

L'École : quelle réforme ?

Abdou Sylla

Introduction

En 1990, l'École sénégalaise est encore régie par la loi d'orientation n° 71-036 du 3 juin 1971, alors que les États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1981 avaient entamé le processus de sa réforme. En effet, la Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF) avait élaboré une nouvelle loi d'orientation destinée à abroger et à remplacer celle de 1971. promulguée tardivement — plus d'une décennie après l'indépendance — celle-ci demeure donc le seul texte définissant les principes, les orientations, les objectifs et les programmes de l'école. Ses difficultés d'application et ses lacunes, reconnues par le Chef de l'État lors de sa première allocution à la Nation (1^{er} janvier 1981) ont conduit à la réforme en cours depuis 1985.

Dans le cadre de cette réforme, plusieurs expériences et innovations pédagogiques ont été conduites, mais l'absence de texte organique et d'axes prioritaires introduit une incohérence dans la politique d'éducation actuelle, qui laisse à penser, compte tenu des actions et des projets en chantier, que le plus essentiel, en cette période de crise financière et économique, est la rentabilisation des moyens, des structures et des hommes. Devant ces impératifs et l'intervention de la Banque Mondiale, qui finance actuellement l'essentiel des projets d'éducation, l'État est suspecté de renoncer, dans le domaine de l'éducation, à sa souveraineté et à une gestion planifiée des projets d'éducation et de leurs investissements, certains enseignants l'accusent de démission en parlant désormais d'école de la Banque Mondiale ! Dans ces conditions, les questions légitimes qui surgissent sont : quelles perspectives pour l'École Sénégalaise ? Et quelle École ? En examinant en effet en 1990 l'état de l'École avec les difficultés et les divers problèmes qu'elle a connus depuis une décennie, les multiples mouvements de contestation et de grève qu'elle a enregistrés et qui ont entraîné une année blanche en 1987-1988, son avenir paraît bien incertain, d'autant que les germes de distorsion et de dysfonctionnement ne sont pas radicalement éradiqués.

En outre, la multiplicité de ces problèmes et difficultés est telle que les autorités semblent avoir renoncé depuis 1988, à toute projection et à toute planification : les aborder et les traiter quotidiennement, au fur et à /p. 380/ mesure qu'ils surgissent, semble désormais être leur credo. Aussi, il ne paraît ni réaliste ni opératoire, dans une étude restreinte, de prétendre cerner l'ensemble de ces problèmes et difficultés, l'essentiel étant, à notre avis, en relevant et en analysant des repères fondamentaux, de présenter une image exacte de l'École, puis de montrer que cette politique à vue est à l'origine de la dérive ¹ dont les conséquences à long terme peuvent être néfastes pour l'ensemble du peuple sénégalais.

Quelle politique d'éducation ?

Priorité à l'économie

Lorsque les pays francophones d'Afrique ont accédé à l'indépendance, en 1960, les mots d'ordre mobilisateurs étaient pour la plupart centrés sur les impératifs du développement économique et social,

¹ /p. 426/ Cette dérive se traduit par l'impossibilité de maîtriser le développement de l'École, dont le cours normal est à tout moment menacé de perturbation par les revendications et les actions des élèves et des étudiants.

sur l'unité nationale à préserver et à consolider, sur la construction national et l'édification d'un État fort prenant en charge l'ensemble de ces impératifs. Les secteurs dits productifs (industrie, agriculture, pêche, infrastructure, etc.) ont ainsi été privilégiés et ont reçu les investissements les plus importants. Dans le cas du Sénégal, le VIII^{ème} plan de développement économique et social (octobre 1989), dont le chapitre 2 du Titre I fait le bilan des politiques économiques initiées depuis 1960, permet de percevoir les préférences et les orientations initiales de l'État (cf. Sénégal/Ministère du Plan 1989). En effet, pendant au moins deux décennies, les deux axes prioritaires des politiques économiques ont été le développement rural et le développement industriel. Ainsi, dans le domaine rural, entre 1960 et 1975, l'État reste maître-d'œuvre dans la conception et l'exécution de toutes les opérations de développement rural (production, commercialisation et consommation).

Au plan industriel, le Sénégal disposait, au moment de son accession à l'indépendance, d'un tissu industriel plus dense que ceux des autres colonies françaises de l'Afrique de l'Ouest, mais les unités industrielles étant pour la plupart propriétés d'hommes d'affaires expatriés ou alors filiales de multinationales, l'État a entrepris de s'impliquer et d'impliquer les nationaux dans ce secteur d'activités ; ainsi, il crée des sociétés d'État, prend des participations dans d'autres sociétés et nationalise des sociétés coloniales intervenant dans des secteurs jugés vitaux pour l'économie nationale (eau et électricité notamment). Des unités significatives, des domaines industriels et une zone franche industrielle sont mis en place entre 1960 et 1975.

À la fin de la seconde décennie de développement, la diversité des interventions de l'État dans l'économie est telle que son portefeuille couvre 150 entreprises et sociétés. Globalement, dans le monde rural comme dans le développement industriel, "l'État a beaucoup voulu, beaucoup /p. 381/ cru, et beaucoup investi" (Sénégal / Ministère du Plan 1989 : 24) ; dans le monde rural, l'État met en place un nombre important d'organismes d'encadrement et d'aide ; son action est caractérisée par la cohérence, la multiplicité et la diversité des interventions sans qu'aucune fonction technique et économique ne soit oubliée ; dans le domaine industriel, l'État a investi, directement ou indirectement, dans de nombreux projets, promulgué des Codes des investissements accordant divers avantages et exonérations, et protégé les industries locales par diverses mesures tarifaires et quantitatives.

De l'École coloniale à l'École nationale

Sans doute en raison de cette priorité accordée à l'économie, mais également parce qu'ils ne présentaient probablement aucune urgence impérative, les secteurs dits sociaux que sont l'éducation, la santé et l'habitat n'ont pas fait, pendant toute la première décennie de l'indépendance, l'objet de sollicitude particulière. Dans le cas de l'école, cette "négligence" procède d'autres facteurs, car en effet, lorsqu'il accédait à l'indépendance en 1960, le Sénégal était doté, par l'ancienne puissance colonisatrice, d'un système d'éducation moderne, ancien et couvrant l'ensemble du territoire national ; ses différents ordres d'enseignement étaient relativement développés.

En 1960, le taux de scolarité avait atteint, selon une étude de la Banque Mondiale (1984) 36 %. Le Sénégal s'est appuyé sur son passé. Cependant, il n'avait pas alors été tenu compte que l'école coloniale servait des intérêts propres à la puissance colonisatrice². Il a donc manqué au début de l'indépendance :

- * une politique d'éducation³ définissant de manière précise les principes et les finalités, les objectifs et les programmes, les horaires et les structures, les modes d'organisation (organigramme) et les examens, les concours et les diplômes, de l'école sénégalaise nationale ;

² Sur cette question des principes, orientations et objectifs de l'École coloniale, voir Maurice Delafosse (cité par Abdou Moumouni (1964) qui écrivait :

De même qu'il nous faut des interprètes pour nous faire comprendre des indigènes, de même, il nous faut des intermédiaires, appartenant aux milieux indigènes par leur origine et au milieu européen par leur éducation, pour faire comprendre aux gens du pays et pour leur faire adopter cette civilisation étrangère pour laquelle ils manifestent, sans qu'on leur puisse en tenir rigueur, un mépris bien difficile à vaincre" (souligné par nous ; in Bulletin de l'Éducation en AOF, n° 3, juin 1917). L'École coloniale a, bien entendu, connu des modifications, mais l'esprit, les objectifs et les intérêts qu'elle servait sont demeurés sensiblement les mêmes.

³ Les recueils des textes administratifs, établis par Souleymane Ndiaye, expert consultant pour le compte du Bureau des Projets d'éducation et de formation technique et professionnelle (BPE, septembre 1989, 3 tomes) du

- * un plan de développement de l'école qui détermine, avec précision, les phases de son développement avec des projections à court, moyen et long termes, les investissements à opérer, la carte scolaire à établir et les classes et écoles à créer, la formation des maîtres à assurer.

Tout s'est passé comme si l'école ne devait pas évoluer. Il a donc manqué une politique prospective. C'est pourquoi l'École a été considérée pendant cette période comme un appendice de l'École de France, reproduisant chaque année ses programmes et ses horaires, son organisation administrative et pédagogique, ses examens, ses concours. Les deux seules actions importantes initiées entre 1963 et 1965 sont consécutives à /p. 382/ la réunion, tenue en 1961, sous l'égide de l'UNESCO à Addis Abéba (Éthiopie) par les ministres de l'éducation de l'Afrique indépendante et qui imposa une scolarisation universelle des enfants africains.

La première action a consisté à élaborer et à réaliser un vaste programme de constructions scolaires qui a permis la création de collèges d'enseignement général (CEG) dans toutes les capitales régionales et départementales. Par la seconde action, l'État a fait recruter de jeunes enseignants, de faible niveau de culture générale (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} des lycées) et de qualification professionnelle insuffisante (formation pédagogique accélérée au cours d'un stage de 2 à 3 mois pendant les grandes vacances scolaires) et qui ont constitué, dans l'histoire de l'École, la génération des moniteurs d'enseignement. Ces deux actions combinées ont eu pour effets liés d'une part, l'accroissement de la capacité d'accueil au niveau de l'enseignement moyen, et donc l'accroissement des effectifs, et d'autre part une progression notable du taux de scolarisation de 1960 à 1970.

La réforme de 1971

Mais des dimensions essentielles de l'école étaient négligées ou ignorées : les finalités et les objectifs, les programmes et les contenus, les structures et les méthodes, la formation pédagogique des maîtres, les recyclages, etc. Aussi, la première exigence du mouvement contestataire de mai et juin des années 1968 et 1969 fut la réforme de l'école et des enseignements, de manière à adapter ceux-ci aux réalités nationales et africaines⁴. Contraintes alors de mettre en chantier la réforme dont l'École avait besoin, les autorités découvrent miraculeusement diverses causes de blocage de notre système éducatifs⁵ :

- * les résultats et les performances de l'école ne sont pas à la mesure des efforts fournis : un quart du budget national est consacré à l'éducation, à la formation et à la culture mais au début de l'application du 3^{ème} plan de développement économique et social, moins du tiers des enfants en âge scolaire entrent à l'école primaire ;
- * des disparités profondes subsistent entre les régions et si, dans le Cap-Vert, le taux de scolarité approche 60 %, dans les régions de Tambacounda et de Diourbel, il n'atteint pas 15 % ;
- les redoublements atteignent des proportions alarmantes : le taux de redoublement s'élève à 17 % et avoisine 40 % dans les CM ;
- * depuis 1958, les effectifs de l'enseignement primaire ont progressé régulièrement et presque triplé, alors que le pourcentage d'admission à l'entrée en 6^{ème} n'a cessé de décroître ; de 39,2 % en 1961, il est descendu à 17 % en 1967. Le seul maintien de ces /p. 383/ deux tendances aura pour effet, à court terme, de jeter dans la rue des milliers de jeunes ;

Ministère de l'Éducation Nationale, ne mentionnent les textes réglementaires officiels organisant l'école qu'à partir de 1967 (loi n° 67-51 portant statut de l'enseignement privé, tome 2, p. 451.)

⁴ Les grèves des élèves et des étudiants de 1968 et 1969, mouvement ayant ébranlé bien des sociétés et d'États, ont revêtu au Sénégal une ampleur sans précédent. Leurs causes profondes ainsi que leurs effets et implications politiques ont permis de percevoir à quel point une école inadaptée pouvait être une source de danger.

⁵ . Première communication en Conseil de Cabinet du Ministre de l'Éducation nationale, le 11 février 1969 sur la réforme. Sur cette question, voir notre ouvrage sous presses : l'École sénégalaise en gestation. De la crise à la réforme. 1^{ère} partie : la crise (1960-1980). Le Ministre concluait ainsi sa première communication : *Ces indices, par leurs effets cumulés, éclairent déjà les raisons de l'existence, au niveau de nos zones urbaines, et spécialement au Cap-Vert, d'une masse considérable de jeunes désœuvrés de 14 à 18 ans, dont les réactions imprévisibles ont pu affecter l'équilibre et la progression harmonieuse de la société.*

* l'accroissement des effectifs n'ayant pas été accompagné d'une augmentation correspondante des capacités d'accueil, il s'ensuit des effectifs pléthoriques dans les classes, des conditions difficiles de travail, des manuels et des matériels didactiques insuffisants en quantité.

L'école n'ayant pas évolué au rythme des bouleversements socio-politiques intervenus dans notre société depuis l'indépendance, sa finalité ne correspond plus aux besoins nouveaux du développement : adéquation, efficacité, rendement, promotion collective et individuelle. Outre ces raisons officielles de la dégradation de la situation, les enseignants ajoutent la dévalorisation de la fonction enseignante et la perte de prestige de l'enseignant, la dégradation des conditions d'exercice du métier (matérielles, sociales, psychologiques, etc.), l'insuffisance de la formation pédagogique, les bouleversements des hiérarchies administratives et scolaires.

C'est dans ce contexte d'une école bloquée et bloquant la progression harmonieuse de la société que se sont produits les événements de mai-juin 1968. La grande réforme initiée dès lors, conçue par les techniciens de la Direction de la Recherche et de la Planification (DRP) dans le secret de leurs cabinets ⁶, devait aboutir à la promulgation de la loi d'orientation de l'Éducation nationale, n° 71-036 du 3 juin 1971.

Selon les principes de cette loi d'orientation (titre 1^{er}, article 1^{er}), l'école réformée doit contribuer à élever le niveau culturel et technique des plus larges masses de la Nation, à accroître le revenu national, à abolir les inégalités léguées par la situation antérieure, à promouvoir une plus riche contribution de la culture africaine à la civilisation universelle. Elle doit donc apporter une meilleure contribution à la croissance économique du pays et accroître la rentabilité des investissements dans les limites des contraintes budgétaires, par une rationalisation des dépenses pour la formation. Elle doit désormais former des jeunes utiles à la Nation, préparés à s'insérer sans heurt dans les divers secteurs de la vie nationale, conscients des valeurs de la civilisation africaine et susceptibles de fournir leur apport dans les domaines de la science et de la technique. Enracinés, ils resteront cependant ouverts au monde extérieur et aux autres peuples selon les deux axes qui fondent toute notre éducation : *l'enracinement et l'ouverture*.

À cette fin, le contenu des enseignements (titre 2, article 6) devra se rapporter d'abord et en priorité au milieu naturel et social, c'est-à-dire à l'environnement immédiat. Dans cette perspective, les contenus de certaines disciplines seront africanisés et sénégalisés : histoire, géographie, /p. 384/ sciences naturelles et français. Ces disciplines accorderont une place de choix à l'étude de notre passé, du milieu et de la littérature africaine, et plus spécialement de la littérature sénégalaise. Car, il s'agit en priorité d'aider le jeune sénégalais à retrouver et à connaître les valeurs culturelles du monde noir et une part indissociable de son héritage culturel.

Le second moyen par lequel se réalisera l'enracinement sera l'introduction de l'étude de nos langues nationales à l'école ; ce qui permettra d'aboutir, à long terme, à un enseignement par nos langues nationales ⁷. L'ouverture de l'élève (second axe de l'éducation) se réalisera au double) niveau de la science et de la technique d'une part, et, d'autre part, des cultures non africaines et des langues étrangères, qui seront toutes enseignées.

