

UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP

Culté des Lettres et des Sciences Humaines

Décembre 1988

Département de Philosophie

*Systeme Educatif, Aspirations Sociales
et la Question de la Réforme Scolaire :*
Le cas du Sénégal

Thèse de 3e Cycle de Sociologie

Soutenue par **HAROUNA SY**

Sous la Direction du Professeur ABDOULAYE BARA DIOP

Maitre de Conférences, Directeur de l'IFAN

Cheikh Anta DIOP

A NDEYE PENDA SY

Je remercie tous ceux qui ont
contribué à ma formation, en
particulier Boubacar LY et
Abdoulaye Bara DIOP, sans qui
ce travail ne serait peut-être
pas ce qu'il est.

I N T R O D U C T I O N

En son libellé, "Système éducatif, aspirations sociales et la question de la réforme scolaire", le thème pose immédiatement quatre problèmes : l'identification des aspirations sociales, l'analyse du système éducatif, l'analyse des types de rapports entre les aspirations sociales et le système éducatif, et enfin les types de réformes scolaires à entreprendre.

Ces questions ont beaucoup intéressé la recherche sociologique. Mais c'est à partir des années 60 que s'est opérée dans la méthodologie et dans la théorie une véritable révolution, une sorte de rupture épistémologique. Cette révolution et cette rupture sont inaugurées dans un seul et même mouvement par l'oeuvre de Pierre Bourdieu et J. Cl. Passeron. Ils appliquent à l'analyse du système éducatif la théorie de la lutte des classes et aboutissent à la conclusion suivante : "des petites classes jusqu'au lycée, l'origine sociale (soit catégorie socio-professionnelle du père, soit le diplôme le plus élevé des parents) détermine les chances de réussite..."⁽¹⁾

Cependant si ces conclusions ont réussi à s'imposer en Occident, les chercheurs à l'exception de quelques uns⁽²⁾ pensent que leur application en Afrique pose des problèmes à cause de la nature des sociétés de ce continent. Fliss Zonabend pense à juste titre qu'il ne faut pas opérer des placages mécaniques des concepts élaborés en occident sur la réalité africaine. Cependant l'exploitation qu'elle fait de ce principe méthodologique est très discutable : "devant les études, tous les élèves africains se retrouvent à égalité. Certes, différents facteurs (médiocres conditions de vie, modicité des ressources familiales, milieu culturel plus ou moins favorable)

(1) P. Bourdieu et J. Cl. Passeron : les héritiers, Paris, les Editions de minuit, 1964, p. 172

(2) C'est le cas entre autre de Abdou Moumouni : l'Education en Afrique, Paris, F. Maspero, 1964.

viennent fausser le jeu de cette égalité, mais on ne peut ici parler de préjudice culturel lié à l'origine sociale et géographique des sujets".⁽¹⁾ Et selon cet auteur l'école ne reproduit pas ici les inégalités sociales mais devient le lieu même où ces dernières prennent naissance : "l'école devient ainsi un facteur capital de différenciation sociale, l'opposition entre scolarisés et non-scolarisés tendant à prendre le pas sur les oppositions et les discontinuités exprimées par les hiérarchies sociales traditionnelles qui ne peuvent d'ailleurs s'assimiler à des classes sociales".⁽²⁾

L'analyse de F. Zonabend concernait uniquement le système éducatif sénégalais. Ses conclusions -discutables- ont été reprises par d'autres auteurs. Rémi Clignet et Philip Foster pensent que les aspirations sociales, les réussites scolaires et sociales sont déterminées par l'ethnicité. Ainsi, ils réduisent les facteurs socio-économiques à de simples corrolaires de la sélectivité ethniques à l'école, facteurs eux-mêmes compréhensibles à partir de l'ethnicité. "En fait, en dépit de leur hétérogénéité ethnique, l'arrière-plan social des étudiants est à peu près similaire. Cela suggère que l'étude de la sélectivité socio-économique varie parmi les groupes ethniques".⁽³⁾ Clignet débouche ainsi logiquement, et à tort, sur la vanité des réformes scolaires qui auraient pour but la démocratisation de l'enseignement : si "les différences ethniques dans les attitudes ne semblent pas être profondément érodées par l'éducation" cela tient essentiellement au fait que "l'importance des discontinuités culturelles entre plusieurs groupes ethniques à l'intérieur d'une nation peut

(1) Fliss Zonabend : les lycées de Dakar, Paris, F. maspero, 1968, p. 44.

(2) Fliss Zonabend : les lycéens de Dakar, op. cité, p. 149
"N'oublions pas que ce phénomène d'effacement des différences d'origines ethniques, géographiques ou sociales, a pu se produire d'autant plus aisément que l'école s'inscrivait dans une société sans "classes" note 2, p. 149.

