

## Sénégal : une école sans société

Abdou Karim Ndoye et Amadou Camara

Volume 17, numéro 3, 1991

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900712ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900712ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ndoye, A. & Camara, A. (1991). Sénégal : une école sans société. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 491–498. <https://doi.org/10.7202/900712ar>

## Sénégal: une école sans société

**Abdou Karim Ndoye**  
**Amadou Camara**  
**Assistants à l'École normale supérieure**  
**Dakar**

Le Sénégal a connu, de décembre 1987 à novembre 1988, la crise la plus grave de son histoire scolaire. Cette crise a dépassé celle de Mai 68 en durée<sup>1</sup>, en extension (tous les ordres d'enseignement ont plus ou moins été touchés), mais surtout en gravité, car c'est bien la première fois qu'une grève des cours a pu mener à un redoublement général, officiellement reconnu pour les élèves des enseignements moyen et secondaire<sup>2</sup>, presque de fait pour ceux des autres niveaux: faible taux de recrutement au concours d'entrée en sixième (9 000 admis en 1988 contre 17 595 l'année précédente, soit près de la moitié en moins), confusion extrême et taux de participation dérisoire dans les examens universitaires. Il y a vingt ans, la crise de l'école sénégalaise s'était diluée dans un phénomène culturel et social de dimension mondiale. La circonscription de celle de 1988 dans les limites du territoire national lui donne une spécificité ponctuée d'interrogations sur son sens profond.

Il est de coutume, quand une crise scolaire est dans l'impasse, que la société dans son ensemble réagisse pour la sauvegarde de son institution. Ce fut le cas en France lors des événements d'automne 1986, lorsque l'opinion exigea le retrait du «projet de loi Devaquet» devant l'ampleur et la détermination des manifestations d'étudiants. De même, en Chine, au début de l'année 1987, des mouvements d'étudiants contre l'établissement du *numerus clausus* dans certaines facultés débordèrent sur une revendication de plus grande démocratie sociale à l'École et dans la vie. Par contre, au Sénégal, l'opinion est restée muette. Quelques rares initiatives tardives (à l'image du Comité d'initiative pour la défense de l'École sénégalaise, qui a vu le jour en juin 1988, soit près de neuf mois après le début de la crise) ne suffisent pas à masquer l'indifférence affichée par la «société civile». Indifférence notamment caractérisée par une absence de réaction, soit sous la forme de mouvements de masse (manifestations), soit par des prises de position dans la presse écrite (aucun article n'a paru sur le thème dans le quotidien *Le Soleil* pendant toute la durée de la crise). C'est seulement le 12 septembre 1988 (près de six mois après le début des grèves) que la CIDES a lancé un appel dont *Le Soleil* s'est fait l'écho en titrant à la une: «École sénégalaise, la Société civile interpellée» (*Le Soleil*, no 5497 du 13 septembre 1988, p. 1).

Peut-être la confusion créée par la collision entre les grèves scolaires et les remous post-électorales de février 1988 a-t-elle incité le Sénégal profond à une prudente neutralité? Du reste, la simultanéité des deux événements ne saurait occulter le caractère profondément autonome du mouvement étudiant. C'est en isolant des effets pervers du parasitisme politique que l'on peut prétendre à quelque chance d'en identifier la nature exacte et d'en saisir la portée. Au surplus, ce mouvement apparaît comme la crête d'une courbe ascendante des secousses qu'a connues l'École depuis plus de vingt ans. Mais le paradoxe réside dans le fait qu'il s'est produit dans un contexte apparent de consensus social dicté par les exigences de construction de l'«École nouvelle»<sup>3</sup>. Posait-il ainsi quelque préalable à la mise en oeuvre du nouvel édifice? Ou reposait-il plus brutalement le problème du statut de l'École dans une société en crise d'identité?

L'on s'accorde à dire que la durée de la crise s'explique moins par la détermination des élèves et des étudiants que par le ras-le-bol qu'ils ont affiché vis-à-vis de l'école. D'aucuns ont perçu dans leur attitude une sorte de dépit à l'endroit d'une institution qui secrète le chômage et le désœuvrement. Que l'on en juge en examinant le tableau 1 repris de *Jeune Afrique*, n° 117, p. 90.