L'enseignement est dispensé à des niveaux différents, en fonction de l'âge de l'enfant et du niveau de connaissances recherché (titre 3, articles 8 à 13) : l'éducation préscolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Cette réforme de l'école comporte, comme innovation majeure, la création d'un enseignement moyen pratique (EMP) qui devrait, en principe, accueillir 80 à 85 % des enfants scolarisés de l'enseignement élémentaire. Obligatoire pour tous les enfants ne poursuivant pas leurs études dans un établissement général ou technique, cet enseignement a pour objectifs de former, en cinq ans,

des paysans d'avant-garde, pratiquant correctement les cultures vivrières et industrielles de leur région, en association avec l'élevage. ainsi que les cultures maraîchères et fruitières, en vue de leur assurer une alimentation riche et équilibrée et des sources de revenus ; des pêcheurs, des éleveurs, des commerçants, des artisans et des ouvriers capables d'assimiler les

⁶ Une commission nationale chargée de la réforme des enseignements primaire, moyen et secondaire est créée par le décret n° 69-332 du 27 mars 1969.

⁷ Ce projet d'introduction des langues nationales à l'école, vieux de près de deux décennies, n'a toujours pas abouti.

techniques modernes et de rentabiliser leur métier ; des pères et des mères de famille avertis participant à la production de biens et à la gestion du budget familial {article 11).

Expérimenté pendant plus d'une décennie dans plusieurs centres disséminés à travers le territoire national, mais décrié par les enseignants et les parents, l'enseignement moyen pratique n'a pas été généralisé et a fini par être abandonné.

La pédagogie de cette école réformée utilisera les méthodes actives de manière à donner à l'enfant les moyens d'apprendre à apprendre et à renoncer à l'encyclopédisme de l'école classique.

Les caractéristiques de cette école rénovée peuvent donc se résumer ainsi (titre I, articles 2 à 5) ; elle tend à /p. 385/

élever le niveau culturel de la population, à former des hommes et des femmes libres, capables de créer les conditions de leur épanouissement à tous les niveaux, de contribuer au développement de la science et de la technique, et d'apporter des solutions efficaces au problème du développement national.

Elle est démocratique, en tant qu'elle reconnaît le droit de tous à l'éducation et à la formation, et en tant qu'elle offre à tous des chances égales (elle est gratuite). Elle est par là-même une école de masse. Bien que laïque, elle encourage et soutient toute initiative privée, individuelle ou collective, concourant à la réalisation de son œuvre. Par sa vocation première, qui est l'enracinement, elle est une éducation africaine qui intègre en même temps les valeurs de civilisation universelle (ouverture). Elle est enfin une éducation permanente.

Les États Généraux (EGEF) et la Commission Nationale de Réforme (CNREF)

Globalement, la loi d'orientation a été, selon divers témoignages, une bonne loi, et appliquée rigoureusement, elle devait permettre de faire de l'École sénégalaise une École nationale ; mais elle comportait des lacunes et des difficultés, relevées officiellement par les plus hautes autorités du pays. La prise de conscience, par les autorités, de cette inadaptation de notre école, de sa crise et la convocation des États généraux sont consécutives à une année scolaire (1979-1980) agitée, marquée par une grève du SUDES⁸, résultat de plusieurs années (1976-1980) de luttes syndicales des enseignants⁹.

Suivie par plus de 70 % des enseignants, cette grève ouvrait un véritable conflit entre le Gouvernement et le SUDES et jouera un rôle déterminant dans le développement de la crise de l'école. Car diverses sanctions étaient prises : mutations, rétentions de salaires, licenciements¹⁰, etc. L'opinion nationale s'émut ; les autorités religieuses et les notabilités, les partis politiques comme la société civile appelèrent au dialogue et à la modération. Au même moment, des problèmes économiques graves se posaient à la Nation sénégalaise. Ces difficultés ont été à l'origine de l'élaboration et de l'application, dès 1979, d'un plan de redressement économique et financier, suivi par la suite, d'autres plans : nouvelle politique agricole (1984), nouvelle politique industrielle (1985), plan d'ajustement structurel (1988), etc.

⁸ SUDES : Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal. À la suite d'une profonde crise (1981-1984), ce Syndicat a éclaté, donnant naissance à un autre Syndicat, l'Union démocratique des enseignants du Sénégal (UDEN).

⁹ Nous avons rendu compte de ces luttes et de leurs implications politiques dans Sylla (1982, 1987).

¹⁰ Dans une déclaration rendue publique en décembre 1980, le SUDES indiquait l'ampleur des sanctions qui se sont abattues sur ses militants entre juin et décembre 1980 :

- suspension de 38 enseignants en juin 1980 ;
- rétention de l'intégralité du salaire de 110 enseignants en juillet et août ;
- révocation de 23 enseignants en septembre ;
- suspension de 38 enseignants en septembre ;
- affectation d'office de 500 instituteurs en octobre ;
- licenciement de 51 enseignants en octobre ;
- mutation d'office de 200 professeurs en novembre et décembre.

L'année 1980 a été particulièrement difficile et agitée. Non seulement l'École, mais également la Société, l'Économie et l'État étaient en crise. Devant la multiplicité et la montée des périls, la succession politique au niveau de l'État apparaissait alors comme la seule alternative /p. 386/ possible et se révélait comme la conséquence d'un processus dialectique dont le déploiement s'est effectué sur la base de contradictions multiples et variées. Cette succession se réalisait par le remplacement dès le 31 décembre 1980, de Léopold Sédar Senghor par Abdou Diouf. Et la première décision prise par celui-ci, lors de son premier message radiotélévisé à la Nation, le jeudi 1^{er} janvier 1981, a été la convocation des États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) (Sylla 1983, 1987), pour le 28 janvier 1981.

Au bout de quatre journées de travaux, les EGEF devaient aboutir à la conception et à la définition d'une École nouvelle, nationale et sénégalaise, démocratique et populaire, laïque mais intégrant les dimensions, spécifiques de notre réalité socio-culturelle, notamment sa dimension religieuse. Et la convergence des conclusions et recommandations ¹¹ ainsi que l'unanimité et la satisfaction des différents participants, ont été traduites par le Ministre de l'Éducation nationale dans son allocution de clôture :

L'École sénégalaise, telle qu'elle se dessine maintenant, est bien l'expression de la volonté nationale et non pas le produit de spéculations de quelques spécialistes, même si ces derniers ont amplement participé à son élaboration... Je voudrais dire combien nous avons été frappés par la profondeur et l'ardeur des discussions et combien nous avons apprécié la sincérité, la franchise, la loyauté des uns et des autres... Ce que j'appelle l'esprit des États Généraux, c'est-à-dire une volonté de recherche concertée, loyale et franche de solutions réalistes. Il y a lieu de s'en féliciter, grâce à vous, cet esprit de coopération et de sincérité qui n'exclut pas les divergences, a prévalu du début à la fin de nos travaux. Le Gouvernement prend acte de toutes les propositions et réaffirme à la fois la spécificité de la fonction enseignante et l'impérieuse nécessité de la revalorisation de la fonction enseignante. J'en prends ici l'engagement solennel ; rien de ce qui est possible ne sera épargné pour que l'enseignant retrouve sa dignité et son prestige.

Le Gouvernement réaffirma, dès le mois de février 1981, et à la suite des engagements pris par le Ministre de l'Éducation nationale, sa volonté et sa détermination à appliquer et à exploiter "loyalement et intelligemment" ¹² les résultats des États généraux ; puis il créa la *Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF)*, chargé "d'exploiter les conclusions, propositions et recommandations des États généraux de l'Éducation approuvées par le Gouvernement, en vue de leur exploitation concrète" ¹³. En exploitant et en approfondissant /p. 387/ pendant quatre années les conclusions des États généraux, la CNREF et ses commissaires ont étudié toutes les conditions et modalités pratiques de réalisation de l'École nouvelle, dont les caractéristiques fondamentales et les innovations majeures la distinguent radicalement de l'École ancienne.

En effet, l'ancienne était sélective et élitiste, la nouvelle doit être démocratique et de masse ; la première était extravertie et mimétique, en tant qu'appendice de l'École française, la seconde doit être nationale et africaine ¹⁴. Pour être *nationale*, elle doit se fonder sur nos réalités nationales, sénégalaises et africaines, reposer sur une politique résolue de formation et de promotion des cadres nationaux, contribuer à un développement national endogène et élever la conscience de l'unité nationale (titre 1, articles 4 et 5 de l'avant-projet de loi d'orientation).

¹¹ Cette convergence a été mise sur le crédit du SUDES, dont la mobilisation et la détermination des militants ont largement contribué au succès de ces assises historiques. Sur /p. 427/ toutes ces questions, voir nos travaux cités précédemment, mais également *La voix de l'Éducateur*, organe du SUDES, numéro spécial paru en février 1981.

¹² Expression utilisée par le porte-parole du Gouvernement à la suite du premier conseil des ministres de la première semaine de février 1981, donc immédiatement après les États généraux.

¹³ Article 2 du décret n° 81-644 du 6/7/1981 portant création de la CNREF. Deux autres décrets ont été promulgués pendant la même période : le décret n° 81-624 du 24/6/1981 portant création des États généraux et le décret n° 81-625 du 24/6/1981 instituant la commission nationale d'étude, de concertation et de suivi des États généraux.

¹⁴ Nous résumons ici l'avant-projet de loi d'orientation de l'Éducation nationale, élaboré par la commission technique n° 2 de la CNREF, chargée d'étudier la politique générale de l'Éducation.

Elle sera *démocratique* en accordant des chances égales à tous devant l'éducation, en étant générale, obligatoire et gratuite, c'est-à-dire ouverte à tous les enfants en âge d'être scolarisés, sans distinction aucune (scolarité obligatoire et gratuite pour tous les enfants de 3 à 16 ans), en assurant et en suscitant la formation permanente (titre 1, articles 1, 3 et 5). Elle sera *populaire* en rompant avec les pratiques élitistes et les divers mécanismes de la sélection - élimination, en exprimant et en reflétant les besoins culturels du peuple et en leur apportant des solutions appropriées, en promouvant le progrès culturel, scientifique, technique, moral et spirituel du peuple, tout en étant ouverte à la vie (titre 1, articles 3 et 5).

Elle sera *laïque*, dans le respect de la liberté de conscience des citoyens, mais elle intégrera les dimensions spécifiques de notre réalité socio-culturelle, notamment sa dimension religieuse (titre 1, article 2). Ses structures, ses niveaux et ses paliers sont harmonieusement articulés entre eux (cf. le nouvel organigramme ; titre 2 articles 6 à 10). Le nouveau système éducatif est un système global, assurant une éducation et une formation de type classique mais également une éducation permanente et une alphabétisation dans des structures non-formelles articulées aux premières (titre 3, articles 11 à 17).

La conception d'un code de déontologie et d'une loi d'orientation qui définissent et garantissent les obligations et les droits des enseignants, assurera la valorisation nécessaire et constante de la fonction enseignante (titres 4 et 5, articles 18 à 25). La définition d'une politique de déflation des cadres expatriés et une formation adéquate des cadres nationaux sont de nature à garantir une africanisation et une responsabilisation effective de ces derniers. L'École nouvelle postule également comme exigence la recherche constante de son indépendance, de son adaptation à nos réalités et la liaison permanente de l'enseignement et de la production (caractère polytechnique).

/p. 388/

L'exigence de l'indépendance implique l'institution d'un Fonds national de l'éducation et de la formation, celles-ci n'étant plus considérées comme l'affaire exclusive de l'État. L'introduction, dans le nouveau système, de l'éducation spéciale des handicapés physiques et mentaux ne le marginalisera plus par rapport à leurs camarades fréquentant les filières normales. Les sélections et les barrières que sont les concours et les examens seront supprimées et remplacées par un système original et souple d'orientation-guidance scolaire et professionnelle.

Ce projet de réforme introduisait ainsi une rupture radicale et qualitative, une révolution, à la fois pédagogique et sociale, dans le système éducatif sénégalais et dans la société elle-même. Mais, est-il réalisable ? Quelle position le Gouvernement a-t-il adoptée à son égard ? Le vendredi 18 janvier 1985, au cours d'une conférence de presse, le Ministre de l'Éducation nationale a apporté des réponses à cette dernière question, en distinguant les mesures acceptées par le Gouvernement et celles qui ne peuvent l'être.

Les mesures acceptées ¹⁵

- * Le principe d'une École nationale, démocratique et populaire ;
- * l'intégration, dans le système éducatif, des structures non formelles, éléments de démocratisation de l'éducation et instruments de développement culturel, économique et social ;
- * la création de l'éducation spéciale des jeunes handicapés et inadaptés et son intégration dans le système éducatif ;
- * la rentabilisation des structures existantes par la création des classes multigrades et des classes à double flux ;
- * la réorganisation des structures administratives, des filières de l'Université et de la recherche scientifique et technique en vue d'une rentabilisation optimale des moyens disponibles ;
- * le code de déontologie et toutes les propositions concernant les personnels de l'École nouvelle afin de revaloriser de façon significative la fonction enseignante et d'assurer une formation de qualité ;
- * la structuration générale du système selon l'organigramme qui détermine les trois niveaux : cycle fondamental, cycle secondaire et professionnel et enseignement supérieur ;

¹⁵ Texte introductif du Ministre, *Le Soleil* du samedi 19 janvier 1985, n° 4417, page 4. Nous résumons ici les idées et propositions, acceptées ou non, contenues dans ce texte.

- * l'intégration de l'école au milieu selon la conception de l'enseignement polyvalent ;
- * l'introduction de l'éducation religieuse mais dans le respect de la laïcité et du caractère multireligieux de l'État ;
- * l'introduction et la promotion des langues nationales dans l'École nouvelle ;

/p. 389/

- * la reconnaissance de l'importance et la promotion de la langue arabe dans le nouveau système ;
- * la création d'un fonds spécial de l'éducation.

Cependant, le Ministre rappelle que ces propositions acceptées

s'inscrivent dans un processus et selon une programmation rationnelle. Aussi, ne faut-il pas s'étonner si, sur certains points particuliers, les premières étapes de la réforme pourront paraître par trop prudentes à certains.

Les propositions non acceptées

- * Le décrochage du statut des enseignants de la fonction publique ;
- * l'augmentation cumulée des indemnités de logement, d'enseignement et de fonction ;
- * la suppression de l'enseignement privé ;
- * la réouverture des internats des établissements scolaires ;
- * la distinction, dans l'organigramme, entre le cycle secondaire général et le cycle secondaire technique ; la suppression immédiate des examens et concours.

Cette conférence de presse a suscité des observations et des remarques, relatives notamment à la nature de l'École nouvelle que le Gouvernement ambitionnait de créer, à la revalorisation de la fonction enseignante, aux moyens de l'École nouvelle, etc. Mais, les mesures précédentes, prises ensemble, épuisent-elles tout le projet de réforme élaboré par les EGEF et la CNREF ? L'École nouvelle sera-t-elle nationale, démocratique et populaire si l'enseignement privé et les sélections et barrières (concours, examens, etc.) sont maintenus ? Comment rendre compatibles une école nationale, démocratique et populaire, d'essence et de finalités socialistes, avec une société dont l'économie est de type capitaliste et dont les classes et les luttes de classes se développent constamment ?