(3) Rémi Clignet et Philip Foster : The fortunate few, North western University, African studies n° 18, 1966, p. 66
"La relation entre l'ethnicité et le recrutement scolaire secondaire est particulièrement cruciale non seulement en Côte d'Ivoire mais dans la plupart des nouveaux états africains" p. 71

aussi contribuer à limiter l'influence homogénéisante de l'école".⁽¹⁾

Ces conceptions vont évoluer à partir des années 70. Véronique Champion-Vincent montre par exemple, pour le Sénégal que "les couches économiques développées sont favorisées et les enfants dont les parents résident dans les grandes villes, travaillent dans le secteur moderne de l'économie, ont fréquenté l'école, ont des chances sensiblement plus élevées que celles d'autres groupes de la société d'acquérir une éducation secondaire..."⁽²⁾ Cependant on pourrait reprocher à cet auteur d'avoir étudié cet aspect de la société sénégalaise dans le but de retrouver des similitudes avec les sociétés occidentales, comme si cette similitude retrouvée garantit la scientificité de ses propos et confère à la société sénégalaise un intérêt sociologique : "Il apparaît nettement que des mécanismes de cooptation analogues à ceux que l'on peut trouver dans les sociétés occidentales jouent dans le recrutement des élèves accédant au second degré de l'enseignement au Sénégal".

Cette évolution dans l'approche sociologique ne s'est pas traduite par une modification de la nature du système éducatif. Ce système, pensons-nous, est construit selon la conception senghorienne du mode de connaissance négro-africain. Ce dernier, différent de celui des européens, se caractérise par un rapport intime et spécifique sujet-objet. Car le sujet connaissant est "un champ sensoriel, il découvre l'Autre dans sa subjectivité au bout de ses antennes".⁽³⁾ D'autres avaient déjà dit, parlant de ce mode de connaissance, que "l'homme d'Afrique est poète et non ingénieur".⁽⁴⁾ Faut-il donc s'étonner si dans le système édu-

(1) Rémi Clignet : *Ethnicity, social differentiation, and secondary schooling in West Africa*, Northwestern University, Reprint Series n° 14 - Summer 1967, p. 365

(2) Véronique Champion-Vincent : *Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal*, in *Revue Française de Sociologie*, XI, n° 2 - Juin 1970, p. 178.

(3) L. S. Senghor : *De la négritude, Psychologie du négro-africain*, in *Diogenes* n° 37, janvier-mars 1962, p. 13

(4) Roger Bastide cité par P. Erny. C'est aussi le point de vue de M. C. Ortignes toujours rapporté par P. Erny : *L'Enfant et son milieu en Afrique Noire*, Paris, Payot 1972, p. 256.

catif sénégalais une place importante revient aux disciplines littéraires et non à la science et à la technologie ?

L'importance des années 70 ne tient pas seulement à l'application de l'analyse des classes au système éducatif sénégalais. Elle tient aussi aux difficultés économiques qui ont surgi brutalement pour une grande partie de la population. Ces difficultés économiques, nées des options politiques, vont affecter le système éducatif : c'est le début de ce que l'on appelle communément la période de désillusion en matière de politique scolaire. Cette période va se caractériser par l'émergence de beaucoup de théories et de modèles de réforme scolaire pour les pays en voie de développement (PVD). Le concept d'éducation va être alors progressivement élargi de manière à répondre, illusoirement il est vrai, au besoin croissant d'éducation, y répondre à moindre frais. L'éducation crée alors des inquiétudes pour les demandeurs et pour les décideurs.⁽¹⁾ Et c'est parce que le problème de l'éducation n'est pas théoriquement bien posé que les solutions apportés ont conduit à des impasses au cours des années 80.

Cette série d'impasses est souvent expliquée par l'état de sous-développement, l'absence de ressources financières nécessaires. Mais en analysant la répartition des ressources disponibles, on se rend compte de l'inconsistance d'une telle explication. Il nous semble même nécessaire de remettre en cause ce qu'on a appelé période d'illusion et d'euphorie si on entend par là que pendant les années 60 des moyens financiers considérables ont été consacrés à l'éducation.

L'origine des problèmes qui se posent au système éducatif n'est pas rigoureusement déterminée. On a longtemps cru,

(1) Denise Paulme s'interrogeait en ces termes : "Comment enfin, alors que les problèmes d'éducation posent partout de multiples questions, ne pas souligner l'intérêt que présenterait l'étude des modes auxquels la sagesse africaine a recouru de tout temps pour assurer, avec la formation de ses enfants, leur passage à l'âge d'homme"? *Classes et associations d'âge en Afrique de l'Ouest*, Paris, Librairie Plon, 1971, p. 23.

en examinant le système éducatif sénégalais, que ses problèmes et ses difficultés ne lui venaient que du dehors (absence de moyens, sous-développement, etc). Ou alors, si on arrivait à repérer en son sein des incohérences, c'était toujours en termes d'inadéquation formation-emploi. Et on se hâtait d'opérer des réaménagements internes qui, par leur nature antidémocratique, contribuaient encore davantage à accentuer les difficultés. Il n'est pas venu à l'esprit des décideurs de penser le système éducatif lui-même comme générateur de problèmes. Car une telle pensée aurait sans doute débouché sur une réforme radicale⁽¹⁾ du système éducatif malgré les forces d'inertie qu'il secrete.

