

3^{ème} partie : Le système scolaire après l'indépendance : la spirale du réformisme

Peu avant d'accéder à ses fonctions de Président du Conseil dans le premier gouvernement de la loi-cadre, Mamadou Dia, se prononçant sur la question scolaire, faisait remarquer qu'il fallait avant tout une prise de position politique, un engagement rejetant une fois pour toutes l'impossible assimilation culturelle. Il se disait convaincu qu'en dehors de cette formule, il n'y avait pas de solution de coopération en perspective, mais tout simplement assujettissement. A son avis, il ne pouvait y avoir d'homme africain sans éducation africaine¹.

Après l'indépendance du Sénégal, les responsables sénégalais, réaffirmèrent la nécessité d'adapter l'école aux réalités du pays, considérant qu'elle a plus été conçue en vue de la sélection d'une élite que de la promotion générale de la population. A leur avis, *"l'élévation du niveau général doit en outre se faire dans des conditions adaptées aux nécessités de notre pays"*².

Chapitre I - Du statu quo aux premières velléités d'adaptation

En considération du discours politique, on pouvait légitimement s'attendre, dès les premières années de la période post coloniale, à avoir au Sénégal une véritable refondation du système scolaire. Paradoxalement, il n'en fut rien. Aucun changement notable par rapport aux orientations et programmes de la période coloniale ne vit le jour. Une réforme avait été pourtant envisagée, visant à *"adapter le système éducatif à l'objectif de développement projeté pour le pays"*¹. Elle devrait entre autres résultats, aboutir à ne pas séparer le jeune sénégalais de son milieu d'origine. L'équipe chargée de la concevoir recommanda la création d'écoles rurales dans les villages. Elles dispenseraient des cours de culture générale pendant la saison et des cours agricoles pendant l'hivernage. Chaque école rurale disposerait d'une exploitation agricole qui pourvoirait à l'entretien de "l'éducateur rural" et au fonctionnement de l'école. Des "collèges ruraux" permettraient de donner aux meilleurs élèves, une formation de techniciens agricoles. En ville par contre, on viserait une scolarisation complète. Au-delà du "primaire urbain", les élèves qui n'entreraient pas dans la vie pratique auraient accès à des "collèges urbains" proposant, après un tronc commun, deux filières : une filière technique

¹ M. Dia, 1961, *Réflexions sur l'économie de l'Afrique noire* (Nouvelle édition augmentée), Paris, Présence africaine, pp. 82-84.

² M. Dia, 1963, "Discours de clôture. Colloque sur les politiques de développement et les diverses voies africaines du socialisme", Dakar, 3-8 déc. 1962, *Présence africaine*, pp. 426-442.

régionalisée débouchant sur des CAP et des brevets techniques et une filière secondaire menant aux lycées, aux grandes écoles techniques et à l'université. Une formation généralisée des adultes était même prévue pour optimiser l'adaptation recherchée entre l'école et l'appareil de développement du pays².

Les intentions proclamées ne connurent toutefois pas de prolongement concret. De l'avis de Abdou Sylla, c'est surtout parce qu'il n'avait pas été tenu compte du fait que l'école servait des intérêts propres à la puissance colonisatrice. Il a manqué, selon cet auteur, une politique d'éducation définissant de manière précise les principes et les finalités, les objectifs et les programmes, les horaires et les structures, les modes d'organisation (organigrammes) et les examens, les concours et les diplômes. Il lui est apparu aussi que le système n'avait pas clairement fixé la vision de son développement avec des projections sur le plan des investissements à opérer, l'esquisse de la carte scolaire à établir, la planification des écoles à créer et de la formation des maîtres à assurer³.

Pour sa part, Roland Colin voit plutôt dans cette situation une stratégie du gouvernement Dia. Selon lui, cet ancien directeur d'école connaissait mieux que quiconque les arcanes du système scolaire laissé en héritage par les Français, ses pesanteurs humaines autant que matérielles, organisationnelles et méthodologiques. Il percevait ainsi l'urgence de donner du poids politique et un pouvoir économique à la masse paysanne, détentrice de la culture réelle du peuple. La logique lui paraissait avant tout de subordonner la grande transformation du système d'enseignement à l'encadrement des paysans⁴.

Cette stratégie se lisait clairement dans l'insistance de Mamadou Dia à prêcher d'abord et avant tout l'animation rurale dont l'idée de base était *"d'offrir aux masses paysannes la possibilité de prendre en charge elles-mêmes le développement de leur terroir par une participation concrète et volontaire"*⁵. Des équipes d'instructeurs et d'animateurs étaient envoyées dans les villages. A ces occasions, les paysans étaient censés exprimer leurs besoins et ce qu'ils souhaitaient voir se réaliser. Les projets étaient alors discutés, les possibilités et difficultés examinées avec les animateurs. La décision prise, la collectivité se chargeait de leur réalisation sous la direction des animateurs et des instructeurs. Cette démarche devait,

¹ R. Colin, *Systèmes d'éducation et mutations sociales...*, op. cit., p. 504.

² *Ib.*, 505.

³ A. Sylla, 1985, *L'école sénégalaise en gestation*, Dakar, IFAN, pp. 143 et suivantes.

⁴ R. Colin, *Systèmes d'éducation et mutations sociales...*, op. cit. pp. 494-495.

⁵ J. Mercoiret, 1882, *Offre scolaire et demande villageoise de développement. Le cas du Sénégal*, thèse de 3^{ème} cycle en sociologie du développement. Paris, EHESS (3 tomes), p. 103.

aux yeux de son promoteur, "*concilier l'efficacité et la formation des populations rurales*"¹. Celles-ci devaient, de son point de vue, participer à l'équipement et au développement de leur pays, mais en même temps acquérir une formation pratique et contribuer au développement de la conscience collective. Les résultats ne furent cependant pas à la hauteur des espérances. Ce programme se réduisit progressivement, pour finalement ne concerner que la formation des animateurs.

Peut-être que l'optimisme militant de Dia l'avait-t-il conduit à surestimer l'efficacité du spontanéisme collectif. Toujours est-il que lui-même en arriva rapidement à la conclusion qu'au regard du développement visé, l'animation devait nécessairement être doublée d'une action éducative en profondeur. Mais, dès 1962, sa rupture avec Senghor viendra contrecarrer cette ligne de « *développement paysan* » qui aurait probablement débouché sur des expériences de « ruralisation » de l'enseignement. Ce n'est que plusieurs années plus tard que ces projets vont refaire surface sous la forme de l'enseignement moyen pratique que nous analysons plus loin.

Donc, finalement, au-delà de ces intentions affichées, le mimétisme s'est installé, qui a conduit le système scolaire sénégalais à reproduire celui nouvellement hérité. La forte présence de conseillers techniques français au Ministère de l'Education, ne serait peut-être pas étrangère à ce phénomène. Toujours est-il que jusqu'à la promulgation de la loi 71-36 du 3 juin 1971, portant orientation de l'éducation nationale et de ses décrets d'application², l'enseignement sénégalais était régi par l'arrêté 2576 du 22 Août 1945, exception faite des décrets 59-109 et 59- 158 d'août et septembre 1959 portant organisation de l'enseignement primaire dans l'éphémère Fédération du Mali, et de la circulaire 11. 450 du 8 octobre 1962³. Ce texte fixant les horaires et les programmes de l'enseignement primaire, fut suivie peu après d'une circulaire qui avait pour objet de « *préciser et de détailler ces horaires et programmes, de proposer des emplois du temps, des répartitions...adaptables, moyennant quelques retouches à toutes les écoles du Sénégal* »⁴. Ces deux circulaires, plus connues sous l'appellation « *Education sénégalaise n°2* », furent considérées comme le premier

¹ *Ib.*, p. 107.

² République du Sénégal, « Décret 72-861 du 3 juillet 1972 », *Reforme de l'Enseignement au Sénégal*, Rufisque, Imprimerie Nationale- D.L. n° 3584.

³ « Circulaire 11. 450 du 8 octobre 1962 », in *Education Sénégalaise n° 2*, 1963, Rufisque, Imprimerie nationale, p. 5.

⁴ « Circulaire du 13. 550 du 14-11-1962 », in *Education Sénégalaise, op. cit.*, pp. 32-87.

frémissement dans le sens de la nécessaire adaptation du système éducatif après l'indépendance.

3. 1.1. *L'Éducation sénégalaise n° 2*

Ces programmes de 1962 sont la première retouche des programmes d'étude hérités de l'époque coloniale. Officiellement, leur élaboration a été principalement motivée par un objectif : « *adapter l'enseignement aux besoins d'un jeune Etat indépendant, à vocation essentiellement agricole et dont l'un des impératifs majeurs est le développement* »¹. Dès lors, les instructions relatives à l'enseignement furent en partie articulées à cette problématique. Certaines disciplines dites d'éducation furent particulièrement visées : la morale, la vie civique, l'éducation sanitaire, l'histoire et la géographie. Par contre dans les disciplines dites instrumentales, le français et le calcul en l'occurrence, aucun changement notable ne fut noté.

3. 1. 1. 1. *L'enseignement de la morale, l'initiation à la vie civique et l'éducation sanitaire*

Dans ce bloc, l'adaptation apportée concerne tout d'abord l'apparition de l'éducation sanitaire. Elle intervient déjà au CI, doublant l'enseignement traditionnel de l'hygiène. La circulaire n° 13-550 précise qu'elle "*tend à améliorer l'état sanitaire du peuple sénégalais tout entier et à augmenter parallèlement son potentiel de productivité*"².

Un autre aspect des changements apportés est l'introduction dans le cursus primaire de la prévention routière pour initier les élèves aux différentes règles du code de la route. Cette nouveauté dans le programme est jugée essentielle, surtout dans les villes.

En dernier lieu, est présentée comme adaptation nécessaire, l'introduction dès le CI de l'initiation à la vie civique. Elle porte essentiellement sur l'hymne national, le drapeau, la famille, le travail. L'objectif officiellement proclamé étant de "*faire naître et de fortifier la conscience nationale des jeunes citoyens*"³.

¹ *Ib.*, p. 35.

² *Ib.*, p. 76.

³ *Ib.*, p. 83.

3. 1. 1. 2. L'enseignement de l'histoire et de la géographie

L'horaire imparti à l'histoire et à la géographie n'a pas varié par rapport à la période coloniale. Il reste qu'au nom du principe d'adaptation, le contenu des programmes de ces disciplines a quelque peu évolué.

En histoire par exemple, les faits historiques sont présentés en référence au Sénégal : *"récits simples au CE, consacrés aux grandes figures et aux épisodes les plus marquants de l'histoire sénégalaise, tendant à développer le sentiment patriotique"*¹. De l'histoire de France, il n'est retenu que celle des explorateurs et des colonisateurs, c'est-à-dire les contacts qui ont joué un grand rôle dans le déroulement ultérieur de l'histoire du Sénégal. Cette démarche est présentée comme une contribution au rétablissement de la vérité historique.

Au CM, au-delà de l'histoire nationale, le programme s'intéresse aux Etats de l'ex AOF et de l'ex AEF. Il s'ouvre même sur les colonies espagnoles et portugaises. C'est là une orientation que justifiait probablement, l'évolution politique de l'époque et la lutte de libération dans ces pays encore sous domination coloniale.

Pour l'enseignement de la géographie, le contenu a aussi été réaménagé dans un souci d'adaptation : d'abord la géographie du Sénégal, puis *"l'étude sommaire du continent africain et de ses principales régions"*, ensuite *"les pays voisins de l'Afrique occidentale"* et enfin un *"regard sur le monde"*. Il y a là une progression concentrique qui veut élargir les horizons du petit Sénégalais. Toutefois, le mouvement de rénovation était encore timide. De l'avis même du ministre de l'éducation nationale de l'époque², *"une place plus grande devrait être donnée à l'étude des questions africaines pour donner à nos élèves un sens national plus aigu, des vues plus précises sur l'humanisme négro-africain, la négritude"*³.

Le ministre, relayant probablement en cela Senghor, n'excluait pas l'ouverture aux autres, mais considérait qu'elle ne pouvait se faire qu'après une prise de conscience de soi. Mais, précisa-t-il, *« il ne s'agissait point de faire l'apologie systématique de nos valeurs de*

¹ *Ib.*, p. 55.

² Mamadou Ibra Wane qui occupa le poste de.. à..

³ Cité par Bianchini, P., 1988, *Crises et réformes du système d'enseignement sénégalais. Contribution à la sociologie politique de l'éducation en Afrique noire*, thèse de troisième cycle études africaines. Bordeaux I / Institut d'études politiques / Centre d'études d'Afrique noire, p. 301.

*civilisation et de culture, mais de bien faire apparaître que, nous aussi, nous contribuons à la civilisation de l'universel*¹. Quelle conclusion tirer sur cette période ?

3. 1. 1. 3. Leçons apprises

Cette période fut bien celle des contradictions, celle où s'est produit au Sénégal un décrochage entre l'attitude politique et l'attitude culturelle. Dans bien d'autres pays africains également, les grands mots d'ordre sont restés articulés à l'exigence d'africanisation du système d'enseignement alors que paradoxalement, presque un peu partout, les structures et les méthodes, voire les contenus scolaires ne sont pas fondamentalement revus².

Une certaine critique radicale, trouve que pour le cas sénégalais, « *l'explication de cette belle contradiction est à rechercher dans la situation néo-coloniale, qui est le produit « d'un néo-impérialisme (français en l'occurrence) appuyé sur une néo-bourgeoisie collaboratrice » (sénégalaise en l'occurrence)* »³.

Sous ce rapport, elle considère qu'au Sénégal, on ne pourra appréhender correctement le problème de l'éducation sans avoir d'abord démonté le mécanisme néo-colonial et dévoilé le processus qui y a installé un régime au service d'un certain nombre d'intérêts économiques et politiques de l'ex-métropole. Cette situation est ainsi expliquée :

« Une certaine « élite » sénégalaise, s'opposait naguère au colonialisme vieux style qui lui barrait la route de la promotion sociale qu'elle estimait mériter. Aujourd'hui, elle est au poste de commande, occupe les emplois administratifs jadis réservés aux européens, et l'anticolonialisme a fait place à la « coopération » avec l'ancienne métropole. C'est que l'on n'a plus avec elle aucun conflit d'intérêt et qu'on espère recevoir à l'occasion les secours nécessaires pour faire face à une double opposition :

1) celle des masses qui croupissent dans une misère croissante[...]d'où au Sénégal, l'exode rural vers les villes où grossit à vue d'œil l'armée des chômeurs.

*2) celle de nouvelles générations d'étudiants frustrés à leur tour dans leur espoir de promotion sociale, les bonnes places ayant déjà été prises par les aînés aux dents longues »*⁴.

¹ *Ib.*, p. 303.

² *Ib.*, p. 374.

³ Y.E. Dogbe, 1975, *La crise de l'éducation*, Dakar, Nouvelles Editions Africaines, p. 71.

⁴ P. Bianchini, *op. cit.*, p. 387.

L'illustration la plus manifeste de cette nouvelle convergence d'intérêts entre l'Etat sénégalais et l'ancienne métropole est le règne sans partage du français dans le système scolaire d'un pays où il n'est parlé que par une infime minorité de la population. « *Environ 0,2% des élèves connaissent un peu de français au moment de leur scolarisation* »¹. Dans ces conditions, l'utilisation exclusive du français peut paraître une aberration ou tout au moins un obstacle sérieux à l'adaptation de l'école à son environnement socioculturel. On peut effectivement s'imaginer toutes les difficultés des élèves auxquels l'enseignement est dispensé dans une langue étrangère.

Paradoxalement la question linguistique trouva peu de place dans *l'Education sénégalaise n° 2*, sinon, pour reconduire les pratiques anciennes. Que faire alors ? La question ne pouvait plus être éludée.

Trois solutions s'offraient aux autorités :

Une première solution serait de conserver l'héritage de l'école coloniale, c'est-à-dire de ne rien changer. Cette solution impliquait évidemment le maintien de la langue française comme langue unique d'enseignement ; cela reviendrait surtout à garder les contenus idéologiques qui étaient ceux de l'école coloniale. « *Cette solution ne pouvait « politiquement » pas se concevoir dans un pays qui avait, même avant l'indépendance, pris conscience de ses propres valeurs de civilisation et qui, de surcroît prônait la négritude avec pour devise « de penser pour soi-même et par soi-même* »².

La deuxième possibilité serait de faire des langues nationales le médium d'enseignement, le français n'intervenant plus que comme objet d'enseignement. « *Cette solution fut écartée provisoirement, le matériel pédagogique et le personnel disponible étant, à ce moment-là, plus qu'insuffisants* »³.

Enfin, conserver le français comme langue unique d'enseignement, mais l'enseigner en tenant compte de sa situation par rapport aux langues et à la société sénégalaise, s'offrait aussi comme alternative. Autrement dit, « *un type d'enseignement qui, tout en accordant au français un statut privilégié, reposerait sur la reconnaissance des réalités sociolinguistiques*

¹ P. Dumont, 1974, Le français et les langues nationales au Sénégal : problèmes politiques, linguistiques et pédagogiques, Dakar, Publication du CLAD n° 5, p. 26.

² IRFED, juillet 1965, *Etude sur les orientations d'un plan éducationnel à long terme au Sénégal*, Dakar, p. 17.

³ *Ib.*, p. 19.

sénégalaises, voire africaines »¹. C'est cette dernière solution que le Sénégal a retenue et présentée comme « *celle du réalisme* ». Ainsi, tout en conservant un horaire et des programmes de langue première, l'enseignement du français serait adapté aux réalités socioculturelles sénégalaises. Les contenus tiendraient compte du contexte dans lequel vivent les élèves. Le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) fut chargé de rendre opérationnel ce choix.

Sur cette question, le point de vue du président Senghor semble avoir été déterminant. Il tenait à le rappeler souvent :

*« Dans le choix de la langue, la question n'est pas de savoir si la langue d'enseignement sera autochtone ou non, mais quelle elle sera, en d'autres termes, il s'agit de choisir une langue pour ses vertus propres : ses vertus d'éducation. de ce point de vue, « la langue de gentillesse et d'honnêteté » qu'est le français s'impose. Je ne reviendrai pas sur les qualités d'ordre et de clarté qui ont fait du français, pendant trois siècles, une langue universelle, singulièrement la langue de la science et de la diplomatie, elles sont connues. Ce que je veux ajouter, c'est que le français est aussi une langue littéraire, voire une langue poétique. Elle est apte à exprimer aussi bien les sentiments les plus nobles, les plus forts, que les plus délicats et les plus troubles, aussi bien le soleil de l'esprit que le soleil abyssal de l'inconscient ».*²

Arame Fal souligne avec pertinence que dans ses écrits, Senghor se pose le plus souvent en combattant pour la réhabilitation des langues africaines, en rappelant qu'il a plaidé pour l'enseignement des langues africaines, en 1937, dans une conférence donnée à la Chambre de Commerce de Dakar. Mais que paradoxalement, lorsque se pose concrètement la prise de décision, il s'empresse d'exalter ce « *merveilleux outil trouvé dans les décombres du régime colonial, cet outil qu'est la langue française* »³.

A la rentrée d'octobre 1965, le ministre de l'éducation nationale annonce des réformes pédagogiques touchant l'enseignement du français :

"Des enquêtes sont menées, notamment par le Centre de linguistique appliquée de Dakar. Elles visent à déceler les africanismes en usage dans le français parlé ou écrit au Sénégal, à faire une étude grammaticale comparative du ouolof et du

¹ Ib., p. 22.

² L. S. Senghor, 1964, *liberté I*, Paris, Seuil, p. 229.

³ A. Fal, 1997, « La question linguistique en AOF et après les indépendances », in Becker, C., Mbaye, S., et Thioub, I., (sous la direction de), *op cit.*, p. 796.

français. Les résultats de ces enquêtes permettront de réformer la pédagogie du français dans tous nos ordres d'enseignement"¹.

3. 1. 2. L'expérience du CLAD : Des velléités d'adaptation

L'objectif fixé au CLAD, de promouvoir un enseignement du français tenant compte du contexte sénégalais, entrainait bien dans ses rôles. En effet, dès 1963, date de sa création, le Centre s'était vu assigné principalement pour mission d'adapter l'enseignement du français en Afrique occidentale et plus particulièrement au Sénégal, en faisant admettre le principe que cette langue doit être abordée selon les méthodes valables pour une langue étrangère, et en tenant compte des interférences du substrat linguistique des enfants africains c'est-à-dire de l'influence que les habitudes articulatoires, morphologiques, syntaxiques et lexicales ne peuvent manquer d'avoir, dès les premières années, sur leur apprentissage du français. Enfin, en élaborant une méthode de français répondant aux exigences qui viennent d'être définies².

En proposant aux autorités sénégalaises la méthode Pour parler français le CLAD proclama d'emblée l'objectif recherché: « adapter les buts, objectifs et méthodes de l'enseignement du français aux nouvelles finalités de l'Ecole sénégalaise en tant que sous-système d'un pays qui venait d'accéder à la souveraineté internationale »³.

Il s'agissait de l'avis de ses initiateurs, « d'élaborer et de mettre en œuvre un nouveau type d'enseignement en rupture d'avec les préoccupations du colonisateur⁴. Ils reçurent l'approbation du président de Senghor immédiatement après qu'il ait visité une classe où cette méthode a été expérimentée. Ce « parrainage » présidentiel contribua dans une large mesure à politiser cette question.

3. 1. 2. 1. La méthode Pour Parler français

La méthode *Pour parler français* est le fruit d'une collaboration entre linguistes et pédagogues, tant français que sénégalais. Des textes de lecture, des batteries d'exercices, des centres d'intérêt, ont été sélectionnés par une commission nationale composée de pédagogues et de chercheurs.

¹ J. C. Catford, 1963, "Langue maternelle et seconde langue, interférences et points d'appui", *Le Français dans le monde*, n° 17, juin 1963, p. 9.

² *Le Français dans le monde*, n° 66, juillet-août 1969, p. 29.

³ A. Seck et al., 1987, *L'Innovation dans l'histoire de l'enseignement au Sénégal. A propos de 4 cas*, mémoire de recherche, Dakar, UCAD/ENS, p. 47.

⁴ *Ib.*, p. 53.

Dans ses choix, la commission déclare avoir pris en considération le fait que « *plus un élève est exposé à la langue, plus il la comprend et que plus il l'utilise, plus il la maîtrise* »¹. Dès lors fut établi l'hypothèse que « *la meilleure méthode sera celle qui expose l'enfant à la plus grande quantité de français correct et qui favorise la plus grande utilisation correcte de la langue* »². Ces choix de la commission vont se traduire officiellement en orientations fondamentales concernant l'apprentissage du français :

« - *priorité de la langue orale sur la langue écrite avec initiation préalable d'au moins un trimestre à la langue orale, précédant tout apprentissage de la lecture ;*

- *leçons construites autour de dialogues vivants, liés à des situations familières avec utilisation de supports audiovisuels ;*

- *application des enseignements de la linguistique structurale : programmation des difficultés phonétiques et grammaticales dégagées au préalable par des études comparées entre le français et les principales langues du Sénégal* »³.

Considérons à titre d'illustration une leçon de langage au CI/CP. Dans la démarche conçue par le CLAD, une telle leçon se décompose en trois phases:

La première phase consiste à présenter un échantillon de langue parlée. Cet échantillon est appelé « *dialogue* ». Dans cette phase dite de présentation, il s'agit de faire *entendre, comprendre, mémoriser* et *jouer* le dialogue. Pour ce faire, la technique audiovisuelle intervient sous deux formes : *une forme auditive* avec la radio scolaire et *une forme visuelle* avec le tableau de feutre et les figurines. Ainsi à des moments déterminés de la journée, les dialogues étaient suivis en classe à travers les émissions de la radio scolaire. Le tableau de feutre et les figurines permettaient de fournir un appui visuel ou de concrétiser l'explication des éléments de contenus.

La présentation dure 30 minutes et se déroule selon les sous phases suivantes :

1. la présentation du dialogue ;
2. la phonétique ;
3. la mémorisation ;
4. la dramatisation.

¹ G. Monfils, 1973, *Evaluation de la méthode pour parler français*, Dakar, INEADE, p. 2.

² *Ib.*, p. 8.

³ A. Seck et al, *op. cit*, pp. 51-52.

Le système phonologique et articulatoire du français constituant l'une des principales difficultés pour apprendre cette langue, l'adaptation passe ici par l'éducation de l'oreille (enseignement de l'écoute) : d'où la nécessité de procéder à une répétition systématique et fidèle du dialogue, rendu par un français de souche. Ainsi plusieurs sous-phases de la leçon sont consacrées à des exercices de correction phonétique, réalisés après une étude comparée du wolof et du français.

Les deux premières sous-phases sont essentielles pour former l'oreille de l'apprenant au système phonologique du français, d'où l'importance accordée à la phonétique et le rôle capital joué par la radio scolaire ; les deux dernières permettent d'obtenir l'articulation, le débit et l'intonation corrects. « *Ce qui importe à ce stade de la leçon de langage, c'est la recherche de la correction selon la norme du français contemporain, même si celui-ci est régionalisé* »¹.