Anticipant sur le sort que leur réserve le marché de l'emploi, les étudiants ont radicalisé leurs positions allant jusqu'au boycottage des examens (seule la Faculté de médecine et de pharmacie a pu organiser des examens pour 336 étudiants présents sur un total de 2 803 étudiants inscrits) précisément au moment où par «pragmatisme politique», pour reprendre leurs propres termes, les partisans du *sop*<sup>4</sup> cédaient devant l'appel à la concertation lancé par le pouvoir. Et l'opinion publique confortait par sa réserve les positions des coordinations des élèves et des étudiants (C.E.S. et C.E.D.). Le mutisme des parents

**Tableau 1**  
**Nombre de chômeurs diplômés de l'enseignement supérieur**

Formation	Nombre	Pourcentage
Maîtrise	743	51,96
Ingénieurs	205	14,34
DUT/BIT	146	10,21
DEA/DESS	117	8,18
Autres	87	6,08
Doctorat	77	5,38
Licence	39	2,73
DESCAE/DESCAF	16	1,12
Total	1 430	100

**Note.** Ces chiffres englobent tous les diplômés de l'enseignement (licenciés, maîtres, docteurs, etc.).

d'élèves traduirait un malaise profond que la société semble éprouver quant à la capacité de l'École à répondre à ses attentes.

Tout s'est passé comme si la société, dans ses couches les plus larges (parents d'élèves et étudiants), avait estimé, à tort ou à raison, pouvoir désormais se passer de l'institution scolaire. Comment a-t-on pu, au Sénégal, en 1988, en arriver à vouloir passer dans les faits l'utopie d'une «société sans école» pour parler comme Ivan Illich?<sup>5</sup>

On peut, par une analyse à la fois historique et socio-économique, tenter de saisir comment la société sénégalaise a pu perdre ses illusions dans une structure qui s'est imposée à elle tel un kyste et à laquelle elle n'a jamais réellement adhéré malgré les apparences. L'étude des conditions historiques d'implantation de l'école «occidentale» dans le pays aidera à vérifier cette assertion.

L'école de «type occidental» est née au Sénégal avec une tare originelle: sa seule finalité étant la promotion de la culture et des valeurs de la «métropole». Elle est apparue comme un instrument de domestication des indigènes<sup>6</sup>. Partout où cela était possible, le pouvoir colonial avait essayé de s'appuyer sur les notabilités locales pour mieux asseoir sa domination. Il a tenté de faire «reproduire»<sup>7</sup> par l'École les rapports sociaux traditionnels. Il a voulu perpétuer l'inégalité fondée sur la naissance par une autre fondée sur le savoir. C'était le but de l'École des fils de chefs et interprètes<sup>8</sup>. La vocation de l'École des otages fut, cependant, plus ou moins dénaturée par la méfiance des chefferies traditionnelles. Exploitant la méconnaissance de certaines réalités par l'administration coloniale, celles-ci y envoyaient plus les enfants des catégories sociales inférieures que les leurs.

Pourvoyeuse d'employés et de cadres auxiliaires de cette administration, l'École apparut dès lors comme un moyen de promotion sociale. Un nouvel ins-

trument de différenciation des classes<sup>9</sup>. La valorisation de la méritocratie fut à la base d'un reclassement qu'inconsciemment l'école coloniale introduisait dans la société sénégalaise.

L'accession du pays à l'indépendance en 1960 s'est traduite progressivement, pour l'École, par un changement dans l'encadrement pédagogique et administratif. Mais elle n'a pas produit une rupture fondamentale par rapport aux finalités et aux objectifs hérités de l'ère coloniale. Aussi l'École a-t-elle continué d'apparaître comme une superstructure sécrétant de nouvelles classes sociales (bourgeoisie bureaucratique, petite bourgeoisie intellectuelle, prolétariat formé de jeunes et d'adultes marginalisés par la logique du système de sélection scolaire, etc.). La faible différenciation et l'instabilité sont les caractéristiques principales de ces classes sociales.