L'absence d'une telle réflexion conduit à la confusion entre les différents niveaux de la réforme scolaire. Le niveau politique n'est pas le niveau technique d'une réforme. Ces deux niveaux ne peuvent pas s'identifier au niveau théorique. Mais pour qu'une réforme soit complète et profonde, elle doit comporter non seulement les trois niveaux, mais aussi les liens dialectiques qui les unissent. Cette distinction permet d'éviter de rechercher des solutions techniques là où il fallait des solutions politiques, etc. Si nous insistons sur les types de questions à adresser au système éducatif, c'est dans le but de lui poser des questions historiques qui correspondent à des préoccupations historiques déterminées. Car les questions que l'on pose généralement au système éducatif ne sont pas forcément des questions dont les solutions reflètent les préoccupations populaires à un moment déterminé. Et à y regarder de près, on a l'impression que le système a toujours suggéré les

(1) Il faut se démarquer et démasquer certaines conceptions d'auteurs gauchissants. Benoît Verhaegen par exemple dit : "la question de savoir quel enseignement conviendrait au système économique et social actuel est superflu parce que ce système est appelé à être détruit". Or le problème ne se pose pas en termes de destruction et de "rupture" mais en termes de transformation et de réforme. D'autre part Benoît Verhaegen trouve que "l'expérience chinoise" est un modèle suffisamment crédible pour les pays en voie de développement qui désormais peuvent rejeter le modèle occidental qui se voulait universel. Et ce qu'il propose, c'est "une mise en cause de l'enseignement importé comme véhicule de l'impérialisme culturel et technologique". Ainsi parlait Benoît Verhaegen : l'enseignement contre le développement, Ethiopiques n° 10 Avril 1977, P. 67.

questions qu'on lui a adressées. C'est un des moyens dont il dispose pour se maintenir toujours en vie même s'il ne répond plus aux aspirations sociales. Ainsi, alors que la vie n'a cessé de poser au système éducatif sénégalais des questions pour ainsi dire vitales, ce dernier se refusait et se refuse encore à formuler la question essentielle : celle de sa réforme en profondeur.

S'il en est ainsi, c'est parce que le système éducatif est, malgré sa crise ouverte actuelle, un des moyens dont dispose l'Etat pour asseoir et perpétuer la domination d'une classe et ses alliées sur les autres. Dès lors, est-il possible de procéder à une réforme scientifique et démocratique du système éducatif sénégalais sans remettre en cause fondamentalement des privilèges et des intérêts ? Voilà toute la question.

Cette question est différente de celle de savoir s'il faut réformer le système éducatif que nous avons hérité du colonisateur. Mais cette dernière nous permet de réfléchir sur un problème délicat : si l'objectif de la colonisation est, il est vrai, l'exploitation, comment se fait-il que sur le plan scolaire on enregistre, un faible développement (effectifs et infrastructures) ? Pour répondre à cette question, il faut faire une analyse sociologique de la situation coloniale dans le domaine de l'enseignement. Mais il nous semble qu'il faut avoir dans cette analyse pour principe de base que l'exploitation obéit à des exigences déterminées, exigences qui se modifient suivant les époques, les moments, les lieux, etc... Le développement de l'enseignement (évolution des effectifs, etc...) n'est pas un critère sociologique pertinent de démocratisation du système scolaire.

Souvent, l'incapacité d'apporter des solutions aux problèmes que pose le système éducatif (scolarisation totale, scientificité des programmes, démocratisation, etc...) est justifiée par le retard économique. Ce recours à la catégorie temporelle - retard économique - pour expliquer la qualité du système signifierait donc pour certains que pour développer leur système éducatif, les pays du tiers-monde doivent parcourir un temps (indéterminé) nécessairement. Ce qu'on sem-

ble alors perdre de vue, c'est le lien dialectique entre le développement de l'enseignement et le développement économique et social.

Pour certains auteurs, le développement économique et social n'est pas souhaitable pour les sociétés africaines. Pour Emile Valin,⁽¹⁾ l'éducation et le développement sont responsables des bouleversements sociaux et culturels et font naître de graves problèmes psychologiques, un "choc traumatique". Son oeuvre est une tentative de dissuader les anciennes colonies à s'engager dans la voie du développement. Elles éviteraient ainsi la "pathologie de la civilisation moderne... des sociétés évoluées". Ces vues se retrouvent sous différentes formes chez Malinowski, F. Zonabend, C.D. Rowley, etc.⁽²⁾

Or, sans développement, comment satisfaire aux aspirations socio-professionnelles des jeunes dans une société en mutation, capitaliste ? Car ces aspirations sont différentes des occupations pour échapper au désœuvrement : emplois non salariés, enseignement moyen pratique, tentatives multiformes pour fixer les jeunes à la campagne. Ce sont des aspirations à un niveau de vie, à un mode de vie déterminé. Si elles veulent être crédibles, les réformes scolaires doivent donc tenir compte de ces aspirations sociales : celles des élèves, celles des travailleurs, celles de la société. Devant le chômage massif des diplômés, le taux élevé de l'analphabétisme, surgissent des questions graves : l'école assure-t-elle au Sénégal la modification numérique des rapports entre les couches et classes sociales ? Assure-t-elle l'intégration sociale ? Comment dans les circonstances actuelles comprendre le rôle du système éducatif en tant qu'instrument de domination d'une classe ? La gravité de ces questions vient du fait que la société sénégalaise ne semble plus disposer aujourd'hui d'un instrument

(1) Emile Valin : Problèmes psychologiques du développement économique et social, in Cahiers du "Tiers-monde", Paris, PUF, 1962.