Comment revaloriser la fonction enseignante si, parmi les mesures adoptées par le Gouvernement, aucune ne paraît avoir une incidence financière significative, si le décrochage du statut des enseignants de la fonction publique est refusé et si l'augmentation cumulée des indemnités de logement, d'enseignement et de fonction est rejetée ?¹⁶. Les estimations des coûts de l'École nouvelle s'élevant à des centaines de milliards, selon le Ministre, où trouver les moyens, financiers notamment, de son édification si la contribution et la participation des populations, ne sont pas requises, si les ressources constantes du Fonds national de l'éducation proviennent essentiellement des subventions de l'État, et si en fin le budget alloué par l'État à l'éducation et à la formation ne peut plus être accru, en raison de la crise actuelle.

/p. 390/

Il faut cependant reconnaître que, malgré les pénuries et la crise, le budget alloué à l'Éducation nationale demeure toujours le plus élevé ; il atteint pour l'exercice budgétaire 1990/1991 60 446 802 000 CFA, représentant le double de celui alloué au Ministère des Forces armées, qui vient immédiatement après par l'importance de son budget, qui est de 30 452 960 000 CFA¹⁷. En dépit de l'importance du budget de l'Éducation nationale, le problème fondamental de l'École est un problème de moyens, qui ne peut être résolu, comme l'a indiqué Barber Conable, que par "une augmentation des flux de ressources". Car, la croissance démographique étant forte et rapide (3,2 % selon la Banque Mondiale), les populations scolarisable et scolaire s'en trouvent constamment accrues, et les besoins en éducation croissent proportionnellement alors que dans le système scolaire, les effectifs de tous les

¹⁶ Cette augmentation cumulée, que le Gouvernement refusait en 1985, a été acceptée en avril 1989 à la suite de la grève du Syndicat Autonome de l'Enseignement Supérieur (SAES) et des accords conclus avec le Gouvernement.

¹⁷ *Le Soleil* du mercredi 6 juin 1990 n° 6011, p. 2. Le budget global de l'État pour l'année 1990/1991 s'élève tous ministères compris à 516 436 000 000 F.

cycles, trop nombreux, dépassent de loin tous les moyens disponibles (infrastructures, équipements et personnels).

Aussi, toutes les solutions imaginées et tous les projets initiés depuis 1985 semblent destinés à résoudre l'équation de l'inadéquation des besoins d'éducation et des ressources disponibles. Cependant, avant d'examiner les solutions et les projets, il est indispensable de connaître au préalable les besoins, c'est-à-dire d'étudier la situation actuelle et la réalité matérielle de l'École sénégalaise.

N'ayant pas défini, dès le début de l'indépendance, une politique globale et cohérente d'éducation, qui embrasse tous les aspects du développement de l'École, l'État n'a pas non plus saisi l'opportunité des travaux et des conclusions des EGEF et de la CNREF qui ont conçu les fondements et les finalités, l'organigramme et les structures et déterminé les moyens et les personnels de l'École nouvelle. La loi d'orientation, texte de référence de l'École, bien qu'élaborée par la CNREF, n'a pas été promulguée comme texte de loi ; Iba Der Thiam, ancien ministre (1983-1988) de l'Éducation nationale, en fournit la raison :

Jean Collin, ancien secrétaire général de la Présidence de la République, considérait l'École nouvelle comme une utopie et a bloqué le texte sur la loi d'orientation. Il n'aimait pas la promotion des langues nationales, raison pour laquelle il a systématiquement saboté son programme (Le Témoin 31 juillet 1990 : 2).

Cette loi d'orientation a été adoptée par le conseil des Ministres du mardi 23 octobre 1990 et votée par l'Assemblée nationale le mercredi 30 janvier 1991. Le décret créant la CNREF a bien été promulgué et, après le dépôt de ses conclusions, le Chef de l'État a décidé de maintenir le bureau et le secrétariat de la CNREF en tant que structure officielle et nationale ; mais depuis lors, la structure ne fait rien. Les EGEF ont bien /p. 391/ été créés par décret et devaient se réunir tous les 4 ans, donc en 1985 et 1989 ; ils n'ont connu jusqu'à maintenant qu'une seule édition, celle de 1981. La commission nationale d'étude, de concertation et de suivi entre les EGEF existe bien et se réunit parfois mais que peut-elle faire si la CNREF et les EGEF ne fonctionnent pas et s'il n'existe pas de loi-programme. L'École sénégalaise actuelle pâtit de ce vide et de ces manques.

Situation de l'École

La loi d'orientation de 1971 sert ici de référence à l'examen de la situation présente de l'école, qui tiendra compte, bien entendu, de l'évolution, entre 1970 et 1990, de l'ensemble des données et facteurs en jeu dans cette école.

L'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire a été introduite au Sénégal par les sœurs de l'Église chrétienne et de ses institutions (Notre-Dame, Saint-Joseph, Sainte-Thérèse, Saint-Pierre, etc.) et restera affaire privée jusqu'au-delà de l'indépendance. En 1975, malgré l'application de la loi d'orientation et de la réforme, la quasi-totalité des écoles maternelles sont créées et toujours gérées par l'Église chrétienne et l'initiative privée ; en outre, la plupart de ces écoles sont implantées à Dakar, capitale nationale, et dans les quartiers résidentiels. C'est seulement à partir de 1977 que l'État crée ses propres écoles maternelles dans les capitales régionales, bien que la loi d'orientation, en son titre 3, articles 8 et 9, en faisait, dès 1971, le premier niveau du système d'éducation ; l'article 9 stipule que :

l'éducation préscolaire prépare à la vie scolaire, par des méthodes d'éducation appropriées, les jeunes qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité élémentaire.

Elle prend en charge, pendant 3 ans et dans 3 sections, les enfants âgés de 3 ans révolus. Cette prise en charge est effectuée dans des écoles maternelles par des éducateurs préscolaires (hommes et femmes), formés dans une École Nationale d'Éducation Préscolaire (ENEP), créée en 1977, implantée à Louga depuis 1983 et recrutant à deux niveaux : BFEM + 4 ans et Baccalauréat + I an. L'encadrement et le contrôle pédagogiques de ces personnels enseignants sont assurés par des inspecteurs d'éducation préscolaire et des professeurs de l'enseignement secondaire, eux-mêmes formés à l'École Normale Supérieure de Dakar.

Comme le stipule l'article 9 cité précédemment, l'éducation préscolaire prépare seulement les enfants à la vie scolaire, par des méthodes actives, tels le dessin, le graphisme, le coloriage, etc. Elle ne donne pas lieu à examen ou test. Au bout de trois années de fréquentation, l'enfant

/p. 392/

Tableau 1 : Évolution des effectifs du préscolaire 1978/1979 - 1987/1988

Années	1978/79	1978/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88
Public	437	1103	1656	2189	2897	3631	4546	5543	6088	6688
Privé	5179	5016	6789	6696	6227	6009	6169	7221	7072	71814
Total	5616	6119	8445	9085	9124	9640	10715	12764	13160	14502

/p. 393/

peut accéder au cycle élémentaire, mais dans la limite des places disponibles dans l'école publique. Par rapport aux autres niveaux et cycles du système d'éducation, l'éducation préscolaire reste encore peu développée et est implantée uniquement dans les centres urbains où elle n'est généralement fréquentée que par les enfants des classes moyennes et de la bourgeoisie.

Un document de la DERP/MEN permet d'apprécier l'évolution des effectifs de ce niveau d'éducation au cours de la dernière décennie (voir tableau I) :

Ce tableau révèle des progrès certains du secteur public mais le secteur privé reste toujours dominant (63,7 %). Cette situation procède en partie du fait que l'obligation scolaire n'incombe encore à l'État qu'à l'âge d'entrée à l'enseignement élémentaire (6-7 ans), sur lequel aussi bien l'État colonial que l'État sénégalais avaient porté en priorité leurs efforts. L'éducation préscolaire publique connaît en ce moment des difficultés qui, à long terme, sont susceptibles de compromettre son développement :

- * dualité entre le préscolaire public utilisant les langues nationales et le préscolaire privé utilisant le français ;
- * non-articulation du préscolaire en langues nationales et de l'école élémentaire utilisant le français ;
- * insuffisance et inadéquation de la formation théorique et pratique des éducateurs préscolaires et suivi insuffisant sur le terrain ;
- * généralisation de la pratique consistant à envoyer des éducateurs dans des classes dont ils ne parlent pas la langue de communication ;
- * absence de formation linguistique pour certains éducateurs ; absence de liaison entre le contenu linguistique véhiculé à l'ENEP et les exigences au niveau de la pratique ;
- * inexistence d'écoles maternelles dans les zones rurales ; ce qui pose la question principale de démocratisation du système éducatif (égalité de chances de tous les enfants) ; si l'éducation préscolaire prépare, comme le stipule l'article 9 de la loi d'orientation, à la vie scolaire par des méthodes actives appropriées (graphisme, coloriages, chants puis écriture, lecture et calcul, etc.), les enfants des centres urbains, qui ont plus de chances d'accéder à l'éducation préscolaire, sont favorisés par rapport aux enfants des zones rurales.

L'enseignement élémentaire

L'enseignement élémentaire, second niveau de la pyramide scolaire, est le cycle le plus ancien et le plus développé. Il couvre tout le territoire /p. 394/ national et des classes existent jusque dans les villages les plus reculés du pays. L'objet de l'enseignement élémentaire est ainsi défini par l'article 10 du titre 3 de la loi d'orientation :

- * éveiller l'esprit de l'enfant par des exercices scolaires en vue de permettre l'émergence et l'épanouissement de ses aptitudes ;
- * assurer sa formation physique, intellectuelle, morale et critique et éveiller son esprit d'initiative ainsi que son sens critique ;

- * faire acquérir les connaissances et mécanismes de base indispensables pour les acquisitions ultérieures ; réhabiliter le travail manuel comme facteur de développement de l'intelligence et comme base d'une future insertion dans le milieu économique et socio-culturel, grâce à une liaison étroite entre l'école et la vie.

Cet enseignement devant s'adapter au milieu, ses programmes portent essentiellement sur l'enseignement de la mathématique, l'étude de la langue et du milieu. Il est dispensé dans les structures scolaires traditionnelles ou dans des structures nouvelles. L'enseignement élémentaire, cycle de 6 ans, et donc de 6 classes, est dispensé dans des écoles primaires (ou élémentaires) par des instituteurs et des instituteurs-adjoints, encadrés, au sein de chaque école, par un directeur, lui-même instituteur, mais en principe plus gradé. Ces maîtres sont formés, au plan pédagogique, dans les écoles normales régionales d'instituteurs et dans les centres de formation professionnelle, par des inspecteurs de l'enseignement élémentaire et des professeurs de l'enseignement secondaire. Leur contrôle pédagogique et leur gestion administrative sont assurés par les inspecteurs.

Ce cycle de l'École sénégalaise s'est prodigieusement développé pendant la première décennie de l'indépendance, en raison de la forte demande en éducation, de l'impératif de scolarisation universelle et des efforts des autorités comme de l'évolution des mentalités ; ses effectifs ont triplé entre 1960 et 1975. Ce cycle laisse apparaître des disparités tant dans la répartition géographique des classes et des écoles (carte scolaire), que dans celle des effectifs des élèves :

- * dans la région du Cap-Vert, le nombre de classes représente près du tiers des classes du pays (2039/6893) et ses effectifs dépassent le tiers de ceux du pays (36,4 %) ;
 - * trois régions (Cap-Vert, Casamance et Sine-Saloum) disposent de plus de 4 635 classes (plus du double) que les quatre autres régions (2 258) alors que celles-ci, prises ensemble, sont plus peuplées et plus vastes ;
- en conséquence, des disparités existent nécessairement dans les taux de scolarité et de couverture scolaire.

/p. 395/

Les études primaires élémentaires sont sanctionnées à la fin de la 6^{ème} année, par un examen : le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) ; et par un concours : le concours d'entrée en 6^{ème}, qui permet d'accéder à l'enseignement moyen.

Le tableau II indique l'évolution des résultats à ces examens et concours de 1968 à 1975 :

Tableau 2 : Résultats aux examens et concours de 1968 à 1975

Années	1968	69	70	71	72	73	74	75
CEPE								
Présentés	36 713	39 315	39 455	35 961	-	38 800	39 700	41 631
Admis	15 323	17 622	21 898	21 031	-	15 442	15 800	16 276
%	42	45	55	58	-	39,8	39,8	39,1
Entrée en 6^e								
Présentés	44 749	41 575	42 984	44 315	43 062	43 724	44 200	45 610
Admis	8 574	7 492	7 463	7 779	7 677	7 878	8 884	8 994
%	19	18	17	17	18	18	20,1	19,7

Source : Sylla (1987 : 52)

Le pourcentage de réussite à l'entrée en 6^{ème}, apparaît faible et constant (17-20 %) au cours de ces années, traduisant ainsi le caractère sélectif de l'école ; l'admission à l'entrée en 6^{ème} est en effet subordonnée au nombre de places disponibles dans l'enseignement moyen et fixé chaque année par le Gouvernement. Ce pourcentage n'a pas évolué de manière significative depuis lors, ne régressant davantage qu'il ne croît, car, au cours de l'année scolaire 1988/1989, sur 111.415 (Source : MEN/DRP) candidats à ce concours, 16 945 seulement y avaient réussi, soit 15,2 %. Sur ces 16 945,

4 000 à 5 000 seront orientés vers les écoles privées tandis que les 10 000 à 11 000 autres seront orientés vers le public et bénéficieront de la gratuité de la scolarité et des fournitures (dans le principe et dans la mesure des moyens de l'État). Sur les 95 000 élèves n'ayant pas réussi à l'entrée en 6^e, une partie redouble le CM2, soit 35 % (taux national de redoublement au CM2), 10 % iront dans le privé et les 55 % restants abandonneront, faute de moyens des parents. Les inégalités se perpétuent et s'accroissent ainsi à la fin de ce second cycle de la pyramide scolaire.

Quant au pourcentage élevé d'admission au CEPE observé entre 1968 et 1975, il procède de sa dévalorisation et de la facilité des épreuves : beaucoup d'élèves appartenant aux classes favorisées ne s'y présentent plus. En suivant l'évolution des effectifs de cet enseignement sur la période 1977/1978-1987/1988 sans les rapporter à la population scolarisable de la tranche 7-12 ans, on pourrait croire à des progrès constants. Le tableau 3 montre plutôt qu'il n'en est rien et que l'accroissement rapide

/p. 396/

Tableau 3 : Évolution de la population, des effectifs et du taux de scolarisation pour la période 1977/1978 - 1987/1988

Années	1977/78	81/82	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88
Population	847 800	958 500	1 019 050	1 052 050	1 085 400	1 119 800	1 154 200
Effectifs	346 373	452 679	533 394	567 059	583 890	610 946	642 063
Taux scolarité	40,9 %	47,2 %	52,3 %	53,9 %	53,8 %	54,6 %	55,6 %

/p. 397/

de la population scolarisable accentue la pression de la demande de scolarisation.