Le consensus autour de l'École ne parut jamais avoir été établi. L'adhésion qu'elle a suscitée (surtout dans les villes et leur *hinterland* immédiat) paraît avoir revêtu un caractère raisonné dès lors qu'elle s'est imposée comme voie royale de promotion. L'École est donc apparue, aux yeux de la majorité des Sénégalais, comme rien de plus qu'une institution utilitaire, sa vocation étant de délivrer des diplômes et d'offrir des emplois. Cependant, le rétrécissement de l'espace économique du fait de la balkanisation consécutive à la souveraineté des États de l'ancienne Afrique-Occidentale française (A.-O.F.) a fait de l'État sénégalais le principal employeur des cadres formés par l'École. D'où la ruée vers des filières débouchant sur l'administration au sens large, par opposition aux formations de types scientifique et technique stricts. Mais, au fil des années, les possibilités d'emploi offertes par ces filières se raréfièrent à cause de la dégradation continue de l'économie nationale. Celle-ci fut très fortement atteinte par les effets conjugués de l'échange inégal, des chocs pétroliers et de la crise structurelle de l'économie mondiale. Déjà très vulnérable qu'elle était par l'absence de redimensionnement rendu indispensable par la nouvelle donne politique dans la sous-région, par des options de développement fort peu judicieuses (omniprésence désordonnée de l'État dans le tissu socio-économique, projets onéreux et sans lendemain comme la «zone franche industrielle», etc.), par une gestion laxiste des deniers publics (prêts bancaires sur base de clientélisme politique à l'image de la «caisse K» de la B.N.D.S., notamment dans les années 70; détournements; fraudes fiscales; etc.). Les offres de l'État n'étant pas extensibles à l'infini, le marché du travail fut très rapidement saturé. La crise de l'emploi des diplômés de l'École à partir des années 70 apparaît aussi comme la crise de l'«État providence». Elle marque le début de la perte du crédit de l'École et du doute de la société vis-à-vis de cette institution. Ce sentiment s'est accentué au gré de l'extension de la crise par l'observation quotidienne de la précarité des conditions de vie des élites, celles-là même socialement «consacrées» par l'École (enseignants de tous ordres, médecins, certaines franges des cadres de l'administration, etc.).

Dans le même temps apparaissent et se multiplient des réseaux parallèles d'accomplissement économique et social dont le caractère spontané est de

nature à susciter quelque accointance des personnes concernées avec certains milieux des pouvoirs. En tout état de cause, leur apparition disqualifie l'École comme moyen unique de promotion au sens large.

La faillite de son objectif utilitaire originel impose un effort de réinvention d'une autre intention pour l'institution scolaire. C'est l'une des conditions de sa sauvegarde. Un constat: les mouvements de sa remise en cause se sont prolongés et même amplifiés bien au-delà des États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) tenus en janvier 1981. Répétons-le: ils se sont intensifiés au moment même où s'édifiait l'École nouvelle. Le fait est significatif. Il paraît mettre en question la portée réelle des EGEF et des conclusions de la Commission nationale de réforme de l'éducation et de la formation (C.N.R.E.F.). Les premiers et la seconde n'ont-ils été, comme d'aucuns ont tenté de le faire accréditer, qu'une invention du pouvoir pour désamorcer la bombe SUDES<sup>10</sup> de la fin des années 80?

La tenue des EGEF avait suscité en 1981 un espoir légitime très largement répandu dans le pays<sup>11</sup>. Pour une fois, de larges secteurs de l'opinion s'étaient mobilisés autour d'une question majeure: l'École. Il en sortit un impératif catégorique: construire une autre École! Le décret no 81644 du 6 juillet 1981 créa la C.N.R.E.F. avec pour mission d'en préciser les contours.

La stature intellectuelle, l'expérience, la probité, pour tout dire, le profil en tout point remarquable de chacun de ses membres ne pouvait laisser planer le doute sur la qualité du travail attendu de cette commission<sup>12</sup>. En juillet 1984, celle-ci déposait ses conclusions entre les mains du Gouvernement. Fruit de plus de trois ans de réflexion, d'études, de contacts, d'imagination, ces conclusions étaient sensées fournir les matériaux de l'«École nouvelle».