(2) B. Malinowski : les dynamiques de l'évolution culturelle, Paris, Payot 1970 ; F. Zonabend : les lycéens de Dakar, op. cité ; C.D. Rowley : les aspects politiques de la planification de l'éducation dans les pays en voie de développement, UNESCO, Paris 1971.

d'intégration sociale susceptible de satisfaire les aspirations socio-professionnelles autre que l'école. Et les instruments traditionnels d'intégration, même si certains gardent encore leur vigueur et leur attrait (la religion par exemple) répondent rarement aux aspirations professionnelles et fonctionnent souvent comme solutions d'échec.

Il ne faut pas l'occulter, le système éducatif pose des problèmes complexes à tout système économique et politique. Cependant la complexité des problèmes est variable suivant les systèmes sociaux parce que les solutions recherchées ici et là sont qualitativement différentes. Cette universalité ne doit pas conduire à une attitude négative devant l'école, comme celle de I. Ilitch.⁽¹⁾ Car ce serait refuser de critiquer un type déterminé d'école, l'école capitaliste. Elle ne doit pas aussi conduire à l'adoption de n'importe quel schéma de réforme et d'innovation scolaire. Ce qui dans certains cas pourrait se traduire par l'absence de contrôle de l'état et des forces démocratiques sur le système éducatif et/ou engager ce dernier dans des impasses encore plus manifestes.

C'est sur l'ensemble de ces questions soulevées que nous allons réfléchir. Mais ce ne sera ni à l'anthropologie culturelle ni à l'anthropologie sociale⁽²⁾ que nous allons emprunter les concepts et la méthodologie. Au contraire, nous allons soumettre le système éducatif sénégalais et les aspirations sociales à l'analyse de la lutte des classes, conformément à l'anthropologie scientifique inaugurée par la VI^e Thèse sur Feuerbach : "l'essence de l'homme n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Dans sa réalité, elle est l'ensemble des rapports sociaux".⁽³⁾ Pour comprendre donc les

(1) I. Ilitch : une société sans école, Paris, Editions du Seuil, 1971.

(2) Pour l'anthropologie culturelle nous suggérons la lecture de l'oeuvre classique de Mikel Dufrenne : la notion de personnalité de base et son contexte dans l'anthropologie américaine, Paris, PUF 1959. Il y fait la synthèse de plus de 266 ouvrages traitant de l'anthropologie culturelle. Pour l'anthropologie sociale nous suggérons la lecture de toute l'oeuvre de E. Pritchard, notamment les anthropologues face à l'histoire et à la religion Paris, PUF, 1974.

(3) K. Marx F. Engels : l'Idéologie Allemande, Paris, Editions Sociales, 1968, p. 33.

aspirations sociales dont les hommes sont porteurs, il faut analyser les rapports sociaux. Cette analyse permettra aussi de montrer le mode de reproduction ou de solution des inégalités sociales, les possibilités réelles de satisfaire aux aspirations sociales. Car ces dernières, essentiellement déterminées par les conditions économiques, ne seront relativement réalisées que grâce à des mesures politiques et économiques.

En soumettant le système éducatif à l'analyse de la lutte des classes, nous voulons faire éclater de manière visible la contradiction entre la fonction supposée de l'école et sa fonction véritable. La fonction supposée : l'école offre la possibilité à chances égales à tous les élèves d'accéder aux emplois modernes. La fonction véritable : l'école renforce les positions des classes dominantes par un mode de distribution "démocratique" des connaissances et l'orientation "démocratique" des aspirations. Cette contradiction pose le problème de la nature et de l'essence de l'école lesquelles se manifestent différemment selon les systèmes sociaux et les pays. Au Sénégal cette contradiction fait de graves dégâts d'autant plus que l'école opère dans une société essentiellement dominée par les secteurs agricole et rural.

Pour analyser la réalité sociale et les contradictions qui y sont à l'oeuvre, nous allons recourir à l'analyse des conditions matérielles. Althusser a montré que c'est un concept qui n'est empirique qu'en apparence, puisqu'il faut entendre par conditions matérielles "à la fois les conditions existantes, et en même temps les conditions d'existence d'un phénomène considéré".⁽¹⁾

Entre autres, l'emploi de ce concept permettra à la fois de décrire la réalité que désigne la catégorie temporelle :

(1) L. Althusser : Pour Marx, Paris, F. Maspero, 1980, p. 212. "Ce concept est bien essentiel au marxisme justement parce qu'il n'est pas un concept empirique : le constat de ce qui existe... C'est au contraire un concept théorique, fondé dans l'essence même de l'objet : le tout complexe toujours déjà-donné". p. 212-213.

retard économique et, sans jeu de mots, comment et dans quelles conditions le temps comble un retard.