Aux points de vue des infrastructures et des effectifs, le Tableau de Bord cité précédemment présente la situation de ce cycle d'enseignement en 1986/1987.

Tableau 4 : Situation de l'enseignement élémentaire en 1986/1987

	Total	Zones urbaines	Zones rurales
Nombre d'écoles	2 373	637	1 736
Nombre de classes	10 836	5 653	5 183
Effectifs élèves	610 946	371 787	239 159
Nombre élèves/classe	56	66	46
TBS 7-12 ans	54,6 %	86,8 %	34,7 %
TAMA 81/82- 86/87	+6,2 %	+4,2 %	+9,8 %

N.B. : TBS = taux brut de scolarisation,
TAMA = taux d'accroissement moyen annuel.

Dans les zones rurales, les écoles sont en général de petites unités (en moyenne 2 à 3 classes) et à cycles incomplets.

Comparé à ceux qui précèdent, ce tableau révèle des changements notables entre 1974/1975 et 1986/1987 : pendant cette période, les effectifs ont été doublés, passant de 308 526 à 610 946 ; mais les classes n'ont pas suivi la même progression : 6 893 en 1974/1975 et seulement 10 836 en 1986/1987. Le TBS a augmenté de 30,6 % à 54,6 % ; l'effectif moyen par classe était de 46 en 1974/1975 et 56 en 1986/1987. Mais des disparités énormes subsistent entre zones urbaines et zones rurales : le TBS en zones urbaines est deux fois plus élevé (86,8 %) que le TBS en zones rurales (34,7 %) ; le nombre d'élèves par classe est de loin plus élevé en zones urbaines (66) qu'en zones rurales (46) ; la demande d'éducation est nettement supérieure dans les centres urbains.

* La situation actuelle de l'enseignement élémentaire se caractérise par : des effectifs trop élevés, et donc des classes pléthoriques, entre 80 à 100 élèves par classe, notamment dans les centres urbains, où ils sont très souvent entassés à 3 ou 4 par table - banc ;

* et une très forte demande d'éducation dans les villes, alors que les possibilités d'accueil sont très limitées (11 022 classes pour 642 063 élèves) et les moyens de l'État fortement réduits par la crise économique.

Les déficits en tables-bancs ¹⁸, en équipements divers et en manuels (0,61 livre par élève au plan national) sont énormes et le nombre d'écoles insuffisant. Aussi, dans le cadre de la nouvelle réforme initiée immédiatement après les EGEF, des solutions alternatives ont-elles été appliquées, dont notamment, le système des classes à double flux et celui /p. 398/ des classes multigrades (qui seront examinées dans la troisième partie). Cependant, au regard des facteurs précédents, en particulier l'explosion démographique TAMA 3,2 % selon l'étude de la Banque Mondiale, déjà citée), et donc la forte pression de la demande d'éducation alors que les infrastructures (écoles, classes, équipements, etc.) ne s'accroissent pas, la situation de l'enseignement élémentaire, ainsi que celle des enseignements moyen et secondaire, sont très préoccupantes. Les difficultés, prioritairement matérielles et financières, persistent toujours et constituent les causes fondamentales des perturbations (contestation et agitation, grèves périodiques et souvent sans fin) et de la crise de l'École.

C'est sans doute en raison de ces multiples difficultés de l'école publique et de l'agitation qu'elle connaît (les parents d'élèves ne lui font plus confiance), que l'école privée se développe prodigieusement au niveau des enseignements préscolaire, élémentaire, moyen et secondaire. Ses effectifs représentent, en 1987/1988, 10 % de ceux de l'école publique au niveau élémentaire, 44 % au niveau moyen et 18 % au niveau secondaire (source : MEN/DRP).

L'enseignement moyen

Par sa couverture nationale, le nombre de ses effectifs (élèves et personnels) et de ses moyens, l'enseignement moyen est le cycle le plus important, après l'enseignement élémentaire. Il est implanté dans les villes où il prend en charge les enfants de 12-13 ans à 16-17 ans, dans des structures appelées collèges d'enseignement moyen (CEM). Ces enfants doivent, au préalable, réussir au concours d'entrée en 6^e et être orientés par des commissions nationales et régionales d'orientation, à moins que, échouant à ce concours, leurs parents décident de les envoyer, à leurs frais bien entendu, à l'école privée. Ce cycle d'enseignement comporte 4 classes (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}).

L'article 11 qui lui est consacré dans la loi d'orientation de 1971 stipule :

L'enseignement moyen comprend l'enseignement moyen général, l'enseignement moyen technique et l'enseignement moyen pratique. Il fait suite à l'enseignement élémentaire et prépare soit à l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel, soit à l'insertion dans la vie active.

Cependant, l'enseignement moyen pratique ayant été supprimé avant d'avoir été généralisé, comme indiqué précédemment, l'enseignement moyen conduit essentiellement à l'enseignement secondaire (général, technique ou, professionnel), mais à la condition que les élèves issus de la classe de 3^{ème} réussissent au Brevet de Fin d'Études Moyennes (BFEM) /p. 399/ et qu'ils soient orientés par des commissions nationales et régionales d'orientation. L'évolution des effectifs de cet enseignement au cours de la décennie 1977/1978 - 1987/1988 laisse apparaître des progrès réels : ses effectifs ont presque doublé, passant de 62 987 à 107 024. Cependant, rapportée à la quantité de population scolarisable de la même tranche d'âge, la progression de ces effectifs se révèle moins spectaculaire (voir tableau 5).

Cette faiblesse du taux de scolarisation procède d'abord du faible taux d'admission à l'entrée en 6^{ème} (moins de 20 %) qui, lui-même, dépend des capacités réduites d'accueil au niveau de l'enseignement moyen. Celles-ci sont telles (en 1986/1987 : 231 établissements, dont 123 publics, avec 2 146 classes, dont 1 424 publiques, pour 102 771 élèves, dont 71 303 dans le public) que même

¹⁸ . Selon le Président du Comité d'Initiative pour la Défense de l'École Sénégalaise (CIDES), invité du journal télévisé de 20 heures 30 du dimanche 27 novembre 1988, le déficit en tables-bancs était de 150 000 (chiffres qui concerneraient 300 000 élèves, à raison de 2 par table-banc ou 450 000, à raison de 3 par table-banc, norme habituelle dans les villes) ; d'où "l'opération tables-bancs" lancée cette année-là par le CIDES (300 000 ou 450 000 élèves représentent au bas mot la moitié des élèves scolarisés de ce cycle).

les effectifs réguliers de cet enseignement ont de la peine à y contenir ; ce qui a pour incidences le gonflement des effectifs des classes, la baisse de la qualité de l'enseignement dispensé, les difficultés à maîtriser les grands nombres dans des structures d'accueil (CEM) généralement conçues en petites unités : 4 ou 6 salles de cours alors que désormais chaque CEM comporte 8 à 10 classes ; ce qui allonge les heures d'enseignement jusque très tard le soir (19 h). Une autre conséquence majeure de la situation de ce cycle est la forte pression que ses effectifs exercent sur le cycle secondaire suivant (à partir de la classe de 2^{ème}), vers lequel sont orientés, bon an mal an et toutes choses égales par ailleurs, des cohortes importantes d'élèves ayant réussi au BFEM. Ainsi, au début de l'année scolaire 1989/1990, les structures d'accueil dans le secondaire, installées dans les capitales régionales (lycées), étant peu nombreuses et ne satisfaisant pas la forte demande d'éducation des élèves issus du cycle moyen, les autorités du ministère de l'Éducation nationale ont adopté deux solutions :

- * ouvrir de nouvelles classes de 2^{ème} dans les lycées, sans cependant que de nouveaux locaux soient construits ;
- * ériger, dans certains cas, des CEM en lycées, avec création de classes de 2^{ème}, le cycle secondaire se limitant à ces nouvelles classes.

Pour comprendre cette situation et la pression qu'exercent les effectifs du cycle moyen sur l'ensemble du cycle secondaire (comme précédemment indiqué celle du cycle élémentaire sur le cycle moyen), il paraît indispensable de relire l'évolution de l'examen de fin d'études moyennes depuis 1977, année d'institution du diplôme de fin d'études moyennes (DFEM), qui remplaçait le brevet d'études du premier cycle (BEPC) français, hérité du système d'enseignement colonial. L'évolution de celui-ci, entre 1960 et 1976, s'est accompagnée, en particulier, d'une dégradation notable de la qualité et du niveau des élèves qui, réussissant

/p. 400/

Tableau 5 : Évolution des effectifs de la population scolarisable et du taux de scolarisation

Années	77/78	81/82	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88
Effectifs	62 987	79 408	89 890	94 633	99 522	102 771	106 509
Population	451 550	532 300	533 750	576 050	599 300	623 450	67 470
Taux scolarité	13,99 %	14,9 %	16,1 %	16,94 %	16,6 %	16,5 %	15,8 %

Source : MEN/DRP.

/p. 401/

aisément à l'examen, arrivaient en grands nombres dans le second cycle où ils créaient des surcharges d'effectifs dans toutes les classes. La solution à cette situation et la réduction des effectifs du second cycle consisteront dans l'élaboration et l'application d'une réforme instituant le DFEM en 1976/1977. Mais les résultats de cet examen, tels que les révèle le tableau suivant, l'apparentent davantage à un concours :

Tableau 6 : Résultats du DFEM au cours de la période 1977/84

Années	Inscrits	Ont composé	Admis	%
1977	13 936	13 521	2 343	17,32 %
1978	17 625	16 351	3 727	22,76 %
1979	18 981	18 221	3 607	19,78 %
1980	20 176	19 312	5 793	20,99 %
1981	22 093	21 245	5 477	25,78 %
1982	26 339	25 335	7 174	28,31 %
1983	27 929	26 919	7 696	28,14 %
1984	30 474	29 183	10 011	34,30 %

Ces résultats ayant ému les parents d'élèves et l'examen ayant été décrié par les enseignants et leurs syndicats, le DFEM a été remplacé, à partir de l'année scolaire 1984-1985, par le Brevet de fin

d'Études Moyennes (BFEM), jugé plus à la portée des élèves de 3^{ème}. Par rapport au DFEM précédent, le BFEM connaît trois innovations majeures : la double correction, la session unique et la prédominance des épreuves orales, notamment de contrôle. En 1986, sur 26 730 élèves ayant composé, 12 601 ont été déclarés admis. En 1987, sur 27 744 élèves, 14 334 ont réussi (*Le Soleil*, 28 juillet 1987).

Ces résultats, nettement meilleurs que ceux du DFEM, mais du même ordre que ceux de l'ancien BEPC, auront comme conséquences principales l'arrivée massive d'élèves du cycle moyen dans le cycle secondaire et le gonflement des effectifs de ce cycle (la seule condition d'orientation vers le cycle secondaire étant l'obtention du BFEM). De la situation de ces cycles moyen et secondaire, de leurs examens et concours et de leurs effectifs actuels, il découle que :

- * l'on ne peut ramener tous les examens à des concours, c'est-à-dire identifier, dans la pratique, les examens et les concours ;
- * les examens et les concours ne peuvent être subordonnés aux capacités d'accueil du système éducatif, car examens et concours sanctionnent des connaissances et des aptitudes (des élèves) et ne peuvent donc dépendre des possibilités matérielles de l'école.

Il y a lieu de repenser la conception actuelle des examens et des concours qui, jusqu'à présent, ont été modifiés, réformés ou supprimés en fonction de l'humeur de l'opinion, des autorités et des résultats. Dans le système éducatif tout étant lié (les effectifs pléthoriques signifiant /p. 402/ insuffisance de manuels et de matériels didactiques, difficultés de maîtriser les classes, baisse de la qualité de l'enseignement dispensé, etc.), la solution radicale à la question des effectifs pléthoriques et à celle des examens et des concours qui lui est liée, consisterait à créer de nouveaux locaux et à accroître les moyens de l'école ; or il n'est plus possible, pour les gouvernements africains, d'accroître substantiellement la part de ressources qu'ils consacrent à l'éducation, sans des coupes trop sombres dans d'autres domaines où la demande de fonds publics est également trop pesante. En réalité, en raison de la crise économique, les pays africains ne disposent plus de ressources financières supplémentaires à consacrer à l'éducation. Il s'agit donc désormais d'inventer des solutions alternatives, dans le modèle des expériences des EGEF et de la CNREF, dans la conception et l'application desquelles mobiliser et impliquer toutes les compétences nationales concernées, individuelles ou collectives, organisés ou non.

L'enseignement secondaire

Il accueille les élèves issus du cycle moyen, ayant réussi au BFEM et orientés, par des commissions d'orientation, dans des structures appelées lycées, implantées dans les capitales régionales. Comme l'indique l'article 12 du titre 3 de la loi d'orientation, l'enseignement secondaire a pour vocation,

d'une part de former les agents de niveau moyen des secteurs économiques et administratifs, publics et privés et, d'autre part, de préparer à l'enseignement supérieur. Il comporte un enseignement général, un enseignement technique et une formation professionnelle.

L'enseignement secondaire comporte 3 cours (2^{ème}, 1^{ère} et terminale) et plusieurs séries (A, B, C, D, E, F, G, correspondant aux spécialités suivantes : lettres et sciences humaines, sciences sociales et économiques, sciences exactes, médecine et pharmacie, technique et commerce, etc.), parmi lesquelles les élèves peuvent faire leur choix.

Les études secondaires sont sanctionnées, à la fin de l'année de terminale, par un examen organisé par l'Office du baccalauréat, dépendant du Rectorat de l'Université et un diplôme, le baccalauréat de l'enseignement secondaire. Les effectifs de ce cycle d'enseignement représentent à peine la moitié de ceux du cycle précédent et, rapportés à la quantité de population scolarisable de la même tranche d'âge, ils paraissent bien dérisoires. Leur évolution, au cours de la période 1977/1978 - 1987/1988, telle qu'elle se révèle dans le tableau n° 7, se traduit par une progression très lente, d'où le faible taux de scolarisation à ce niveau du système d'enseignement.

Tableau 7 : Évolution de la population scolarisable, des effectifs et du taux de scolarisation

Années	77/78	81/82	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88
Population	294 000	346 300	371 550	386 450	401,950	418,050	434 850
Effectif	15,481	20 297	24 127	26 431	30,342	34,102	38 308
Taux scolarité	5,3 %	5,9 %	6,9 %	6,8 %	7,5 %	8,2 %	8,8 %

/p. 404/

Plus on s'élève dans la pyramide scolaire, plus les effectifs et le taux de scolarisation régressent par rapport à ceux des cycles antérieurs ; ce qui correspond à de profondes déperditions (redoublements, abandons, exclusions, etc.). Cependant, dans ce cycle secondaire, l'enseignement secondaire général a toujours été et est encore de loin plus développé que les autres secteurs de cet enseignement secondaire :

- * les effectifs des enseignements technique, professionnel et pédagogique représentent à peine le cinquième (1/5^{ème}) de ceux de l'enseignement général ;
- * la faiblesse des effectifs de ces trois enseignements pose la question de la rentabilité de leurs structures de formation, au regard : des dépenses de personnels (rémunération), de fonctionnement, d'équipement et des autres charges (bourses, allocations diverses, etc.) : 36 écoles pour seulement 6 590 élèves soit, en moyenne, 183 élèves par école ;
- * en outre, un tel système fournit très peu de cadres techniques à une économie en développement et très peu de maîtres à une école dont les effectifs croissent d'année en année.