La deuxième phase, celle de la consolidation ou fixation, revient elle, à renforcer les acquisitions faites en présentation, par montage d'automatismes de parole. Elle constitue une phase intermédiaire entre la présentation (phase de production contraignante) et l'exploitation (phase autonome). Cette deuxième phase de la leçon de langage aboutit à la production d'un grand nombre de phrases qui doivent mettre en jeu, l'acquisition d'automatismes de langage correct, le réemploi d'une même structure dans différents contextes et un début de transfert spontané des acquis.

La troisième et dernière phase de la leçon de langage, l'exploitation, reçoit comme la présentation, l'appui de la radio scolaire. Elle est destinée à enrichir les structures et le lexique acquis précédemment, tout en favorisant l'acquisition définitive des automatismes. Elle consiste à :

- réemployer les éléments acquis (vocabulaire, structures, énoncés) en présentation et consolidation : c'est la sous phase de réemploi dirigé ;

- utiliser ces éléments dans des contextes ou situations autres que celles ayant servi à les présenter : c'est la sous phase de réemploi semi-autonome ;

- varier ces éléments en fonction d'autres contextes et situations : c'est la sous phase de réemploi autonome des acquisitions faites en présentation et en consolidation.

¹ P. Dumont, 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, ACCT, Khartala, p. 225.

Au cours de cette phase de la leçon, les élèves doivent être en mesure d'intégrer les nouvelles acquisitions aux acquisitions antérieures par un processus de transfert et d'ouverture au milieu environnant.

L'application effective de la méthode a débuté en 1965, avec un très faible effectif, pour l'expérimentation en Cours d'Initiation. Dès 1966, la deuxième année (Cours préparatoire) abritait à son tour l'expérimentation. Il fallut attendre 1969 pour voir s'ouvrir plus de 200 classes de troisième année (Cours élémentaire 1^{ère}). Les trois premières années du nouvel ensemble pédagogique furent généralisées en 1972. En 1980, le nombre des classes du Sénégal utilisant, la méthode *Pour parler français* au Cours moyen 1^{ère} année, est estimé à 5000¹.

Année scolaire	Nombre de classes	Effectifs d'élèves
1965-1966	5	300
1966-1967	25	1 500
1967-1968	289	17 340
1968-1969	708	42 480
1969-1970	1 154	69 240
1970-1971	1 489	89 430
1971-1972	2 022	121 320
1972-1973	2 508	143 290

Source : Pierre Dumont , 1983, *op. cit.* p. 235.

¹ *Ib.*, p. 234.

Ce tableau montre la diffusion progressive de la méthode et semble augurer d'un processus irréversible d'autant que parallèlement le ministère de l'Education nationale, par l'intermédiaire des inspections régionales et départementales, assure la distribution des supports écrits et visuels nécessaires : livres (maître et élève), tableaux de feutres, figurines.

Les récepteurs utilisés dans les classes pour capter les émissions de radio sont également distribués. Leur nombre est d'environ 3 000, c'est-à-dire un peu plus d'un appareil pour deux classes, ce qui est, estime Pierre Dumont, à l'époque directeur du CLAD, tout à fait suffisant puisque les émissions se suivent et qu'il est toujours possible de faire passer un récepteur d'une classe dans l'autre¹.

La gestion des appareils est assurée conjointement par le CLAD et les inspecteurs régionaux qui disposent, dans les régions très étendues, de réparateurs régionaux recrutés parmi les instituteurs.

Si l'enregistrement des émissions ne pose aucun obstacle, le CLAD étant équipé d'un studio professionnel, leur diffusion se révèle un problème délicat. En effet, à l'époque, plus de la moitié du pays ne reçoit pas ou reçoit très mal les émissions.

Des moyens aussi importants témoignent à notre avis de l'importance qu'accordent les autorités politiques à l'expérience menée qui, rappelons le, s'inscrit dans une problématique d'adaptation l'enseignement du français au contexte sénégalais.

3. 1. 2. 2. *La méthode Pour parler français et la problématique de l'adaptation*

Les enquêtes menées en 1964 par le CLAD sur la situation du français au Sénégal avaient montré dès cette période, le rôle déterminant que joue le substrat linguistique africain dans l'apprentissage du français par les élèves². Cette constatation amena à la conclusion que pour adapter la pédagogie du français, il fallait tenir compte des spécificités de la langue dominante, c'est-à-dire le wolof.

La méthode se voulait une réponse adaptée à l'insuffisance de formation des enseignants et à la spécificité du milieu sénégalais. L'objectif était alors double : concevoir des livres du maître adaptés au faible niveau de compétence des enseignants et adopter une

¹ *Ib.*, p. 235.

² J. Bonde, 1979, « L'enseignement du français et l'introduction des langues nationales à l'école », in *Réalités africaines et langue française*, n° 9, Dakar, pp. 34-35.

progression lexicale et une programmation des difficultés adaptées au contexte socioculturel de l'élève sénégalais.

Pour atteindre le premier objectif, le CLAD a alors opté pour un système centralisé de détermination des contenus et de standardisation des rythmes de progression et de conduites de classe pour décharger l'enseignant d'un certain nombre de tâches. Les livres du maître ont été, à cette fin, conçus comme de véritables fiches pédagogiques pour pallier l'insuffisante formation des maîtres due à une plus grande scolarisation. Théoriquement, les livres du maître pouvaient être utilisés par chaque enseignant comme supports d'auto formation.

Pour l'atteinte du deuxième objectif, à savoir la prise en compte de la spécificité du milieu sénégalais, la programmation de la méthode est fondée sur la comparaison des langues en présence au Sénégal : français et langues africaines appartenant soit au groupe sénégaloguinéen, soit au groupe mandingue. Elle rompt donc avec les anciennes "méthodes de traduction" ou avec la méthode directe", pour se poser comme méthode contrastive. C'est-à-dire qu'elle prêtera une attention particulière à la différence de système linguistique entre la langue maternelle et le français.

Les études contrastives menées par le CLAD ont alors permis de programmer les difficultés spécifiques des élèves sénégalais, d'élaborer des progressions tant phonétiques que grammaticales, allant de la langue source à la langue cible en prévoyant les zones d'interférence.

Le souci d'adaptation visa essentiellement les contenus d'apprentissage, plus particulièrement, le choix des thèmes, la phonologie et le lexique. Ainsi un thème donne lieu à quatre dialogues mettant en scène des enfants sénégalais dans la vie quotidienne : leurs jeux, leurs rapports avec la famille, les adultes, la nature, les animaux, etc. Dans la même logique, la progression lexicale des deux premières années est fondée sur les données du *Français fondamental* adaptées au contexte socioculturel de l'élève sénégalais. C'est ainsi que les mots « *filao* », « *arachide* », « *brousse* », « *canari* », « *hivernage* », « *marigot* » et « *baobab* » et bien d'autres sont introduits dès les premiers dossiers¹.

¹ A. Thiriet, 1968, *L'enseignement du langage à l'école primaire sénégalaise. Bilan et perspectives*, Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université de Dakar, p. 75.

Initialement destinée aux élèves des deux premières années de l'enseignement primaire, chaque jour la méthode consacre un moment à des exercices de correction phonétique établis d'après l'étude comparée du français et du wolof. L'objectif déclaré par le CLAD était alors de rendre l'élève sénégalais conscient du fait que les sons du wolof et ceux du français ne sont pas identiques, que la difficulté à articuler certains sons français par rapport aux sons wolof, est grande, que les automatismes qu'on veut qu'il acquière, ne naissent véritablement que lorsqu'il sait être attentif à la différence qui sépare les articulations wolof des articulations françaises ¹.

Comment l'expérience fut-elle accueillie ?

3. 1. 2. 3. *Les critiques de la méthode CLAD ou la nouvelle bataille scolaire*

Certains spécialistes de la langue saluèrent l'expérience du CLAD, soulignant toutefois la mauvaise application de l'innovation introduite (la méthode comparative) qu'ils jugèrent trop timide pour aboutir à un véritable renouvellement de l'enseignement du français. Ils rejoignaient sur cette question le point de vue de Makouta-Mboukou. En effet, dès le début de l'expérience, cet auteur avait tenu à souligner les risques d'échec par manque d'audace dans l'application de la méthode comparative :

« La comparaison des deux langues ne s'étend que très vaguement au lexique, à la grammaire. En ce qui concerne le lexique, en effet, on s'attache au français fondamental en éjectant quelques termes comme téléphone, hôtel, théâtre, etc., pour les remplacer par exemple par arachide, baobab, brousse etc. Mais on oublie que la réalité quotidienne de l'enfant n'est pas uniquement concrète ; elle est aussi abstraite, affective : l'enfant croit, pense, sent. Comment, dans ce domaine, peut-on fournir à l'enfant africain les mots dont il a besoins pour s'exprimer dans sa réalité quotidienne ? Ce n'est pas la technique audiovisuelle, ni le caractère sélectif ou implicite qui permettront à l'enfant wolof de saisir les différences entre notions abstraites wolof et française. Là aussi, comme en phonologie, l'étude par la méthode comparative s'impose.

De même, la méthode n'envisage que peu de comparaisons dans l'apprentissage des structures grammaticales du français. Ici encore on s'en tient aux formes élémentaires établies par le français fondamental ; mais on n'évite pas sans doute les incertitudes dans l'emploi des formes grammaticales. Car, si le lexique que l'enfant emploie dans sa vie quotidienne ne recouvre pas le contenu du lexique du français

¹ P. Dumont, 1983, « Cultures africaines et langue française », *Culture française*, n° 10, p. 20.

fondamental, les formes grammaticales de sa langue maternelle dont il use pour exprimer sa réalité quotidienne, exprimeront forcément une réalité différente. Il faut donc :

«- que l'enfant puisse dissocier, en les distinguant, les formes grammaticales wolof et les formes grammaticales françaises, qu'il soit capable de passer d'une structure à l'autre ;

- que, beaucoup plus que les automatismes, la réflexion soit à la base de toute construction grammaticale, c'est-à-dire que les automatismes naissent de la réflexion et non d'un effort de mémorisation »¹.

D'autres critiques sont formulées par cet auteur, qui peuvent en résumé se ramener à trois :

- L'enseignement est entièrement donné en français, dans toutes les disciplines, dès la première heure de la classe. C'est la langue que les enfants doivent apprendre et c'est par elle qu'ils accèdent à toutes les autres sciences. On continue à considérer le français comme s'il était la langue de l'enfant. Alors tous les inconvénients, tous les défauts de la méthode directe s'y retrouvent à une fréquence certes moindre que dans les systèmes précédents, mais encore trop grande pour donner des résultats vraiment satisfaisants.

- La méthode CLAD recèle un aspect plus théorique que pratique : elle déclare amener en deux ans les jeunes Sénégalais au niveau des petits Français en fin de cours préparatoire.

- Enfin, elle accorde peu d'attention à la formation des maîtres, tout particulièrement à leur recyclage. Une usine qui adopte de nouvelles machines de production recycle également les techniciens chargés de les manier. Une méthode d'enseignement est plus qu'une machine de production. Pourquoi alors le si peu de place accordée à la formation des enseignants ?²

Les critiques avancées par ce technicien de la langue ne manquent pas de pertinence. Elles nous semblent toutefois assez bienveillantes au regard de l'attitude des syndicats d'enseignants qui ont adopté dès le début, une attitude de rejet ferme de la méthode.

¹ J. P. Makouta-Mboukou, *op. cit.*, p. 62.

² *Ib.* p. 63 et suivantes.

Les critiques syndicales portèrent sur plusieurs aspects. Rappelons que la méthode avait introduit comme supports des apprentissages en classe un tableau de feutre, des figurines et un récepteur radio. Les objectifs étaient de combler l'insuffisance de compétences pédagogiques des enseignants et de plonger quotidiennement maîtres et élèves dans un bain sonore de français standard, pour pallier l'absence quasi totale de contact avec la langue à enseigner ou à apprendre.

Du CI au CE2, la radio était utilisée pendant un minimum de 30 minutes par jour pour présenter ou fixer un échantillon linguistique. Utilisée aussi pour la lecture au CE1-CE2, elle fut très vite abandonnée devant les critiques insistantes et convergentes des utilisateurs et des syndicats d'enseignants.

Le recours aux voix françaises a également fait l'objet de vives attaques comme étant inadapté, voire, « *le comble de l'aliénation et du mimétisme* »¹, les syndicats considérant que "*le modèle français proposé, en tant qu'il impose un accent donné ou une courbe mélodique donnée, constitue un élément aliénant et qui agresse le maître et l'enfant sénégalais dans leur personnalité*"². Ils renforcèrent l'argument par cette remarque d'une certaine pertinence : le français parlé en Afrique prend dans chaque pays l'accent que lui confèrent les différentes interférences et que cela n'a jamais entraîné une incompréhension entre les populations africaines. Les voix françaises furent alors très vite remplacées dans certains cours (au CE par exemple), par des voix sénégalaises. Et les organisations syndicales d'ironiser : "*Quand on recule si vite dans l'application des principes dits scientifiques, c'est qu'on n'est pas si sûr de ce que l'on fait*"³.

Le recours à un type de voix familier aux élèves pouvait être un facteur facilitant la discrimination auditive, tout en favorisant l'apprentissage. Le travail d'adaptation entrepris, de "*tropicalisation*" dirent les syndicats, ne fut toutefois pas mené à terme puisque les frais nécessaires pour de nouveaux enregistrements ne furent pas pris en charge par le gouvernement sénégalais.

Plus fondamentalement, les syndicats considérèrent la méthode CLAD « *comme une mesure dilatoire à l'encontre de l'introduction des langues nationales, un gadget de luxe,*

¹ SUDES (Dakar-Liberté), *Etude critique de la méthode audiovisuelle « Pour Parler Français »*, Dakar, 27 janvier 1981.

² SUDES (Dakar-Liberté), 27 janvier 1981.

³ SUDES (Dakar-Liberté), Idem.

une tentative onéreuse qui aurait mieux fait d'être lancée en faveur de matières scientifiques, (...) »¹. Ils incitèrent même les enseignants à faire du rejet de la méthode, une question de dignité professionnelle :

" Quand on vous donne une radio pour "pallier vos insuffisances", alors que sur une journée que vous passez avec vos élèves cette radio n'intervient que durant 30 minutes, cette solution est-elle valable ? Ne cherche-t-on pas plutôt à vous infantiliser ?

*Et quand bien même elle serait valable, compte tenu du caractère humiliant de cette justification, seriez-vous prêt à bien accueillir et à bien utiliser ce médium ?"*²

Indépendamment de leur appartenance syndicale, les enseignants reprochèrent à la méthode son "insularité", considérant que les classes CLAD étaient des îlots à l'intérieur du système scolaire sénégalais, ce qu'expliqueraient l'insuffisance de la formation des enseignants et la non implication des inspecteurs³.

En effet, au niveau des écoles, seuls les maîtres détenteurs des "classes CLAD" sont initiés à la méthode. Cette logique de classe alimente les clivages à l'intérieur d'un même établissement scolaire. Les "initiés" ne manquent pas quelquefois de faire valoir auprès de leurs collègues leur statut de "spécialistes" maîtrisant un appareillage conceptuel nouveau et disposant d'aptitudes particulières. C'est suffisant, pour en retour déclencher une réaction hostile des maîtres dits "traditionnels". Ces derniers présentent à leur tour les émissions CLAD comme des moments de défoulement collectif. Caractérisation significative, car dans un système jusque là exclusivement fondé sur la parole, la nouvelle communication s'appuyant sur la gestuelle est particulièrement mal perçue.

Avec le recul, il nous apparaît que les responsables du CLAD en accord avec les inspecteurs et les directeurs d'écoles auraient pu atténuer ces clivages s'ils avaient dès l'entame engagé le projet dans une logique d'école. Toujours est-il que Dumont trouva les critiques des maîtres dits traditionnels très subjectives :

« ces critiques sont le fait, soit de nostalgiques des anciennes méthodes appliquées dans d'excellentes conditions, par de bons maîtres bien formés auprès d'un petit

¹ O. Felgine, 1983, *La politique des langues nationales au Sénégal*, Thèse pour le doctorat de 3^{ème} cycle études africaines, Bordeaux I / IEP / CEAN, p. 140.

² SUDES (Dakar-Liberté), *Etude critique de la méthode audiovisuelle...*, op. cit.

³ A. Seck et al., op. cit., pp. 56-57.

nombre d'élèves bien sélectionnés, soit de pédagogues conservateurs refusant le recours à une technologie moderne, par manque d'information et de formation ou par un refus de cette technologie occidentale, sentie comme imposée de l'extérieur, qui risque de modifier les rapports, d'un type bien particulier, entre maîtres et élèves dans les classes sénégalaises. La présence du récepteur dans la classe vient, en effet, concurrencer l'autorité absolue du maître en imposant un modèle linguistique peut-être jugé meilleur par les élèves et un système de travail très contraignant»¹.

Ce point de vue n'est peut-être pas sans fondement. Il faut toutefois s'interroger sur le degré d'objectivité de son auteur compte tenu de l'implication institutionnelle : Pierre Dumont a dirigé le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar, pendant plusieurs années. Aussi serait-il édifiant de croiser son point de vue avec les critiques formulées par ceux qui sont chargés de l'encadrement pédagogique, les inspecteurs de l'enseignement.

Ces derniers se déclarèrent marginalisés dans l'application d'une méthode d'enseignement à laquelle ils n'étaient pas formés. Aussi, certains d'entre eux se mirent-ils à l'écart, laissant aux conseillers pédagogiques les tâches d'encadrement. Les conseillers jouaient ainsi dans beaucoup de circonscriptions le rôle d'expert sur toutes les questions concernant la méthode "*Pour parler français*". En plus le CLAD leur avait offert des conditions de travail dont ne disposaient pas les inspecteurs. Dotés de véhicules et bénéficiant d'indemnités à l'occasion des séances d'évaluation du projet, ils apparaissaient comme des privilégiés dans un système où la gestion de la pénurie était plutôt la règle. Les domaines de compétence étaient si peu délimités que beaucoup de conflits entre inspecteurs et conseillers éclatèrent.

En résumé, nous pouvons dire que le CLAD a connu des difficultés de plusieurs ordres dont l'opposition farouche des enseignants en général, des syndicats en particulier. En définitive, à la suite des conclusions des Etats généraux de janvier 1981, la méthode est supprimée.

3. 1. 2. 4. *L'Après CLAD : un flou méthodologique*

L'opinion est largement partagée aujourd'hui que la suppression de la méthode, sans évaluation sérieuse n'a fait qu'ajouter aux difficultés d'apprentissage du français. S'ouvre alors une période marquée par un certain flou méthodologique. Plusieurs initiatives sont

¹ P. Dumont, *Le français et les langues africaines...*, op. cit., p. 238.

alors prises pour trouver une issue à cette situation. Dans cette recherche de solutions, les étapes les plus significatives sont celle de Mbour (1981) et celle de Dakar(1983)¹.

3. 1. 2. 4. 1. Le séminaire de Mbour : le retour à la méthode directe ?

Ce séminaire s'est tenu en avril 1981. Il regroupait la quasi totalité des inspecteurs de l'enseignement élémentaire du Sénégal et s'inscrivait dans la mouvance de la mise en application des conclusions des Etats généraux. Le séminaire se pencha sur la situation créée par la suppression de la méthode *"Pour parler français"* et *"les mesures immédiates à prendre pour assurer la rentrée d'octobre 1981"*².

Mbour aura constitué une étape parmi d'autres dans la recherche de solutions après la suppression de la méthode CLAD en ce qu'il semble poser l'éternelle problématique de l'enseignement du français au Sénégal. Les deux principales recommandations auxquelles les travaux ont abouti méritent qu'on s'y arrête.

La première est relative à la finalité de l'initiation en français : *"amener l'élève, au terme des deux premières années à pouvoir s'exprimer sans aucun stimulus artificiel, dans une langue simple, naturelle et correcte, parfaitement accordée à ses besoins"*³. Cette finalité n'est pas la même que celle qu'on retrouve dans les textes officiels encore en vigueur : *"enseigner le français comme un moyen de communication"*⁴. Ainsi, dans le rapport final du séminaire, le concept clé de la méthode CLAD, le concept de *"communication"* disparaît, remplacé par celui d'*"expression"*. En réalité, il ne s'agit pas d'une simple question de terminologie, mais bel et bien d'une nouvelle orientation méthodologique, soulignée du reste par la condamnation de l'utilisation de la radio scolaire, du tableau de feutre et des figurines considérées comme des *"stimuli artificiels"*, des substituts de la réalité. C'est dire que dès le départ, l'enfant doit être mis dans des situations réelles et vivantes lui permettant de s'exprimer dans une *"langue naturelle"*, comme c'est le cas dans l'apprentissage d'une langue maternelle. Les rédacteurs ont-ils réellement perçu l'objectif d'assimilation impliqué dans cette directive ? Nous pouvons en douter d'autant que le but officiellement recherché est d'amener l'élève, à la fin des deux premières années d'apprentissage, à s'exprimer avec un vocabulaire adapté à ses besoins et à la spécificité de

¹ Pour cette partie ,voir A. Ndoye, 1998, *Méthodes de langage. Problématique de l'initiation en français au Sénégal, recherche de solutions, méthodes d'enseignement utilisées*, Dakar, SEMA, pp. 18 et suivantes.

² *Ib.*, p. 18.

³ *Ib.* p. 19.

⁴ Décret 79 1165 du 20-12-1979 et Instructions officielles 691 du 19 janvier 1978.

son milieu. Il reste que le séminaire de Mbour ne préconise aucune méthode précise d'initiation du français. Ses recommandations se résument à quelques principes généraux : *"démarche attrayante, pratique et motivante"* ; accent mis sur les *"structures et lexique du français fondamental"*, orientant davantage vers une approche directe ; ou tout au moins, autorisant chacun à recourir à la démarche de son choix. En tout cas, c'est dans l'optique de la liberté d'initiative des enseignants que le ministère de l'Education nationale va donner de nouvelles directives aux autorités scolaires (inspecteurs, directeurs d'école) et aux enseignants. Elles reprenaient en les citant, la finalité et les principes généraux définis dans le document de Mbour : *"les méthodes à mettre en œuvre (on notera le pluriel), selon l'option de chaque maître, auront comme support toute situation concrète pouvant dans la classe ou en dehors de celle-ci, servir à l'amorce d'un dialogue vivant"*¹.

Cette période voit la réapparition des manuels s'inscrivant dans l'optique de la directe. Les manuels de Davesne réapparaissent massivement².

Après deux ans d'application des recommandations de Mbour, les autorités ont abouti au constat que les objectifs poursuivis en matière d'apprentissage du français n'ont pas été atteints. En outre, *"malgré les multiples stages, des disparités et des lacunes ont été constatées dans l'enseignement du français, notamment au cours d'initiation et au cours préparatoire"*³.

Ce constat va conduire, en septembre 1983, à organiser à l'Ecole normale supérieure de Dakar, des journées d'études sur la même problématique, celle de l'initiation en français des élèves sénégalais. Les travaux de ces journées feront l'objet de nouvelles directives.

3. 1. 2. 4. 2. Le séminaire de Dakar : la réhabilitation de la méthode CLAD ?

Devant la diversité des pratiques, la rencontre de Dakar visait *"pour une période transitoire, à donner des directives pratiques de réflexion et de méthode d'enseignement du langage et de la lecture, de manière qu'au niveau de la formation initiale comme à celui de l'exercice quotidien de la classe, une certaine harmonie s'opère au plan national"*⁴.

¹ A. Ndoye, *op. cit.*, p. 20.

² *La famille Diawara* mais surtout la série *Mamadou et Bineta*.

³ Décret 79 1165, édition de 1983, *pédagogue*, n° 26.

⁴ Gouvernement du Sénégal /MEN, 1983, *Conclusions des journées d'études des 8, 9 et 10 septembre à l'école Normale supérieure de Dakar, sur l'enseignement de la lecture et du langage*, Dakar, texte ronéotypé, p. 1.

Par rapport aux conclusions de Mbour, celles de Dakar présentent deux caractéristiques.

La première concerne le retour à la fonction communicative de la langue considérée comme un instrument de communication. Elle conduit à privilégier au cours d'initiation la langue orale sur la langue écrite.

La deuxième caractéristique consiste en une description détaillée des trois phases quotidiennes de la leçon de langage : l'acquisition, la consolidation et l'exploitation.

La phase d'acquisition

L'objectif de cette phase d'acquisition est d'*"assurer la compréhension globale de la situation de communication et des moyens linguistiques qui s'y rapportent (éléments lexicaux et notions syntaxiques)"*. Le recours à des situations mettant en scène des enfants sénégalais dans leur vie quotidienne, leurs jeux, leur milieu de vie, conditionne cette compréhension. L'acquisition comporte les sous phases suivantes :

- la phonétique préventive
- l'imprégnation
- l'analyse
- la conjugaison dialoguée
- la synthèse
- la phonétique corrective

Reconduisant à ce niveau les préoccupations du CLAD, les sous-phases consacrées à la phonétique illustrent le souci de prendre en compte la spécificité de l'enfant sénégalais pour qui le français reste avant tout une langue étrangère. L'objectif déclaré consiste, dans un premier temps, à repérer et à traiter préventivement les sons susceptibles de comporter à priori des difficultés de prononciation pour des enfants sénégalais parlant français et qui s'expliquent le plus souvent par les interférences entre les systèmes phonétiques des langues maternelles de l'enfant sénégalais et celui du français. La phonétique corrective ne s'impose que si des difficultés de prononciation ont été rencontrées au cours de la leçon, prolongeant ainsi une phonétique diffuse à laquelle le maître aura procédé au cours de la leçon.