Il nous a semblé nécessaire pour mener ces analyses de partir des données empiriques. C'est dans ce but que nous avons effectué des enquêtes qui ont débuté au mois de mai 1986 et ont pris fin en juillet 1986. Nous avons observé trois phases : après élaboration, un questionnaire a été soumis aux élèves de sixième, de troisième et de terminale ; nous avons examiné les dossiers individuels des élèves de terminale ; nous avons discuté avec les autorités scolaires. Au total 1035 questionnaires sur 2000 ont été recueillis. Ils sont ainsi répartis : 478 élèves de sixième, 331 élèves de troisième et 226 élèves de terminale. Nous avons consulté 826 dossiers individuels d'élèves dont 62 appartiennent à des élèves de troisième du collège d'Enseignement secondaire de Grand Yoff (C.E.S.). Les 764 dossiers restants appartiennent à des élèves de terminale des lycées Blaise Diagne, Lamine Gueye, Maurice Delafosse, John Kennedy, et du collège Sainte-Marie de Hann.

Nous pouvions travailler sur un échantillon encore plus réduit et compléter le questionnaire par des interviews. L'avantage de cette méthode est une connaissance plus précise des sujets interrogés et la possibilité de réaliser des enquêtes dans le milieu familial. C'est cette méthode que Fliss Zonabend a appliquée pour l'étude de 314 élèves du Lycée Maurice Delafosse en 1962. Elle a été aussi employée par Dominique Grootaers pour examiner "les attitudes des jeunes à l'égard de l'école secondaire selon leur milieu d'origine". Cependant en travaillant sur un échantillon un peu plus étendu, nous avons pris soin de ne pas sacrifier la richesse des propos tenus par les élèves, propos qui ont fait l'objet d'une analyse minutieuse. Si nous n'avons pas voulu nous limiter à un seul établissement c'est pour tenter de refléter la diversité de la carte scolaire au Sénégal, du point de vue de la nature des écoles.

Nous avons choisi les établissements en fonction de leur nature, du type d'enseignement et de leur localisation. Le questionnaire a été soumis aux élèves dans les conditions

suivantes :

Dans l'enseignement moyen, nous avons choisi deux classes de sixième (classique et moderne) et deux classes de troisième (classique et moderne). Ce qui fait quatre classes par établissement. Dans l'enseignement secondaire une classe de chacune des séries (A C D technique) a été choisie selon la nature de l'établissement.

Les élèves de sixième et quelques élèves des classes de troisième ont répondu aux questions en classe même, avec l'accord des autorités scolaires et des enseignants. C'est pourquoi il y a eu moins de problèmes de récupération, contrairement aux élèves de terminale et certains élèves de troisième qui ont emporté les questionnaires chez eux. Certains élèves, essentiellement les libanais et les européens ont refusé de prendre le questionnaire.

L'incompréhension des questions n'a pas été notée. La pré-enquête effectuée sur un échantillon de 50 élèves nous avait déjà permis d'améliorer leur forme.

Les enquêtes ont été menées dans les établissements scolaires suivants : a) à Dakar : les lycées Blaise Diagne, John Kennedy, Lamine Gueye, Maurice Delafosse, le Collège d'enseignement Secondaire de Grand Yoff, le cours Sainte-Marie de Hann, le cours privé Thierno Sileyman Baal, le centre de formation professionnel privé Massène Séne, le Centre d'entr'aide Scolaire "Franco-Arabe" ; b) à Saint-Louis : les lycées Charles De Gaulle, André Peytavin, les Collèges d'enseignement secondaire D. Cledor, et O.T. SARR.

C'est pour des raisons socio-économiques que nous avons choisi Dakar et Saint-Louis. Ces deux régions totalisent respectivement 101 (48,09 %) et 19 (9,04 %) des établissements scolaires d'enseignement moyen et secondaire, général et technique, public et privé du Sénégal. Elles abritent respectivement 8/20 (40 %) et 5/20 (25 %) des lycées du Sénégal. ⁽¹⁾ Dakar est une région industrielle, commerciale et administrative.

(1) Les chiffres sont tirés des statistiques du Ministère de l'Education Nationale, année 1982-1983.

Toutes les couches et classes sociales s'y trouvent. La région de Saint-Louis est par contre à dominante rurale. Les activités industrielles y sont très peu nombreuses et les activités administratives très limitées. Cette région connaît un fort taux d'exode rural, et la ville de Saint-Louis apparaît comme une ville scolaire par excellence.