Le système d'éducation connaît donc, dans ses démembrements technique et professionnel, un problème crucial : la multiplicité et l'éparpillement des structures d'enseignement et de formation (qui sont parfois de petites dimensions et dont les vocations sont similaires ou voisines) et qui appellent nécessairement, à long terme, une restructuration (solution suggérée déjà par les EGEF et la CNREF). Par contre, dans l'enseignement secondaire général, des structures d'accueil (lycées) trop peu nombreuses ne pouvant recevoir des effectifs pléthoriques et de nouvelles cohortes réussissant au BFEM, ont conduit, lors de la rentrée 1989/1990, à transformer des CEM en lycées et à créer des classes de 2^e dans d'autres CEM. Globalement, les résultats de l'examen du baccalauréat au cours de la période 1979/1989 paraissent moyens (entre 46,37 % et 57,72 %, hormis l'année blanche 1987/1988 au cours de laquelle seuls les élèves de l'enseignement privé s'étaient présentés à l'examen, avec un taux de réussite de 38,87 %) ; mais rapportés à la population scolarisée et à la population scolarisable, ils se révèlent nettement faibles. Le tableau n° 8 permet de suivre l'évolution de ces résultats :

Ce baccalauréat a, à nouveau, subi une réforme, entrée en vigueur définitivement au cours de l'année 1989/1990 et qui innove par la suppression de la première partie du baccalauréat (examen auquel les élèves de 1^{ère} étaient soumis), par la réinstitution de l'épreuve du français anticipé en classe de 1^{ère} et par la prédominance des épreuves orales du 2^{ème} groupe. Ce nouveau baccalauréat comporte donc une session unique de

/p. 405/

Années	79/80	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89
Présentés	5 156	4 666	4 167	5 126	5 235	6 288	6 976	6 802	1 232	8 186
Admis	2 877	2 360	2 084	2 773	2 976	2 921	3 887	3 840	470	4 586
%	55,79	50,57	50,01	54,09	56,84	46,37	57,72	56,45	38,87	56,02

/p. 406/

juin-juillet et une session de remplacement d'octobre pour les élèves ayant eu un empêchement lors de la session ordinaire. Ce nouveau baccalauréat déjà jugé par les enseignants plus facile que le précédent, entraînera, à court terme, le gonflement des effectifs de l'enseignement supérieur, la barrière que constituaient les deux parties (filtres) ayant disparu. Mais, sans doute en raison de la

nouveauté, les résultats de la session ordinaire de juillet 1990 ont été moyens : 42 % (5 421 admis sur, 12 831 candidats ayant composés) (*Le Soleil*, 13 août 1990 : 2).

La question des examens et des concours n'est toujours pas résolue : dans notre système éducatif et elle surgit au niveau du passage d'un cycle à un autre. Ce cycle connaît donc des difficultés du même ordre que celles des cycles précédents : locaux, effectifs, pénuries de moyens divers, etc., qui auront nécessairement des effets psychologiques (climat des classes, relations enseignants - enseignés, grèves) et pédagogiques (baisse de la qualité de l'enseignement, rareté, voire impossibilité des contrôles des connaissances).

L'enseignement supérieur et la recherche

Le premier jalon de l'implantation d'un système d'enseignement supérieur au Sénégal a été posé en 1918 par la création de l'École de Médecine de Dakar, qui accueillait les étudiants africains des anciennes colonies françaises de l'Afrique de l'Ouest et formait des "Médecins africains". Puis, en 1938, l'Institut Français d'Afrique noire (IFAN) vit le jour et en 1950, l'Institut des Hautes Études était inauguré. Le 24 février 1957, l'Université de Dakar était officiellement créée et comportait alors quatre facultés autonomes (médecine et pharmacie, sciences juridiques et économiques, lettres et science humaines, sciences).

Le Sénégal a entrepris, dès son accession à l'indépendance, de compléter ce système en créant de nouvelles structures et écoles d'enseignement supérieur. Mais, jusqu'en 1971, l'Université de Dakar a largement bénéficié du concours de la France, tant pour le financement de son fonctionnement, de son équipement et de son développement, que pour la rémunération de ses personnels (enseignant, administratif, technique et de service) et pour les bourses et subventions diverses accordées aux étudiants et aux enseignants ; tandis que par des accords de coopération périodiquement actualisés, la France lui fournissait des personnels d'enseignement et de recherche. Cet engagement financier et en personnel de la France, dégressif au cours de la décennie suivante (1970/1980), devait connaître son terme au cours de l'année 1981/1982 ; ce temps devait être mis à profit par l'État en vue de maîtriser le développement de l'Université et de poursuivre son ancrage effectif sur les réalités nationales sénégalaises mais aussi africaines.

/p. 407/

Car la vocation de l'Université de Dakar a toujours été, dès sa création, sous-régionale et régionale, en accueillant des étudiants originaires des anciens territoires coloniaux de l'Afrique de l'Ouest. Aussi, les premiers textes législatifs et réglementaires qui la régissaient étaient-ils français jusqu'au moment de l'indépendance ; puis des accords de coopération en matière d'enseignement supérieur entre le Sénégal et la France leur furent substitués, avant que la souveraineté et l'autonomie de gestion de l'Université ne soient intégralement transférées au Sénégal.

De nos jours, l'Université et le système d'enseignement supérieur du Sénégal sont régis par des textes législatifs et réglementaires sénégalais. Actuellement, tout le système d'enseignement supérieur du Sénégal est financé, géré et administré par l'État et sous son contrôle. Il n'existe pas encore d'établissement privé d'enseignement supérieur, l'existence légale et autonome d'un enseignement privé n'étant autorisée qu'aux quatre niveaux inférieurs. Une telle option présente certes des avantages, mais également des inconvénients, dont les conséquences actuelles sont dramatiques (surcharges d'effectifs dans les salles et les amphithéâtres, exigüité et vétusté des locaux, insuffisance des équipements et des moyens didactiques) et posent ainsi la question centrale aujourd'hui de la capacité de l'État à financer tout seul le système d'enseignement supérieur et, plus généralement, tout le système éducatif. L'enjeu est de taille, car à travers cette question de financement du système éducatif, se pose celle, principielle, de la gratuité de l'éducation et de la formation et donc du droit à l'éducation et à la formation que la Constitution reconnaît et garantit à tous les citoyens. De ce droit dépend en outre le caractère démocratique (égalité de chances de tous les enfants devant et dans l'École) du système éducatif affirmé par la loi d'orientation.

Dans ce système d'enseignement supérieur et de recherche, les enseignants et les chercheurs sont de nationalités différentes, cependant, les enseignants sénégalais, sont désormais les plus nombreux, tandis que les enseignants et chercheurs africains de la sous-région (Maliens, Guinéens, Burkinabé,

Togolais, Béninois, Camerounais, etc.) régressent en nombre depuis une décennie. Les tendances apparues dans l'évolution des personnels enseignant et chercheur sont analogues à celles que l'on peut déceler dans l'évolution des effectifs des étudiants. Ici la sénégalisation a été plus rapide et résulte davantage de la conjonction de causes externes au système¹⁹ ; la réduction des effectifs d'étudiants français fait suite aux indépendances africaines et à la régression des personnels français en Afrique ; tandis que la diminution des effectifs d'étudiants africains est consécutive à la création, après les indépendances, d'universités et d'écoles supérieures par beaucoup de pays africains. Depuis l'année universitaire 1987/1988 (année blanche) et l'agitation estudiantine et les /p. 408/ grèves qui secouent notre université, la décroissance d'étudiants étrangers s'est accélérée.

Pour faire face à cet accroissement rapide de la population estudiantine, trois types de solutions ont été retenues et appliquées :

- * extension des anciens locaux et création de nouveaux locaux à l'intérieur même du campus universitaire
- * création de nouvelles structures d'enseignement supérieur : CESTI, EISMV, ENSUT, ENSEPT, EBAD, etc.
- * création d'une nouvelle université à Saint-Louis qui, a ouvert ses portes à la rentrée 1990/1991.

Outre cette question des effectifs pléthoriques, l'enseignement supérieur est caractérisé par la multiplicité, la petitesse et la dispersion, parfois le double emploi des structures d'enseignement et de formation. Ainsi, la formation des cadres de l'économie rurale est assurée simultanément par l'ENEA, l'ENCRB et l'INDR, tandis que les ingénieurs sont formés par l'ENSUT, l'EPT et l'IST ; la formation pédagogique des personnels enseignants est dispensée par les écoles normales régionales, le CFPS et le CFPP, l'ENEP, l'ENS et l'ENSEPT. Cette situation soulève, bien entendu, la question de la rentabilisation de ces structures, au regard de leurs multiples personnels et charges alors que les cohortes d'étudiants par unité sont peu nombreuses (entre 20 et 50 étudiants diplômés par an) et ne peuvent pas être toutes absorbées par le système de production, La solution ne peut pas consister, pour notre pays, à accueillir des étudiants étrangers pour faire le plein de ces établissements.

L'enseignement supérieur est en crise et celle-ci se traduit par des grèves régulières, paralysant son fonctionnement pendant plusieurs mois ; cette crise procède de causes multiples :

- * du côté des étudiants, on note les nombreuses difficultés matérielles et infrastructurelles (insuffisance et exigüité des locaux, insuffisance des bourses et des aides scolaires, etc.), pédagogiques et scientifiques (insuffisance, voire pénuries de manuels et de documents, insuffisance de l'encadrement, etc.) ; alors que leurs effectifs ne cessent de croître, la hantise de l'emploi et du chômage, entraînent une véritable désaffection pour l'institution. Les grèves, en se répétant chaque année pendant plusieurs mois, font que les programmes d'enseignement ne sont jamais achevés, le niveau des étudiants se dégrade et les examens sont toujours catastrophiques ;
- * du côté des enseignants, la précarité et la dégradation continue de la fonction enseignante et des conditions de travail ont obligé le SAES (Syndicat Autonome de l'Enseignement Supérieur) à organiser, pour la première fois dans l'histoire de notre université, /p. 409/ du 11 février au 21 avril 1989, une grève générale de tous les enseignants de l'Université. Cette grève a permis le

¹⁹ L'accroissement des effectifs des étudiants sénégalais procède de révolution normale du système et de ses effectifs dans les cycles inférieurs. Et selon l'étude de Banque Mondiale citée précédemment (pp. 137, 138 et 139), cette croissance, rapportée à la population scolarisable de la même tranche d'âge, n'a pas été particulièrement rapide car le taux brut de scolarisation était en 1960 de 0,5 %, 1,3 % en 1970, 2,8 % en 1980 et 2,2 % en 1983 ; et les taux de réussite aux examens n'atteignent pas encore 50 % ; sous le titre "Hécatombe", le journal *Le Témoign* (n° 9 du mardi 31 juillet 1990, page 2) écrit : *Les taux de réussite aux examens de l'Université Cheikh Anta Diop ont oscillé entre 3,88 % en Philosophie et 40 % en Portugais qui ont le record pour les DUEL I et II. En année de licence, le pire était arrivé en Anglais, avec un taux de réussite de 20 % et le meilleur, en Lettres classiques, à 33 %.* D'autres journaux de la presse nationale (*Sud-Hebdo, Sopi, Fagaru*, etc.) se sont faits l'écho de ces résultats catastrophiques.

relèvement des indemnités d'enseignement, de recherche et de formation, de logement et de voyage d'études et la promesse d'amélioration de l'outil de travail ;

- * l'administration, entre les enseignants et les étudiants, est en butte permanente avec les difficultés de gestion du système : les pénuries de moyens sont telles que des ruptures de stocks de fournitures et de matériels divers de fonctionnement surviennent en cours d'exécution des budgets.

Il apparaît dès lors évident qu'au regard des besoins actuels et des moyens disponibles, le système d'enseignement supérieur ne peut continuer à fonctionner sur les mêmes bases, selon la même logique et avec les mêmes finalités. D'où la question posée précédemment : l'État peut-il continuer tout seul à financer tout le système d'enseignement supérieur, et à fortiori, tout le système éducatif du pays ? Dans les pages qui précèdent, n'ont pas été analysées les questions relatives à l'équipement (mobilier et outillage), aux fournitures administratives (papiers, stencils, etc.), aux matériels didactiques (manuels, craies, éponges, cahiers, règles, etc.), aux personnels (formation initiale et continue, promotion, gestion, etc.), aux contenus des enseignements et aux méthodes pédagogiques, aux contrôles et aux textes législatifs et réglementaires, etc. Sur ces questions il n'existe pas toujours de données statistiques. Cependant, elles ne sont pas moins importantes, car lorsque l'État ne pourra plus fournir à l'École des matériels didactiques les plus élémentaires en quantités suffisantes ni former les maîtres indispensables à l'école (déjà depuis 1984, il ne sort pas plus de 250 maîtres des écoles de formation par an, alors qu'il en faudrait 600 annuellement)²⁰, le système ne pourra plus fonctionner harmonieusement.

Ces temps ne semblent plus trop éloignés, en raison de la crise économique. Il est prévu, en principe, de préserver l'école et la santé, mais l'école n'est pas une île dans un océan ; elle est déterminée par les autres secteurs et domaines de la vie économique et sociale de la Nation ; car, par exemple, quand une bonne proportion de parents d'élèves seront chômeurs, alors les enfants ne pourront plus se rendre à l'école, ni à fortiori, disposer de manuels et de matériels scolaires. Quand le chef de l'État décide, par circulaire n° 008/PR du 25 juillet 1990 (*Sopi*, 10 août 1990 : 1, 4) adressée à tous les ministres, donc moins de deux mois après le vote du budget de l'État par l'Assemblée nationale, de "procéder à un blocage de 40 % sur toutes les inscriptions budgétaires relatives aux dépenses de matériel, aux dépenses d'entretien et aux dépenses diverses...", alors il faut présumer que les pénuries seront accrues dans l'école au cours de l'année scolaire 1990/1991. Il est impérieux de percevoir que l'école et l'enseignement ne peuvent être indifférents à la situation socio-économique, du pays ni à la question de l'insertion future des diplômés ; la désaffection observée depuis bientôt une décennie à l'égard de l'institution scolaire procède sans doute de la non prise en compte des rapports école - société.

Politiques et Projets

Depuis 1981, plusieurs actions et réalisations peuvent faire croire à une réforme effective et irréversible de l'École sénégalaise :

- * la convocation et la tenue des EGEF, les travaux et les conclusions de la CNREF, qui apparaissent tous aujourd'hui comme des faits incontournables de l'histoire de l'École sénégalaise et jalons essentiels dans le processus de sa transformation qualitative, ont procuré aux autorités des documents de référence inédits et de qualité ;
- * la volonté proclamée de ces autorités de réformer le système éducatif en "exploitant intelligemment et loyalement" ces conclusions ;

²⁰ Cette question est d'une telle importance que le Chef de l'État prenant la mesure de la chose, impose au ministère de l'Éducation nationale, dans sa lettre-directives au Ministre (*Le Soleil* des samedi 14 et dimanche 15 juillet 1990, page 2), d'affecter dans les écoles, chaque année, plus de 700 maîtres et d'ouvrir 320 classes supplémentaires ; car en effet, la situation actuelle est telle que depuis 1984, si le taux de scolarisation n'a pas régressé et a pu être maintenu à son niveau actuel (54,6 %), c'est grâce à l'application des systèmes des classes à double flux et multigrades ; les 250 maîtres recrutés annuellement permettent tout au plus de résorber les déficits en maîtres dus aux abandons de poste, aux démissions et aux mises à la retraite.