La phase de consolidation

La consolidation est l'étape qui fait naturellement suite à l'acquisition. Elle vise à *"fixer par la répétition et la mémorisation, les outils linguistiques acquis globalement en première séance"*. Elle comprend les étapes suivantes :

- le rappel des notions acquises antérieurement.
- La fixation
- La conjugaison dialoguée
- La phonétique corrective

La phase d'exploitation

Cette séance vise à favoriser la productivité langagière des élèves en vue de les rendre autonomes. Elle se déroule en trois moments :

- le rappel par les élèves des notions acquises en phase de présentation.
- le réemploi dirigé à partir de situations de communication proposées par l'enseignant.
- le réemploi libre consistant à utiliser les acquisitions hors du contexte ou de la situation où elles ont été faites.

Les fondements théoriques de la méthode proposée ne sont pas explicités par les promoteurs. A vrai dire, mis à part le fait qu'elle ne fait pas appel à l'utilisation de matériel audiovisuel, la démarche proposée par l'INEADE s'écarte très peu de celle du CLAD. Ses fondements, ceux du CLAD, sont supposés connus des enseignants. Mais pourquoi alors avoir rejeté la méthode CLAD ? En fait, il nous semble que c'est surtout l'implication personnelle du président Senghor dans le choix de la méthode qui a cristallisé les oppositions. Le paradoxe est alors que le CLAD, dont la création en 1966, pouvait apparaître comme une ouverture en direction de l'intelligentsia progressiste¹, va voir son nom attaché à une « méthode » qui va constituer un objet de discorde permanent durant la décennie 70 avec la gauche intellectuelle, rejoint par la suite par des parents d'élèves l'associant à l'échec scolaires de leurs enfants.

¹ P. Fougeyrollas, 1970, *Où va le Sénégal ?*, Paris, IFAN/Anthropos, p. 70.

Les difficultés rencontrées dans l'enseignement du français amenèrent progressivement les autorités à inscrire cette question dans une orientation en rapport avec l'introduction des langues nationales à l'école. Ce fut l'une des problématiques majeures de la commission de réforme de l'enseignement qui va se mettre au travail en 1966-1967 pour s'atteler à résoudre la question de l'adaptation des programmes et des méthodes et pour réexaminer le problème des structures. En réalité ce qui était en jeu allait au-delà des seules questions pédagogiques et posait la nécessité d'une véritable réforme du système scolaire sénégalais pour l'adapter aux valeurs nationales et culturelles : adaptation des programmes d'histoire et de géographie, prise en compte de la personnalité de l'enfant sénégalais, utilisation des langues nationales à l'école. Les responsables de l'éducation affichaient une claire conscience de la situation de l'école. Ce que semble attester le rapport du ministre de l'Education nationale à la conférence nationale des enseignants affiliés au Parti-Etat, l'Union Progressiste Sénégalaise, tenue les 19 et 20 juillet 1969 :

« Tous les efforts accomplis sur le plan de l'adaptation et celui de la qualification n'ont pu résoudre le problème essentiel de l'intégration des scolarisés dans les secteurs actifs de la vie nationale.

Ils n'ont pu en particulier empêcher ni l'accélération de l'exode rural, ni l'accroissement du chômage des diplômés. Ils ont pu même accroître le déracinement des jeunes scolarisés, en créant chez les élèves et leurs parents des modèles nouveaux tout à fait étrangers au milieu local car le système est resté malgré tout calqué sur celui de la France »¹

Il faut dire que les événements scolaires et universitaires de 1968 et 1969, avaient introduit à l'époque un élément de tension qui montra encore plus à quel point la réforme était urgente². Le résultat fut l'adoption de la loi d'orientation du 3 juin 1971, cadre législatif de la première véritable réforme de l'école sénégalaise après l'indépendance.

¹ Cité P. Bianchini, *op. cit.*, p. 449.

² A. Bathily, 1992, *Mai 68 à Dakar ou la révolte universitaire et la démocratie*, Paris, Chaka (Afrique contemporaine).

Chapitre II - La réforme de 1971 et son application : le militantisme culturel

Jusqu'en 1968, le système d'enseignement a poursuivi son chemin sans grand soubresaut et sans innovation majeure. Le grand choc de mai 68 va induire un changement de rythme. La fermeture pour un an de l'université s'accompagna de l'étude d'une réforme. Celle-ci correspondait à « *la nécessité d'assumer la différence avec le modèle universitaire français* »¹, peut-être davantage, avec la tournure que lui imposaient les événements de 68. C'est à partir de là que l'on peut trouver l'un des ressorts essentiels de la réforme. Il s'agissait d'adapter l'appareil éducatif à l'objectif de développement du Sénégal, sans perdre de vue la culture².

L'article 1^{er} de la loi l'exprime ainsi :

« *L'éducation nationale, au sens de la présente loi, tend :*

- *à 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 aux problèmes de développement national. Elle vise à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière. Sa mission constante est de maintenir l'ensemble de la nation dans le courant du progrès contemporain ».*

Le caractère africain de l'institution éducative ainsi comprise est souligné par l'article 3 : « *L'éducation nationale sénégalaise est une éducation africaine, prenant sa source dans les réalités africaines et aspirant à l'épanouissement des valeurs culturelles africaines. Partant de ces réalités, elle les domine et les dépasse en vue de leur transformation...* ».

En application de la loi d'orientation, le décret 72-862 articule la structure du nouveau système autour de cinq niveaux : l'éducation préscolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur.

Les objectifs visés par l'enseignement élémentaire sont également précisés par décret portant organisation de l'enseignement élémentaire³. Il s'agit entre autres :

¹ L. S. Senghor, 1972, « La communauté économique comme cadre du développement », Rapport au 8^{ème} congrès de l'U.P.S., *Le Soleil*, 798 n° spécial du 17 Décembre 1972, p. 34.

² « Décret 72-862 », *JORS*, 4274 numéro spécial du 1^{er} février 1973.

³ République du Sénégal, « Décret n° 72-861 du 13 juillet 1972 et annexes », *Réforme de l'enseignement au Sénégal*, Rufisque, Imprimerie Nationale, D. L. n° 3584, pp. 3-91.

"- d'éveiller l'esprit de l'enfant par des exercices scolaires en vue de permettre l'émergence et l'épanouissement de ses aptitudes ;

- d'assurer sa formation physique, intellectuelle, morale et civique et d'éveiller son esprit d'initiative ainsi que son sens critique ;

- de faire acquérir les connaissances et mécanismes de base indispensables pour les acquisitions ultérieures ;

- de réhabiliter le travail manuel comme facteur de développement de l'intelligence et comme base d'une future insertion dans le milieu économique et socioculturel, grâce à une liaison étroite entre l'école et la vie ;

- de favoriser la connaissance et la compréhension du milieu physique et social"¹.

L'entrée à l'école primaire est fixée à six ans. La loi prescrit un tronc commun de cinq ans à l'issue duquel, est organisé un concours qui répartit les élèves en deux groupes : ceux qui vont accéder à une "classe de transition" d'un an, débouchant ensuite sur l'enseignement moyen secondaire et l'enseignement moyen technique et ceux qui vont directement accéder à l'enseignement moyen pratique².

Il est prévu de fixer annuellement par décret la proportion à admettre dans l'une ou l'autre filière. Le IV^e plan envisage 20 % pour l'enseignement moyen général et l'enseignement moyen technique et 80 % pour l'enseignement moyen pratique³.

Une préoccupation est au cœur de la réforme enclenchée : donner du sens au système éducatif sénégalais, autrement dit, l'adapter aux réalités de son environnement. A cette fin, deux innovations semblent caractériser la réforme de 1971.

Tout d'abord l'introduction des langues nationales à l'école dont l'objectif déclaré est « de surmonter l'inadaptation linguistique qui est, pour une bonne part, responsable des échecs et redoublements, spécialement dans le primaire »⁴.

La deuxième caractéristique de cette réforme, l'enseignement moyen pratique, se veut officiellement une alternative pour la masse des enfants jetés chaque année dans la rue, à l'issue du CM2.

¹ *Ib.* article premier.

² *Ib.* p. 4.

³ B. M. Cissé, 1975, « Pourquoi l'enseignement moyen pratique ? », *Ethiopiennes*, n°3, juillet 1975, Dakar, GIA, p. 51.

⁴ A. Ndoye, *op. cit.*, p. 18.

Nous avons choisi dans ce chapitre d'insister sur l'introduction des langues nationales présentée comme l'innovation la plus emblématique de la nouvelle orientation. Le chapitre suivant nous offrira l'occasion de revenir sur l'analyse de l'enseignement moyen pratique.

A côté de ces deux innovations, la réforme de 1971 en comportait également une autre d'une grande importance au regard de notre problématique : l'étude du milieu, qu'il nous semble opportun d'aborder avant d'analyser la question de l'introduction des langues nationales à l'école.

3. 2. 1. *L'étude du milieu*

Aux différentes appellations traditionnelles de sciences, histoire et géographie, se substitue la rubrique « *étude du milieu* ». A côté de l'introduction des langues nationales à l'école, elle apparaît comme un axe important de la réforme de 1971. En effet, la loi d'orientation affirme sans ambiguïté, la double option de faire acquérir à tous les citoyens, "*la capacité de transformer le milieu et la société*"¹. En outre, le décret 72-861 évoque l'objet de l'enseignement élémentaire en insistant sur la nécessité de favoriser la connaissance et la compréhension du milieu physique et social². Dans ce texte figure pour la première fois l'expression *étude du milieu* dont le but proclamé est ainsi formulé :

« arriver, par l'observation, par l'étude concrète du milieu qui l'entoure, par une ouverture de l'école sur la vie, à faire connaître le « milieu » à l'élève, à le lui faire aimer, l'y insérer harmonieusement mais aussi le rendre capable, par son influence future, de le transformer.

*C'est aussi, comme le but de l'éducation en général, de former l'enfant, de lui apprendre à voir et à observer, à réfléchir et à agir, à s'exprimer avec précision après avoir observé et réfléchi »*³.

Chacune des disciplines qui composent l'étude du milieu, l'histoire, la géographie, l'éducation civique, la géographie et les sciences d'observation conserve son originalité, avec cependant la même ambition : "*La connaissance concrète du milieu qui entoure l'école, du Sénégal et plus tard de l'Afrique, de façon à susciter chez les élèves l'amour de*

¹ Art. 5 de la loi 71-36.

² République du Sénégal, « Décret n° 72-861 du 13 juillet 1972 et annexes », *op. cit.*, p. 79.

³ *Ib.*, p. 80.

leur pays sans oublier le monde qui l'entoure et à la vie duquel le Sénégal participe en tant que nation indépendante"¹.

Cette recommandation que l'enseignement doit se fonder sur le milieu n'est pas une nouveauté, tout au moins dans le monde de l'éducation. Déjà au XVIII^e siècle Jean Jacques Rousseau, en réaction à l'enseignement livresque, la préconisait. Il recommandait pour l'éducation des enfants, de mettre l'accent sur le contact avec les réalités et les choses plus que sur l'étude des livres. *"Les choses ! les choses ! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots ; avec notre éducation babillarde, nous ne faisons que des babillards"*². Il condamna ainsi irrémédiablement tout enseignement livresque : *"Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas"*¹.

Un survol du programme d'étude du milieu des cinq premières années de l'enseignement élémentaire suffit pour révéler le principe d'adaptation qui a guidé son élaboration.

Au CE1 par exemple, il est recommandé aux enseignants de concevoir la leçon d'histoire comme une leçon de morale, de civisme et de patriotisme, de faire appel à la sensibilité de l'enfant mais surtout d'établir des oppositions, des différences ou des analogies entre ses conditions actuelles de vie et celles du passé, dégagant de ce fait, petit à petit, la notion de progrès².

A ce niveau, le programme s'articule autour des thèmes suivants :

- Idée du temps : âge des élèves, des maîtres, des parents, des vieillards connus des enfants.
- Histoire de l'école : sa création ; ses premiers maîtres ; son extension. Etablissement d'une monographie après enquête.
- Histoire du village ou du quartier après enquête.
- Origine et formation de la population sénégalaise.
- Les royaumes et les principaux personnages qui ont participé à leur formation.

¹ JOR.S., 1^{er} février 1973..., *op. cit.*, p. 258.

² J.-J. Rousseau, 1928, *Emile ou de l'Education* (Extraits), Paris, Librairie Larose, p. 52.

- Histoire concrète des progrès de l'humanité : le vêtement ; l'habitation ; l'éclairage ; l'alimentation ; les transports.

Au CE2, il est demandé au maître d'insister davantage sur l'histoire des peuples et des civilisations que sur l'histoire des individus. Le principe d'authenticité doit toutefois rester de rigueur. Aussi lui suggère-t-on de veiller « à l'enracinement de l'enfant dans les valeurs du terroir tout en le préparant à aborder de plus vastes horizons à l'échelle du continent africain »³. En un mot, l'enseignement de l'histoire doit, comme au CE1, être référé au passé et au présent du Sénégal et inclure la connaissance du patrimoine universel. Les thèmes d'étude retenus en sont d'ailleurs une illustration⁴ :

- Le progrès : le feu ; l'agriculture ; l'élevage ; les inventions ; les découvertes.
- Mon pays : à l'époque pré-coloniale ; étude des royaumes et Etats d'autrefois (création, situation, organisation politique et sociale) ; quelques figures de ces royaumes ; naissance du Sénégal.
- Les contacts avec les peuples de race blanche : les Arabes et l'islam ; les Européens sur la côte occidentale d'Afrique ; les compagnies de commerce : Saint-Louis, Gorée, les comptoirs du fleuve et de la côte ; l'esclavage et ses conséquences (arabe et européen).
- La conquête coloniale : ses causes ; son déroulement (étapes et résistances) ; ses conséquences.
- Le Sénégal, colonie française : de la pénétration à 1939 : organisation administrative et politique ; évolution interne (résistances, statut communal, Blaise Diagne, Galandou Diouf) ; de 1939 à 1956 : la guerre et ses conséquences ; les syndicats, les partis dans l'essor du nationalisme africain.
- La conquête de l'indépendance : les syndicats et les partis ; la loi-cadre ; le référendum, la communauté.

¹ *Id.*

² *JORS*, 1^{er} février 1973..., *op. cit.*, p. 258.

³ *Ib.*, p. 258.

⁴ *Ib.*, pp. 258-259.

- Le Sénégal indépendant : 1^{er} essai de regroupement : la Fédération du Mali ; le Sénégal indépendant : organisation politique et administrative.

Au cours moyen (CM), sans être fondamentalement différent de ce qui se fait dans les cours précédents, l'enseignement de l'histoire insiste plus particulièrement sur les faits de civilisation, sur le travail humain et sur l'évolution de ses conditions avec comme objectif de faire connaître à l'enfant sénégalais non seulement son passé national mais aussi celui de tout le continent africain et de ses rapports avec le reste du monde. Ce qui, de l'avis des concepteurs de la réforme, implique « *un effort d'adaptation conforme à l'évolution psychique de l'enfant et le choix de centres d'intérêts susceptibles d'illustrer le double but d'enracinement et d'ouverture sur l'Afrique et le monde* »¹.

Dans le même esprit, il est également affirmé que l'enseignement de la géographie vise en premier lieu à éveiller chez l'enfant une prise de conscience ses rapports avec le milieu dans lequel il vit, pour lui en donner une connaissance aussi précise que possible². Partant du milieu familial à l'enfant, on élargit progressivement son horizon à l'échelle de sa région, puis à celle du Sénégal et de l'Afrique, de leur place et de leur rôle dans le monde.

Parallèlement aux objectifs poursuivis en histoire et en géographie, la réforme assigne à l'éducation civique la mission de former le jeune citoyen dans un sens qui permette son « *insertion active, consciente et volontaire dans le milieu qui l'entourne, son adaptabilité permanente au processus d'évolution du monde moderne et de la société à laquelle il appartient* »³.

Ces changements sont pour l'essentiel "*favorablement accueillis en milieu enseignant, traditionnellement progressiste*"⁴. Toutefois des craintes sont formulées, ayant trait à l'inexistence d'une documentation adaptée. Reconnaisant les difficultés, les autorités académiques annoncent la naissance toute prochaine d'un périodique qui diffusera des

¹ *Ib.*, p. 259.

² *Ib.*, p. 260.

³ *Id.*

⁴ S. Mangane, 1986, « L'étude du milieu à l'école élémentaire », *Le Pédagogue*, n° 33, mars 1986, Dakar, NEA, pp. 34-39.

documents qui aideront les maîtres dans l'enseignement de l'histoire. En attendant, leur recommande-t-on, « *il faut butiner* »¹.

En l'absence de manuels proprement adaptés, quelques auteurs leur sont suggérés, en particulier Cheikh Anta Diop, Jean Suret-Canale, M. A Adiko et Abdoulaye Ly².

Enfin L'IFAN est indiquée "*comme la grande source à explorer, même si cela impose au maître un travail de recherche fatigant*"³. Qui n'apprend pas toute sa vie, n'a pas le droit d'enseigner se plait-on à répéter.

Face à la volonté d'adaptation affichée, se dresse aussi une autre difficulté : l'objectivité dans la présentation de certains faits historiques. Parler de la loi-cadre, du référendum du 28 septembre 1958, de la Fédération du Mali, de l'indépendance, c'est à l'époque, parler d'événements tout récents. Dans certains cas, les controverses, les querelles politiques qu'ils ont soulevées avaient encore quelque chose de vivace qui rendait difficile la tâche de l'enseignant. Le temps n'avait pas encore fait son travail de décantation pour garantir l'objectivité requise.

Notons qu'en géographie, à en croire les membres du corps de contrôle, on rencontrait moins de difficultés pour rassembler la documentation nécessaire à la préparation de la classe⁴.

3. 2. 2. La question des langues nationales

Dès la création de l'école au Sénégal, la question linguistique était déjà au cœur des débats. En effet, après un an d'exercice, Jean Dard, le premier instituteur envoyé officiellement au Sénégal, s'était rendu compte des difficultés et blocages qui résultaient de l'utilisation exclusive du français dans l'enseignement destiné à des enfants dont la langue de tous les jours était le wolof. Nous avons amplement abordé cette question dans notre première partie pour y revenir. Il reste qu'en plus de cette expérience, l'histoire coloniale a connu d'autres tentatives d'utilisation des langues nationales comme médium d'enseignement. Dans les stations missionnaires, à chaque fois qu'une chapelle était érigée, les prêtres s'efforçaient

¹ M. Gunn, 1976, « Prospective pour un enseignement adapté », *Le pédagogue*, n° 1, avril 1976, Dakar, NEA, pp. 22.

² *Ib.*, pp. 27-28.

³ *Ib.*, p. 28.

⁴ S. Mangane, « L'étude du milieu à l'école élémentaire », *op. cit.*, p. 36.

d'ouvrir une école. Dans les zones d'implantation catholique, en pays none sereer ou joola par exemple, l'enseignement, pour des besoins d'évangélisation efficace, se faisait en utilisant exclusivement le latin et la langue du milieu. Denise Bouche signale qu'en 1909, « *l'école de Fadiouth comptait 100 garçons, dont bon nombre savait lire convenablement, mais ils se décourageaient rapidement parce qu'il n'existait aucun livre en sérère qui leur permît d'entretenir leurs connaissances* »¹. Le français n'était enseigné qu'occasionnellement. Pour justifier cette pratique et bénéficier des subventions des autorités administratives et de l'Alliance française, le préfet apostolique soutenait qu'en apprenant à lire le catéchisme en wolof et en sereer transcrits en caractères latins, les enfants se préparaient à l'étude du français².

Au lendemain des indépendances, voire avant, plusieurs auteurs insistent sur la nécessité d'enseigner en langue nationale. L'essentiel de leur argumentation tourne autour de la nécessaire adaptation de l'école aux réalités africaines. Abdou Moumouni par exemple, quoiqu'il s'attache davantage à l'étude critique des structures institutionnelles de l'éducation en Afrique, n'en insiste pas moins sur la nécessité d'un enseignement en langue maternelle. Il en mesure les enjeux :

*« C'est par l'utilisation de la langue maternelle (ou d'une langue africaine parlée autour de lui) que l'enfant africain cessera d'être quotidiennement aux prises avec deux mondes différents : celui de l'école et celui de la vie. En même temps que cesse alors la rupture entre l'école et la vie, l'affectivité de l'enfant, sa personnalité ne seront plus constamment exposées au « choc psychologique » et au « dépaysement intellectuel » d'un enseignement en langue étrangère. L'enfant qui a acquis les premiers concepts et s'est exercé aux premières opérations mentales en utilisant sa langue maternelle assimile beaucoup plus rapidement un enseignement dispensé dans cette langue. Il est alors possible de faire directement appel aux acquisitions de l'enfant venues de son milieu social, comme base d'organisation de ses connaissances déjà acquises et d'accès à de nouvelles. Concernant l'insertion de l'enfant dans son milieu social, les avantages de l'utilisation de la langue maternelle sont aussi nombreux qu'importants : l'enfant à l'école n'est plus subjectivement et objectivement coupé de son entourage ; le fait d'aller à l'école ne constitue plus un caractère distinctif qui le sépare des autres enfants et adolescents et de sa famille »*¹.

En 1971, lors du colloque sur la négritude, M. Assane Seck, alors ministre de l'éducation nationale déclara que la langue d'enseignement était pour beaucoup dans

¹ D. Bouche, *L'Enseignement dans les territoires français...*, op. cit. p. 376.

² *Ib.*, p. 377.

l'inadaptation de l'école dite moderne au milieu africain. L'explication était selon lui toute simple :

« D'une part l'enfant africain qui aborde l'éducation moderne dans une langue étrangère est traumatisé dès le départ par des difficultés que ne connaît pas l'enfant qui étudie dans sa propre langue ; il en arrive ainsi, très souvent, à considérer, et cela pendant longtemps, que toute la science consiste à connaître cette langue étrangère ; d'autre part, les masses africaines ignorant cette langue, l'école devient un petit monde étranger aux préoccupations du groupe social, en sorte que, au lieu de contribuer à rendre l'enfant plus efficace dans son milieu, l'école l'en éloigne plutôt. Il paraît ainsi indispensable que le jeune africain aborde l'éducation moderne dans sa langue, au moins jusqu'à ce qu'il ait acquis les premiers éléments de la connaissance élémentaire. Certes, il y a actuellement des difficultés liées au fait que nos langues ne sont pas toujours écrites, avec grammaire, dictionnaire et manuels à la portée des maîtres appelés à enseigner, tandis que le choix des langues nationales à enseigner pose souvent des problèmes délicats. Mais ces difficultés peuvent être vaincues et, d'ores et déjà, il est possible, dans un délai qui ne saurait excéder quelques années, de donner, au moins pour les premières années, l'enseignement élémentaire dans les langues maternelles : ainsi l'enfant de chez nous s'habituerait, lui aussi, à considérer la langue comme un instrument de formation et d'acquisition des connaissances et non comme la connaissance elle-même »².

Pathé Diagne pour sa part, analysant la question, insista sur les enjeux politico-économiques sous-jacents :

« Les impérialismes culturels rendent absolument inopérante la formation de la jeunesse, même scolarisée. L'écran que constitue non seulement l'appareil politico-économique, mais surtout le système éducatif en langue étrangère, conduit à engloutir des fortunes sans aucun impact sur le milieu »³.

Joseph Poth, en ce qui le concerne, trouve dans l'introduction de la langue maternelle à l'école un moyen d'adaptation de l'école primaire au contexte africain. Prenant l'exemple sénégalais, il souligne que la coupure souvent dénoncée entre l'école et le milieu est due principalement à l'utilisation d'une langue étrangère. Il fonde sa position sur ce qui lui semble caractériser la société sénégalaise, à savoir :

¹ A. Moumouni, 1964, *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspéro, p. 168.

² A. Seck, cité par A. K. Ndoye, 1983, *La télévision scolaire du Sénégal (1976-1981) : étude des obstacles à l'innovation*, thèse de doctorat du troisième cycle en sciences de l'éducation, Lyon, Université Lyon II, p. 619.

³ P. Diagne, 1972, *Pour l'unité ouest-africaine. Micro-états et intégration économique*, Paris, Anthropos, p. 240.

- un milieu économique, qui se compose essentiellement de la petite entreprise locale, du commerce de détail, de l'agriculture, de l'artisanat et qui s'exprime presque exclusivement par le truchement des langues maternelles ;

- un milieu politique dans les collectivités de base, se caractérisant également par l'utilisation des langues locales. Les relations entretenues avec la population par le chef de village, l'homme de loi, l'administrateur, etc., sont fondées généralement sur l'utilisation mutuelle de ces langues, du moins dans les situations de communication orale ;

- un milieu familial s'exprimant habituellement dans une langue locale ;

- un milieu religieux ne se manifestant avec authenticité qu'à travers les langues du pays, qu'il s'agisse de religions endogènes ou importées.

Les langues du pays, conclut Poth, sont donc bien l'outil le plus efficace pour adapter le système scolaire à la vie économique, politique, familiale et religieuse du milieu¹.