Dans tout classement, il y a une bonne part d'arbitraire. C'est pourquoi il nous paraît nécessaire de préciser ce que nous entendons par cadres supérieurs ou de direction et cadres moyens.

a) "Cadres supérieurs ou de direction" : Président de la République, cadres du secretariat général de la présidence de la république, magistrats, diplomates, ambassadeurs, administrateurs civils, députés, chefs de cabinet, conseillers à la cour suprême, conseillers techniques, directeurs de sociétés, industriels, ingénieurs, chercheurs, experts comptables, officiers supérieurs, docteurs, professeurs.

b) "Cadres moyens" : instituteurs, chefs comptables, infirmiers, agents de l'armée de la police, de la douane.


L'âge des élèves interrogés se situe entre 11 et 25 ans. Cette tranche de la population est numériquement importante car la population résidente compte 1.470.731 jeunes de 10 à 24 ans c'est-à-dire 29,42 % de la population résidente totale. (1)

Le texte comprend 15 chapitres répartis inégalement entre quatre parties. Dans la première (trois chapitres) nous examinons les cadres sociaux et économiques du système d'enseignement, la politique scolaire et les problèmes d'emploi. La seconde partie (deux chapitres) traite du système d'enseignement du Sénégal: l'évolution de l'enseignement secondaire et de la carte scolaire de ce type d'enseignement. Dans la troisième partie (six chapitres) nous avons essayé de décrire les conditions d'existence des élèves, leur mobilité scolaire, les problèmes d'intégration sociale, les aspirations socio-profes-

(1) VI^e plan quadriennal de développement économique et social 1981-1985.

sionnelles, etc... Enfin la quatrième partie (quatre chapitres) est une analyse critique des schémas de réformes scolaires, un exposé de certaines expériences de réformes scolaires et la proposition d'un plan de réforme scolaire pour le Sénégal.

Un mot enfin sur les statistiques officielles. Nous aimerions que les lecteurs les prennent comme elles sont, c'est-à-dire des données approximatives et peu fiables mais qui nous donnent une idée des phénomènes.

 R E M I E R E P A R T I E
=====

CADRES SOCIAUX DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SENEGALAIS

" les présuppositions dont nous partons ne sont pas arbitraires, ce ne sont pas des dogmes ; ce sont des présuppositions réelles dont on ne peut faire abstraction qu'en imagination. Ce sont les individus réels, leur action et leurs conditions d'existence matérielles, celles qu'ils ont trouvées toutes prêtes comme aussi celles qui sont nées de leur propre action... Ces présuppositions, ce sont les hommes, non pas isolés et figés de quelque manière imaginaire, mais saisis dans leur processus de développement réel dans des conditions déterminées, développement visible empiriquement".

K. Marx - F. Engels

Etudes philosophiques, p. 55, 60.

CHAPITRE I : EVOLUTION DU CADRE SOCIO-ECONOMIQUE

A) LA DEMOGRAPHIE ET LES RELATIONS INTER-ETHNIQUES

La population du Sénégal au moment de l'indépendance s'élevait à 3.100.000 habitants. La densité était de 15 h/km².⁽¹⁾ Cette population était et est encore très inégalement répartie. Aujourd'hui, la population est estimée à 6.763.991 habitants.

La population est très jeune. La population active (15 à 54 ans) est évaluée à 3.154.375 habitants soit 46,63 % de la population totale. L'essentiel de la population du Sénégal est rural puisque la population urbaine ne représente que 40 %. Supposons que l'âge de la population des établissements scolaires (moyens et secondaires) et universitaires se situe entre 10 et 24 ans. La population en âge scolaire et universitaire est alors de 2.108.623 habitants soit 31,17 % de la population totale.⁽²⁾

Cette population par sa jeunesse pose plusieurs problèmes. Entre autres, l'emploi de tous les actifs et leur accession à un niveau de vie décent, la formation et l'éducation qui sont une aspiration légitime de la fin du 20^e siècle, les types d'emplois auxquels aspirent les jeunes et leurs aspirations à un mode de vie déterminé.

La structure par sexe de la population montre que les femmes représentent 50,5 % de la population avec une très forte proportion de la tranche 15-59 ans.⁽³⁾

La majorité de la population se réclame de la religion musulmane. Mais cette dernière est divisée en une multitude de confréries dont les plus importantes numériquement sont le mouridisme et le tidjanisme.

(1) Premier plan quadriennal de développement 1961-1964.

(2) Situation économique du Sénégal 1986, p. 8.

(3) Sixième plan quadriennal de développement 1981-1985.

L'évolution de la répartition ethnique de 1961 à 1976⁽¹⁾ se présente ainsi :

	Wolof- lebu	Tukuleër	Peul	Sereer	Diola	Manding	Maures	Autres sénégal.
1961	36 %	9 %	17,5 %	16,5 %	9 %	6,5 %	-	-
1976	41,9 %	10,6 %	12,5 %	14 %	6,8 %	5,4 %	1,2 %	3,2 %

Cette évolution ethnique peut s'expliquer par trois facteurs : l'exode rural, l'immigration (guinéens par exemple), l'assimilation (en 1976 beaucoup d'éléments d'autres ethnies se sont déclarés wolof) . Parce qu'elle est due à ces facteurs, l'évolution ethnique est déterminée par des conditions économiques. Les populations des régions déshéritées émigrent vers les régions industrielles, commerciales, administratives ou agricoles, à la recherche d'emplois.