- * les nombreuses actions et innovations pédagogiques initiées depuis lors et en voie de réalisation ;
- * la détermination farouche de Iba Der Thiam à conduire pas à pas la réforme ;
- * la sollicitude constante des médias nationaux à l'égard de l'École et de son devenir ;
- * l'implication régulière des partenaires sociaux (syndicats d'enseignants et associations de parents d'élèves notamment) dans la recherche de solutions aux problèmes de l'École peuvent inciter à croire à une prise en charge effective de l'École par l'ensemble des forces de la Nation et à l'avènement d'une ère nouvelle.

Cependant la pratique concrète et les réalités du terrain conduisent à penser qu'aux lieu et place de réforme cohérente, conduite pas à pas, avec détermination et rigueur, on assiste plutôt à une régression de notre système éducatif :

- * la qualité de l'enseignement et le niveau général des élèves continuent de baisser d'année en année, conséquences des effectifs pléthoriques des classes, de l'exiguïté et de l'insuffisance, à tous les niveaux des cycles scolaires, des infrastructures, des manuels scolaires et des matériels didactiques, des grèves permanentes et de l'agitation ;
- * ces facteurs sont certes liés aux pénuries en moyens matériels et financiers, mais également aux pénuries en moyens humains : les /p. 411/ maîtres ne sont plus formés et recrutés en nombre suffisant et la qualité de leur formation est mise en cause (absence de vocation, faible valorisation de la fonction enseignante, etc.) ;
- * la forte croissance démographique (3,2 %) augmente les besoins en éducation dont la pression sur le système éducatif décuple, alors qu'au même moment, dans certaines zones rurales, de nombreuses classes sont fermées faute de maîtres ou d'élèves, et dans les zones urbaines à forte densité de population scolarisée, l'application du système des classes à double flux met des cohortes importantes d'élèves dans la rue, faute d'activités extra-muros ;
- * la lassitude et le scepticisme des élèves et étudiants, mais également de certains enseignants, alors que de plus en plus, en zones urbaines, des franges importantes d'élèves et d'étudiants manifestent leur ras-le-bol et leur détermination à étudier, en s'opposant à la grève.

La situation de l'École sénégalaise est pour le moins confuse : les contradictions et les difficultés s'y multiplient, au point qu'il est difficile aujourd'hui d'indiquer la direction d'évolution qu'elle prend. Et cependant, en concevant et en présentant un Plan d'Action, dès le 20 avril 1983, donc moins de trois semaines après sa nomination en qualité de ministre de l'Éducation nationale, Iba Der Thiam traçait les axes de développement de l'École et de son action à la tête de l'Éducation nationale. Pour la première fois en effet dans l'histoire de notre École, un ministre nommé à l'Éducation nationale présentait un programme et une politique qu'il ambitionnait de mener dans le département qui lui avait été confié par le Chef de l'État Et jusqu'à sa destitution en avril 1988, Iba Der Thiam donnera le sentiment qu'il savait, en tant que ministre de l'Éducation nationale, ce qu'il faisait, en vue de quoi il le faisait, où il allait.

Iba Der Thiam (1983-1988)

Son Plan d'Action de l'Éducation nationale se fixait quatre objectifs prioritaires (*Le Soleil*, 21 avril 1983 : 1, 4, 5-6) :

- * fidélité à toutes les conclusions des États généraux auxquelles le Gouvernement aura donné son accord ;
- * coopération sincère et loyale avec tous les syndicats d'enseignants ;
- * valorisation continue de la fonction enseignante ;
- * volonté ardente d'améliorer constamment les conditions de vie et d'études des élèves et de se préoccuper, sans cesse, de rechercher avec tous les parents intéressés, toutes les perspectives de /p. 412/ carrière qui constituent pour eux, et leurs parents, une préoccupation première.

Ces quatre axes prioritaires et la politique du ministre, qui ont inspiré tous les projets et actions initiés entre 1983 et 1988, constituent ce qui a été appelé démocratisation ; en d'autres termes, Iba Der Thiam expose, dans ce Plan d'Action et dans ces quatre axes, sa politique et sa conception de l'École et de l'Éducation.

La démocratisation

La démocratisation est une vieille revendication du mouvement syndical enseignant sénégalais, initiée par le Syndicat des Professeurs Africains du Sénégal (SPAS, 1960/1968), reconduite par le Syndicat des Enseignants du Sénégal (SES, 1969/1973) et héritée par le Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal (SUDES, 1976/1990) et par l'Union Démocratique des Enseignants du Sénégal (UDEN, 1984/1990). C'est sans doute en raison de l'ampleur et de la gravité des multiples effets de la politisation de l'École que le SUDES a repris, dès sa création, en 1976, cette vieille revendication de démocratisation, reconnue plus tard par les États généraux de 1981 comme une exigence nécessaire pour l'avènement d'une école démocratique et nationale ²¹. C'est donc à une période (1981-1983) et dans un contexte (esprit et dynamique des EGEF) de changement qualitatif de l'École sénégalaise et de mutation politique — la succession de Léopold Sédar Senghor par Abdou Diouf — que Iba Der Thiam a été nommé ministre de l'Éducation Nationale.

Telle qu'il la définit dans son Plan d'Action, la démocratisation concerne aussi bien l'administration et la gestion de l'École et de l'Éducation, les enseignants et leurs syndicats, que les élèves et les associations de leurs parents. Au niveau de l'administration et de la gestion de l'École et de l'Éducation, la démocratisation consiste à associer tous les partenaires de l'École à la concertation, à la prise des décisions et des mesures et à leur application ; ainsi, les nominations dans les directions des établissements scolaires, les mutations des enseignants et des personnels et l'ensemble des problèmes relatifs à l'École seront examinés et traités au sein de commissions souveraines dans lesquelles seront représentés tous les partenaires (les représentants du ministre, les représentants des syndicats d'enseignants et les représentants des parents d'élèves). Dans la gestion des établissements comme dans celle des personnels et dans les recrutements, il n'y aura plus de passe-droits, mais l'égalité de chance pour tous : le concours et la compétition seront la règle, sur la base de la compétence et du mérite.

La démocratisation consistera pour les enseignants à accroître leurs chances de promotion professionnelle et sociale en revalorisant la /p. 413/ fonction enseignante, par le renforcement de l'autorité morale et le prestige social du maître, par la systématisation de l'encadrement, du contrôle et du recyclage pédagogique, par l'organisation régulière des examens et des concours, par l'attribution de bourses de stage et de perfectionnement, par la dotation progressive de l'École et des maîtres en moyens pédagogiques suffisants (livres, matériels d'enseignement, équipements divers, etc.) et par la jouissance effective de tous leurs droits sans retard (salaires, indemnités diverses, etc.).

De leur côté, les élèves seront responsabilisés par le biais de leurs parents qui siégeront au conseil de gestion de leurs établissements et dans les structures chargées de gérer et d'utiliser les cotisations qu'ils ou leurs parents auront versées. Ils bénéficieront tous de fournitures gratuites, d'ici à cinq ans, et d'équipements scolaires et sportifs. Les bourses qui leur seront allouées seront octroyées au sein d'une commission dans laquelle seront représentés leurs parents, les syndicats enseignants et les représentants du ministère de l'Éducation nationale. Il n'y aura plus, pour tous les élèves sénégalais, d'inscriptions parallèles (notamment au CI), ni de recasements, encore moins de passe-droits (redoublements ou triplement), mais des examens et des concours pour tous.

Ce Plan d'Action apparaît ambitieux, car il remet en cause une situation qui prévaut depuis de longues années et prétend transformer les mentalités en bousculant des habitudes et des préjugés. Cependant, malgré les difficultés et les appréhensions, Iba Der Thiam considère, dans son discours de rentrée scolaire 1983-1984 (*Le Soleil*, 10 oct. 1983 : 4-7), avoir réussi à appliquer son Plan et à tenir ses engagements. Comment apprécier aujourd'hui l'entreprise de démocratisation, telle qu'elle a été conçue et appliquée par Iba Der Thiam ? En tant qu'apprentissage de l'exercice de la liberté et de la responsabilité, la démocratisation se révèle comme une ambition noble. Elle a suscité réticence et résistance, parfois blocage de ses adversaires les plus irréductibles, et attiré à son promoteur sympathie

²¹ Cette revendication correspond au point 8 de la plate-forme revendicative du SUDES, élaborée en 1978, point repris par toutes les trois commissions instituées lors des travaux des EGEF et accepté par le Gouvernement par la promulgation des décrets n° 81-624, 81-625, 81-644 instituant respectivement les EGEF, la commission nationale d'études, de concertation et de suivi des EGEF et la CNREF.

ou inimitié, précisément en raison de sa foi, sa détermination et sa sincérité. L'entreprise dérangeait des habitudes et des intérêts de tous ceux qui tiraient profit de l'ancien système, mais confortait tous ceux qui étaient militants de la justice sociale et favorables au progrès de l'École.

Mais l'entreprise comportait également des risques de dérapage, notamment de la part des jeunes élèves et étudiants, dont certains confondaient aisément démocratie et anarchie, responsabilisation (dans des structures de concertation et de décision) et permissivité, voire laxisme. Plus profondément, était-il possible de démocratiser le système éducatif scolaire alors que dans les systèmes politique et social les vieilles habitudes et pratiques d'intervention, de recasement, de passe-droits, de /p. 414/ népotisme, prévalaient à tous les niveaux ? Enfin, la démocratisation n'a-t-elle pas été prétexte à de nouvelles pratiques discriminatoires dans la gestion de l'Éducation ?

C'est dans ce contexte de démocratisation de l'École que sont intervenus les événements post-électorales de 1988, et notamment l'agitation et les grèves des élèves et des étudiants qui ont conduit à une année blanche. Accusé par les uns d'être la cause de cette crise, en ayant introduit trop de démocratie l'École, ou de n'avoir pu résoudre la crise, par les autres, Iba Der Thiam a été emporté par la vague qui a secoué l'École et toute la société sénégalaise entre février et mai 1988, et démis de ses fonctions de ministre de l'Éducation nationale. Deux ans après ce limogeage, la démocratisation paraît désormais appartenir au passé de l'École sénégalaise (cf. plus loin), car sa réalisation, qui n'allait pas de soi, dépendait davantage de la conviction et de la foi, de la détermination et de la persévérance de son promoteur ; Iba Der Thiam parti, l'héritage qui semblait piégé, n'a pas été pris en charge.

La gratuité des fournitures

Parmi les mesures prises et annoncées par Iba Der Thiam dans son Plan d'Action et dont l'application commençait au cours de l'année scolaire 1983-1984, la plus populaire et probablement la plus difficile à réaliser est celle de la gratuité des fournitures à tous les élèves dans un délai de 5 ans, Justifiant cette décision dans *Le Soleil* (7 octobre 1987 : 1, 10-11), Iba Der Thiam affirmait que ce n'était pas lui qui avait décidé de la gratuité des fournitures, mais le Parti Socialiste, qui exerce le pouvoir et qui fonde sa doctrine sur le socialisme démocratique. Or, pour lui, appliquer ce principe, dans le domaine de l'éducation, cela signifie :

- * accorder des chances égales à tous ; or, les fournitures n'étant pas gratuites, des disparités, des asymétries et des inégalités imputables à la condition sociale existent L'exigence de démocratisation commande la suppression de ce facteur d'inégalité ;
- * l'accès de tous à l'éducation ; et donc les moyens ne doivent pas demeurer le privilège exclusif d'une minorité ou d'une classe.

Cette mesure se fonde donc sur le principe de justice sociale, idée directrice du Plan d'Action. A-t-elle été entièrement réalisée dans les délais prescrits (5 ans) ? Peut-on faire aujourd'hui le bilan de son application ? Commencée en 1983-1984 par les élèves de la région de Tambacounda en raison de leurs excellents résultats de fin d'année (1982-1983) aux examens et concours (CEPE, entrée en 6^{ème}, DFEM) et de la situation excentrée de leur région, l'application de la mesure a été étendue successivement aux autres régions du pays et s'est achevée, officiellement, par la région de Dakar, lors de la rentrée 1988-1989.

/p. 415/

La mesure a été appliquée pendant une période de crise économique et financière, aussi, a-t-elle semblé relever de la démagogie. Concrètement, quand la mesure a été étendue à la région de Dakar, nos enfants sont revenus de l'école, lors de la rentrée 1988-1989, chacun avec 2 ou 3 livres et le même nombre de cahiers. Et, selon l'étude menée en 1988 par la direction des études, des ressources humaines et de planification du ministère de l'Éducation nationale, le nombre de livres par élève au cours de l'année scolaire 1987-1988 et au plan national, était de 0,61, c'est-à-dire moins d'un livre par élève (Sénégal / MEN 1989).

L'échec de cette mesure de justice sociale doit d'abord être imputé à la crise économique et financière, mais également à l'inobservation des mesures d'accompagnement envisagées par Iba Der Thiam l'application, par tous les établissements scolaires, d'une politique rigoureuse et planifiée d'acquisition, de prêt et d'entretien des manuels scolaires notamment, en sorte qu'au bout de quelques

années, chaque établissement se serait doté des manuels dont ses élèves auraient besoin et les acquisitions ultérieures seraient simplement destinées à renouveler les ouvrages détériorés.

Cet échec aura, très probablement, des incidences néfastes dans le développement qualitatif de l'École sénégalaise. En effet, la plupart des innovations pédagogiques en cours d'application (système des classes à double flux et multigrades, classes pilotes, etc.) sont handicapées par l'insuffisance, parfois l'inexistence des manuels, particulièrement dans les zones rurales dans lesquelles les parents d'élèves, ne comprenant pas toujours l'utilité de tels documents pédagogiques, ne se préoccupent pas d'en procurer à leurs enfants ; et même s'ils s'en préoccupaient, ils ne pourraient pas en acquérir dans leurs villages, où n'existent ni librairie ni centre de documentation : en matière de matériels didactiques, les écoles rurales et leurs élèves dépendent entièrement des moyens et des dotations de l'État.

Les systèmes des classes à double flux et multigrades

Ces deux systèmes ont été préconisés par les EGEF et leurs possibilités, conditions et modalités d'application ont été explorées par la commission technique n° 1 (CT1) de la CNREF, chargée d'étudier les moyens de l'Éducation. Se fondant sur un diagnostic exhaustif de la situation de l'École en 1981-1982 (moyens humains, matériels et financiers) qui révélait des disparités et des inégalités diverses, l'inefficacité du système, la vétusté et le manque d'entretien du mobilier et de l'immobilier, l'irrationalité de l'utilisation des moyens disponibles, les limites des moyens budgétaires de l'État et l'accroissement régulier de la population scolarisable, et donc de la demande d'éducation, les EGEF et la /p. 416/ CT1 de la CNREF ont reconnu nécessaire la recherche de solutions alternatives et d'orientations nouvelles. La CT1 a alors conçu plusieurs hypothèses relatives au système des classes à double flux (CDF) : maintien des tendances actuelles ou schéma des classes à mi-temps (1 maître / 2 groupes élèves/ 1 local ou 2 maîtres / 3 groupes élèves / 2 salles).

