).

On y verrait même des prémices du socioconstructivisme. En effet, dans des « situations d'apprentissages propices au dialogue en vue de provoquer ou de résoudre des conflits sociocognitifs », les *ndongo*, à travers le *jojante* (compétition) aussi appelé *jam* – lancer un bout de verset à son condisciple pour qu'il l'achève ou le situe dans la vulgate – co-construisent leurs connaissances en confrontant leurs représentations à celles des autres. L'apprentissage se fait ainsi par discussions, exercices et travaux. (Lieuvery, 2010)

- ***Pédagogie des grands groupes***

« On est en situation de grand groupe à partir du moment où dans une situation d'enseignement apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur réducteur (...) pour l'application des méthodes habituelles d'enseignement

et d'évaluation et pour l'efficacité et l'équité du système d'apprentissage ». (CONFEMEN, 1991)

La notion de classe – « Division des élèves d'un établissement scolaire d'enseignement primaire ou secondaire, selon les degrés d'études ; Ensemble des élèves qui suivent le même programme » (Le Grand Robert, 2005) – est très différente dans les deux formes d'éducation. Ici, la « division » des élèves n'est pas faite selon les degrés d'études, mais selon l'âge, le comportement, le nombre ; les élèves ne suivent pas non plus le même programme. Cette hétérogénéité entraîne un nouveau traitement du « poids du nombre dans la réussite scolaire ». Les variables à considérer ne sont plus la réussite scolaire, la taille de la classe, le sexe, l'origine sociale, le type de programme ou la forme d'école (Cherkaoui et Lindsey, 1974) mais surtout (1) la gestion des relations au sein de la classe afin que le climat soit propice à l'étude, (2) le comportement de l'enseignant et (3) sa stratégie d'enseignement. La gestion de la *halqah* passe de facto par le maintien de la discipline, l'organisation et l'animation.

La chicote aide parfois (souvent ?) à maintenir la discipline de groupe. Faut-il ou non bannir son usage ? Les avis sont partagés. Pour d'aucuns elle est incontournable et cela est (était ?) de coutume dans les *daara* traditionnels ; surtout que la *siira*, histoire du prophète, enseigne que l'ange Gabriel a eu à l'étrangler à trois

reprises avant de lui transmettre le message coranique. (Al-Moubarackfour, 1999)

Pour d'autres, qui ne voient pas en Gabriel un pédagogue et donc pas un modèle ; surtout qu'étant de nature différente de celle des humains, son attitude ne saurait servir d'exemple. Il s'y ajoute que les châtiments corporels ont été interdits dans l'éducation formelle ; pourquoi donc pas au *daara* ?

Pour d'autres encore elle demeure un bon stimulus à l'apprentissage et aide à dissuader les bavards et autres perturbateurs.

En tout état de cause, si tant est qu'on devrait s'en servir, on devrait le faire dans l'intérêt du disciple, en vue de le corriger, de le motiver ; tout en restant calme et serein soi-même. Sinon, c'est son ire que l'enseignant (du formel comme du non formel) cherchera à déverser sur ses disciples...

Ceux-ci s'assoient en forme de U (en fer à cheval). Cette disposition est différente de celle, traditionnelle, en rangées dans l'éducation formelle. Elle permet au *oustaḥ*, placé entre les deux extrémités, de voir tous les élèves et d'être vu par eux.

L'animation renvoie à la prise en compte de la diversité des apprenants, à la participation effective d'eux tous à l'apprentissage, à la mise en œuvre des méthodes actives et à la gestion du temps... Les enseignements ne se font pas par paires

ou en petits groupes comme dans l'éducation formelle, il n'en demeure pas moins que l'enseignant responsabilise ses élèves en les laissant lire eux-mêmes leurs leçons ; dès l'instant qu'ils ont fini d'être alphabétisés. Il corrige ou favorise la correction par les pairs en confiant les moins avancés à leurs « aînés ». On y verrait une forme de dévolution : « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (...) et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». (Brousseau, 1998 ; dans Portugais 2000) Le maître devient moins directif ; aide à structurer et à orienter... Il est plus à l'écoute, plus accessible et a davantage de temps pour répondre aux préoccupations particulières.

Cela n'est, cependant, pas sans poser le problème des évaluations qui ne sauraient être ni harmonisées ni standardisées, mais plutôt individuelles ; qu'elles soient diagnostiques (à l'arrivée d'un disciple qui l'a déjà été ailleurs), formatives (au jour le jour) ou sommative (à la fin des *hizb*, quarts, ou en fin de cycle...).

Une autre difficulté que pose l'hétérogénéité des classes est celle liée à l'analyse des cohortes. En effet, en l'absence de dates d'entrée, de sortie ou de fin de cycle « interne » : il n'y a ni possibilité d'indiquer le nombre d'années-élève, d'intrant ou d'extrant (idéal ou réel), ni de calculer les principaux indicateurs

de flux ou d'efficacité interne : taux de promotion, de redoublement, ou d'abandon... (Pôle de Dakar, 2004)

Une analyse partielle, basée sur un contrat d'objectif et de performance qui indiquerait le nombre de versets à maîtriser dans un délai indiqué, pourrait momentanément servir de palliatif aux cohortes. La Vulgate de Médine (pour ceux qui apprennent avec la *rivaaya Hafis* ; et cela est de plus en plus courant) comportant quinze lignes (*bind*) par page, il serait possible d'en fixer, par exemple cinq pour un début ; ce qui ferait trois jours par page. Les cinq jours de la semaine nous mèneront à deux pages ; et le calcul suit pour le *hiḏḏ*, etc. À une date donnée l'apprenant devrait, sauf imprévu, en arriver à un objectif fixé. Un groupe d'élèves soumis à la même expérience servirait de cohorte ; le nombre d'années-élève, les intrants / extrants ainsi que les différents taux pourraient en être indiqués au bout du compte.