Des arguments psychopédagogiques ont été également avancés. Jacques Blonde par exemple voit dans l'introduction des langues nationales à l'école deux avantages, conditions à ses yeux, d'un enseignement du français véritablement adapté à la situation du Sénégal. Il est certain, considère-t-il, qu'une scolarisation à l'âge de 6 ans, faite exclusivement en français, risque de provoquer un certain nombre de blocages et particulièrement de contribuer à couper l'école de l'environnement de l'enfant et la rendre encore plus « inadaptée ». L'introduction des langues nationales à l'école devrait, selon Blonde, faciliter, cette adaptation et permettre à l'élève sénégalais de s'épanouir plus harmonieusement, d'affirmer sa personnalité :

« On n'exprime mieux ce que l'on est et ce que l'on vit que dans sa langue. L'apprentissage du français se ferait alors dans des conditions psychologiques plus favorables et moins aliénantes, avec des contenus mieux adaptés aux besoins des élèves.

Les langues nationales étant enseignées, il sera plus facile d'adapter le contenu des programmes de français aux besoins des élèves et, par là, aux besoins de la société sénégalaise. Certaines connaissances, aujourd'hui données en français, pourront l'être en langues nationales. D'autres, pour lesquelles le français sera

¹ J. Poth, 1988, *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?* Dakar, UNESCO / BREDA, pp. 24-25.

encore indispensable, feront partie des programmes de français – cette situation devant, progressivement évoluer vers un bilinguisme bien compris »¹.

Senghor lui-même préconisa l'enseignement des langues négro-africaines pour, dit-il, « mille raisons » :

« Notre première raison est que la condition sine qua non de toute renaissance négro-africaine est le retour à nos sources, à nos vertus traditionnelles, et que la langue vernaculaire conserve celle-ci plus que tout autre phénomène de civilisation. La seconde raison est que l'enseignement de langues négro-africaines est d'autant plus nécessaire que notre langue officielle est le français : que, langue romaine, analytique et logique autant que peut l'être une langue, elle exige, par cela même, une complémentarité majeure, que donnent précisément nos langues nationales »².

L'utilité de l'introduction des langues nationales à l'école étant officiellement reconnue, il restait à déterminer l'orientation à lui donner. Celle-ci s'inspira de la conception que Senghor avait de nos langues, de leur rôle et de leur place par rapport au français. Il avait dès 1937, à l'occasion d'une conférence faite à la Chambre de Commerce, indiqué la voie à suivre en la matière :

« L'enseignement dans la langue maternelle, l'enseignement vernaculaire, remédierait aux inconvénients du système. On prendrait l'élève à cinq ans, on lui enseignerait dans sa langue des éléments de géographie, d'histoire, de sciences, de morale indigène. A cinq ou six ans, l'âme imprégnée de notre vieil idéal rénové, l'enfant aborderait avec plus de fruit, ses études primaires »³.

Ainsi donc, le décret 72-861 prévoit un enseignement des langues nationales à l'élémentaire. Cette disposition apparaissait comme une tentative de résolution de l'épineuse question linguistique. L'annexe II du décret la justifie ainsi :

« Toute langue véhiculant une civilisation donnée, nous pensons qu'aussi longtemps que nous, Sénégalais, continuerons à apprendre à nos enfants une langue étrangère quelle qu'elle soit sans leur enseigner au préalable leurs langues maternelles, notre peuple sera aliéné.

¹ J. Blonde, 1979, « L'enseignement du français et l'introduction des langues nationales à l'école », in *Réalités africaines et langue française*, CLAD, Faculté des Lettres et Sciences humaines, Université de Dakar, pp. 39-40.

² L. S. Senghor, « Rapport au 8^{ème} congrès », *op. cit.*, p. 33.

³ L. S. Senghor, 1964, « Le problème culturel en AOF », *Liberté I, Négritude et Humanisme*, Paris, Le Seuil, p. 103.

Il est d'une nécessité urgente pour le peuple sénégalais de commencer à enseigner ses langues nationales »¹.

Il faut dire qu'auparavant, en mai 1971 précisément, le gouvernement sénégalais avait promulgué un décret par lequel il fixait l'orthographe de six langues officiellement élevées au rang de langues nationales : le *wolof*, le *sereer*, le *pular*, le *joola*, le *manding* et le *soninke*². Le rapport de présentation du texte affirmait clairement la volonté de réglementer la transcription des langues nationales en vue de leur introduction dans l'enseignement sénégalais, de l'école primaire à l'université. C'est compte tenu de cet objectif que l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN) et le CLAD ont été chargés d'élaborer une grammaire moderne ainsi qu'un lexique pour chacune des six langues.

En prévision de l'introduction des langues nationales à l'école, il est également demandé aux écoles normales régionales de les introduire dans la formation initiale des enseignants.

Au sein de la Direction de la Recherche et de la Planification (D.R.P.) du ministère de l'Education nationale, il fut créé en 1973 une section des langues nationales qui devait, avec le concours d'inspecteurs de l'enseignement primaire, élaborer des syllabaires dans les différentes langues nationales. Elle devait également formuler un certain nombre de propositions dans le domaine des stratégies éducatives concernant le primaire (élaboration de manuels, de programmes, etc.). Ces propositions seraient alors soumises aux cellules pédagogiques régionales et départementales pour d'éventuels amendements. Si le travail mené au sein de l'université était essentiellement un travail de recherche, la section des langues de la Direction de la Réforme et de la Planification (DRP). se chargeait plus spécialement de la pédagogie et des stratégies éducatives. Les difficultés n'en furent pas surmontées pour autant, notamment la question du statut des langues nationales à l'école et le choix de celle à introduire en premier.

Quelle(s) langue(s) enseigner ? Les six langues nationales ou seulement le wolof qui est compris par la majorité des Sénégalais ? Les autorités sénégalaises ont, dans l'exposé des motifs du décret relatif à la transcription des langues, répondu à ces questions :

¹ *JORS* du 1^{er} février 1973, *op. cit.*, p. 251.

² Gouvernement du Sénégal, « Décret n° 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales », Rufisque, Imprimerie nationale, avril 1972, 29 p.

« Le but même que nous poursuivons – la préservation, par sa langue, des richesses de chaque ethnie – nous fait obligation de viser l’objectif suivant : apprendre à chaque élève à écrire dans sa langue maternelle. Pratiquement, il faut tendre à enseigner, dans chaque arrondissement, la langue de la majorité »¹.

Cette position des autorités sénégalaises relève d’une volonté de prise en compte des groupes linguistiques minoritaires. L’objectif était, probablement, d’éviter tout sentiment de frustration culturelle.

Ces choix opérés, une expérience d’introduction des langues nationales à l’école fut alors tentée. Des classes télévisuelles furent ouvertes en octobre 1978. Parallèlement à cette innovation, les autorités avaient également initié une expérience non télévisuelle. La coexistence des deux projets devait à leurs yeux permettre de comparer les deux innovations. *« Il fallait plus précisément déterminer l’outil le plus fiable, le plus efficace quant au rendement et le plus économique quant au coût, l’objectif étant de choisir le moyen le plus performant en vue d’une généralisation de l’enseignement des langues nationales »².*

3. 2. 2. 1. Les classes expérimentales télévisuelles

L’expérience télévisuelle est la concrétisation du protocole d’accord conclu entre le ministère de l’Education nationale et l’Agence de coopération culturelle et technique (A.C.C.T.). Elle avait pour objectifs de tester l’utilisation du médium télévisuel comme support pédagogique, d’expérimenter l’enseignement télévisuel d’une langue nationale à l’élémentaire et de vérifier les deux hypothèses suivantes :

- a) les langues nationales seraient plus aptes à véhiculer des contenus d’enseignement qu’une langue étrangère ;
- b) l’introduction des langues nationales ne serait pas un obstacle à l’enseignement du premier. Sur la question, Senghor était formel :

" Ceux qui prônent le remplacement du français comme langue officielle d’enseignement sont, si nous voulons être gentils, des romantiques irresponsables. Par quelle langue, si nous ne voulons pas briser l’unanimité nationale ? Et comment, alors qu’il n’y a même pas une bonne grammaire du wolof, enseigner

¹ *Ib.*, p. 2.

² A. K. Ndoye, *op. cit.* p. 32.

les sciences modernes et réussir là où des langues écrites, depuis 1000 ans, essuient encore des échecs ?¹

L'expérience devait par ailleurs permettre de relever les difficultés éventuelles liées au passage de la langue nationale au français. Une clause importante l'accompagnait : toutes les mesures seraient prises pour que les élèves des classes expérimentales ne soient pas désavantagés par rapport à ceux des classes traditionnelles. Ainsi, ils devraient pouvoir passer le certificat d'études et l'entrée en sixième. En cas de succès, l'innovation devait, à terme, être généralisée. Aussi, une importance toute particulière fut-elle accordée à la planification de l'expérimentation, au choix de la langue et des sites, à la formation des maîtres.

L'expérience se voulait progressive. Le cours d'initiation (CI) se fera exclusivement en wolof. Puis deux années de transition seraient aménagées pour asseoir les mécanismes au cours préparatoire (CP) avec le français oral en guise d'imprégnation ; au cours élémentaire (CE) se ferait une initiation à la lecture en français. C'est à partir de la quatrième année (CE2) que le wolof cesse d'être un médium d'enseignement pour être objet d'enseignement sauf pour l'étude du milieu. C'est à la cinquième année (CM1) que le wolof devient essentiellement objet d'enseignement.

Les membres de la commission chargée de choisir la langue d'expérimentation, tous des linguistes, proposèrent le wolof . L'état des travaux sur le wolof en faisait selon eux, « *une langue prête à être enseignée* ». Une enquête du CLAD avait permis d'établir qu'elle était en pleine expansion.

« Parmi les élèves déclarant parler le wolof à la maison, 68, 92 % sont de père et de mère wolof ; 15,76 % ont un de leur parent wolof ; 15,32 % n'ont aucun parent wolof [...] Seuls les wolof parmi une douzaine d'ethnies différentes n'éprouvent pas le besoin de parler une autre langue sénégalaise et les ethnies les plus structurées et les plus importantes, l'ethnie peul par exemple, parlent le wolof par besoin social »¹.

Dans le choix des maîtres, l'ancienneté fut privilégiée : « *le projet n'ayant pas vocation à assurer une formation pédagogique initiale, les maîtres devaient avoir une expérience professionnelle confirmée. En outre, ils devaient être déjà en fonction dans les écoles où*

¹ L. S. Senghor, « Rapport au 8^{ème} congrès », *op. cit.*, p. 55.

l'expérience devait se dérouler »². Ainsi, le choix se porta sur des enseignants dont l'ancienneté moyenne tournait autour de 14 ans.

Pour la localisation des classes expérimentales, le souci était d'abord de constituer un échantillon représentatif de la diversité des milieux éducatifs sénégalais. Il convenait donc de créer des classes en zones urbaine, semi-rurale et rurale, à Dakar comme à l'intérieur, « *de sorte qu'on puisse évaluer, ultérieurement, comment la même méthode d'enseignement et les mêmes programmes ont été accueillis par des groupes d'enfants assez différents* »³.

Il y avait un second critère important : essayer, dans la mesure du possible, d'implanter ces classes autour de centres de formation des maîtres pour familiariser les futurs enseignants avec l'expérience. C'est ainsi que des classes d'application des écoles normales régionales furent choisies.

Les autres critères étaient plus techniques. La diffusion des programmes depuis la télévision scolaire se faisant par livraison de bande vidéo (et non par transmission hertzienne), il était indispensable qu'aucune classe ne soit située à plus de cent cinquante kilomètres de Dakar. De même, était nécessaire l'existence d'une source d'énergie électrique suffisamment stable, assurant un fonctionnement correct du magnétoscope et du téléviseur. La proximité d'un téléphone était aussi souhaitée. En somme, les classes expérimentales devaient être facile d'accès⁴.

Voici les principales caractéristiques des dix classes qui ont été finalement choisies, en commençant par celles de l'agglomération dakaroise :

- Kleber : l'école est située à Dakar, au centre ville où vit une population aisée. Les effectifs y sont normaux ;

- Medina : dans ce milieu populaire et traditionnel, la classe expérimentale fait partie d'un groupe scolaire ;

- Dieuppeul : dans ce quartier représentatif d'un « *milieu urbain de rencontre* », l'école expérimentale accueille des enfants de toutes les couches sociales ;

¹ F. Wioland, 1965, *Enquête sur les langues parlées au Sénégal par les élèves de l'enseignement primaire*, Dakar, Publication du CLAD n° 18, p. 17.

² P. Leymarie, 1982, « les classes télé-wolof au Sénégal », *Agecop-liaison*, ACCT, n° 67, p. 6.

³ *Ib.*, p. 8.

⁴ *Ib.*, p. 9.

- Pikine 9 : la classe télévisuelle de cette banlieue-dortoir de l'agglomération dakaroise, a un effectif important, entre cinquante et soixante élèves, « *issus essentiellement des couches populaires* »¹.

Après Dakar, viennent les classes expérimentales de l'intérieur :

- A Thiès, ville représentative du milieu urbain de province, la classe expérimentale est rattachée à l'école d'application de Germaine Le Goff, une école normale de filles ; une deuxième classe est implantée à l'école d'application de Diakhao, un quartier « *considéré comme un milieu à recrutement semi rural* »².

- La même formule est reconduite à Bambey où la classe expérimentale est intégrée à l'école d'application de l'école normale régionale située à cinq kilomètres du centre ville. Dans cette zone semi urbaine, la classe wolof accueille des élèves dont « *les plus aisés sont des fils de boutiquiers* »³.

- A Mbour, la classe télévisuelle fait partie de l'école d'application de l'école normale régionale.

- Pout, milieu « *rural intégral* », accueille aussi une classe expérimentale.

- La classe prévue à Saint-Louis est ouverte à l'école d'application de l'école normale régionale ; située à 270 kilomètres de Dakar, elle est la plus éloignée de la télévision scolaire ;

Après le choix des sites, l'activité de formation se révéla d'autant plus nécessaire que la majorité des agents du centre de production de la télévision scolaire était des enseignants qui n'étaient nullement familiarisés aux techniques audiovisuelles. Les « producteurs » avaient été choisis parmi les inspecteurs de l'enseignement. Encadrés au début par des coopérants étrangers, ils ont appris à élaborer un synopsis à partir d'objectifs pédagogiques définis, dans le cadre d'une progression qu'ils devaient eux-mêmes mettre au point. Après une période d'adaptation, qui leur a permis de se familiariser avec les différents bureaux de production et métiers pratiqués à la Télévision scolaire, ils ont complété leur formation par des stages courts, notamment en France et en Suisse⁴.

¹ *Id.*

² *Id.*

³ *Id.*

⁴ Saliou Faye, 1982, « Une télé pas comme les autres », *Agécop-Liaison*, *op. cit.*, p. 32.

A défaut d'une formation pédagogique, les enseignants titulaires d'une classe (enseignants dits télévisuels), ont reçu une formation technique en linguistique générale et en linguistique africaine avec les chercheurs du CLAD, de l'IFAN et les experts de la direction de l'alphabétisation. Cette formation a été complétée par un stage sur l'utilisation de la TV pour l'enseignement des langues¹.

A cette formation technique, s'ajouta un volet pédagogique. Il était prévu de produire chaque année, vingt-deux émissions de formation des maîtres, d'une heure chacune, présentant les buts poursuivis et le commentaire des documents d'accompagnement, par des spécialistes de différentes disciplines enseignées à l'élémentaire². Ces émissions de formation, faute de moyens matériels, n'ont pu être réalisées entièrement. Toutefois, les maîtres télévisuels ont eu, eux aussi, la possibilité de faire des voyages d'études en France, en Belgique et au Mali³.

Il apparaît ainsi que la formation a surtout concerné les enseignants concepteurs de programmes et les maîtres d'application. Les directeurs et les inspecteurs, chargés en principe de l'encadrement de l'innovation, furent par contre écartés, ce qui augurait déjà certains problèmes dans le processus d'expérimentation.

Il nous semble important, pour éclairer le processus suivi, de souligner les principes et normes fixés à l'époque par les promoteurs de l'expérimentation et qui devaient, de leur point de vue, « *guider continuellement l'expérimentation effectuée en conditions réelles dans les dix classes retenues* »⁴.

3. 2. 2. 1. 1. Trois principes, une même logique : réalisme et adaptation

Dans la conduite de l'innovation, les principes de globalité, de flexibilité et d'économie sont explicitement préconisées par les autorités politiques.

Le but de l'expérimentation de l'usage du wolof en classe n'était pas de proposer une innovation qui se détacherait de l'objectif ultime d'adaptation de l'école au milieu sénégalais. Les propos suivants, du directeur de l'enseignement élémentaire, semblent le confirmer : « *il s'agissait de penser cette nouveauté en termes d'intégration étroite au système scolaire* »

¹ *Ib.*, p. 34.

² P. Leymarie, *op. cit.* p. 18.

³ *Id.*

⁴ *Ib.*, p. 26.

sénégalais en l'inscrivant dans la perspective de la réforme sénégalaise chargée d'adapter l'enseignement aux réalités du pays »¹.

La flexibilité est liée à l'essence même d'une véritable adaptation en ce qu'elle ne saurait être figée dès le départ dans un système rigide. Elle doit signifier la possibilité de permettre à tout moment des réajustements par rapport aux circonstances, que celles-ci soient liées au système scolaire ou à l'expérimentation elle-même.

Tout comme celui de globalité et de flexibilité auxquels il reste lié, le principe d'économie se situe dans la même logique d'adaptation de l'innovation au contexte sénégalais. En effet, le statut expérimental de l'introduction du wolof par la télévision scolaire ne devait pas faire oublier la nécessité d'adopter une attitude réaliste qui tienne compte des possibilités effectives de généralisation. On se gardera donc d'imprimer à cette phase expérimentale un point de vue « *laboratoire* » car les résultats seraient alors difficilement reproductibles lors d'une extension même limitée du système ².

Les principes ci-dessus montrent que dans cette expérience, la quête d'un enseignement réaliste et adapté, reste au cœur de la problématique scolaire officielle. Adaptation et réalisme telles sont les recommandations faites à la commission chargée de proposer le crédit horaire à affecter au wolof.

3. 2. 2. 1. 2. La répartition horaire

Entre le 13 avril et le 3 mai 1977, une commission de consultation sous la présidence du directeur de l'enseignement élémentaire est chargée d'étudier la question des horaires. Il en sort la formule suivante : la langue nationale serait considérée comme véhicule d'enseignement du C. I. au CM2. et serait enseignée selon la répartition horaire définie comme suit :

- au C. I. / CP : l'ensemble du crédit horaire est imparti à la langue nationale;
- au C. E. 1 : 19 heures en langue nationale et 7 heures de français oral par semaine ;

¹ A. Traoré, directeur de l'enseignement élémentaire, cité par P. Leymarie, *op. cit.*, p. 26.

² *Ib.*, p. 27.

- au C. E. 2 : 17 heures en langue nationale et 9 heures de français (oral, lecture, écriture) par semaine ;
- au C. M. 1 : 17 heures en langue nationale et 9 heures de français (oral et écrit) par semaine ;
- au C. M. 2 : 17 heures en langue nationale et 9 heures de français (écrit et oral) par semaine.

La formule ne fut pas suivie, le gouvernement ayant à l'époque opté pour une entrée massive du français dès le cours élémentaire. Aussi, les horaires effectivement appliqués seront-ils considérablement rééquilibrés, « *faisant ressortir une progression irrésistible du français qui relègue le wolof à la périphérie du programme scolaire* »¹. Cette question, entre autres, divisa les acteurs du système scolaire.

3. 2. 2. 1. 3. Attitudes et points de vue des acteurs

Dans l'ensemble, les acteurs les plus proches de l'expérience se déclarèrent satisfaits de l'introduction du wolof à l'exemple de M. Diop, directeur de l'école d'application de Bambey. Pour lui, l'usage du wolof a libéré complètement les enfants et permis une meilleure communication. Il n'hésita pas à proclamer : « *les élèves ont été plus à l'aise pour apprendre à lire en français ; de même, l'emploi du wolof a permis de brûler les étapes en calcul* »². Enfin, il apprécia positivement les résultats obtenus grâce à l'utilisation du médium télévisuel :

*« la télévision a beaucoup facilité l'apprentissage de la lecture au CI et au CP, et il est plus utile encore à partir du CE pour élargir et matérialiser les leçons [...] Prenons un exemple... Le bateau ou le port, pour l'enfant de Dakar, c'est du déjà vu. Mais, pour celui de Bambey qui vit loin à l'intérieur du pays, c'est une découverte. A partir de là, il pourra opérer un transfert sur d'autres moyens de transport... »*³.

Abdou Karim Ndoye, dans un travail remarquable a recueilli sur l'expérience des témoignages de premier ordre, celui des maîtres expérimentateurs eux-mêmes. Les propos ci-dessous, émanant de l'un d'eux, donnent une idée de leur tonalité :

¹ Ndoye, A. K., *op. cit.*, p. 630.

² P. Leymarie, *op. cit.*, p. 8.

³ *Id.*

« Pendant les émissions wolof, nous avons véritablement des classes animées. Les attitudes vont du rire aux déplacements. Il y a des applaudissements, des commentaires des discussions qui démontrent que les élèves sont libérés, décontractés, intéressés, et il y a une attention soutenue pendant la diffusion, une restitution détaillée des scènes et des dialogues, les enfants participent au contenu des émissions ; ils approuvent les manifestations de malice ou d'intelligence et pendant la reconstitution il y a une très vive concurrence entre les élèves. Les élèves choisis sont très enthousiastes, les élèves délaissés ont les larmes aux yeux. Bref, il y a une atmosphère de motivation. Telle n'est plus la même atmosphère quand il s'agit d'une émission de français : la restitution du vocabulaire est laborieuse, il y a une description difficile des images, il y a moins de concurrence pendant l'exploitation ; les élèves les plus remuants en wolof ne sont pas toujours ceux qui sont les plus présents en français »¹.

Signalons aussi l'évaluation commanditée par l'UNESCO, conduite par Arlette Bienfait du 3 au 24 avril 1981 et portant à la fois sur l'introduction du wolof et sur l'utilisation de la télévision². Concernant l'enseignement du wolof, Bienfait souligne d'emblée l'absence de réponses claires aux questions suivantes³ :

Quelles sont les finalités de l'introduction du Wolof ?

Quelle est la conception pédagogique du wolof oral et du wolof écrit ?

Elle reprocha par ailleurs aux pédagogues du Centre de production de n'avoir pas tiré profit des avantages de l'introduction du wolof et de continuer, comme dans les classes traditionnelles, à « ignorer totalement l'entraînement des élèves au raisonnement autonome »⁴.

Pour les mêmes raisons, elle releva la tendance des maîtres expérimentateurs à se confiner dans une approche pédagogique très classique, reconnaissant toutefois que les effectifs pléthoriques ne les incitaient pas à « inventer » une pédagogie du langage oral mieux adaptée. Elle considéra en outre que l'apprentissage de la lecture, trop analytique, ne sollicitait pas assez la connaissance de la langue parlée. Au CP et au CE1, l'écriture du wolof

¹ Cité par A. K. Ndoye, *op. cit.*, pp. 623-624.

² A. Bienfait, 1981, *L'évaluation de deux innovations. L'introduction du wolof et de la télévision scolaire dans l'enseignement élémentaire du Sénégal*, Dakar, UNESCO.

³ *Ib.*, p. 4.

⁴ *Ib.*, p. 5.

n'était pas suffisamment utilisée. Certes, poursuivait-elle, les élèves lisaient couramment, mais on ne les incitait pas à se servir fonctionnellement de ce nouvel outil¹.

Pour expliquer cette situation, A. Bienfait avança trois raisons aux effets cumulatifs : le trop grand nombre d'élèves, l'absence d'intégration pédagogique dans la conception des méthodes utilisées et le parti-pris de laisser aux maîtres la responsabilité des exploitations hors télévision.

Les conditions de travail n'incitaient donc pas les enseignants impliqués dans l'innovation à renouveler leur pratique. Il n'y a pas eu d'émissions pour faire réfléchir les maîtres sur les questions-clés :

Comment réutiliser les connaissances instrumentales acquises (lecture, écriture en wolof) ?

Comment briser la contrainte des effectifs trop lourds ?

Comment obtenir une certaine convergence entre l'oral et l'écrit, le maître et la télévision, le groupe et l'individu au profit de la double innovation que constitue l'enseignement télévisuel du wolof ?

Comment, avec l'apparition du français écrit au CE1, gérer la question du rôle et du statut de chacune des deux langues en présence ?

Ces questions ne trouvèrent pas de réponse dans le rapport présenté. Arlette Bienfait arriva tout de même à tirer quelques conclusions importantes :

- La capacité d'expression orale était libérée, même si l'enseignement des autres matières et la communication personnelle n'en profitent pas assez ;

- La lecture et l'écriture étaient facilitées ;

- L'enseignement en langue nationale favorisait effectivement l'apprentissage des disciplines d'éveil ;

- L'apprentissage du français était certes facilité, mais appelait une conception plus harmonisée avec ce qui est apporté par le wolof¹.

¹ *Ib.*, pp. 6-7.

Bienfait préconisa également de mieux cerner les finalités profondes de l'innovation, de renouveler la pratique de classe, de mener des études sociologiques et enfin d'élaborer une terminologie pédagogique qui permettrait de rendre compte et de résoudre les problèmes lexicaux et grammaticaux rencontrés dans l'enseignement du wolof².