Nous nous garderons bien de porter un jugement global sur la fiabilité de ce travail, son sérieux n'échappant pas à tout observateur objectif. On se souvient que la publication des conclusions de la C.N.R.E.F. avait alimenté un débat passionné entre les parties prenantes de la réforme: le gouvernement, les élèves et les syndicats d'enseignants. Disons-le tout net: à l'issue du marchandage entre le possible et le souhaitable, l'école imaginée par la C.N.R.E.F. perdit beaucoup de son allure originelle, au point qu'aujourd'hui ce qu'on a baptisé l'«École nouvelle» connaît une crise de paternité.

Exprimant le sentiment du gouvernement sur les propositions de la C.N.R.E.F. lors d'une conférence de presse tenue le 18 janvier 1985, le ministre de l'Éducation nationale qualifiait celles-ci de «schéma idéal qui décrit sans doute le désirable en matière d'éducation, mais ne fait pas un départ net entre le souhaitable et le possible»<sup>13</sup>.

Cette déclaration scellait on ne plus clairement le sort des conclusions de la C.N.R.E.F. Parmi les facteurs susceptibles d'expliquer les avatars de la réforme, deux mériteraient d'être analysés. Le premier tient de la procédure de sa mise en route, le second relève de la conjoncture politique. La distinction entre les deux est simplement méthodologique.

En effet, parce que la mise sur pied d'un système aussi complexe qu'une institution scolaire ne peut s'inscrire que dans la durée, sa bonne conception gagnerait à quérir toutes les énergies nationales. Mais il y a bien d'autres raisons, dont les deux suivantes :

- Bases et piliers de l'édifice, les finalités, telles que les conçoit Hameline<sup>14</sup>, relèvent du seul pouvoir d'expression d'un peuple. Les valeurs à promouvoir par l'École doivent faire l'objet d'un large consensus social. La formalisation des références axiologiques n'est pas d'emblée une question technique. Elle tire sa substance de la pensée sociale du groupe, de sa vision du monde.
- Les qualificatifs « nationale », « démocratique » et « populaire »<sup>15</sup> utilisés pour désigner l'« École nouvelle » n'ont de sens que s'ils traduisent l'image de l'Institution voulue par la société, celle-ci entendue au sens de villages et de quartiers des villes, de collectivités locales, urbaines et rurales. C'eût été plus conforme à l'esprit et à la lettre de la loi no 72-25 telle qu'elle définit les prérogatives des communautés de base et leur rôle dans le développement du pays. Cette loi, relative à la réforme de l'administration générale territoriale et locale, instituait notamment la déconcentration et la décentralisation administratives. En dotant les communautés rurales et les Communes de la « personnalité juridique », elle visait entre autres une impulsion du développement à la base, en libérant au mieux les initiatives locales par l'incitation des populations à participer directement à la gestion de leurs affaires au niveau local et à s'exprimer un peu plus sur les questions d'intérêt national.

Pour tout dire, les EGEF n'auraient jamais dû faire l'économie d'un débat national, enclenchant un processus dont la constitution de la C.N.R.E.F. ne serait qu'une étape, étape de lissage des grandes orientations retenues. Ou, inversement, les propositions d'une C.N.R.E.F. dûment mandatée par les EGEF largement représentatifs des diversités idéologiques, religieuses et culturelles nationales eussent été plus crédibles si elles avaient fait, en retour, l'objet de validation par l'instance mandataire. Cette dernière leur aurait conféré un cachet obligatoire pour une application méthodique et planifiée par les pouvoirs publics, avec des échéances ponctuées d'évaluations, d'ajustements. Au surplus, cette procédure aurait pu les protéger des aléas de la conjoncture politique.

En effet, entre la date des EGEF et celle du dépôt des conclusions de la C.N.R.E.F., le contexte politique sénégalais a profondément changé. Entre les deux, le premier ministre, qui achevait le mandat du président de la République démissionnaire<sup>16</sup>, s'est vu confirmé dans ses fonctions de chef de l'État en 1983 par le suffrage universel.