5 Conclusion

Nous avons cherché à étudier les méthodes d'enseignement du Coran dans les *daara* en nous intéressant aux techniques d'enseignement. Le choix s'est porté sur quatorze écoles coraniques du Sénégal ; où vingt-quatre enseignants ont été interrogés. L'échantillonnage s'est fait suivant la technique du choix raisonné.

L'enquête de terrain a été menée sur la base d'entretiens semi-directifs et d'une observation participante. Nous avons utilisé de guides d'entretien et de grille d'observation instrumentée.

Les données de l'observation, les entretiens, sont traitées suivant une approche qualitative d'analyse de contenu ; sous l'angle thématique.

L'enseignement commence par une phase d'initiation, la syllabation et l'association syllabique. Les *bind*, leçons, deviennent alors des fragments du texte coranique que l'enseignant lie en premier (lecture modèle). L'élève répète et le maître corrige au besoin ; les condisciples, surtout les plus avancés, aident ensuite dans la correction et la supervision. Cela découle de la différence de niveaux dans les différents *halqab* ; jetant ainsi les bases d'une pédagogie des grands groupes (Cherkaoui et Lindsey, 1974) de forme particulière.

Il en résulte que les stratégies d'enseignement conditionnent les techniques d'apprentissage, que le mode de transmission influence l'acquisition des connaissances et que le grand nombre d'élèves dans la classe ne constitue pas une entrave au processus d'enseignement /apprentissage.

Une formation (tant initiale que continue) des maîtres coraniques par rapport à la matière enseignée, aux méthodes de transmission du savoir, à la législation scolaire et à la petite

enfance est dorénavant plus que nécessaire. Aussi, les écoles coraniques gagneraient-elles à être mieux organisées, à avoir un curriculum commun qui aboutirait à une harmonisation, voire une standardisation des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Une recherche plus poussée dans ce sens permettra d'en dégager les pistes. Elle permettra aussi de se pencher sur d'autres questionnements, que cet article n'a pu prendre en compte, quant à l'apport de l'enseignement du Coran ; son utilité autant pour les enseignants que pour les enfants et les perspectives s'offrent aux uns et aux autres à travers l'enseignement du Coran.

6 Références bibliographiques

- Al-Moubarackfour, S. A.-R. (1999). *Ar-Rabeeq Al-Makbtoum (Le nectar cacheté)*. Riyad: Daroussalam.
- Audigier, F. (1988). Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du Colloque. Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants, pp. 13-15 ; 55-69. Paris: INRP.
- Boubakeur, S. H. (1995). *Le Coran*. Maisonneuve et Larose.
- Charlier, J.-E. (2002, 2). Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal. *Education et Sociétés*(10).

- Cherkaoui M., Lindsey J. K. (1974, 2 15). Le poids du nombre dans la réussite scolaire. *Revue française de sociologie*, pp. 201-215. Récupéré sur www.persee.fr: www.persee.fr
- Clayer, C. P.-T. (2014). *Rapport sur des approches pédagogiques spécifiques*. Laval: Université du Maine.
- Clerc J.-B., Minder P., Roduit G. (2006). La transposition didactique.
- CNLTP (Cellule Nationale de Lutte contre la Traite des Personnes). (2014). La cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar.
- Comité scientifique international pour la rédaction d'une Histoire générale de l'Afrique (UNESCO). (1990, 2010). *Histoire générale de l'Afrique* (Vol. III). Paris: UNESCO.
- CONFEMEN. (1991). *Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant en commun le français*.
- D'Aoust, S. (2013, décembre). Écoles franco-arabes publiques et daaras modernes au Sénégal : hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*.
- Fortier, C. « Une pédagogie coranique » Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie) », *Cahiers d'études africaines* 1/2003 (n° 169-170), p. 235-260.
URL : www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2003-1-page-235.htm
- Hamel, J. (2006). « Décrire, comprendre et expliquer », *Sociologies [En ligne]*, *Théories et recherches*, mis en ligne le 22 octobre 2006, consulté le 30 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/132>

- Ka, T. (1982). *L'enseignement arabe au Sénégal. L'école de Pir Saniokhor, son histoire et son rôle dans la culture arabo-islamique au Sénégal du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Université de Paris IV.
- Ka, T. (2011, juin). Pir Saniokhor : Université islamique rurale du au XVIIIe siècle. *Notes Africanies*(199).
- Le CD - ROM du Grand Robert. (2005). *Le Grand Robert de la langue française 2.0*. Le Robert / SEREJ.
- Lozneau S. et Humeau P. (2014). *Ecoles coraniques et éducation pour tous: quels partenariats possibles? Mali, Niger, Sénégal*. QUALE.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris, France: Gallimard.
- Pôle de Dakar. (2004, Juin). *Le coefficient d'efficacité interne*. Dakar.
- Portugais, J. (2000). Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques* (Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield). Grenoble: La pensée sauvage. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*. De Boek.
- Taylor, S., & Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meaning*. New York: Wiley.
- UNESCO-BREDA (Réalisateur). (2010). *L'éducation islamique: Enjeux pour 2015* [Film].
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement, Théories et pratiques*. Chenelière éducation.