Appelé à son tour à se prononcer sur l'expérience, Saliou Faye, directeur de la télévision scolaire, déclara :

« Le passage par la télévision et le wolof ne constitue en rien un handicap pour les enfants. Au contraire, grâce à ces moyens supplémentaires de communication, ils disposent d'un arsenal de compréhension dont les élèves ayant étudié dans le cycle normal ne bénéficient pas. Nos élèves mettent plus de concret, plus de signification dans les mots »³.

A l'appui de ce point de vue, M. Faye révéla qu'une étude comparative entre les CE1⁴ « télévisuels » et « traditionnels » avait permis de mettre en évidence les différences de capacités et de résultats selon la filière suivie. Ainsi, en calcul oral les performances des classes « télé-wolof » étaient globalement supérieures à celles des classes traditionnelles. Elles étaient toutefois moins bonnes à l'écrit. En expression, les élèves « télé-wolof » avaient obtenu globalement 21,5 / 30 (expression en français incluse), alors que les « traditionnels » faisaient 14,2 / 30. A l'analyse des résultats, il est apparu que les premiers avaient obtenu 9,5 / 10 à l'oral et 12 / 20 à l'écrit, tandis que les élèves des classes traditionnelles faisaient respectivement 5,6 / 10 et 8,5 / 10. En étude du milieu, les élèves des classes « télé-wolof » avaient une sérieuse avance (8,7 / 10 contre 5,7 / 10), alors qu'en lecture, ils ne devançaient que très légèrement leurs camarades issus de la filière traditionnelle (6 / 10 contre 5,2 / 10)⁵.

Et Saliou Faye de conclure que l'expérience était édifiante. Il reconnut cependant que les pédagogues de la télévision scolaire se sont affolés lorsqu'ils se sont aperçus du léger retard de « leurs » élèves en calcul écrit : « Là, on s'est dépêché de faire un effort pour accélérer la pratique des opérations »⁶.

¹ *Ib.*, p. 7.

² *Id.*

³ S. Faye, « Une télé pas comme les autres », *Agecop-Liaison*, *op. cit.*, p. 33.

⁴ Pour les classes « télé-wolof », le CE1 correspondait au moment où les élèves commençaient leur apprentissage du français.

⁵ S. Faye, S., « Une télé pas comme les autres », *Agecop-Liaison*, *op. cit.*, p. 34.

⁶ *Id.*

L'optimisme du directeur de la télévision scolaire était loin d'être partagé. D'importantes critiques furent formulées avant et après l'échec massif enregistré à l'entrée en sixième par les élèves des classes expérimentales (un seul admis).

Le reproche le plus fréquemment adressé aux classes télévisuelles wolof est d'avoir d'une part continué à accorder la priorité au français et d'autre part d'être d'un coût trop élevé pour un pays sous-développé.

Le premier reproche, d'accorder la priorité au français, n'était pas sans fondement. La perspective pour les élèves des classes « télé-wolof » d'avoir à passer en français le certificat d'études et le concours d'entrée en sixième, imposait aux pédagogues ou réalisateurs de la télévision scolaire et aux instituteurs qui en dépendaient de mettre délibérément l'accent sur le français au détriment du wolof, en particulier pour les deux dernières années du cycle primaire. Le directeur de la télévision scolaire déclara avoir tôt fait d'attirer l'attention des autorités politiques sur ce paradoxe :

« L'objectif de l'expérience étant une éducation bilingue, j'avais tiqué sur le fait que nos élèves auraient à subir des épreuves dans une seule langue, c'est-à-dire avec une part seulement des outils qu'on leur apprend à maîtriser. De même, ces épreuves ne font aucune place à l'image, or nos enfants sont devenus familiers avec ce mode d'expression. Le certificat d'études permet une expression plus large de l'enfant car, outre la dictée et la rédaction en français et l'épreuve de calcul, il comporte des interrogations en histoire, géographie et sciences de l'observation, auxquelles s'ajoutent un oral de lecture, de récitation et de chant, plus une épreuve d'éducation physique et même une épreuve facultative d'arabe. Le concours d'entrée en sixième, que tout le Sénégal va passer en même temps, est une épreuve écrite seulement. Il y a donc urgence à en changer la forme »¹.

Saliou Faye évoqua alors la réponse qui lui avait été donnée par les autorités ministérielles de l'époque :

« les enfants qu'on nous confie dans les classes télévisuelles ne sont pas des cobayes et leurs parents s'attendent à les voir réussir aux examens nationaux. A la fin de l'expérimentation, ils doivent être capables de passer l'entrée en sixième. C'est-à-dire que vos élèves se retrouveront en 1984 devant des épreuves entièrement en français. On ne vous demande donc pas de réformer les examens mais de montrer que, avec la télévision et les langues nationales, vos élèves apprennent mieux que sans »².

¹ *Ib.*, p. 33.

² *Id.*

L'autre aspect sur lequel l'expérience a été fortement attaquée, fut « *son inadaptation par rapport aux possibilités économiques du Sénégal* », surtout dans une perspective de généralisation. Un expert d'un organisme financier international avança que le coût additionnel par élève était de 7 %. Le tableau ci-dessous, sur le coût du projet entre 1976 et 1982, donne un idée assez précise des appréhensions de ceux qui parlent alors de « *projet de luxe pour un pays sous-développé* ».

Coût du projet TSS de sa mise en place en 1976 à 1982 inclus (en millions de francs Cfa).

	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	TOTAUX
SENEGAL	6,5	20	27	35	30	21	11	150,5
ACCT	36	30	11	16	18	24	32	167
TOTAUX	42,5	50	38	51	48	45	43	317,5

Source : *Agecop-Liaison*, p. 36.

Ce tableau nécessite un certain nombre de précisions à tenir en considération pour avoir une idée précise du coût du projet :

- Pour obtenir la participation effective du Sénégal, il faut multiplier les montants le concernant par deux car ils ne prennent pas en compte les travaux d'aménagement des locaux. De même, ne sont pas pris en compte le coût du loyer du Centre de production et surtout les émoluments du personnel sénégalais et le coût des loyers des logements occupés par les assistants techniques.
- Il faut aussi augmenter de 20 % les montants concernant la contribution de l'ACCT pour prendre en considération les traitements du personnel de cet organisme.
- Le coût global présenté dans le rapport, ne comprend pas la participation du ministère français de la Coopération et du Développement supportant la rémunération de huit assistants techniques.

C'est donc, fort de cette évaluation, que l'expert international mentionna dans son rapport :

« Le Sénégal peut difficilement mener à la fois une amélioration de la formation de ses maîtres, une extension de la scolarisation dans le primaire, un effort en matière de formation hors de l'école (alphabétisation des adultes,

etc.), l'introduction de six langues nationales (avec enseignants, livres, etc.) et consacrer en même temps 7 % de plus de ses crédits à améliorer la qualité de l'enseignement par la télévision... Tel est le dilemme cruel entre le plus et le mieux qu'il appartient aux politiques de trancher »¹.

L'évaluation fut contestée dans ses méthodes de calcul, notamment dans ses résultats d'un surcroît de dépense de 7 % par élève télévisuel². Aussi une évaluation complémentaire fut-elle réalisée à l'initiative du Ministère de l'éducation nationale avec le soutien de l'UNESCO et de la Banque mondiale qui aboutit au résultat de 7,7 % de coûts additionnels, tout en précisant que « *la télévision scolaire était une expérience bien conçue, conduite avec compétence, présentant des produits de qualité et dont on peut prédire, malgré l'absence de données rigoureusement élaborées qu'elle obtiendra des résultats pédagogiques honorables* »³. Néanmoins, s'empressait-on d'ajouter, « *Il est impossible de dire si les coûts additionnels que cette expérience entraîne seront compensés par des performances pédagogiques supérieures ou d'une ampleur équivalente* »⁴.

L'expérience fut également l'objet de vives critiques venant des parents d'élèves et des syndicats d'enseignants.

« *Je n'ai pas amené mon fils à l'école pour qu'il y apprenne une langue qu'il parle déjà très bien. Ensuite qu'est-ce que cela lui apporte ? Ce n'est pas avec le wolof qu'il m'aidera lorsque je serai à la retraite ! Croyez-moi, tout cela est du folklore !* » Ces propos d'un parent d'élève, que rapporte Abdou Karim Ndoye⁵, reflètent assez fidèlement le point de vue de la plupart des parents d'élèves et rendent compte de leur opposition au projet. Un maître télévisuel confirme :

« *Au cours de l'une de nos réunions, des parents d'élèves nous ont affirmé : si nous envoyons nos enfants à l'école c'est pour qu'ils deviennent comme vous ; vous, vous êtes ce que vous êtes parce que vous connaissez très bien le français. Maintenant si vous décidez d'enseigner le wolof à nos enfants, nous, on a peur. Vous voulez les maintenir à notre niveau* »⁶.

¹ *Ib.*, p. 34.

² *Id.*

³ F. Orivel, 1982, *La télévision scolaire du Sénégal, évaluation économique et perspectives*, Dakar, MEN/UNESCO, p. 1.

⁴ *Id.*

⁵ A. K. Ndoye, *op. cit.* p. 637.

⁶ *Ib.*, p. 638.

Il apparaît ainsi clairement que pour les parents, enseigner dans les langues nationales, le wolof en l'occurrence, c'est compromettre l'avenir de leurs enfants. Cette crainte signifie, qu'à leurs yeux, seule la maîtrise du français donne les moyens de la promotion sociale souhaitée.

Cette attitude parentale ne semble pas inquiéter outre mesure les autorités politiques qui l'attribuent à un simple malentendu :

« Aucun Sénégalais ne peut penser que l'utilisation de sa langue nationale soit dévalorisante. Le doute s'était installé dans les esprits avec la longue période coloniale. Mais aujourd'hui, les parents sont très fiers de voir les premiers cahiers de leurs enfants écrits en langue nationale. C'est un problème de statut et de dignité. Quand on a un fils et qu'on le met à l'école, on a espoir qu'il serve son pays, qu'il soit utile à ses parents et à lui-même et on peut légitimement avoir des doutes quand le statut de cette langue n'est pas encore précisé »¹.

Pour beaucoup, ces propos semblent plus relever de la langue de bois, pour pas dire d'une certaine hypocrisie. En effet, à l'époque, il a été fortement reproché aux autorités politiques de n'avoir pas donné l'exemple. Elles préféraient le plus souvent inscrire leurs enfants dans l'enseignement privé².

Les organisations syndicales pour leur part considèrent l'attitude des parents comme parfaitement compréhensible d'autant qu'en réalité l'introduction du wolof d'enseignement n'avait que très superficiellement changé la situation du français. En effet, le français demeurait la seule langue des examens (CEPE et entrée en sixième). En plus, il découle des choix opérés au niveau des programmes et horaires que la maîtrise du français continuait à être la clé de l'accès aux différents domaines socioprofessionnels, scientifiques et techniques. Pour les syndicats, les choix nécessaires à l'organisation d'un véritable enseignement bilingue n'étaient pas faits. La langue nationale était déconsidérée au profit du français.

Le SUDES qui, à l'époque, s'était le plus illustré dans la lutte pour l'adaptation de l'école au contexte sénégalais, notamment par la valorisation des langues nationales, exprima son scepticisme face à l'expérience menée. Il souligna le caractère partiel de l'innovation et déplora le manque d'audace des autorités politiques. Il reprochait à la télévision scolaire de n'avoir pas fait assez de place au wolof. Il réclama même l'arrêt pur et simple du projet tel

¹ A. K. Fall., 1982, « Préciser le type d'école que nous avons à construire », *Agecop-Liaison*, op. cit., pp. 39-40.

² A. K. Ndoye, op. cit., p. 627.

qu'il était mené : « *La télévision scolaire dans sa conception actuelle est inadaptée et doit être supprimée. Le SUDES n'en remet pas pour autant en cause sa position sur l'introduction des techniques audiovisuelles dans le système d'enseignement moderne qui sont à intégrer mais en tenant compte du coût, des formes et du contenu* »¹.

Le SUDES s'en prit également à la transcription officiellement adoptée considérant que les dispositions portant sur le découpage des mots wolof rendait leur enseignement non conforme aux normes scientifiques établies en linguistique appliquée, ceci se traduisant par la dénaturation de nos langues dans le but de les vider de leur génie propre au profit de la structuration de la langue française au service de laquelle on semblait destiner cet enseignement. Poursuivant son argumentation, ce syndicat donna des options du gouvernement l'explication suivante :

*« Les autorités actuelles, sous la pression des forces démocratiques, ont perçu une certaine exigence de réhabilitation de nos langues nationales. Elles se sont alors lancées dans la politique des langues nationales avec la télévision scolaire pour récupérer cette aspiration populaire et la détourner vers d'autres desseins. En effet, si on considère la place qui était faite au wolof au C.I. (seule langue d'enseignement) et celle qui lui est réservée au C. M. 2 (Pas plus de deux heures par semaine, certains même parlent de suppression totale), on ne peut s'empêcher croire de que ce projet ne sert réellement qu'à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'enfant apprend mieux le français en partant de sa langue maternelle »*².

Cette position du SUDES, largement partagé en milieu enseignant, fut confortée par les témoignages de maîtres télévisuels très déçus de l'orientation prise par l'expérimentation :

« Le gouvernement le refuse, le directeur de l'enseignement le refuse, mais c'est la vérité : on utilise les langues nationales pour mieux enseigner le français. Jusqu'à présent, nous demandons un statut pour nos langues mais on ne nous répond pas. On continue à travailler en français dans toutes les institutions de ce pays ; cela veut dire que c'est la perpétuation du système de travail en français. Pour mieux le faire, il faut structurer l'esprit des enfants dans leur langue maternelle et ensuite les ouvrir à l'apprentissage du français [...] Nous sommes très déçus car nous venons seulement de voir que les autorités ont utilisé notre enthousiasme pour les langues nationales au service d'un meilleur apprentissage du français [...] L'expérimentation telle qu'elle est menée actuellement ne répond pas à l'aspiration de la population sénégalaise. En fait, ce que ce projet va vérifier ce sera une autre méthode d'enseignement du français mais pas la capacité du wolof à être un véhicule d'enseignement. A présent nous faussons

¹ SUDES, *Rapport sur l'enseignement élémentaire*, Dakar, Etats généraux de l'Education, 28-30 janvier 1981, p. 2.

² *Ib.*, p. 5.

cette aspiration car nous ne partons pas du wolof au C.I. pour aboutir à des épreuves en wolof au C.M.2 pour l'entrée en sixième et le C.E.P.E.»¹.

3. 2. 2. 2. Les classes expérimentales non télévisuelles

A partir de la rentrée de 1979, trois classes expérimentales ont été ouvertes dans trois écoles primaires de Dakar : Liberté VI, Hann Pêcheurs et Hann Montagne. Dans ces classes l'enseignement se faisait entièrement en wolof. A la rentrée de 1981, deux classes pular sont ouvertes à Matam et à Podor, deux classes joola à Bignona et enfin une classe sereer à Fatick.

Un atelier pédagogique installé à l'INEADE fut chargé du suivi de l'expérience. Le CLAD participa aussi à l'expérience, en apportant aux maîtres les instruments linguistiques. Il reste que l'expérience non télévisuelle est loin d'avoir bénéficié des conditions offertes aux classes télévisuelles. Aussi insisterons-nous sur les difficultés spécifiques à chaque foyer expérimental.

L'espoir suscité par l'expérimentation non télévisuelle est assez important, notamment dans certains de ses résultats pédagogiques. Prenant l'exemple des classes wolof, probablement applicables aux autres foyers, Abou Touré, professeur au département de lettres de l'Ecole normale supérieure, relève qu'au bout de quelques mois de cours, des élèves du C.I. ont rapidement appris à transcrire leur langue maternelle. Il a en outre remarqué qu'ils s'approprièrent non seulement les notions avec une rapidité étonnante et que la maîtrise des relations avec le monde extérieur et l'environnement devenait plus effective du fait de la communication facilitée par la langue maternelle. Il souligne aussi que grâce à la langue maternelle, l'élève maîtrise mieux ses relations avec les autres. Il sait en plus observer, interpréter et lire². Au vu de ces résultats, Abou Touré ne cache aucunement son optimisme quant aux objectifs attendus de l'expérience :

« Il est permis de penser que le wolof pourra, dans un avenir très proche, servir de langue d'enseignement au niveau primaire. Les classes expérimentales ont prouvé en très peu de temps la rentabilité de son usage. Avec la langue maternelle, le vécu, la structuration, les événements et les moments où l'on acquiert les connaissances s'articulent sous une forme dialectique qui caractérise la vraie stratégie d'appropriation. Il est, par exemple, significatif que les mathématiques, au niveau du cours d'initiation, ne soient pas réduites à un

¹ Témoignage d'un maître expérimentateur, cité par A. K. Ndoye, *op. cit.*, pp. 641-642.

² A. Touré, 1980, « Langues nationales et stratégies pédagogiques au Sénégal », *Educafrica*, n° 6, Dakar-Breda, p. 99.

apprentissage des quatre opérations, mais qu'elles englobent toutes les notions se rapportant à la logique wolof. Il devient en effet possible, avec la langue maternelle, de dépasser un stade élémentaire du calcul pour aborder l'étude de l'épistémologie »¹.

Cet optimisme semble se fonder sur les travaux de psychologues qui ont montré qu'un enfant de six ans pouvait assimiler dans sa langue maternelle des notions qui ne lui seraient accessibles dans une langue étrangère que sept ans après, c'est-à-dire à l'âge de treize ans. Il y a ensuite que, suivant une théorie célèbre de Jean Piaget² et de ses collaborateurs, l'évolution psychique de l'enfant se fait par paliers successifs, chacun ayant son caractère spécifique : le stade de l'intelligence psychomotrice jusqu'à quatre ans, le stade de la pensée intuitive entre quatre et sept ans, le stade des opérations concrètes entre sept et douze ans, le stade des opérations formelles à partir de onze-douze ans, ce dernier étant celui où l'enfant est complètement armé pour l'abstraction. Il apparaît ainsi qu'en mathématique par exemple, l'éducation logique doit commencer très tôt, cela d'autant plus que le processus du développement intellectuel de l'enfant dépend en grande partie de son environnement social. C'est d'ailleurs en considération de ces travaux, qu'au début des années 70, Souleymane Niang, doyen de la faculté des sciences de Dakar, avait tenu à préciser :

« La nécessité d'une formation logique dès l'enfance, et l'intervention d'une pédagogie adéquate à ce stade requièrent l'utilisation d'une langue maternelle écrite [...] Comme les mathématiques s'acquièrent très jeune, il faut reconnaître qu'avec une langue d'adoption qu'on assimile réellement que vers l'âge adulte, il est souvent trop tard pour dompter le langage mathématique »³.

Tout portait donc à croire que les classes expérimentales en langues nationales allaient enfin apporter la solution à cette quête permanente pour une école sénégalaise véritablement adaptée. Les résultats effectifs ont-ils répondu aux attentes ? L'étude des différents foyers d'expérimentation permet, au-delà des considérations générales, d'y voir plus clair.

¹ *Id.*

² J. Piaget, 1967, *La psychologie de l'intelligence*.

³ S. Niang, 1975, « Négritude et mathématique », *Ethiopiennes*, n° 3, juillet 1975, Dakar, Grande Imprimerie Africaine, p. 15.

3. 2. 2. 2. 1. Les classes wolof

Le tableau ci-dessous nous résume les résultats obtenus au concours d'entrée en sixième et au certificat d'études par les classes wolof au bout de six ans de fonctionnement.

<u>Examens</u>	<u>Liberté 6 /B</u>		<u>Hann Montagne</u>		<u>Hann Pêcheurs</u>		<u>Total admis</u>	<u>Classes témoins</u>
	<u>Présentés</u>	<u>Admis</u>	<u>Présentés</u>	<u>Admis</u>	<u>Présentés</u>	<u>Admis</u>	<u>%</u>	<u>%</u>
<u>C.E.P.E.</u>	<u>33</u>	<u>01</u>	<u>40</u>	<u>09</u>	<u>56</u>	<u>12</u>	<u>22 / 129</u>	<u>81 / 327</u>
							<u>16,79 %</u>	<u>24,77 %</u>
<u>Entrée en 6^{ème}</u>	<u>33</u>	<u>01</u>	<u>40</u>	<u>00</u>	<u>56</u>	<u>01</u>	<u>02 / 129</u>	<u>86 / 420</u>
							<u>1,24 %</u>	<u>20,47 %</u>

Sources : D.E.E. à MEN. Note confidentielle du 12 – 09 – 85

Ces résultats témoignent de l'ampleur de l'échec des classes expérimentales. Il reste à s'interroger sur ce qui pourrait l'expliquer

Pour Albert Faye, chercheur à l'école normale Supérieure de Dakar, c'est parce que l'expérience n'a répondu à aucun critère de conduite d'une innovation et qu'elle s'est déroulée sur fond de « *tâtonnement chronique* »¹.

Le point de vue de Abou Touré, moins formel, est pourtant du même ordre : « *Il faut regretter, écrit-il, que l'expérience n'ait pas suscité autant d'intérêt que la télévision scolaire* »².

Les conclusions de ces chercheurs ne sont pas loin d'être reprises officiellement. S'expliquant sur l'échec des classes expérimentales wolof, le directeur de l'enseignement élémentaire reconnaît :

¹ A. Faye, « La politique linguistique du Sénégal », Rapport CRDI, Dakar, non publié, s. d., p. 16

² A. Touré, *op. cit.*, p. 101.

« C'est sur un fond d'improvisation, de dénuement et de désintérêt que les classes wolof ont vu le jour. Cette improvisation et ce désintérêt se sont traduits par :

- une absence de budget propre ;
- une absence quasi totale de matériel didactique ;
- une insuffisance de personnel attaché à l'expérience ;
- la grande mobilité des enseignants »¹.

Quelles raisons, pour leur part, les enseignants engagés dans l'expérimentation avancent-ils pour expliquer l'échec constaté ?

Yaya Diallo², maître expérimental affecté à l'atelier pédagogique, dans des propos engageant la plupart de ses collègues, incrimine avant tout deux facteurs :

- l'insuffisance de la formation et de l'encadrement des enseignants : les maîtres, après une brève formation ont rejoint les classes sans manuels, sans fiches pédagogiques et ont été obligés de tâtonner, de faire ce qui leur venait à la tête. Bien sûr cela a découragé plus d'un. Ne sachant que faire, la plupart des premiers formés ont demandé à quitter ;
- l'hostilité des parents qui ont, à chaque fois qu'ils pouvaient le faire, retiré leurs enfants des classes expérimentales.

L'échec des classes expérimentales wolof est donc prononcé. Pour contenir la frustration des parents d'élèves, les mesures suivantes furent prises par les autorités scolaires :

- autoriser tous ceux qui le veulent à redoubler pour leur permettre de consolider leurs acquis et de combler leurs lacunes ;
- autoriser tous ceux qui échouent de nouveau (en juillet 1986), à aller quand même en sixième.

Cette « *bienveillance* » ne refléterait-elle pas un sentiment de culpabilité des autorités pour avoir engagé aussi hâtivement une expérience aux enjeux si importants pour l'école sénégalaise ?

¹ Cité par A. Faye, *op. cit.*, p. 26.

² *Ib.*, 31-32.

3. 2. 2. 2. 2. Les classes pulaar

Ouvertes une année après l'expérimentation en wolof, les classes pulaar viennent confirmer l'essentiel des difficultés ci-dessus, voire, en révèlent de plus graves.

L'expérience de Podor a tourné court. Après seulement une année de fonctionnement, les deux maîtres titulaires de classes expérimentales demandent leur mutation en évoquant surtout « *l'isolement et le manque de soutien psychologique face à l'hostilité agressive des parents d'élèves* »¹. Avec l'appui de leur syndicat, ils finissent par avoir gain de cause et sont affectés à Dakar. Les élèves réintègrent alors les classes traditionnelles.

A Matam, les choses prirent la même tournure qu'à Podor. La note du directeur de l'école I, adressée à l'inspecteur donne une idée des difficultés rencontrées :

*« Des parents d'élèves tenant leurs enfants par la main, sont venus exiger de moi des livres, des éclaircissements sur l'issue réservée à l'étude du pulaar. Ils déclarent n'être pas au courant d'un seul texte régissant la classe expérimentale et constatent, disent-ils, que le maître n'est muni d'aucun programme officiel ; ils estiment également être frustrés par votre prédécesseur qui leur avait promis, lors des trois réunions tenues avec eux à propos de la classe, des livres, des documents spécifiques à l'expérience »*²

Il reconnaît avoir été dans l'incapacité de répondre aux interpellations des parents sur un certain nombre de questions : Y a-t-il des livres ? Y aura-t-il un examen spécial en pulaar ? Quelle est la durée du cursus en langue nationale ? Quelles dispositions sont prévues pour le passage au secondaire ? Quels débouchés s'offrent aux enfants ?

*« Insatisfaits des réponses, les parents ont menacé de retirer les enfants de la classe pour les inscrire ailleurs »*¹.