Les relations inter-ethniques au Sénégal ne sont pas de nature conflictuelle. De nombreuses études ont insisté sur cet aspect. P. Mercier montrait déjà en 1954⁽²⁾ que des liens amicaux inter-ethniques sont une réalité de la société sénégalaise. Cependant ces liens étaient déterminés par le niveau des catégories socio-professionnelles.

<u>Catégories</u> <u>socio-professionnelles</u>	<u>relation avec le même</u> <u>groupe ethnique</u>
21 % des manoeuvres, domestiques	100 %
17 % des transporteurs, commerçants	100 %
11 % des employés et fonctionnaires subalternes	100 %
10 % des ouvriers et artisans	100 %
7 % des employés et fonctionnaires supérieurs	100 %
6 % des enseignants et membres profes. libérales	100 %

Ces liens amicaux qui varient avec les catégories socio-professionnelles reflètent les conditions matérielles

(1) Situation économique du Sénégal 1959-1979, p. 24. La revendication de l'appartenance à l'ethnie wolof est souvent lisible à travers les propos : mon grand père, ma grand' mère, était tukuleër, peul, bambara, etc...

(2) Paul Mercier : l'agglomération dakaroise : quelques aspects sociologiques et démographiques ; extrait de Etudes sénégalaises n°5 - IFAN, 1954.

et le niveau de vie des individus appartenant à ces catégories. Celles qui ont un pourcentage élevé de 100 % de relations amicales avec le même groupe ethnique occupent généralement des chambres communautaires où ils tentent de recréer l'ambiance villageoise sécurisante.

En 1967 Abdoulaye Bara DIOP montrait que le processus d'intégration inter-ethnique s'opérait, lentement il est vrai, et qu'il reposait sur un certain nombre de facteurs parmi lesquels les facteurs linguistique, politique, religieux, l'histoire nationale.⁽¹⁾ Un autre élément de brassage de la population est le mariage. Abdoulaye Bara DIOP notait ici aussi la fréquence dans les villes, chez les wolof, les mariages résultant de choix personnel par rapport aux mariages de parenté. Cette tendance observée chez les wolof est aussi présente chez les autres ethnies. Or au Sénégal les familles "se considèrent) comme parents dès lors qu'(elles) acceptent d'échanger des femmes"⁽²⁾ Tous ces éléments sont importants dans la formation d'une culture nationale. Cette dernière cependant n'efface pas les particularismes locaux.⁽³⁾

Au Sénégal, il est donc discutable de faire fonctionner le concept d'ethnicité, surtout dans le domaine scolaire où les élèves sont issus, en partie, d'unions inter-ethniques. C'est ce que montrait déjà Véronique Champion-Vincent. Parmi 7170 élèves 19 % étaient issus d'unions inter-ethniques. Sur ce même échantillon, M. Eliou notait 4,3 % d'enfants issus d'unions inter-ethniques entre tukuleër, diola, bambara, africains étrangers.⁽⁴⁾

(1) Abdoulaye Bara Diop : Formation d'une nouvelle nation au Sénégal extrait du n° 2-3 1967 de la Revue de l'institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles.

(2) Abdoulaye Bara Diop : culture wolof, in Notes africaines, n° 121, IFAN 1969, p.2

(3) Abdoulaye Bara Diop : "la nation sénégalaise prend de plus en plus conscience d'elle-même, se situant au-dessus des groupes restreints, des ethnies qui la composent et que des particularismes marqués peuvent encore différencier, mais la formation de la nation n'est pas nécessairement liée à une unification radicale" Formation d'une nouvelle nation, op. cité, p. 44

(4) Véronique Champion-Vincent : Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal in Revue française de sociologie, XI n°2 Juin 1970, p. 174 M. Eliou: Scolarité primaire et accès au second degré au Niger et au Sénégal, Revue Tiers-Monde T. XI, n° 44, PUF oct-déc. 1970, p. 712

B) LA FAMILLE : LA FAMILLE AU SENEGAL EST ENCORE
LARGE. LES PRINCIPAUX FACTEURS DE CET ELARGISSE-
MENT SONT LA PARENTE, LA POLYGAMIE, LES ENFANTS.