Reconnaissant énormes les dépenses qui résulteraient du maintien des tendances actuelles et l'impossibilité pour l'État de faire face à toutes ces charges, la CT1 rejette cette hypothèse au profit de celle des classes à mi-temps. Le système des classes à double flux serait appliqué dans les zones urbaines où la forte concentration démographique rend presque caducs les efforts d'extension des structures scolaires (à Dakar et Thiès notamment) ; tandis que dans les zones rurales où la demande d'éducation n'est pas très élevée, le système des classes multigrades ou à cours multiples serait appliqué et consisterait à accueillir dans une même salle de classe, par un même maître, deux ou plusieurs cohortes d'élèves, de niveaux différents.

Mû par le triple souci de satisfaire la demande d'éducation, d'accroître le taux de scolarisation et de rationaliser l'utilisation des ressources humaines (personnels enseignants) et matérielles (locaux) et sans attendre l'achèvement des travaux de la CNREF, ni satisfaire aux conditions précédentes recensées par la CT1, le ministère de l'Éducation nationale initiait, dès la rentrée 1982-1983 (donc quelques mois avant l'arrivée de Iba Der Thiam à ce ministère)²², l'expérimentation des classes à double flux (CDF) et des classes multigrades (CM) ; la formule des CDF retenue alors : 1 local / 2 maîtres / 2 cohortes d'élèves, a fonctionné jusqu'en octobre 1986²³.

Son évaluation, effectuée par les services du ministère, se révélait positive, les élèves des CDF ayant, dans les disciplines instrumentales tout au moins (calcul, écriture et lecture au CI), des performances égales sinon supérieures à celles des élèves des classes traditionnelles, malgré par ailleurs ses inconvénients, dénoncés par les enseignants et les parents d'élèves : oisiveté et risque de délinquance des enfants quand ils ne sont pas en classe, investissement insuffisant des enseignants malgré l'indemnité incitatrice qui leur a été allouée, incidence peu significative sur le ratio maître / élève et sur le temps d'enseignement, baisse prévisible du taux de scolarisation de 50 % en 1986 à moins de 40 % en l'an 2.000, sous l'effet conjugué de l'augmentation de la demande scolaire et des pressions croissantes pour contenir les dépenses d'éducation.

²² /p. 428/ Cependant, l'ardeur et la détermination avec lesquelles il conduira et défendra les deux systèmes lui feront attribuer leur paternité.

²³ La formule expérimentée ne correspond donc à aucune hypothèse et à aucun des schémas proposés par la CT1 et elle ne permet de rentabiliser que les structures (1 local / 2 maîtres) alors qu'elle sous-emploie les maîtres (quand l'un des maîtres est en classe, l'autre ne fait rien).

Cependant, malgré ces inconvénients, mais en raison de la forte pression de la demande d'éducation et l'inquiétude des parents, le ministère, saisissant tout le profit à tirer du système des CDF, expérimentait, dès octobre 1986, une nouvelle formule qu'il considérait plus /p. 417/ efficace : 1 maître /1 local /2 cohortes d'élèves, formule correspondant au premier schéma de la seconde hypothèse de la CTI de la CNREF ; cette formule a été appliquée aux niveaux CI-CP et CE1 et concernait 780 classes réparties sur l'ensemble du territoire national, pour 88 165 élèves ; en outre, le temps d'enseignement réel par semaine était de 18 h, au lieu des 26 h / semaine dans les classes ordinaires, et chaque cohorte était libre une demi-journée (soit le matin, soit l'après-midi) par jour, en raison de l'absence d'activités extra-muros. Expérimentée pendant trois années scolaires (1986-1987 à 1988-1989), la formule a été évaluée, au cours de l'année 1988-1989, par la division "évaluation" de l'Institut National d'Études et d'Action pour le Développement de l'Éducation (INEADE), en collaboration avec le groupe SODETG-CIEC (France) (Sénégal / INEADE 1989).

Le traitement des résultats de l'enquête fait apparaître quatre conclusions principales :

1) contrairement à un préjugé répandu (dû au temps d'enseignement plus court et à l'oisiveté des enfants pendant une 1/2 journée), les CDF ne conduisent pas à une baisse de niveau des élèves ; c'est plutôt l'inverse qui est observé, notamment dans les disciplines instrumentales (calcul, écriture et lecture) au niveau CI-CP ;

2) l'image des CDF apparaît négative aussi bien chez les parents que chez les enseignants, en raison du préjugé précédent, de l'absence d'activités extra-muros, de la sous-information et du sentiment d'une inégalité sociale ;

3) les instituteurs adjoints obtiennent des résultats généralement meilleurs que ceux des instituteurs en titre ;

4) dans les CDF, les élèves qui disposent d'un livre de calcul ou d'un livre de lecture obtiennent des résultats significativement meilleurs,

Les conditions de l'expérimentation de l'innovation ont été telles que 75 % des maîtres CDF interrogés ont répondu n'être pas prêts à prendre ou à reprendre en charge une CDF. Beaucoup d'enseignants et de parents suggèrent de les supprimer, car le temps consacré aux élèves dans les CDF est insuffisant et leur niveau est également faible.

Les CDF sont susceptibles de constituer une alternative valable pour l'École sénégalaise mais les conditions pédagogiques et matérielles doivent être remplies, dont notamment la conception et l'élaboration d'un schéma expérimental clair et précis devant être rigoureusement appliqué, l'imprégnation et la motivation préalables des enseignants, puis leur encadrement et leur suivi pédagogiques, l'information des parents et des populations, la création des conditions pédagogiques et matérielles dans l'école (manuels et fournitures scolaires, réorganisation de l'espace et du temps scolaires, activités extra-muros, etc.).

/p. 418/

Cependant, l'expérimentation d'une nouvelle innovation pédagogique ayant été greffée sur celle des CDF et toutes les deux ayant été prolongées, de facto, sans directives précises, au cours de l'année scolaire 1989-1990, il est à craindre que l'amalgame et l'extension rapide ne conduisent à l'échec. Les urgences matérielles et politiques ne devraient pas conduire à compromettre les innovations pédagogiques, car c'est l'avenir de la jeunesse qui est en cause. Le système des classes multigrades, consistant à accueillir dans une même salle de classes, par un seul maître, deux ou plusieurs cohortes de niveaux différents et appliqué dans les régions rurales (Fatick, Kaolack, Kolda, Louga, Saint-Louis, Tambacounda, Thiès et Ziguinchor), n'a pas fait l'objet d'une évaluation. Selon la division de la réforme de l'éducation et de la formation du ministère de l'Éducation nationale, ce système a concerné au cours de l'année scolaire 1988-1989, 163 classes totalisant 7 037 élèves. Comme pour le système précédent, il présente les avantages majeurs suivants :

- * maintenir, à défaut d'accroître, le taux de scolarisation ;
- * optimiser l'utilisation des maîtres et des locaux ;
- * satisfaire la demande d'éducation en zones rurales.

Cependant, ses inconvénients peuvent être néfastes à long terme :

- * réduction du temps d'enseignement pour chaque cohorte (dans sa classe avec plusieurs cohortes, le maître s'occupera alternativement ou successivement des cohortes) ;
- * baisse de la qualité et du niveau de l'enseignement ;
- * surcharge et épuisement du maître.

Présentement, compte tenu de ces deux expériences en cours, l'école sénégalaise comporte trois systèmes (*écoles à trois vitesses*) : le système des CSF, celui des CDF et celui des CCM, chacun ayant ses réalités propres (horaires, effectifs, pédagogie, etc.) ; les inégalités se perpétuent ainsi dans l'école publique (l'école privée également a ses spécificités), car même si l'on considère que les CDF et les CCM ne sont que des expériences pédagogiques, il n'en demeure pas moins que pour les autorités, les CDF et les CCM sont des acquis irréversibles du système éducatif national, mais encore les cohortes d'élèves ayant connu les CDF et les CCM ne peuvent pas répéter les expériences ni connaître d'autres systèmes (en outre les CCM ont toujours existé dans l'École sénégalaise, dès l'époque coloniale).

Les classes pilotes

L'innovation des classes pilotes, commencée à être expérimentée au cours de l'année scolaire 1987-1988, a consisté à introduire dans l'enseignement préscolaire et élémentaire de nouveaux programmes, élaborés par 7 commissions²⁴ composées d'enseignants de tous les ordres et des /p. 419/ corps d'encadrement et de contrôle (directeurs et inspecteurs). Ces nouveaux programmes portent sur les disciplines suivantes : français, mathématique, histoire - géographie, instruction civique, sciences naturelles, éducation artistique, formation pratique et éducation physique et sportive.

Ces nouveaux programmes déterminent des objectifs à atteindre à chaque étape du cycle scolaire, de manière à permettre à chaque élève de réaliser, à la fin de chaque étape, des performances bien précises. Et une pédagogie par objectifs (PPO) sera substituée à la pédagogie de contenus (PDC) de l'école classique. Selon la division de la réforme de l'éducation et de la formation du ministère, il existait, au cours de l'année 1988-1989 (à la date du 31 mars 1989), 150 classes pilotes dans l'enseignement élémentaire et 50 classes dans le préscolaire (le schéma expérimental a donc été respecté jusqu'à cette date).

L'extension de l'expérimentation, prévue au cours de l'année scolaire 1989-1990 et devant permettre d'effectuer un saut qualitatif, passant des classes pilotes aux écoles pilotes, n'a pu être réalisée, en raison de la grève des élèves et des étudiants et du changement intervenu au sommet du ministère : un nouveau ministre a été nommé en mars 1990 et la direction de la réforme de l'éducation et de la formation a été transformée en division, suite à la restructuration de l'État. C'est pourquoi cette division ne contrôle plus rien, ne sait même pas ce que sont devenues les classes expérimentales²⁵ et n'a reçu aucune directive relative à l'innovation.

Ces nouveaux programmes et pédagogie ont été également appliqués à des CDF dans certaines écoles, en sorte que les deux expérimentations étaient menées concomitamment. L'innovation des classes pilotes a été évaluée au cours de l'année scolaire 1988-1989 par l'INEADE (Sénégal / INEADE 1989) ; les principales conclusions de l'évaluation sont les suivantes : l'expérimentation de l'innovation des classes pilotes est globalement positive et la majorité des acteurs impliqués souhaitent la poursuite de l'innovation tout en lui apportant quelques améliorations, dont les plus essentielles se rapportent à la formation des maîtres, des directeurs et des inspecteurs (pédagogie du projet, évaluation, didactique, élaboration de plan de formation, recherche pédagogique, etc.) et aux moyens (logistiques, didactiques et financiers).

Cependant, une autre étude, réalisée par la division recherche de l'INEADE (Sénégal / INEADE 1989) sur les CDF / classes pilotes en même temps, fait apparaître une situation moins brillante.

²⁴ . Les commissions ont élaboré les documents suivants :

- Programmes d'activités pour les classes pilotes, Éducation préscolaire,
- Programmes d'activités pour les classes pilotes, Enseignement élémentaire,
- Guide pédagogique pour les classes pilotes, Éducation préscolaire,
- Guide pédagogique pour les classes pilotes, Enseignement élémentaire.

²⁵ Le responsable de cette division nous a accordé un entretien le 13 juin 1990.

Toutes les enquêtes précédentes²⁶ révèlent que les innovations pédagogiques en cours dans l'école peuvent bien réussir, mais elles sont handicapées par les pénuries de l'école et les conditions d'expérimentation (chevauchement des expériences, extension rapide et parfois généralisation sans évaluation, formation des maîtres insuffisante, surcroît de travail sans /p. 420/ compensation réelle, non-implication de l'ensemble des partenaires, etc.) qui risquent de les compromettre alors que les autorités de l'éducation voient en elles des composantes complémentaires d'une même réforme indispensable. Ces diverses expériences pédagogiques dérivent sans doute de l'esprit et des conclusions des EGEF ainsi que des recommandations de la CNREF, mais, dans la pratique, les préalables et les conditions énoncées par ceux-ci n'ont pas été remplis et satisfaits ; en sorte que dans la gestion actuelle de l'éducation, tout étant fait, initié et conduit au nom des EGEF et de la CNREF, ceux-ci ont bon dos.

Ibrahima Niang (1988-1990)

Ibrahima Niang n'a pas, à proprement parler, initié, au cours des deux années à la tête du ministère de l'Éducation nationale, d'innovation pédagogique ; il a poursuivi celles qui étaient en exécution lors de son arrivée (CDF, CCM et classes pilotes). Sans doute n'a-t-il pas bénéficié d'une situation favorable, car son arrivée a coïncidé avec une crise grave de l'école. Aussi a-t-il eu, immédiatement, comme tâche initiale et prioritaire, la gestion de la crise, en vue de la résoudre.

La crise scolaire 1987-1988

En effet, nommé ministre au début du mois d'avril 1988 pendant que les établissements scolaires et universitaires du pays étaient fermés depuis le 28 février 1988, Ibrahima Niang s'est attelé à faire reprendre les enseignements dans tous les cycles scolaires. Dans cette perspective, et après l'échec de diverses tentatives, par des communiqués de presse, par des mesures d'apaisement annoncées et des décisions de réorganisation de l'année et des enseignements (compositions, contrôles continus, calendrier, etc.), il se résolut à négocier avec les élèves qui, à la faveur de leur lutte et des grèves, mais aussi de la pratique de la démocratie à l'école (pendant l'ère de Iba Der Thiam), avaient créé la Coordination des Élèves du Sénégal (CES) et élaboré une plate-forme revendicative, en concertation avec les étudiants qui, de leur côté, avaient créé leur coordination (CED) et élaboré leur plate-forme revendicative ; celles-ci ont été discutées et acceptées à 90 % par les autorités au cours de nombreuses rencontres en présence des partenaires sociaux.

Afin de permettre au MEN et au MES (Ministre de l'Enseignement Supérieur) de remplir leurs engagements à l'égard des élèves et des étudiants, le Chef de l'État prenait, au cours du conseil interministériel du jeudi 15 septembre 1988 consacré à la préparation de la rentrée scolaire et universitaire, des mesures d'une envergure sans précédent (*Le Soleil*. 16 sept 1983 : 1, 3). Toutes ces mesures chiffrées dépassent 1 milliard 500 millions, tandis que celles relatives à l'enseignement supérieur approchent 1 milliard. Ensuite, et sacrifiant à la tradition qui voulait que ce /p. 421/ soit le MEN qui, chaque année, s'adresse à la Nation la veille de la rentrée scolaire et universitaire, le Chef de l'État lui-même prononça, le dimanche 2 octobre 1988 au soir, le discours de rentrée en réaffirmant la volonté du Gouvernement de "trouver des solutions durables aux problèmes de notre enseignement"²⁷.