La lettre envoyée peu de temps après à l'inspecteur par El Hadj Baba Sow, le maître expérimentateur lui-même, vient confirmer que les parents n'ont pas tardé à mettre à exécution leurs menaces. Cette lettre fait en outre l'économie des difficultés majeures rencontrées :

- l'hostilité des parents

¹ *Ib.*, p.37.

² *Ib.*, p. 41.

« Les problèmes surgirent dès que les parents surent que le projet avait effectivement démarré et que leurs enfants avaient cessé d'apprendre le français au profit du pular [...] Ils protestèrent contre le fait accompli qui leur est imposé et contre la privation de leur droit au choix de l'instruction de leurs enfants »².

El Hadj Baba Sow souligna même qu'il fut l'objet d'une agression verbale par un parent d'élève et que la réunion qui s'en est suivie ne donna aucun résultat. *« Des menaces continuent de peser sur moi et sur ma famille. Mes propres parents font l'objet de pression... Des parents d'élèves pensent que c'est moi qui retiens leurs enfants dans la classe expérimentale »³.*

A la rentrée de 1982, vingt élèves sur les trente-deux de départ étaient absents. En octobre 1983, la classe ne comptait plus que quatorze élèves. Il faut ici signaler que selon le directeur de l'école Matam I, les enseignants ont été les premiers à retirer leurs enfants, ajoutant au scepticisme des parents⁴.

- l'absence de matériel didactique

« j'ai travaillé sans manuel, sans programme et sans instructions, précise-t-il dans sa lettre,... L'atelier pédagogique chargé de la confection du matériel didactique n'a pas fonctionné ».

- insuffisance de la formation

« Affecté arbitrairement en stage au CLAD en 1981, j'ai subi une formation insuffisante et partielle...Ce stage devait être suivi d'une formation pédagogique qui n'a jamais eu lieu...Cette situation, monsieur l'inspecteur, ne me permet pas de mener à bien une expérimentation aussi importante »⁵.

La lettre adressée à l'inspecteur resta sans suite. Pouvait-il en être autrement ? L'inspecteur, qui devait suppléer à l'insuffisance de la formation, n'avait lui-même reçu aucune formation.

¹ *Id.*

² *Ib.*, p. 42.

³ *Id.*

⁴ Directeur d'école de Matam à D.E.E., correspondance n° 034 / M1 du 30 mars 1983 cité par A. Faye, *op. cit.*, p. 43.

⁵ *Id.*

Monsieur Sow, ce natif de Matam, « *la mort dans l'âme* », dit-il, demanda l'année suivante sa mutation. Aidé lui aussi par son syndicat, il fut affecté à Dakar.

3. 2. 2. 2. 3. Les classes joola

Ici également, les mêmes problèmes se retrouvent : l'insuffisance de la formation donnée aux maîtres expérimentateurs, l'improvisation, l'inexistence d'un matériel didactique approprié et l'incompréhension des parents. Tous ces problèmes se trouvent résumés dans l'entretien que Laïty Diop, l'un des maîtres expérimentateurs, a eu avec Albert Faye :

« C'est à partir d'une circulaire envoyée par la D.E.E. et qui demandait aux enseignants de communiquer la ou les langues nationales parlées que nous avons été choisis (deux autres expérimentateurs et moi /A.F.) et envoyés en formation au CLAD pendant une année scolaire à raison de trois heures de cours par semaine. Ces cours comprenaient essentiellement une initiation à la transcription des langues nationales et un peu de grammaire joola. Les cours étaient assurés par un spécialiste du CLAD et un autre de la faculté des lettres. Cette formation a permis seulement de maîtriser un peu la transcription, mais, poursuit-il, nous n'avons pas été armés suffisamment pour aller expérimenter dans une classe »¹.

C'est dire que les trois expérimentateurs n'étaient pas psychologiquement prêts à affronter la pratique de l'innovation.

Laïty Diop poursuit :

« Rien n'a été fait pour sensibiliser les parents d'élèves. Ni le directeur, ni l'inspecteur ne savaient qu'une expérimentation de l'enseignement du joola allait se faire. C'est nous qui les avons informés [...]

Le recrutement était laborieux. Il n'y avait que huit élèves au départ. Il a fallu le passage du ministre, la veille de l'ouverture des classes expérimentales, pour échauffer les autorités pour qu'elles nous trouvent des élèves. A l'aide des chefs de quartiers, on parvint à inscrire 28 élèves qui n'avaient pas pu être inscrits au CI traditionnel parce qu'ils étaient en retard ou alors trop âgés. Certains avaient plus de neuf ans [...]

Il n'existait pas d'emploi de temps propre. Celui du joola était calqué sur celui du français »².

Comme partout ailleurs, l'expérience d'introduction du joola s'est donc déroulée dans l'empirisme le plus aveugle, confirmant là aussi les conclusions de Albert Faye.

¹ *Id.*

² *Ib.*, p. 44.

Mais comment les maîtres expérimentateurs étaient-ils perçus par leurs collègues et les parents d'élèves ?

Sans détour, Baba Diop répond à cette question : « *Comme des gens de peu de foi, qui après avoir percé dans la filière française, venaient retarder leurs enfants en leur apprenant le joola* »¹.

L'attitude de leurs collègues enseignants n'était pas plus valorisante : « *Le directeur d'école et les autres collègues considéraient l'expérience comme une curiosité ; ils n'y croyaient pas. Nous étions marginalisés et ce n'était pas pour favoriser le travail d'équipe* »².

3. 2. 2. 2. 4. La classe sereer

Cette classe, selon les autorités scolaires, est celle qui a le mieux fonctionné. En effet, l'évaluation faite par l'INEADE a montré que les résultats ne furent pas aussi décevants que ceux des classes wolof par exemple. La comparaison faite entre le cours élémentaire expérimental et le cours élémentaire d'une classe traditionnelle, à partir d'un test entièrement en français et dans toutes les matières, a donné les résultats suivants : 52% de réussite pour la classe expérimentale sereer, contre 28 % pour la classe traditionnelle³.

Toutefois, Souleymane Faye, chercheur au CLAD, qui a suivi l'expérience de très près, révèle que quelques problèmes se sont malgré tout posés : plus particulièrement, les mauvaises conditions de travail dans lesquelles le maître expérimentateur était placé. Cette situation, selon Faye n'entama cependant pas l'engagement du maître expérimentateur.

Est-ce le militantisme de ce linguiste qui aurait fait la différence avec les autres classes en langues nationales ? Sans l'expliquer entièrement, il y a certainement contribué.

¹ *Id.*

² *Id.*

³ J. Poth., *op. cit.*, p. 17.

Chapitre III - Les Etats généraux et l'Ecole nouvelle : l'épisode « nationaliste »

L'année 1980 avait été marquée par une grave crise scolaire ponctuée par des grèves répétées du SUDES, le principal syndicat d'enseignants de l'époque, réclamant à côté de revendications salariales, une réforme profonde du système d'éducation. Dénonçant à la fois « *le caractère élitiste, les faibles performances, et l'orientation extravertie du système en place* »¹, le mouvement syndical posait l'exigence de construire « *une nouvelle école démocratique, nationale et populaire* »²

C'est dans ce contexte que le Président de la République, qui venait d'accéder à sa charge en janvier 1981, choisit d'engager le gouvernement sénégalais à une concertation nationale sous la forme d'Etats généraux pour résoudre la crise scolaire. On peut analyser l'initiative comme le premier épisode symbolique d'une « *ouverture démocratique* » annoncée.

Le discours introductif du Premier ministre d'alors est révélateur de l'état d'esprit du gouvernement lors de ces assises :

*« Il ne faut pas le dissimuler : le rapport du peuple sénégalais à son école est un rapport de malaise. Le sentiment général est que notre école est en crise, qu'elle n'est pas adaptée à nos besoins, qu'elle s'achemine, si elle n'y est pas déjà parvenue vers une impasse, une situation de blocage, donc de rupture à plus ou moins brève échéance »*³

Les syndicats d'enseignants de leur côté dégagèrent les idées qui devaient guider la réflexion. Soulignons entre autres la contribution du Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal (SUDES) qui influença fortement les conclusions de l'instance.

3. 3. 1. Les conclusions des Etats généraux et de la CNREF : un consensus apparent

De ce débat national sortirent des conclusions consensuelles qui articulaient aux éléments de diagnostic des exigences et des propositions de changement que l'on peut résumer en quatre points⁴ :

¹ *La Voix de l'éducateur*, numéro spécial, « Etats généraux », avril 1981.

² Ibid.

³ H. Thiam, Discours introductif à la séance inaugurale des états généraux de l'éducation et de la formation, *Le pédagogue*, Dakar, Les Nouvelles Editions Africaines, avril 1981, n° 9, p. 17.

⁴ *La Voix de l'éducateur*, numéro spécial « Etats généraux », *op. cit.*

- Moins de la moitié des enfants en âge d'aller à l'école peuvent effectivement y entrer du fait de la faiblesse des capacités d'accueil (insuffisance de classes et d'enseignants) ; il convient donc d'affecter plus de ressources à l'école, de réduire les coûts d'éducation et de gérer de manière plus efficiente les ressources existantes, de démocratiser l'accès avec l'objectif de scolarisation élémentaire universelle dans un délai de dix ans.

- Le modèle scolaire qui domine encore pour l'essentiel a été hérité de la colonisation : il n'a pas été le produit du développement interne de la société, mais a été imposé de l'extérieur. Il est donc extraverti et inadapté aux réalités, aux besoins et aux aspirations d'un pays devenu indépendant et à la recherche d'un développement endogène. La refinalisation de l'école doit être opérée dans le sens d'une réforme des contenus éducatifs qui favorise la connaissance et la valorisation du patrimoine national, la promotion de l'identité socioculturelle africaine et la formation d'un large potentiel endogène de production, d'invention et de création, ancré dans le génie créateur du peuple.

- Le mode de gestion de l'école est inefficace et inefficent en termes de choix coût-efficacité, de coordination et de synergie des actions, de communication et de participation (implication des acteurs). Cela se traduit par une mauvaise utilisation des rares ressources existantes (matérielles, pédagogiques, institutionnelles et humaines), des duplications et des gaspillages, ainsi que la non utilisation des ressources disponibles et mobilisables dans le milieu. Pour y remédier, recommandation est faite de placer tout le système d'éducation et de formation sous la tutelle d'un seul ministre, de mieux articuler l'utilisation des ressources entre les différents niveaux et entre les différents volets (formel non formel), de développer une approche participative qui associe à la gestion les acteurs et les partenaires de l'école. Enfin, un Fonds national pour l'éducation chargé de collecter la contribution financière et matérielle de tous les secteurs de la société, y compris des entreprises devrait être créé.

- Les performances de l'école sont décevantes au regard des échecs massifs aux examens scolaires. 80 % des élèves ne dépassent pas la transition primaire-moyen secondaire et l'école enregistre des taux élevés de redoublement et d'abandon. La détérioration des conditions matérielles et pédagogiques (sureffectif dans les classes, pénurie de matériels didactiques, insuffisance de la formation initiale et continue des personnels, affaiblissement de l'encadrement), la démotivation des acteurs (enseignants, élèves et parents) face à la perte de sens de l'enseignement scolaire et l'absence de débouchés pour les diplômés ont été

incriminées comme principaux facteurs de la faiblesse de ce rendement interne. Les solutions préconisées à ce niveau s'orientent vers :

- le renouvellement des méthodes pédagogiques pour que l'enseignement soit mieux centré sur l'apprenant ;
 - la refonte des programmes scolaires afin qu'ils associent davantage enseignement et processus productifs, école et milieu.
 - l'amélioration de l'environnement des apprentissages en termes de manuels scolaires et de supports didactiques produits localement ;
 - l'allongement et la réorientation de la formation des enseignants pour qu'ils puissent satisfaire aux nouvelles exigences de leur mission ;
 - l'implication du milieu comme source de mobilisation de nouvelles ressources au profit des écoles.

Les EGEF ont constitué ainsi un événement fondamental d'expression, de concertation et de consensus de divers secteurs (Etat, syndicats d'enseignants, institutions académiques, parents d'élèves, autorités religieuses, secteur privé, diverses associations de la société civile etc.) sur l'analyse critique et la réflexion prospective à propos du secteur de l'éducation.

Ces assises ont aussi déterminé les axes de travail de la Commission nationale de réforme de l'éducation (CNREF), chargée techniquement de rendre opérationnelles les conclusions arrêtées. De 1981 à 1984 (date de dépôt de ses travaux), elle s'y est attelée.

Partant des conclusions des Etats généraux, la CNREF pose au centre des finalités de l'éducation, « *la promotion de l'identité culturelle nationale, la formation d'un potentiel humain apte à résoudre les tâches de développement endogène et la construction d'une société sénégalaise faite de justice sociale, de progrès et de démocratie* »¹.

Voici en substance les propositions que la Commission articule à ces finalités :

« *L'école nationale, démocratique et populaire* » est présentée comme le modèle pertinent de réalisation des objectifs visés. Par les liaisons entre l'école et le milieu,

l'enseignement et la production, la théorie et la pratique, elle pourrait réconcilier l'école et la société, le travail intellectuel et le travail manuel.

Pour la commission, l'introduction et à la généralisation progressive des langues nationales permettraient également d'intensifier les échanges entre le patrimoine culturel du milieu et les activités scolaires.

Outre les objectifs de scolarisation universelle, le nouveau modèle préconise la démocratisation du système et l'enrichissement des contenus qui devraient dépasser les simples acquisitions cognitives pour englober les domaines psychomoteurs et socio-affectifs. Aux yeux des concepteurs, ce modèle permettrait d'articuler l'école aux processus productifs du milieu pour rendre les produits du système aptes à maîtriser et à transformer leur environnement. Dans les programmes scolaires s'intégreraient alors naturellement les actions liées au développement des capacités et du travail, à la promotion des aptitudes et des attitudes pour la protection de l'environnement, à l'amélioration de l'hygiène et de la santé, à la gestion des collectivités de base, à l'exercice des droits et des devoirs du citoyen. Dans ce cadre, les populations seraient aussi considérées comme des agents d'éducation, partenaires et personnes-ressources utilisés par les enseignants pour transmettre dans leurs langues, les compétences accumulées historiquement dans le milieu au profit des élèves mais aussi pour contribuer aux investissements en faveur de l'école.

Le fonctionnement d'un tel modèle exigeait la rupture d'avec la conception insulaire de l'école et supposait son « *éclatement* » dans l'espace et dans le temps, suivant une démarche d'alternance. Outre les classes, l'activité scolaire se déroulerait dans des fermes-écoles, des ateliers-écoles, les lieux de production sociale, les maisons de jeunes ou de culture, etc., bref dans tout le milieu environnant. C'est à cette condition que serait assurée l'articulation enseignement / production, théorie / pratique, travail intellectuel / travail manuel, de même que l'utilisation optimale des infrastructures scolaires.

Dans la même logique, le temps scolaire serait réaménagé en fonction de l'équilibre à tenir entre les activités *intra et extra muros*¹. La gestion du temps n'obéirait plus au fractionnement mécanique de l'emploi du temps en fonction d'une programmation excessivement contraignante. Les objectifs à atteindre se situeraient dans des plages de

¹ *Ib.*, p. 8.

temps suffisamment larges pour permettre des modulations quotidiennes, hebdomadaires, mensuelles, voire sur les deux ans qui représentent la durée de réalisation des programmes de chaque étape. Ainsi tout en visant partout les mêmes capacités terminales, chaque projet éducatif adapterait ses rythmes et ses périodes aux exigences et réalités spécifiques du milieu dans lequel il se déroule.

Le président de la CNREF, revenant sur ces conclusions, précisa que « *le système éducatif proposé est élaboré de manière à le structurer complètement en un édifice à trois paliers ou niveaux et à trouver solution à l'inadaptation du système éducatif, plus particulièrement la rupture entre l'école et la vie, la théorie et la pratique, l'enseignement et la production* »². Sous ce rapport, il rappela les innovations préconisées pour le premier cycle où se jouent les fondements du système éducatif et les enjeux décisifs de la réforme :

- Un enseignement polyvalent dans un cycle fondamental pour conjuguer à la fois une formation générale et une formation polytechnique en vue d'une nécessaire liaison entre la théorie et la pratique.
- Une éducation spéciale pour handicapés physiques ou intellectuels ne marginalisant ceux-ci en aucune façon par rapport à leurs camarades suivant les filières normales.
- L'introduction et la généralisation des langues nationales comme support des enseignements, toutes les autres devenant alors des langues étrangères. Par ailleurs, une des langues nationales devra être choisie pour servir de langue de travail et d'unification, sans préjudice pour la promotion et l'épanouissement des autres langues.
- L'introduction de l'éducation religieuse pour répondre à un besoin fortement exprimé lors des Etats généraux. Cette éducation, introduite dès le préscolaire et s'étendant à tous les cycles du système éducatif, est toutefois à organiser sur la base de normes garantissant la laïcité de l'Education nationale et la totale liberté de conscience des citoyens.
- L'introduction du travail productif à l'école.

¹ Les activités qui se déroulent en classe (intra muros) ou à l'extérieur (extra muros).

² A. Nd. Ndaw, 1984, *L'histoire de l'école sénégalaise*, Dakar, INEADE, non publié, p. 55.

- Une orientation scolaire professionnelle conforme aux objectifs de l'école d'assurer un enseignement commun obligatoire et d'orienter sélectivement les enfants, suivant certains critères, vers des filières parfaitement déterminées, mais refusant leur élimination au cours des cycles de formation précédemment indiquées.

- La définition d'un nouveau profil et d'un nouveau type d'enseignants aptes à assumer les exigences de l'Ecole nouvelle.

Pour donner une cohérence à l'ensemble de ces innovations, un nouvel organigramme est proposée¹ :

Nous considérerons donc que les conclusions des EGEF et de la CNREF constituent la base contractuelle qui lie les différents acteurs quant à l'orientation à donner à l'école sénégalaise. Toutefois, au-delà des choix politiques, il convient d'examiner leur mise en oeuvre effective pour pouvoir se prononcer sur la nature réelle et l'ampleur de la réforme opérée.

3. 3. 2. La mise en œuvre de l'Ecole nouvelle

Le gouvernement sénégalais ne laissa pas longtemps planer le doute sur les options et la stratégie d'application retenues. En réponse aux propositions de la CNREF, le Président de la République en personne déclara :

« Les propositions élaborées, si on les prend toutes ensemble et selon la manière dont elles s'articulent les unes aux autres, tracent le cadre désirable en matière d'éducation et décrivent les exigences d'une école à bien des égards idéale.

Or, toutes ces propositions ne sont pas réalisables en même temps, ni au même rythme : il convient d'établir des priorités et, à l'intérieur de définir une hiérarchie dans l'urgence, en prenant en compte des critères en quelque sorte internes aux nécessités de l'éducation, en mesurant également les solutions envisageables aux moyens dont nous pouvons disposer.

Il n'existe pas de réforme, et cela dans n'importe quel domaine, qui ne doive impérativement tenir compte des coûts qu'elle entraîne. Quelles que soient les intentions généreuses qui la sous-tendent, une réforme soulève inévitablement les problèmes liés aux conditions concrètes de son inscription dans le réel. C'est bien d'ailleurs au regard de cette considération que l'on distingue les vœux pieux qui se condamnent à en rester au niveau du discours, de la volonté de transformer efficacement le monde.

¹ Annexe 5, p. 353.

L'école que nous avons à transformer pour l'adapter toujours davantage à notre réalité socioculturelle, pour en ouvrir toujours plus largement l'accès à nos enfants, pour la mettre toujours plus au service de notre peuple, cette école n'échappe pas aux contraintes de la conjoncture nationale et internationale. Nous devons lui consacrer tous les moyens possibles, car l'enjeu représenté par l'éducation de nos enfants n'est autre que l'avenir même du Sénégal ; mais ces moyens ont des limites objectives qu'il est illusoire de penser pouvoir indéfiniment reculer, sans rompre les grands équilibres, sur quoi reposent le fonctionnement de l'Etat et le développement du pays.

Le gouvernement est décidé à mettre tout en œuvre pour construire une école réellement nouvelle, nationale, démocratique et populaire et pour introduire, dans notre système éducatif, les changements que le pays souhaite ardemment, cette volonté inébranlable, dont personne ne peut douter, agira en s'entourant de toutes les garanties de mesure, d'équilibre, de bon sens sans lesquels aucune œuvre durable ne peut voir le jour »¹.

Le champ lexical du discours est en lui-même révélateur : le président de la République n'est pas loin de considérer que les conclusions présentées relèvent de l'utopie, leur préférant une stratégie dite prudente, réaliste et progressive.

Le ministre de l'Education d'alors, à l'occasion d'une conférence de presse tenue le 18 janvier 1985, réaffirma cette position :

« la méthode retenue a conduit la CNREF à proposer un schéma que l'on peut bien qualifier d'idéal, schéma qui décrit sans doute le désirable en matière d'éducation, mais ne fait pas un départ net entre le souhaitable et le possible [...]

La mise en œuvre de la réforme doit tenir compte d'un impératif essentiel : il ne saurait être question de reconstruire notre école à partir d'une table rase en ignorant les acquis [...] Aussi la réforme plutôt que de détruire l'édifice construit depuis l'indépendance, doit-elle tendre à conserver ce qui mérite de l'être et viser à améliorer les acquis...

C'est le triple souci de procéder à une réforme progressive et assurée pas à pas dans son développement, de respecter la nécessaire adéquation entre besoins exprimés et ressources disponibles, d'améliorer et de rationaliser les aspects déjà satisfaisants du système actuel, qui conduit le gouvernement à accepter les conclusions de la CNREF moyennant des aménagements sur un certain nombre de questions. Il convient en effet de procéder à des études complémentaires visant à approfondir les notions que la CNREF n'a pas eu le loisir d'explicitier dans toutes les implications, à évaluer le caractère opérationnel de telle terminologie,

¹ A. Nd. Ndaw, *op. cit.*, p. 78.

à préciser certaines options afin de les adapter encore mieux aux réalités du pays »¹.

Les autorités politiques venaient d'enclencher une démarche dont les phases successives se présentèrent ainsi :

- l'élaboration à partir de mars 1986 de nouveaux programmes censés traduire les nouvelles finalités de l'éducation, en buts et objectifs de formation et d'apprentissage de base ;
- le démarrage en octobre 1987 de 102 classes-pilotes chargées d'expérimenter les nouveaux programmes ;
- l'extension progressive et « irréversible » de l'expérience (100 nouvelles classes par année).

Un certain nombre d'innovations, dites structurelles ou pédagogiques furent alors initiées et considérées officiellement comme l'entrée dans l'Ecole nouvelle. Elles vont se situer aussi bien à l'échelle de l'école qu'à celle de la classe. Notre intention n'est point de les aborder toutes, sinon qu'incidemment à travers celle qui nous semble le plus caractériser l'adaptation recherchée entre l'école et son environnement : l'introduction du travail productif.

3. 3. 2. 1. Le travail productif à l'école

L'idée de relier l'école à la production, dans un souci d'adaptation, n'était pas nouvelle. Elle était déjà présente comme problématique aussi bien dans l'éducation traditionnelle que dans l'école coloniale.

3. 3. 2. 1. 1. L'éducation traditionnelle et le travail productif

L'éducation traditionnelle avait pour ciment social le travail. En effet, dans le système de production des sociétés africaines, l'enfant est toujours désiré parce que maillon indispensable pour la survie. Il est très tôt intégré dans le circuit productif familial, où il acquiert sa véritable éducation. Cette éducation axée sur les besoins de la société contient en

¹ I. D. Thiam, 1985, Conférence de presse du 18 janvier 1985, *L'Ecole nouvelle*, Dakar, Ministère de l'Education nationale, juillet 1986, pp 51 et suivantes.

même temps les éléments d'un apprentissage participatif à plusieurs activités de la vie quotidienne.

Julius Nyérére résume ainsi la stratégie de l'éducation traditionnelle :

« Les enfants apprenaient par la vie et par l'action. Dans les maisons et les fermes, on leur apprenait les usages de la société et la conduite qu'on attendait de ses membres. En aidant leurs aînés, ils apprenaient le genre d'herbe qui convenait à tel usage, les travaux agricoles ou les soins qu'il fallait prodiguer aux animaux... Grâce à cette coutume de la participation à laquelle les jeunes gens étaient tenus de se conformer, les valeurs se transmettaient de génération en génération »¹.

Pour Amadou Mahtar Mbow, la rupture entre le savoir et le savoir-faire n'existait pas dans l'éducation traditionnelle : *« l'enfant recevait une éducation globale et contribuait lui-même à la production des biens nécessaires à la société »².*

Les propos qui suivent, de Abdoulaye Sadj, viennent en confirmation de cette participation de l'enfant africain, dès le plus jeune âge, aux travaux d'utilité sociale :

« Si le père était chasseur, Gouné³ était astreint de le suivre à chacune de ses sorties, chargé de tout l'attrait qui pouvait lui être utile, assistant à ses manœuvres de chasse et rapportant le gibier, si gibier il y avait. Si le père était pêcheur, Gouné contribuait à la remise en état des engins ; assistait obligatoirement aux scènes de pêche sur le rivage. Et lorsque le village encerclait un banc de poissons avec ces énormes sennes à bouées flottantes, Gouné devait s'embarquer dans une pirogue qui le jetait en pleine mer pour barrer la route aux plus malins de ces poissons qui voudraient s'évader. Le père griot chargeait ses tam-tams sur le dos de Gouné qui n'osait broncher et qui devait même, si besoin en était, pouvoir suppléer un adjoint défaillant. Le père forgeron astreignait Gouné à faire fonctionner les soufflets à longueur de journée pour suivre en détail toutes les opérations effectuées par le père dans la fabrication des objets qui relevaient de son art »⁴.