Ce changement de conjoncture n'est pas négligeable dans l'appréhension du sort du rapport final de la C.N.R.E.F. sur l'« École nouvelle ». Déjà, par la voix du ministre de l'Éducation nationale, le Gouvernement issu des élections de 1983 n'hésitait pas à remettre en cause la méthode d'évaluation des coûts de la réforme utilisée par celle-ci. Selon le Ministre, la démarche des commissionnaires ne tient « pas suffisamment compte des contraintes structurelles et conjonctu-

relles» (traduire: des impératifs de la politique de réajustement structurel de l'économie dans laquelle le Sénégal s'était plus résolument engagé à partir de 1983 sous les auspices des institutions financières internationales — le Fonds monétaire international et la Banque mondiale notamment —). C'est peut-être là le noeud du problème. La construction de l'«École nouvelle» était-elle compatible avec les exigences du processus de réajustement économique? Tant qu'à choisir le pouvoir politique, on ne peut plus marginaliser le produit de la réflexion d'une intelligentsia dont la représentativité ne repose que sur les termes du décret fixant les prérogatives de ses membres. On est loin de la «charte (des EGEF), expression fidèle et constructive des aspirations du peuple sénégalais en matière d'éducation». On peut toujours épiloguer sur la valeur morale de l'engagement politique!

Mais le rapport de la C.N.R.E.F. était-il suffisamment à l'abri de tout retournement de situation? Plusieurs révélateurs (schéma structurel, méthodes pédagogiques, systèmes d'évaluation) dans le canevas proposé sont de nature à soupçonner l'École conçue par la C.N.R.E.F. d'être peu différente de sa devancière. Ce qui traduit une certaine difficulté de ses concepteurs à sortir de la logique de l'École coloniale. Le contraire eût étonné! Pouvait-on s'attendre, en effet, à ce qu'une élite formée à l'École occidentale, à laquelle elle doit en l'occurrence son statut, puisse renier fondamentalement les bases de celle-ci, sachant ainsi la branche sur laquelle elle est assise? Au mieux, elle aura réussi à élaborer un cadre de conciliation illusoire entre l'École, produit historique du système colonial, et la société qu'elle était supposée servir. Au bout du compte, on aura manqué la transition entre une École utilitaire et une véritable institution d'éducation scolaire, une institution de formation civique et sociale qui, dans l'unité et par le pluralisme, s'attacherait, entre autres buts, à «multiplier les formes d'excellence culturelle socialement reconnues»<sup>17</sup>.

Les EGEF et les conclusions de la C.N.R.E.F. ont pu entretenir, l'espace de quelques années, les illusions d'un changement. Il faut se rendre à l'évidence.

Malgré les apparences, la réforme de l'institution scolaire n'est pas l'affaire des seuls enseignants ni même celle des pouvoirs publics. Les uns et les autres ne font que traduire, en termes de plans de formation et de profils d'hommes à former les options fondamentales d'une société. D'avoir marginalisé des pans importants de celle-ci à une étape cruciale dans la procédure de mise en oeuvre de l'«École nouvelle» a reconduit les initiateurs de cette dernière à la case de départ. Nous y voyons le sens de l'alarme donnée par l'amplification, en 1987-1988, des remises en cause en provenance de ses principaux destinataires: les élèves et les étudiants, sous les dehors avenants de revendications corporatistes!

Reconsidérer la voie dans laquelle la réforme s'est engagée, c'est d'abord se départir d'un réflexe d'intellectuel qui suspecte un peuple aux deux tiers analphabète d'incapacité à choisir son institution éducative. «Le bon sens est la chose au monde la mieux partagée» a dit Descartes. Comme dans d'autres sociétés, les Sénégalais savent exprimer dans le langage qui leur est propre le type



d'École qu'ils voudraient faire construire et les moyens appropriés pour y arriver. Une École capable de se forger les armes de sa propres sauvegarde.