Ores I (1988) et II (1989)

À la suite des accords MEN/CES et dans le cadre des engagements souscrits par le Gouvernement, Ibrahima Niang a dû conduire deux importantes opérations de réhabilitation des établissements scolaires (ORES) en 1988 et 1989. Point essentiel de la plate-forme revendicative des élèves, la réhabilitation apparaissait en 1988 comme une exigence impérieuse, eu égard à l'état de dégradation

²⁶ Ces enquêtes de l'INEADE présentent cependant quelques insuffisances relatives à l'échantillonnage (personnes interrogées peu nombreuses) et à la couverture nationale des enquêtes (certaines zones du pays n'ont pas été investies).

²⁷ Cette volonté s'est traduite par les mesures appropriées précédentes et les 2 milliards dégagés pour les réaliser ; cf. *Le Soleil*. n° 5514 du lundi 3 octobre 1988, page 3.

avancée et de délabrement du patrimoine mobilier et immobilier de l'école. Car en effet, en l'absence de service d'entretien et de maintenance dans les établissements scolaires depuis l'indépendance, la dégradation de l'infrastructure de l'école s'est poursuivie au rythme des années, d'autant que certains édifices et écoles avaient été construits pendant la période coloniale. Après l'indépendance et face aux limites des moyens de l'État, de nombreux abris provisoires ont été édifiés, notamment en zones rurales. Dans certaines localités des parents d'élèves soucieux de scolariser leurs enfants se sont organisés et ont construit des classes sans respecter les normes techniques et pédagogiques. Il en a découlé des écoles parfois sans clôture ni portail ni gardien (posant un problème de sécurité), des salles de classe sans porte ou aux fenêtres arrachées (vols fréquents) ou aux vitres brisées, des sanitaires inexistantes ou hors d'usage, des pans de murs écroulés et des toits branlants ou arrachés. La sécurité, l'hygiène et la salubrité, la tranquillité indispensables aux apprentissages et aux activités pédagogiques, se posaient donc de manière aiguë.

Au cours de ORES I (août, septembre et octobre 1988), réalisée avec le concours du génie militaire de l'armée, le MEN a reçu une enveloppe financière de 619 millions, grâce à laquelle la réhabilitation partielle et totale de 50 établissements scolaires a été effectuée²⁸. Cette réhabilitation a consisté en diverses actions : décapage, dallage, peinture, installations électriques, réfection ou construction de portes et de fenêtres, de blocs sanitaires et de murs des édifices, clôture des établissements, ORES II (août, septembre et octobre 1989) a repris les mêmes actions, avec une enveloppe financière de 600 millions, en mobilisant à nouveau le génie militaire, et a pu rénover partiellement ou totalement 100 établissements des enseignements élémentaire, moyen et secondaire.

Parallèlement à ORES I et II qui ont couvert tout le territoire national, d'autres actions significatives ont été menées et ont permis de doter /p. 422/ l'école en équipements et fournitures ; ainsi, en 1988-1989, 11 075 tables-bancs ont été mis en place et en 1989-1990, 15 000 autres ont été affectés à l'école ; 450 salles de classes (ordinaires, polyvalentes et spécialisées) ont été construites et équipées ; des lycées, CEM, ateliers et blocs scientifiques ont également été construits et équipés. En tant qu'actions de maintenance et de sauvegarde du patrimoine de l'École, ORES I et II et toutes les initiatives qui les ont accompagnées, ont contribué de manière significative à l'amélioration des conditions de travail et d'études des maîtres et des élèves, et peuvent être considérées, à ce titre, comme participant à l'amélioration de la qualité de notre enseignement.

Djibo Kâ (1990)

Nommé à la fin du mois de mars 1990, ce ministre est un pur produit du PS (militant des Jeunesses socialistes puis membre du bureau exécutif du PS et des instances dirigeantes de ce parti). Ayant bénéficié du jumelage des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, Djibo Kâ a trouvé une situation scolaire calme, la grève des élèves et des étudiants s'achevant au moment de sa nomination. Aussi, il n'a pas initié officiellement d'action d'envergure nationale en direction de l'école. On lui a prêté l'intention de confier la gestion de l'enseignement élémentaire aux municipalités ; ce projet peut être important car permettant de réduire notablement les charges financières de l'État. Mais sa réalisation suscite de nombreuses questions

- * d'organisation et de modification des textes législatifs et réglementaires, de transfert des compétences et des personnels, de réorganisation des municipalités en vue d'accueillir ces nouvelles charges ;
- * de finances, car toutes les municipalités du pays connaissent des difficultés de trésorerie.

Cependant, malgré ces difficultés réelles, le projet mérite d'être exploré car l'expérience des pays développés, dont la France, où il est appliqué, pourrait être utile.

Projet Éducation IV

Ce projet est en réalité intitulé : *Projet de développement de l'enseignement élémentaire*. Il est piloté par le bureau des projets d'éducation et de formation technique et professionnelle (BPE). Il

²⁸ Pour plus de détails sur ORES I et II, voir *Le Soleil*, n° 5518 du vendredi 7 octobre 1988, pages 1 et 2, et n° 5821 du 11 octobre 1988.

impliquait trois partenaires, le Gouvernement du Sénégal, la Banque Africaine de Développement et la Banque Mondiale (par le biais de sa filiale : l'Association Internationale pour le Développement). Le projet couvre la période 1987-1994²⁹ et sera relayé, à sa fin, par un autre en préparation. Il s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'École sénégalaise, dont le premier objectif, assigné par les EGEF et la CNREF, selon les responsables du /p. 423/ projet, est la généralisation de l'enseignement élémentaire en l'an 2000. Ce projet comporte deux aspects fondamentaux :

Projet expérimental

Dans sa phase initiale, il se présente sous forme de projet expérimental, couvrant trois régions : Diourbel, Fatick et Louga, régions les moins scolarisées du pays et dans lesquelles les populations avaient manifesté une volonté de scolarisation rapide. Il s'agissait de construire dans les trois régions 400 classes, en trois phases non limitées dans le temps, leur réalisation dépendant de la sensibilisation et de l'implication des populations. Ce projet expérimental, bien que n'étant pas intégralement achevé, est déjà suivi du programme d'ajustement sectoriel, qui lui, comporte deux volets : des opérations physiques et un renforcement institutionnel.

Programme d'ajustement sectoriel

a - Les opérations physiques :

Il s'agit, d'une part, de poursuivre et d'étendre le programme de construction de classes, initié d'abord dans les trois régions précitées, et d'autre part de construire les sièges du bureau du projet et de l'INEADE et les édifices abritant certaines inspections, de réfectionner d'autres édifices, de procurer des matériels didactiques aux classes et de réaliser des manuels scolaires.

b - Le renforcement institutionnel :

Les différentes actions et réalisations du Projet ont pour objectif le renforcement institutionnel et doivent être précédées d'études et de mesures de politique l'éducation. Car, la mission fondamentale du Projet Éducation IV est de contribuer à mettre en place des structures techniquement organisées et équipées afin d'administrer efficacement l'enseignement. Ainsi, toutes les structures du ministère de l'Éducation nationale chargées de la gestion de l'enseignement élémentaire seront renforcées : la direction de l'enseignement élémentaire (DEE), la direction de la planification, des ressources humaines et des études (DPRE), la direction des constructions et des équipements scolaires (DCC), l'INEADE. Globalement, le *Projet Éducation IV* a pour objectif fondamental de renforcer les capacités d'intervention et de gestion du ministère de l'Éducation nationale. Il couvre tous les secteurs de l'enseignement élémentaire et concerne toutes les structures chargées de son administration et de son développement. Conçu, négocié et exécuté par des cadres sénégalais en collaboration avec les personnels de l'Éducation nationale, le projet se révèle en définitive *peu original* : il aurait pu être initié et appliqué par le pays et les cadres nationaux, l'apport des partenaires du Sénégal dans le projet se réduisant au financement (il ne fait intervenir, dans la phase d'exécution actuelle, que trois experts expatriés).

/p. 424/

Conclusion

L'État n'a pas défini, dès les débuts de l'indépendance, une politique cohérente d'éducation qui oriente, de manière précise, les objectifs de l'École vers un développement national endogène. La loi d'orientation promulguée en 1971 a été mal appliquée et a conduit à une crise grave de l'École. Jusqu'à présent, aucune loi d'orientation n'a été promulguée sur la base des conclusions et propositions de la CNREF. Dans la pratique, nul ne sait quelle réforme le Gouvernement est en train

²⁹ Nous ignorons le montant du financement du Projet ; du reste, les documents relatifs au Projet ne peuvent être diffusés sans autorisation préalable de la Banque Mondiale.

d'appliquer Des aspects essentiels de la réforme conçue par la CNREF ne sont pas appliqués ou sont occultés, comme par exemple :

- * la question des langues nationales, toujours en expérimentation ;
- * la question de la suppression de l'enseignement privé, refusée par le Gouvernement ;
- * la question de l'enseignement religieux, qui n'est même plus discutée dans l'école ; probablement à cause de l'opposition des partisans de la laïcité, qui perçoivent son introduction dans l'École comme un triomphe de l'intégrisme musulman ;
- * la question de la réouverture des internats, fermés par le Gouvernement en 1981-1982 ;
- * la question du dépérissement puis de la disparition de l'assistance technique française,
- * la question de la suppression des examens et des concours (entrée en 6^{ème}, BFEM, etc.), également refusée.

Par contre, les urgences et les priorités de l'État sont :

- * les classes à double flux,
- * les classes à cours multiples,
- * les classes pilotes, la priorité à l'enseignement élémentaire et le *projet Éducation IV*, etc.

Toutes ces urgences ont pour finalités essentielles la rentabilisation l'optimisation des structures, des moyens et des personnels ; et dans leur conception comme dans leur application, les syndicats d'enseignants leurs militants ne se sentent ni concernés ni impliqués, considérant que le Gouvernement se soumet aux injonctions de la Banque Mondiale et du Fonds Monétaire International. Mais les expérimentations de ces actions et innovations perdurent, sans doute parce que les conditions et les préalables requis ne sont ni satisfaits ni réalisés. Dans ces conditions, l'École accomplit-elle des progrès ou recule-t-elle ? Si les difficultés les unes aussi graves que les autres et les grèves se succèdent au long des années, c'est parce qu'il y a une logique du système, parfois indépendante des contradictions subjectives et des positions partisans : bon an mal ans, le /p. 425/ système fonctionne et doit fonctionner. Or, par exemple, sans service de maintenance et d'entretien des infrastructures et du patrimoine (mobilier, manuels scolaires, moyens didactiques, etc.), ni planification rigoureuse qui oriente le développement de l'École, les urgences matérielles et pédagogiques ne peuvent manquer de surgir au moment où l'État ne dispose plus des moyens de faire face à la crise de l'École ; d'où les solutions provisoires et partielles, qui sont autant de solutions de survie. L'École est en dérive et la presse nationale en a rendu compte, à la fin des examens de juillet 1990 en titrant : "*l'école en folie*" ; "*Université : l'hécatombe*" etc.

En raison de la crise, L'État prend des engagements qui ne sont pas toujours tenus :

- * des décrets ont été promulgués mais non appliqués (EGEF, CNREF, conférence nationale de l'éducation, etc.) ;
- * les EGEF devaient se tenir tous les quatre ans : en 1985 et en 1989 ;
- * le Fonds National de l'Éducation n'est pas créé ;
- * les négociations avec les élèves (CES) et les étudiants (CED) perdurent, parce que, selon les élèves et les étudiants, les engagements pris par l'État concernant leurs revendications ne sont pas toujours et intégralement respectées et appliquées.

Et pourtant, les maux les plus profonds de l'École ne sont pas tous engendrés par le système. Aux difficultés spécifiques de l'École s'ajoutent la crise de l'État avec leurs corollaires (restructuration, faillite d'entreprises, compression et licenciement des travailleurs, chômage accru, etc.). On aura beau vouloir préserver l'École, lui consentir des efforts et des investissements énormes (et pourtant, les pénuries subsistent toujours), les contraintes finiront par s'imposer à elle quand beaucoup de parents d'élèves seront en chômage, quand l'économie et la société ne produiront pas assez de ressources à investir dans l'École. Cette perspective ne semble pas très éloignée, les diplômés chômeurs se comptant par centaines. Au même moment l'État déflate et incite au départ volontaire des milliers de travailleurs pour la formation desquels la Nation a beaucoup investi. On peut se demander s'il n'est pas anachronique que de tels efforts soient consacrés à l'École. Il est évident que l'évolution de l'École ne peut être pensée sans référence à celle de la société et de l'économie. L'évolution actuelle peut être infléchi par des compétences nationales et, en définitive, responsabilisées. Cependant, l'École ne peut être sauvée toute seule.

/p. 428/

Bibliographie

- Banque Mondiale 1988a — *L'Éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'Ajustement, de Revitalisation et d'Expansion*, Washington, DC.
- Banque 1988b — *Rapport sur le Développement dans le monde*, Washington, DC.
- Banque 1989 a — *Rapport sur le développement dans le monde*. Washington, DC.
- Banque 1989b — *L'Afrique subsaharienne. De la crise à la Croissance*. Washington DC.
- Moumouni, Abdou 1964 — *L'Éducation en Afrique*. Paris, Maspero, 400 p.
- Université Cheikh Anta Diop / Rectorat 1976 — “Textes relatifs à l'Université”, Dakar, juin. Sénégal (République du) Bureau des Projets d'Éducation et de Formation Technique et Professionnelle. 1989.
- “Dossier I : L'innovation pédagogique”, Dakar, mai.
 - “Dossier II : Administration et Gestion des Inspections”, Dakar, mai.
 - “Dossier III : La Décentralisation”, Dakar, mai.
 - “Dossier V : Guides Méthodologiques”, Dakar, mai.
 - “Dossier VI : L'Évaluation”, Dakar, mai 1989.
 - “Dossier VII : Comment, préparer un document de projet”, Dakar, mai.
 - Recueils des Textes administratifs (tomes I, II et III)”, Dakar, septembre.
- Sénégal (République du) Commission nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF). 1984 — “Rapport général et Annexes (tomes 1 à 6)” Dakar, 1984.
- Sénégal (République du) INEADE (Division Évaluation) 1989 — “Rapport d'évaluation des classes à double flux”, Paris, juin, 121 p.
- Sénégal (République du) INEADE (Division Évaluation) 1989 — “Évaluation des Nouveaux Programmes dans les classes pilotes”, Dakar, 42 p.
- Sénégal (République du) INEADE (Division Recherche) 1989 — “Recherche relative aux programmes et à la pédagogie dans les classes double flux et classes pilotes”, Dakar, juillet, 28 p.

/p. 429/

- Sénégal (République du) (Ministère de l'Éducation nationale/DERP) 1989 — “Demande et offre d'éducation en zones rurales”, Dakar, 158 p.
- Sénégal (République du) (Ministère de l'Éducation nationale/DERP) 1988 — “Tableau de Bord, Année scolaire et universitaire 1986/1987”, Dakar, (dépliants).
- Sylla, Abdou 1982 — “De la grève à la réforme : luttes enseignantes et crise sociale au Sénégal”, *Politique africaine*, II (8) : 61-73.
- Sylla, Abdou 1987 — *L'École Future Pour Qui ?*, Dakar, Enda, [Études et Recherches, no. 108] 122 p.
- Sylla, Abdou (1991) — “L'École sénégalaise en gestation. De la Crise à la Réforme” Dakar, (sous presse), 491 p.