¹ J. Nyérére, J. cité par A. Fofana, 1988, *Histoire critique des essais d'insertion du travail productif dans le système d'éducation formel en Afrique (1960-1992)*, Université de Lille III, Atelier national de reproduction des thèses, pp. 27-28.

² *Ib.*, p. 21.

³ En wolof, la dénomination d'un enfant de quatre à sept / huit ans.

⁴ A. Sadj, *op. cit.*, p. 41.

La place centrale du travail productif dans l'éducation traditionnelle africaine semble donc attestée. Nombreux sont aussi les auteurs à avoir montré que l'école coloniale lui a également accordé une place importante.

3. 3. 2. 1. 2. Le travail productif à l'école coloniale

A l'époque coloniale était admis le principe que tout soutien à l'éducation devait être autofinancé ou au moins réalisé avec des ressources locales. On cherchait ainsi à éviter que l'engagement public ne constitue un poids pour le budget colonial¹.

En fonction de cette politique, des initiatives d'introduction du travail productif à l'école furent menées. Nous avons déjà évoqué la ruralisation des années 30 comme l'une des expériences les plus significatives dans ce sens. Nous ne reviendrons donc pas en détail sur cette expérience, sauf pour rappeler que selon le milieu d'implantation de l'école, les élèves entretenaient des jardins, des plantations de caféiers et de bananiers, des palmeraies pour l'extraction de l'huile ou cultivaient des champs de manioc et de patates, pratiquaient le petit élevage de bétail pour la commercialisation. Il y avait une division du travail : l'art ménager, réservé aux filles, consistait en l'apprentissage de la couture, de la cuisine, de l'hygiène domestique, tandis que les garçons pratiquaient les activités agricoles. Les écoles qui regroupaient des élèves venus de plusieurs écoles rurales, développaient la mécanique, la menuiserie, la maçonnerie à une petite échelle, notamment pour les "grands élèves" trop âgés pour le cycle normal des études.

Déjà à partir de 1924, l'introduction à l'école primaire d'un programme officiel d'enseignement agricole accentuait la discrimination entre les écoles rurales réservées aux indigènes et les écoles urbaines fréquentées par des enfants de colons blancs et "assimilés" où les programmes étaient calqués sur ceux de la métropole. L'initiative d'introduction du travail productif à l'école répondait à la circulaire du Gouverneur général de l'AOF, en date du 1^{er} mai 1924 précisant que :

"L'école sera donc, tout bonnement, préparatoire à toutes sortes d'apprentissages - agricole, industriel, commercial - c'est-à-dire qu'elle s'efforcera avant tout d'ouvrir les yeux et l'esprit des enfants sur l'économie de leur pays, et de combattre leurs préjugés et leur méfiance par une réhabilitation constante et

¹ A. Fofana, *op. cit.*, p. 35.

*convaincante des métiers manuels. Tel est le sens que j'entends donner à l'institution des jardins scolaires et des ateliers de travaux manuels"*¹.

Environ 50% de l'horaire des écoles rurales étaient par la suite consacrés aux travaux productifs agricoles. Ce qui faisait dire à des intellectuels africains que ce type d'enseignement était la version scolaire du "travail forcé" auquel à l'époque, était soumis l'indigène².

Convenons donc qu'il y avait bien dans la période coloniale, le souci de rattacher l'école primaire à la production, même si en fin de compte, cette politique scolaire de l'administration coloniale a contribué à faire du travail manuel à l'école un élément discriminatoire entre les types d'écoles tout comme entre les différentes catégories d'élèves.

Ce souci d'articulation de l'école à la production fut réaffirmé au lendemain de l'indépendance.

3. 3. 2. 1. 3. Le travail productif après 1960

Rappelons l'expérience des classes à « vocation agricole » initiée au Sénégal en 1966. L'expérience ne dura que quatre ans. Amadou Mactar Mbow, le ministre de l'époque, décrit le projet en ces termes :

"Elles se proposent de former en 2 à 3 ans d'études théoriques et pratiques, des paysans modernes, pratiquant à la fois la culture essentielle de leur région en association avec les cultures accessoires leur assurant le plein emploi durant l'année, et avec un élevage rationnel du terroir, et des pêcheurs instruits des techniques de la pêche moderne et de l'industrie du poisson de leur région.

Les études théoriques assurées par un instituteur conserveront à l'élève les notions essentielles acquises à l'école primaire en français, calcul pratique, connaissance du milieu, les consolideront et les préciseront en vue de leur utilisation par un paysan évolué. Elles seront complétées par une formation civique et morale. Des agents des services locaux de l'agriculture, de l'élevage, des Eaux et Forêts, de la coopération, de l'Animation, du Service de santé, pourront collaborer avec l'instituteur dans les enseignements relevant de leurs spécialités. Au bout de la 2^e année de l'exploitation de la ferme modèle que sera l'école, les élèves devront pouvoir, par leurs propres moyens, assurer leur subsistance. Le régime des études sera la vie communautaire basée sur l'autodiscipline et l'esprit civique [...] A leur sortie de l'école, un système coopératif ou des prêts d'établissement permettront l'installation de ces paysans

¹ Circulaire relative aux programmes scolaires, *JO de l'AOF*, n° 1024, *op. cit.*, p. 342.

² A. Fofana, *op. cit.*, p. 36.

*modernes et la mise en exploitation de nouvelles zones de culture associées à l'élevage*¹.

Il apparaît ainsi qu'il s'agit ni plus ni moins que de former des « paysans pilotes », selon une formule qui a fait long feu. Ces classes constituaient une sorte d'ébauche de l'enseignement moyen pratique sommairement évoquée dans la présentation et l'analyse de la réforme de 1971 et sur lequel il nous semble opportun de revenir, en ce qu'il donne à la problématique du travail productif à l'école une certaine dimension historique

3. 3. 2. 1. 3. 1. L'Expérience de l'Enseignement moyen pratique (EMP)

L'enseignement moyen pratique est né de la nécessité de préparer les élèves, qui sortent du cycle primaire sans possibilité de continuer leurs études, à une insertion dans les structures de production de leur environnement immédiat.

L'EMP est une composante de l'enseignement moyen qui comprend l'enseignement général et l'enseignement moyen technique. Il concerne donc un autre ordre que l'élémentaire. Toutefois, l'EMP est indissociable de l'élémentaire en ce sens qu'il est également conçu pour la conservation et l'utilisation efficace des connaissances acquises à ce niveau. En plus, ses concepteurs ambitionnent la transformation d'une école élémentaire rejetant annuellement un nombre considérable d'élèves. Aussi ont-ils cru que le problème de la formation des jeunes sénégalais pourrait être résolu par cette innovation qui viserait ultérieurement le changement du système tout entier.

L'EMP témoigne ainsi d'une recherche de solution à l'inadaptation de l'école élémentaire. Dans sa communication au conseil de cabinet du 11 février 1969, le ministre de l'Education nationale le fait clairement apparaître :

« Le nombre de redoublants de notre enseignement public atteint plus de 17 % de nos effectifs et avoisine plus de 40 % dans nos CM. Alors que depuis 1958 les effectifs de l'enseignement primaire ont presque triplé, le pourcentage des admissions en sixième n'a cessé de décroître : de 39,2 % en 1961 il est tombé à 17 % en 1967. A ce rythme, si nous n'intervenons pas, environ 110 000 enfants seront rejetés à la rue au seuil de l'adolescence en 1990 »².

¹ Allocution de rentrée scolaire du ministre A .M. Mbow. in *L'unité africaine*, n° 225, jeudi 27 octobre 1966.

² Cité par A. Seck, et al., *op. cit.*, p. 44.

Et le ministre, de tirer la conclusion suivante : « *ces indices par leurs effets accumulés, éclairent les raisons de l'existence, au niveau de nos zones rurales et urbaines, 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* »¹.

En effet en milieu rural comme en milieu urbain, ces anciens scolarisés ont du mal à s'employer faute de n'avoir pas une formation suffisante. Les rejetés scolaires du milieu rural par exemple ont une forte tendance à émigrer vers les centres urbains. C'est un fait que l'immense majorité d'entre eux, déçus dans leurs aspirations, refusent souvent par dépit, et avec amertume, de réintégrer leur milieu d'origine et d'y accepter la condition qui aurait été la leur s'ils n'avaient été à l'école.

L'EMP, système de formation issue de la réforme de 1971, avait donc initialement pour objectif d'insérer dans leur milieu socioculturel et économique d'origine, les jeunes scolarisés sortis des cours moyens avec ou sans le CEPE et ne pouvant continuer leurs études à cause soit de l'âge, soit de l'insuccès au concours d'entrée en sixième.

Mais les recherches sur le terrain ont révélé très vite qu'aucune implication des parents ne pouvait être obtenue si les enfants non scolarisés, mais engagés dans le circuit de production traditionnel, n'étaient eux aussi pris en charge. D'où la nouvelle orientation prise à partir de 1972, définissant l'EMP comme "*un système socio-éducatif plus qu'un système scolaire*", un système éducatif de changement social conçu avec la participation de la société rurale elle-même. Du coup, l'EMP a eu à s'occuper des anciens scolarisés d'une part, des jeunes non scolarisés d'autre part. Si bien que l'action des autorités en milieu rural comme en milieu urbain porta sur des populations différentes en apparence mais semblables quant à la finalité de leur formation : une éducation au développement².

Contrairement donc aux structures d'éducation classiques, l'EMP devrait être un sous-système, pris en charge par les populations, parfaitement adapté aux réalités du milieu et peu coûteux³. En sera-t-il ainsi ? L'analyse du programme adopté, de la pédagogie appliquée et de l'évolution du projet nous éclairera sur ce point.

¹ *Ib.*, p. 46.

² M. Diallo, « Méthode pédagogique de l'EMP », *Le Pédagogue* n° 3, Dakar, NEA, p. 12.

³ *Id.*

L'Enseignement moyen pratique concerne les enfants (filles et garçons) dont l'âge se situe dans la fourchette de 11 à 14 ans pour une durée de quatre ans. Le programme de formation touche aux domaines suivants :¹

Première année

Formation technique : agriculture, élevage, maîtrise de l'eau, cuisine, couture, habitat, menuiserie et santé.

Formation générale : calcul, français, observation, alphabétisation.

Deuxième année

Les programmes concernent les mêmes matières que la première année avec des différences dans la programmation des thèmes.

Troisième année et quatrième année

L'accent y est mis sur l'application pratique des connaissances acquises pendant les deux premières années sans pour autant exclure la consolidation des acquis théoriques.

Le principe de fonctionnement d'un foyer de l'EMP est celui de l'alternance, c'est-à-dire que les enfants sont tantôt au foyer tantôt sur le terrain :

« La périodicité était de trois jours de présence au foyer tous les quinze jours. Le reste du temps c'était sur le terrain que s'effectuait la formation. En milieu rural par exemple, les enfants étaient encadrés par les structures de formation paysannes (selbés, délégués, paysans-formateurs) et les agents des CER quand ceux-ci, selon la programmation de leur service, rayonnaient dans les parages »².

Il existe, en plus de cette alternance, la formation dite décentralisée qui s'effectuait pendant les vacances dans les villages. Les enfants, pour participer aux activités productrices de la famille étaient supposés en apprentissage dans les unités de production villageoises, c'est-à-dire dans les champs collectifs.

¹ J. Mercoiret, 1976, *l'approche technologique à l'EMP*, Centre national de Mbour, Direction de l'Enseignement moyen pratique, p. 1.

² M. Diallo, 1979, *Pédagogie du changement social en milieu rural sénégalais, le cas de l'Enseignement moyen pratique*, Travaux d'études et de recherches (Maîtrise de philosophie), Université de Dakar, p. 26.

Exemple d'une journée de formation. Thème : les cultures maraîchères¹

1°) Rappel du travail effectué sur ce thème :

- les conditions préalables de la culture de légumes ;
- les différentes sortes de sols, choix du terrain ;
- la préparation du champ.

2°) Apport d'information (formateur paysan et / ou agent d'un centre d'expansion rural)

- la confection des planches, justification, utilité ;
- la technique de réalisation ;
- les outils nécessaires, dimensions etc.

3°) Travaux pratiques

- démonstration par l'agent du CER ;
- réalisation d'une planche par groupes d'enfants ;

4°) Exploitation

Pour les anciens scolarisés :

- conversation en français autour des opérations réalisées.
- forme des planches, dimensions : le rectangle ;
- calcul de la surface des planches ;
- nombre de planches à réaliser par surface cultivée du champ par rapport à la surface globale.

Pour les non scolarisés :

- dimensions des planches ;
- révision du mètre, du cm, exercices de mesure ;
- le rectangle et le carré : exercice de classement.

5°) Productions

Pour les anciens scolarisés

- rédaction d'un petit texte portant sur ces renseignements qui sont utiles lors de l'épandage de la poudre insecticide ;

¹ *Ib.*, pp. 26 et 27.

- Exploitation du texte : lecture, tirage du texte au limographe.

Pour les non scolarisés

Schéma récapitulatif sur la confection des planches, tirage au limographe.

Cette fiche fait apparaître que la formation est prise en charge par une équipe et que le milieu traditionnel est également impliqué. La grande trouvaille étant l'intervention, à côté du technicien, du paysan formateur qui fait un apport d'informations sur ce que la tradition, plusieurs fois séculaire, a capitalisé comme savoirs et comme pratiques efficaces sur le thème étudié.

Il apparaît aussi que les foyers EMP tentent de mettre en application les techniques Freinet très en vogue à l'époque (limographe, texte libre, imprimerie à l'école).

L'expérience a évolué en trois étapes :

- La phase préparatoire

La phase préparatoire, entre 1969 et 1971, a été consacrée à l'étude du milieu, considérée comme un préalable pour s'assurer de l'adaptabilité de l'innovation à introduire : « *C'est une phase qui s'adresse au milieu dans lequel on veut introduire un changement d'attitudes psychosociales vis à vis de l'école, vis à vis de la formation afin que les objectifs cadrent avec les nécessités du développement* »¹.

Cette phase, s'inspirant très largement des travaux du pédagogue brésilien Paulo Freire, insiste particulièrement sur la conscientisation des populations locales².

- La phase expérimentale

Entre 1972 et 1975, une phase expérimentale a eu pour but de tester les objectifs du projet à partir des activités de deux des trois foyers d'expérimentation³, à savoir Langomack et Khassous ouverts en 1973 et 1975 dans les arrondissements de Fissel et de Tattaguine. Tout en prenant en charge les tests des objectifs et des méthodes, la phase expérimentale devait procéder à l'élaboration d'un système éducatif qui puisse être étendu à l'ensemble du pays.

¹ *Ib.*, p. 17.

² Voir notamment, P. Freire, 1974, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.

³ Le premier foyer d'expérimentation a été créé en 1972 à Mbour.

- La phase d'extension

Les premières mesures prises pour l'extension de l'expérience concernent la régionalisation des activités et l'établissement de relations organiques entre l'enseignement primaire et l'EMP. C'est ainsi qu'entre août et septembre 1975, à l'initiative conjointe du Secrétariat d'Etat à la Promotion humaine et du Ministère de l'Education nationale, une cellule mixte a été mise en place sous la présidence du ministre de l'Education nationale, pour organiser des séminaires régionaux qui devaient conduire à la création de cellules mixtes régionales regroupant l'ensemble des services concernés par le problème de la formation.

Parallèlement à l'expérimentation en milieu rural, l'enseignement moyen urbain fut également pris en compte. Le foyer de l'enseignement moyen pratique de Bargny est de ceux qui ont retenu le plus l'attention des autorités à cause du succès relatif de ses réalisations. Situé dans la banlieue de Dakar, ce foyer recevait les élèves en fin de cycle primaire. Leur formation pratique visait à les préparer à s'insérer, soit en s'organisant en coopératives, soit individuellement, dans les circuits de production du milieu urbain ou semi-urbain. A cette fin, les programmes comportaient :

- des activités communes aux filles et aux garçons : alphabétisation, enseignement général, agriculture-maraîchage, élevage, aviculture ;
- des activités spécifiques aux filles : teinture, économie familiale, nutrition, puériculture, couture, broderie etc. ;
- des activités spécifiques aux garçons : menuiserie, maçonnerie, pêche, etc..

L'évaluation effectuée en 1984 - les activités ont démarré en 1978 - indique que *"les résultats qui y sont obtenus peuvent être considérés comme assez positifs même si dans certains cas quelques difficultés, négligences ou retards et incompréhensions ont pu nuire à leur qualité"*¹.

L'expérience a probablement profité d'un environnement favorable : situé au bord de la mer, Bargny sert de trait d'union entre la zone industrielle de Dakar et la zone rurale.

¹ M. Ndiaye, 1984, *Rapport d'évaluation du foyer de l'enseignement moyen pratique de Bargny*, Dakar, INEADE, p. 11.

Le foyer de Bargny a aussi bénéficié des relations et de la collaboration avec les services, ministères et organisations non-gouvernementales (ONG), de ENDA Tiers-monde par exemple, de la Direction régionale de la promotion humaine du Cap-Vert, de l'Institut du développement et de la planification, de la Banque nationale du Sénégal (BNDS) et du Ministère du développement industriel¹.

Outre ces relations, le projet a travaillé en concertation avec le collège général et les écoles primaires de la ville.

En somme, ce foyer de urbain a réussi à se maintenir et à s'adapter aux réalités locales. Il ne s'est pas par exemple limité à former uniquement de jeunes adolescents issus de l'école classique. Il a également intégré deux programmes spécifiques² :

- Une formation pratique en langues nationales qui cible les filles déscolarisées ou analphabète âgées de neuf ans et plus, pour les doter de compétences professionnelles en artisanat et en économie domestique.
- Une formation destinée aux promoteurs privés adultes et autres GIE du terroir.

L'expérience des foyers EMP n'a pas été généralisée à l'échelle nationale. Seuls sept foyers ont été finalement implantés, avec des fortunes diverses. C'est dire que le foyer de Bargny n'est qu'un exemple de réussite parmi plusieurs autres qui ont échoué à cause des multiples problèmes rencontrés.

L'EMP a rencontré dans l'exécution de son programme de nombreux écueils qui ont indubitablement contribué à son dépérissement. Sans prétendre épuiser la longue liste de ces problèmes, nous avons porté notre analyse sur ceux qui nous ont semblé les plus déterminants et qui sont d'ordre humain, socio-économique et pédagogique.

Les autorités avaient retenu qu'avant d'ouvrir un foyer EMP, les cadres devaient effectuer une phase préalable. Cette phase avait pour objectifs d'amener les paysans à s'impliquer dans le projet d'une part, à analyser leur situation et à proposer et concrétiser des transformations du milieu d'autre part. La première étape est « *la phase d'adhésion au projet* » tandis que la seconde est celle « *d'auto-analyse et de concrétisation du projet* »³. Il y avait donc là un

¹ *Ib.*, p. 17.

² A. Seck et al., *op. cit.*, p. 52.

³ *Ib.*, p. 41.

cadre de concertation devant permettre à terme aux paysans de découvrir eux-mêmes la nécessité de créer un système de formation adapté à leurs réalités. Une telle concertation, déclare-t-on officiellement, « *aurait dû favoriser une entente entre les paysans et les responsables sur les objectifs des centres, les activités à retenir etc.* »¹.

Le problème était que ces « *partenaires* » n'avaient pas la même compréhension des finalités du projet. Cette situation eut progressivement pour conséquence, une certaine indifférence des parents, voire une attitude de rejet du programme qui selon eux, « *mettait un accent tout particulier sur les activités manuelles, ne donnant à leurs enfants aucune chance de prétendre aux mêmes emplois que les élèves fréquentant l'enseignement moyen général ou l'enseignement technique. Ils ont donc laissé faire, en spectateurs désintéressés* »².

Selon Jacques Mercoiret, expert de l'Institut International pour la Recherche et la Formation à l'Education au Développement (IRFED), cette attitude s'explique sans peine :

*« On a retiré aux paysans la possibilité de réfléchir librement aux innovations qui concernent leur milieu. Ainsi ont-ils réservé cette capacité aux seuls événements qui dépendent d'eux. Cette situation est d'autant plus grave qu'on est arrivé à persuader les paysans qu'ils étaient incapables de penser de façon originale et autonome. Ce n'est donc pas en disant qu'ils peuvent et savent le faire qu'on les convaincra, ni en analysant la situation devant eux : dans ce cas cela confirmerait les paysans dans l'idée que d'autres savent et peuvent analyser leur réalité. Pourquoi alors feraient-ils l'effort de s'auto analyser ? »*³.

Il faut par ailleurs préciser que l'attitude des populations découlait fondamentalement de leur position par rapport à une centralisation excessive. Elles avaient senti que pour l'essentiel toutes les propositions émanaient du centre et qu'on les utilisait beaucoup plus comme faire-valoir que comme des interlocuteurs encore moins des partenaires. L'un des parents d'élèves l'a laissé d'ailleurs entendre clairement à l'occasion d'une réunion avec les techniciens du Centre national de Mbour : « *Depuis l'indépendance, tout ce qui a été fait, c'est des propositions de Dakar... Ils les font même si ça rate. Aussi, nous, par prudence et par méfiance nous ne disons pas ce que nous voulons* »⁴.

¹ *Ib.*, p. 42.

² *Ib.*, p. 44.

³ J. Mercoiret, 1975, *Pédagogie de la phase préalable à l'ouverture d'un foyer EMP en milieu rural. Les différents types de réunions, objectifs, pédagogie*, Centre national de Mbour, Direction de l'Enseignement moyen pratique p. 6.

⁴ Cité par A. Seck et al, *op. cit.* p. 44.

De l'avis de Mouhamadou Diallo, ex-directeur du Centre national de Mbour, l'Etat sénégalais versait annuellement au projet une subvention de soixante-dix millions de francs CFA. Les salaires exorbitants des assistants techniques ont, selon lui, fini par entamer sérieusement les fonds destinés au financement des activités des foyers. On avait l'impression, renchérit-il, « *de jeter l'argent par les fenêtres d'autant que les prestations de ces assistants n'étaient pas d'un bon niveau* »¹.

A ces pesanteurs d'ordre économique, vient s'ajouter l'hostilité de certains marabouts. Ce qui relèverait peut-être des luttes d'influence bien présentes dans ces milieux dits traditionnels : l'insertion des jeunes non scolarisés n'expliquerait-elle pas leur attitude ? Ne craignaient-ils pas de perdre une partie de leur « clientèle ». Toujours est-il que leur réaction négative entraîna la baisse sensible du taux de fréquentation des foyers EMP en milieu rural.

Comme nous l'avons dit plus haut, c'est la pédagogie de l'alternance qui était appliquée dans les foyers EMP. Ce faisant, le problème central ici se situait dans l'articulation entre la théorie et la pratique. On passait tout le temps à faire faire aux enfants des gestes qui ne sont pas exploités. Le directeur du Centre de Mbour le signala pour le déplorer, surtout concernant des thèmes comme la « *maçonnerie* » où « *les enfants apprenant à construire un mur, posent et déposent des briques et recommencent fastidieusement sous la surveillance d'un médiateur impuissant à mieux faire* »².

Ces propos laissent sous-entendre l'existence d'un problème de formation des encadreurs. Cette question ne pouvait pas rester sans effets négatifs d'autant qu'avec l'EMP, on a voulu promouvoir une « *pédagogie à partenaires multiples* »³, associant des formateurs-paysans, des chefs d'exploitation ainsi que des agents des services techniques, ce qui a constamment engendré des conflits de compétence préjudiciables à une bonne articulation entre théorie et pratique.

Les difficultés qu'a connu l'EMP peuvent être expliquées au regard d'une lecture socio-politique : le projet de réformer le système d'enseignement découlait surtout, à l'époque, de l'impact de la crise de 1968. Or le milieu rural a été peu touché par ces événements. Il y a donc un décalage qui peut expliquer l'incompréhension et les malentendus que l'on a pu observer dans la mise en œuvre avortée de ce type d'adaptation.

¹ M. Diallo, *Pédagogie du changement social...*, op. cit., p. 45.

² *Ib.*, p. 28.

³ Seck, A. et al. op. cit. P. 46.

Au terme de notre analyse il ressort que les objectifs assignés à l'enseignement moyen pratique s'inscrivaient sans conteste dans une problématique d'adaptation du système éducatif aux réalités du milieu sénégalais, avec toutefois une application défailante relevant le plus souvent de l'insuffisance des moyens mais également d'erreurs méthodologiques, surtout d'un manque de volonté politique¹. Il convient dès lors de se demander si la proposition issue des Etats généraux et de la CNREF, d'introduire le travail productif à l'école pour l'adapter au contexte sénégalais, a su tirer les leçons de cette expérience, somme toute audacieuse.

3. 3. 2. 1. 3. 2. L'école nouvelle et le travail productif

Dans le processus engagé depuis les Etats généraux, l'introduction du travail productif à l'école peut à notre avis être considérée comme une nouvelle étape dans la problématique de l'adaptation de l'école à son environnement, au monde du travail notamment. Sous ce rapport, il ne nous semble pas exagéré de dire qu'elle constitue l'une des innovations les plus déterminantes en direction de la refonte des objectifs et contenus de l'enseignement. Le processus engagé en comporte d'ailleurs plusieurs occurrences.