## NOTES

1. De mémoire, la crise scolaire et universitaire de 1968 a duré au plus deux mois au Sénégal (29 mai-14 juillet 1968). Soulignons que, depuis le 11 février 1989, l'université Cheikh Anta Diop est en grève.
2. Interview du ministre de l'Éducation nationale, in *Le Soleil* du vendredi 7 octobre 1988, p. 2.
3. «École nouvelle» est l'expression désignant l'École à construire à partir du schéma proposé par la Commission nationale de réforme de l'éducation tenue en janvier 1981.
4. *Sopt*: Mot wolof signifiant «changement» adopté par l'opposition comme slogan de campagne pour les élections présidentielles et législatives de février 1988, popularisé par les jeunes dans les manifestations de rues post-électorales.
5. Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil.
6. Selon G. Hardy (inspecteur général de l'Enseignement en A.-O.F.), l'effort d'organisation de l'enseignement tentait «la formation d'auxiliaires capables de comprendre nos intentions civilisatrices et de faire admettre dans les milieux indigènes la légitimité de notre domination» (cf «L'enseignement au Sénégal de 1817 à 1854» In *Bulletin du Comité d'études historiques et scientifiques de l'A.O.F.*, 1921, p. 96).
7. Reproduction: terme emprunté à P. Bourdieu et J.-C. Passeron qui soutiennent que l'École confirme en les transposant les inégalités de départ [cf. Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1973). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit].
8. L'École des fils de chefs et interprètes fut créée à Saint-Louis en 1856 par Faidherbe, gouverneur du Sénégal de 1854 à 1865. Le but de cette institution, appelée auparavant «École des otages», était de transformer les fils des leaders traditionnels, de gagner leur confiance pour en faire des chefs instruits et dévoués à la France, prêts à prendre le relais de la cause coloniale. Beaucoup d'administrateurs indigènes (chefs de cantons) et d'interprètes dans l'administration coloniale ont été formés dans cette école qui devait disparaître seulement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.
9. Le mot «classe» est employé ici dans le sens technique de groupe social homogène, sans préjuger de la conscience de classe.
10. S.U.D.E.S.: Syndicat unique et démocratique des enseignants du Sénégal. Créé en 1976, ce syndicat avait pour vocation de regrouper des enseignants de tous ordres. Il engagea en 1980 diverses formes de grèves (grèves des cours le 13 mars 1980, rétention des notes de compositions, grève de zèle aux examens, etc.). Une crise au sein de ses instances de direction provoqua à partir de 1982 la création du Syndicat autonome de l'enseignement supérieur (S.A.E.S.) et celle de l'Union démocratique des enseignants (U.D.E.N.).
11. Le ministre de l'Éducation nationale d'alors considérait le document à élaborer par les États généraux comme «une espèce de charte, expression fidèle et constructive des aspirations du peuple sénégalais en matière d'éducation» In *Rapport introductif* présenté par le ministre de l'Éducation nationale, Dakar, 28-30 janvier 1981, p. 3.
12. Cette commission, présidée par l'actuel recteur de l'université Cheikh Anta Diop, alors doyen de la Faculté des sciences de Dakar, comprenait plusieurs personnalités scientifiques (doyens de Faculté, directeurs d'Instituts, etc.) politiques et syndicales.
13. Ministère de l'Éducation nationale. *L'École nouvelle*. Dakar, juillet 1986, p. 53.
14. Pour D. Hameline, la finalité se définit comme une «affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours éducatif». In *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: Éditions E.S.F./Entreprises modernes d'Éditions, 1980 (2<sup>e</sup> édition).
15. Voir Les conclusions de la commission no 1, «Politique générale», In *L'École nouvelle*. Dakar: Ministère de l'Éducation nationale, juillet 1986.
16. Au terme de l'article 35 de la Constitution de la République du Sénégal: «En cas de décès ou de démission du Président de la République ou lorsque l'empêchement est déclaré définitif par la Cour Suprême, le Premier Ministre exerce les fonctions de Président de la République jusqu'à l'expiration totale du mandat en cours.» Cette disposition a été abrogée en mai 1983.
17. Collège de France. Propositions pour l'enseignement de l'Avenir. Paris, 1985.