Partant de l'exigence d'une formation intégrale des élèves, les EGEF ont considéré l'intégration du travail productif à l'école comme un moyen d'éducation sociale. Il s'agissait alors de revaloriser par ce moyen le travail manuel fortement déconsidéré par une surestimation des savoirs théoriques dans l'enseignement dispensé à l'école.

Outre cette dimension éducative, le travail productif apparaissait comme facteur de développement en ce sens qu'il contribuerait à l'adaptation de l'enseignement aux réalités de la production nationale. Pour cela, il devait se dérouler dans une école ouverte à la vie, en particulier au monde du travail, l'espace scolaire intégrant des infrastructures et des activités productives. Pour les EGEF, c'est à ces conditions que se réaliserait la refonte de l'enseignement débouchant sur la polyvalence souhaitée².

Plus précise, la CNREF assigna à l'introduction du travail productif comme objectifs, de cultiver chez les élèves le goût pour le travail manuel et l'intérêt pour les métiers et les

¹ M. Diallo, Pédagogie du changement social, *op. cit.*, p.

² Conclusions des Etats généraux de l'éducation et de la formation. I. Objectifs, finalités, stratégies et structures de l'éducation., *Le Pédagogue*, avril 1981, n° 19, Dakar, NEA, p. 23.

activités productives, de les familiariser avec les problèmes du monde du travail et enfin de développer leurs capacités opérationnelles à améliorer leur cadre de vie¹.

Pour l'atteinte de ces objectifs, « *l'éducation doit lier la théorie à la pratique, l'enseignement aux processus productifs du milieu. S'impose également un réaménagement de l'espace et du temps scolaire de façon à prendre en charge l'alternance entre l'école et le milieu, entre la formation générale et le travail productif* »².

S'intéressant plus spécifiquement aux modalités d'introduction du travail productif à l'école, la CNREF a tenu d'emblée à éviter toute ambiguïté d'une part dans les rapports entre travail manuel et travail productif, d'autre part entre ces innovations et les activités scolaires traditionnelles. Aussi fit-elle la mise au point suivante :

*« Il ne s'agit pas d'ajouter le travail manuel aux activités scolaires traditionnelles. Loin de juxtaposer, de séparer les deux, la réforme vise à assurer la liaison interactive entre le travail productif qui dépasse le seul travail manuel et les connaissances générales pour former un tout : l'enseignement polyvalent à base polytechnique[...] Le travail productif à l'école recouvre la pratique d'activités directement productives, l'étude et la technologie générale et des technologies spéciales ainsi que des conditions de la production. Il concerne aussi bien les domaines traditionnels de l'activité économique que les sphères sociale et culturelle où se joue la production »*³.

Former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays et d'acquérir les connaissances nécessaires à une insertion harmonieuse dans la communauté ainsi que la capacité de participer activement à la transformation de leur milieu et de leur société, voilà, au terme de la loi 91-22, les finalités qui orientent l'introduction du travail productif à l'école⁴. Dans ce sens, La principale activité nouvelle introduite est la formation pratique, lieu de l'intégration du travail productif à l'enseignement mais aussi support privilégié de la relation école / milieu d'autant que sous ce vocable, sont aussi comprises toutes les réalisations faites dans le cadre traditionnel des travaux manuels et de la coopérative scolaire. Il ne nous semble donc pas excessif d'avancer que dans l'esprit des autorités académiques, la formation pratique est l'élément moteur d'adaptation de l'école à son environnement et même d'introduction des langues nationales à l'école, grâce au statut

¹ MEN, 1997, « Le projet d'école », *Recueil de documents (les innovations pédagogiques)*, Dakar, GIA, p. 32.

² *Ib.*, p. 33.

³ *Ib.*, pp. 33-34.

⁴ Article 2

conféré aux intervenants extérieurs. Le terme de travail pratique est aussi utilisé, cherchant plus à mettre en évidence la dimension éducative par rapport au rendement de la production.

Les thèmes de la formation pratique tournent autour de la pêche, la mécanique, l'électricité, la santé, l'élevage, la menuiserie, l'artisanat, l'agriculture et de l'éducation dramatique, plastique, culinaire et ménagère ou musicale.

Les objectifs poursuivis dans chacune de ces activités sont les suivants :

- Utiliser des outils
- Choisir les matériaux
- Mettre en évidence des techniques
- Exécuter une tâche
- Développer des habiletés manuelles et mentales
- Acquérir des connaissances, des savoirs
- Agir sur le cadre de vie, sur l'environnement¹.

D'octobre 1987 à juillet 1990, donc pendant trois années, les nouveaux programmes furent expérimentés dans 102 classes pilotes disséminées dans des écoles de toutes les circonscriptions scolaires du Sénégal. Au cours de la deuxième année d'expérimentation, l'INEADE procéda à leur évaluation.² pour « *d'une part, tenter d'identifier les acquis de l'expérimentation et d'autre part, suggérer des modifications qui garantissent l'adéquation de l'expérimentation aux objectifs assignés à la nouvelle école* »³.

L'évaluation avait abouti au constat suivant :

« les nouveaux programmes et le guide pédagogique qui les accompagne ont permis la diffusion de nouvelles techniques pédagogiques dans les classes pilotes, principalement la pédagogie par objectif (PPO), l'approche modulaire et la pratique de l'évaluation des apprentissages. [...] Les élèves des classes pilotes ont un niveau légèrement supérieur à ceux des classes témoins et ont enregistré

¹ *Ib.*, pp. 54-74.

² L'étude a consisté en une prise systématique d'informations sur les classes pilotes à l'aide de questionnaire en direction des maîtres, des directeurs et des inspecteurs ainsi que d'épreuves à l'endroit des élèves.

³ I. Diome et al, 1988, *Evaluation des nouveaux programmes dans les classes-pilotes*, Dakar, INEADE, p. 3.

de nouveaux acquis dans le domaine du savoir mais pas de manière évidente dans celui du savoir faire »¹.

Les évaluateurs ont dès lors conclu que l'expérimentation était positive. Nous pouvons toutefois nous interroger sur la pertinence de conclusions tirées à partir d'impressions exprimées par les acteurs à travers des questionnaires². La conclusion sur le niveau des élèves repose à notre avis sur une démarche plus fiable : l'administration d'épreuves standardisées. Toutefois les résultats nous semblent mitigés tant sur la comparaison du niveau respectif des deux groupes d'élèves que sur l'impact de l'expérimentation dans les apprentissages. En tout cas, le transfert des savoirs dans le domaine du savoir-faire, indicateur privilégié de l'enseignement adapté que cible la réforme, ne s'y révèle pas de manière évidente.

Cette évaluation a eu tout au moins le mérite de montrer que des classes-pilotes isolées à l'intérieur d'établissements qui n'appliquent pas la réforme en tant qu'entités ne permettaient pas l'implantation du système d'innovations constitutives de la nouvelle école. L'idée a alors été retenue de passer de l'expérimentation des classes-pilotes à celle des écoles-pilotes pour créer des conditions plus favorables aux succès des innovations³. Vingt-cinq écoles-pilotes furent alors instituées à partir de la rentrée 1990-1991⁴, avec comme hypothèse qu'ainsi, « *la réforme de l'enseignement va entrer dans une phase qualitativement supérieure* »⁵.

L'INEADE, chargé du suivi pédagogique de la réforme évalua l'impact de la mise en place des écoles pilotes sur les innovations mises en œuvre.

Concernant plus particulièrement le travail productif, le constat fut loin d'être reluisant :

« L'équipement pour une activité d'élevage n'existe que dans six écoles sur les vingt-quatre visitées. Les aménagements nécessaires à l'agriculture (champ, verger, jardin potager...), y compris les projets de reboisement, ne sont présents que dans dix écoles. Les installations pouvant servir d'atelier sont quasi-absentes, car seulement signalées dans deux écoles et sous forme d'abris

¹ *Ib.*, p. 5.

² Comme auxiliaire, cet instrument constitue un élément précieux d'éclairage. Toutefois, le caractère tout à fait subjectif des réponses ainsi collectées limite la validité des conclusions quand celles-ci ne sont pas corroborées par la collecte d'éléments plus objectifs et stables.

³ M. Ndoye, M. et al, 1990, *étude de l'expérimentation des écoles-pilotes en relation avec l'implantation de la réforme dans l'enseignement élémentaire*, Dakar, INEADE, p. 3.

⁴ Annexe 6, p. 354.

⁵ Ministère de l'éducation nationale, Lettre circulaire du 18 septembre 1990.

provisoires. La disponibilité d'un espace exploitable en direction des activités productives n'est notée que dans seize écoles [...] Les activités liées aux domaines de l'industrie et de l'artisanat bénéficient le moins de supports et se révèlent difficiles à réaliser dans les conditions décrites. L'agriculture semble disposer de plus de possibilités que l'élevage. Globalement les potentialités recensées se concentrent dans le pôle rural (50% de présence) alors que l'urbain (25 % de présence) a même des difficultés à rendre disponible, en dehors de la cour des écoles, un espace exploitable[...] La situation est d'autant plus préoccupante que les initiatives palliatives sont peu fréquentes car seules trois écoles principalement rurales, tentent de mettre en place d'autres infrastructures non traditionnelles (boutique, pharmacie, librairie [...]) Les coopératives, le plus souvent orientées vers des activités lucratives, connaissent une floraison: dix-neuf en organisent sur les vingt-quatre écoles »¹.

En somme la mise en œuvre de l'intégration du travail productif à l'école, condition majeure d'un enseignement adapté, se heurtait à l'insuffisance notoire d'une base matérielle pour sa réalisation. Les résultats se situaient donc en deçà des attentes. Cependant, « *l'effort d'innovation était visible* »² et se traduisait concrètement par des réalisations faites en dépit du déficit en matériel : jardin, poulaillers, pépinières, puits, équipements mobiliers, objets d'art... Ces produits du travail à l'école ont été recensés dans seize établissements. Et c'est généralement la constitution d'une équipe pédagogique de l'école ouverte à des personnes-ressources (partenaires d'ONG, agents de CER, artisans, paysans, parents d'élèves) qui a facilité leur réalisation. L'action de l'école dans le milieu est en revanche très faible. Elle n'est mentionnée que pour quatre écoles, toutes dans le pôle rural. Et chaque fois, l'école a été sollicitée de l'extérieur (participation au programme élargi de vaccination ou à une coopérative agricole...)¹.

L'effort d'intégrer le travail productif est cependant réel même si l'insuffisance de matériels gêne son implantation dans une échelle plus élargie. Il est plus visible dans le pôle rural, là où existent l'appui des personnes-ressources et la constitution d'une équipe pédagogique. La relation école-milieu semble toutefois s'y dérouler dans un seul sens : c'est le milieu vient vers l'école plutôt que le contraire.

Le développement du travail productif est à lier également à l'essor des coopératives scolaires, le plus souvent en l'absence de toute préoccupation éducative, les acteurs ne mesurant l'importance de la coopérative qu'à l'aune des produits lucratifs qu'elle peut générer

¹ M. Ndoye et al, *op. cit.*, p. 18.

² *Ib.*, p. 19.

au profit du fonctionnement de l'école. Ils sont par ailleurs confortés dans cette orientation par les textes en vigueur qui dégagent très clairement une conception administrative et utilitaire de la coopérative scolaire². Le problème est qu'alors l'aspect éducatif est notablement atténué et que l'intégration à l'enseignement n'est pas réalisée. Autrement dit, le travail productif vient se juxtaposer à l'enseignement traditionnel et l'on s'y occupe plus de l'utilisation de ses produits que du développement chez les élèves des attitudes, des capacités et des compétences impliquées dans la maîtrise de son processus. La même réflexion vaut pour la coopérative scolaire où l'organisation coopérative devrait promouvoir participation, responsabilité, vie de groupe, auto-gestion ou co-gestion chez les élèves. Le glissement de sens qui s'est opéré est, en partie, à mettre au compte des habitudes en place. Cette dérive n'est pas spécifique à l'expérience sénégalaise d'introduction du travail productif à l'école. Elle a été notée ailleurs en Afrique, notamment en Guinée, au Mali, au Congo et en Tanzanie. Dans ces pays, le travail productif était considéré comme une activité parallèle non intégrée aux activités scolaires. On y a privilégié le plus souvent la rentabilité économique au détriment des objectifs éducatifs³.

La rupture qualitative souhaitée, pour une école véritablement adaptée, ne s'est donc pas réalisée. La session d'évaluation des Etats généraux, qui s'est tenu du 7 au 10 août 1996, en arrive même à généraliser ce constat :

« Malgré le développement d'innovations pédagogiques et structurelles au sein du cycle élémentaire en particulier, il n'y a pas de la part du gouvernement, une mise en place quelconque de l'organigramme consacrant un cycle fondamental caractérisé par un enseignement adapté, polyvalent à base polytechnique[...] La réalité d'innovations telle que la pédagogie par objectif (PPO) allant dans le sens de nouveaux programmes définis non plus seulement en termes de contenus mais aussi de compétences et de capacités libellées en objectifs pédagogiques opérationnels, le développement subséquent de nouvelles techniques pédagogiques telle que la pédagogie par alternance (PPA), l'approche modulaire, les projets éducatifs, sont pratiquement indéniables, mais n'ont pas fait l'objet d'une évaluation systématique susceptible de déboucher sur leur extension et leur généralisation. Et au vu des attentes légitimes des EGEF de 1981, du travail considérable de la CNREF, des conclusions de celle-ci acceptées par le Gouvernement, force est de constater des limites profondes quant à la réalisation des réformes attendues [...] L'enseignement polyvalent qui devrait consacrer la fin de la rupture entre théorie et pratique, école et milieu, est encore

¹ Ib., pp. 18-19.

² Décret en annexe, p. 355.

³ A. Fofana, *op. cit.*, pp. 96-97.

à l'état de vœu malgré le développement de projets d'écoles visant à concilier apprentissages scolaires et attentes sociales... »¹.

Se pose dès lors la question de savoir ce qui peut expliquer le décalage entre les priorités officielles proclamées et la pratique effective.

3. 3. 2. 3. 3. L'évaluation de l'Ecole nouvelle : des divergences réelles

Les raisons avancées varient en fonction des deux principaux acteurs impliqués : L'Etat et les partenaires sociaux.

Officiellement l'explication serait à chercher dans le contexte post-EGEF, « *caractérisé par une instabilité sociale chronique, notamment des grèves scolaires cycliques* »². Selon le ministre André Sonko, il s'en est suivi des reculs, des lenteurs, des conflits qui ont souvent « *dégradé ou perturbé les espaces éducatifs et retardé la matérialisation du projet global des EGEF* »³.

Le Premier ministre lui, indexe « *un environnement économique peu favorable imputable à une crise endémique qui affecte depuis de longues années toute la communauté internationale* »⁴.

⁵Pour les organisations syndicales, les raisons de fond sont à chercher dans l'absence de volonté politique quant à la mise en œuvre des conclusions des EGEF et de la CNREF, mêmes acceptées par le Gouvernement, donc dans la rupture du consensus de départ. La conséquence en est selon elles, qu'au niveau décisif des choix stratégiques en matière d'éducation, les partenaires sociaux, les syndicats plus particulièrement, ont pratiquement été écartés. Elles incriminent en particulier les politiques d'ajustement dictées par le Fonds monétaire et la Banque mondiale⁶. Les déclarations syndicales dans ce sens ne souffrent d'aucune ambiguïté :

¹ Ministère de l'Education nationale, 1996, *Actes de la session d'évaluation des Etats généraux de l'Education et de la formation*, Dakar, UCAD, pp. 7-8.

² A. Sonko, 1996, « *Avant-propos* », *Actes de la session d'évaluation des Etats généraux de l'Education et de la formation*, Dakar, UCAD, p. 2.

³ *Ib.*, p. 3.

⁴ H. Thiam, « *Discours de clôture* », « *Actes de la session d'évaluation ...* », p. 147.

⁶ SUDES (Dakar-Liberté), *Déclaration sur les positions du gouvernement relatives aux conclusions de la CNREF*, Dakar, le 24 janvier 1985. Il faut dire que depuis la fin des années 70, le Gouvernement sénégalais a

« le poids de l'ajustement a joué un rôle dissuasif dans la mesure où les réformes prévues et officiellement acceptées ont été gelées sous l'effet de spectre que produit l'insuffisance des ressources à affecter au secteur pour la mise en œuvre des innovations souhaitées. Pire, la problématique de la réforme y a été même détournée au profit de solutions qui ont répondu à la logique fataliste des contraintes insurmontables qu'imposent la crise et l'ajustement »¹.

A l'appui de leurs thèses, les organisations syndicales évoquent le ralentissement des constructions scolaires et la pénurie d'enseignants. De leur point de vue, ces deux phénomènes, révélateurs de l'impact de l'ajustement dans le secteur de l'éducation, ont produit une situation implosive du système, obligeant à recourir à des démarches palliatives à l'antipode des conclusions des EGEF et de la CNREF. Dans les niveaux d'enseignement autres que l'élémentaire, il a fallu procéder à des réductions d'horaires/élèves, récupérer des locaux de fortune, augmenter les heures supplémentaires ou complémentaires d'enseignement pour atténuer les effets démesurés du décalage entre le gonflement des effectifs d'une part et l'insuffisance des enseignants et des salles de l'autre.

Au niveau de l'école élémentaire, le système des classes à double flux (CDF) et multigrades (CMG) sont tout particulièrement la cible des syndicats d'enseignants qui considèrent qu'il « *entre en droite ligne dans la politique dictée au gouvernement sénégalais par la BM et le FMI et qui, sur le terrain de l'éducation vise à liquider les conclusions des EGEF et de la CNREF* »². Prévu pour « *maximiser la rentabilité des structures et des personnels* »³, ce système va s'implanter dans les zones à très forte concentration de population scolarisable (classes à double flux) ou à très faible demande d'éducation scolaire (classes multigrades).

En 1989/90, le nombre des classes à double flux s'élève à 1040 dont plus de la moitié, regroupée dans les zones suburbaines de Dakar⁴. Ces chiffres qui ne cessent d'augmenter,

entrepris des programmes de stabilisation et d'ajustement avec le Fonds monétaire international (FMI), la Banque mondiale (BM) et l'aide française. Les effets à court terme attendus ne s'étant pas réalisés, il a fallu poursuivre et renforcer la démarche par la mise en œuvre, de 1985 à 1992, du Plan d'Ajustement à Moyen et Long Terme (PAMLT). Pour l'essentiel et en dépit de leur diversité, ces programmes visent d'abord à placer l'Etat sénégalais, en proie à une crise grave survenue depuis le début de la décennie 70, dans une situation qui lui permette de rembourser la dette. Il s'agit, dans la poursuite de cet objectif, de rétablir les équilibres macro-économiques, budgétaires et monétaires (balance de paiements, finances publiques, circulation monétaire).

¹ UDEN., 1992, « l'ajustement et le secteur de l'éducation », in *L'Ecole du 13 mai*, Nouvelle série n° 3, p. 6.

² novembre 1987, « Conclusions du séminaire national sur les classes à double flux », *L'Ecole du 13 mai*, n°4, pp. 8-9. UDEN, novembre 1987, « Conclusions du séminaire national sur les classes à double flux », *L'Ecole du 13 mai*, n°4, pp. 8-9.

³ Voir notamment : SUDES/BEN (Dakar-Yoff), Intervention du Bureau exécutif national au débat sur les classes à double flux le 9 août 1986 au Relais, *La Voix de l'Éducateur*, n° 12 juin 1986.

⁴ UDEN, *L'Ecole du 13 mai*, n° 4, op. cit., p. 8.

donnent une idée des tensions internes du système que précisément ce palliatif est censé atténuer en faisant alterner deux cohortes d'élèves (chacune de 55 en théorie) dans un seul local et avec un seul maître.

Concernant les classes multigrades, on en dénombre 223 en 1989/90.¹ Le système consiste à tenir simultanément deux cours de même niveau (CI et CP ou CE1 et CE2) ou de niveaux différents (CP et CE1 ou CE2 et CM1) dans un seul local et avec un seul maître. Ces classes sont localisées presque exclusivement dans les zones rurales des régions autres que Dakar.

Selon les syndicats, le système est pour les élèves source de handicaps essentiellement liés à la réduction considérable du temps d'enseignement, à la surcharge des maîtres qui ne peuvent humainement pas assurer le même suivi aux élèves qu'à ceux d'une classe normale (approches pédagogiques individualisées, corrections, assistance rapprochées...). A propos des classes à double flux, l'enseignement à mi-temps installé de fait, leur fait craindre des dérapages dus à l'abandon des élèves à la rue dans la demi-journée libre :

« En tout état de cause, ces systèmes fonctionnant parallèlement au système normal à plein temps, il est désormais institué une école à double vitesse ou à triple vitesse qui renvoie à l'image d'un modèle et de sous-modèle. Lorsqu'en plus, les dits sous-modèles sont réservés aux enfants de zones les plus défavorisées (les villages à faible demande scolaire et les quartiers populeux des villes), il est à craindre que les stratégies de crise suscitées par l'insuffisance des ressources allouées à l'éducation reproduisent et aggravent les inégalités sociales existantes. Cette inquiétude est justifiée quand l'on sait que les élèves qui apprennent dans ces conditions spéciales, subissent le même concours d'entrée en 6^{ème} que les autres, donc risquent d'être les principales victimes de la sélection-élimination »².

L'Ecole nouvelle a pu, un moment, faire illusion. Finalement, l'innovation la plus significative de cette période, se résume à l'ouverture de classes à double flux et de classes multigrades. Qui en a eu véritablement l'initiative ? Le gouvernement, jouant sur l'ambiguïté du rapport de la Commission nationale, a beau jeu de rappeler que les propositions de la CNREF évoque « la possibilité d'utiliser les classes à mi-temps ». Paradoxalement, ce qui semble accrédi-ter la thèse syndicale d'une « décision des bailleurs de fonds », la Commission n'a rendu son rapport qu'en août 1984 alors que l'expérimentation du double flux a démarré dès octobre 1982. Le ministre de l'Education de l'époque, en tant qu'interlocuteur de la

¹ *Id.*

² UDEN, « Séminaire national sur les classes à double flux », in *L'Ecole du 13 mai*, n° 4, *op. cit.*, pp.6-7.

Banque mondiale sur les questions de l'éducation, reconnaît lui-même y avoir joué un rôle de premier plan¹.

CONCLUSION GENERALE

Une école sénégalaise, réplique à l'identique de l'école française : le mythe est tenace et s'alimente le plus souvent du cliché "*nos ancêtres les Gaulois*". En retraçant le parcours historique de sa mise en place, notre objectif était, entre autres, de montrer que le problème est sans doute moins "*réel*" qu'on ne le pense. Il faut même croire que de 1817 à nos jours, l'effort d'adaptation de l'école sénégalaise à son environnement a constitué un souci permanent.

Au Sénégal, l'école est une création française qui date du début du XIXe siècle. De ce fait historique, certains d'auteurs ont pu tirer la conclusion, qu'une telle institution est nécessairement tributaire des principes structurels et idéologiques du système scolaire métropolitain.. Bien sûr, l'affirmation traduit l'idée d'une évolution identique, avec quelquefois un certain décalage inhérent à tout processus d'importation. Ces auteurs parlent volontiers de modèle extérieur inadapté ou d'école extravertie. Leur point de vue n'est certes pas sans fondement. En effet, avant même la colonisation effective, qui se réalise dans la seconde moitié du XIXe siècle, la France s'appuie largement sur l'enseignement pour asseoir son emprise sur le Sénégal. Dans cette stratégie éminemment politique, la tentation était grande, voire naturelle de valoriser les apports de la métropole aux dépens des éléments de la culture locale. Les propos ci-dessous, du Gouverneur Jubelin, sont souvent convoqués à l'appui de cette hypothèse : "*Propager insensiblement les premiers éléments de la civilisation européenne chez des peuples de l'intérieur, tels devraient être les fruits du nouvel établissement*" (c'est-à-dire de l'école). Les résultats de ce travail d'imprégnation sont même présentés comme remarquables. Ainsi, à la fin du XIXème siècle, un rapport signale la passion des élèves indigènes pour l'histoire de France et de ses grands hommes comme Du Guesclin, Jeanne D'arc, Bayard, Mirabeau ou Bonaparte. Il mentionne le plaisir qu'ils éprouvent à répéter leurs propos parfois les plus ordinaires. Quant à la révolution française, poursuit le même rapport, elle les transporte d'admiration, avant de préciser en conclusion que

¹ « Je reconnais, que dans mon propre pays, la Banque mondiale m'a rendu service, dans la mesure où c'est elle qui m'a surtout sensibilisé en matière d'éducation, à l'importance des coûts unitaires. (...) Cela dit, j'ai personnellement, été associé à l'élaboration du rapport, car je faisais partie du groupe de réflexion que la Banque mondiale a d'abord réuni pour se mettre à l'écoute des pays africains et tenir compte de leurs arguments ». Interview du Pr Iba der Thiam, ministre sénégalais de l'Éducation nationale, *Marché tropicaux*, 1^{er} avril 1988, p. 33.