Les parents ne sont pas seulement les proches pa-
rents (parenté biologique). La société peut aussi conférer
le statut de parent à d'autres personnes (parenté sociale).
La parenté sociale comprend "les parents du côté paternel,
ceux du côté maternel, les parents par alliance, les parents
clients (familles libres, familles castées, familles captives),
les voisins, les amis-parents".⁽¹⁾ La ville n'a pas réussi à
détruire complètement ces liens de parenté. Cependant elle
permet de voir la corrélation entre la vivacité de ces liens
et les conditions économiques d'une famille considérée. Dans
ses travaux Abdoulaye Bara Diop a montré que la présence d'é-
trangers "dans les ménages s'accroît à mesure que l'on se si-
tue dans des catégories professionnelles élevées : domesti-
ques : 11,4 %, ouvriers, employés, artisans : 19,5 %, commer-
çants : 26,2 %, et fonctionnaires : 31,8 %" et que même les
ménages restreints doivent souvent recevoir temporairement des
éléments extérieurs.⁽²⁾

La polygamie est très développée au Sénégal. 32 %
des sénégalais mariés sont polygames et 40 % des femmes mariées
relèvent d'un ménage polygame.⁽³⁾ Or la polygamie est un fac-
teur d'élargissement de la famille à un double point de vue :
la parenté par alliance et le nombre élevé d'enfants.

Très rares sont les familles dépourvues d'enfants.
Dans l'enquête que nous avons effectuée nous n'en avons pas
rencontré.

(1) Boubacar Ly : la jeunesse intellectuelle face à la famille
in Africa n° 115, nov. 1969, p. 47

(2) Abdoulaye Bara Diop : l'organisation de la famille afri-
caine, in Dakar en devenir, Paris, Présence Africaine,
1968, p. 307.

(3) Soleil du 29 Août 1986, p. 4.

Tableau 1

Nombre d'enfants dans les familles
des élèves interrogés

(Nbre d'enfants :	6é :	3é :	termin. :	Total :
(0 ≤ x ≤ 5 :	171 :	135 :	84 :	390 (38,27 %) :
(6 ≤ x ≤ 10 :	243 :	140 :	102 :	485 (47,59 %) :
(11 ≤ x ≤ 15 :	37 :	32 :	23 :	92 (9,02 %) :
(16 ≤ x ≤ 20 :	22 :	10 :	7 :	39 (3,82 %) :
(+ 20 :	3 :	6 :	4 :	13 (1,27 %) :

Les célibataires ont aussi des enfants. Ainsi au Sénégal le nombre moyen d'enfants nés vivants est de 3,5 pour l'ensemble des femmes et 4 pour les femmes célibataires. Pourtant, ce nombre élevé d'enfants n'est pas propre aux couples âgés puisque l'âge moyen de mariage chez les filles est de 16 ans et très peu reste au-delà de 30 ans sans se marier. 30,5 % des femmes se marient avant 15 ans et 78 avant 20 ans.⁽¹⁾

Les liens familiaux semblent cependant être menacés à trois niveaux. Ces menaces sont plus affirmées en ville qu'à la campagne. D'abord c'est la menace qui provient de sa propre nature : la famille "n'est jamais stationnaire, mais passe d'une forme inférieure à une forme supérieure plus élevée, à mesure que la société se développe d'un degré inférieur à un degré supérieur plus élevé".⁽²⁾ Ensuite la crise économique et le chômage qui s'accroissent et s'étendent à des secteurs sociaux de plus en plus divers ne manquent pas d'avoir des répercussions sur les liens familiaux. Enfin la politique urbaine et de l'habitat semble être une volonté manifeste de lut-

(1) Soleil du 29 Août 1986, p. 4

(2) Engels cite Morgan in K. Marx-F. Engels : oeuvres choisies, t3, Moscou, Editions Progrès, 1974, p. 219.

ter contre la famille élargie. D'une part, c'est le démantèlement des quartiers populaires en repoussant les populations à la périphérie ; d'autre part, les maisons construites par la SICAP et l'OHLM sont trop exigües même pour une famille nucléaire : une ou deux chambres selon les cas, un salon, une cuisine, des WC et une petite cour intérieure.

C) L'ECONOMIE : N

Nous allons, non pas faire de longs développements, mais indiquer quelques traits caractéristiques de l'économie sénégalaise.

1) Deux secteurs cohabitent dans cette économie : l'économie traditionnelle, de subsistance et le mode de production capitaliste. Il en résulte que ceux qui s'adonnent à l'économie traditionnelle du point de vue de leurs activités sont soumis au mode de production capitaliste du point de vue de leur consommation. Ainsi ils produisent très peu (en rendements et en valeurs monétaires) et consomment très cher. D'où leur misère croissante.

Le mode de production capitaliste dominant secrète deux sous secteurs : la petite production marchande et la petite production capitaliste. Voilà comment M. Braguinski définit ces deux secteurs, : "la petite production marchande est représentée par de petites entreprises urbaines ou rurales qui produisent ou vendent au marché leur production sans recourir au salariat ou le faisant dans une mesure limitée. De telles entreprises ne donnent pas à leurs propriétaires de plus-value et leurs revenus tirés de la vente des produits ne servent que de source d'existence. La petite production capitaliste englobe les petites entreprises dans l'industrie, le commerce, l'agriculture, la sphère des services qui apportent à leurs propriétaires quelques plus-values grâce à l'exploitation des ouvriers salariés".⁽¹⁾ L'auteur ajoute que dans les pays à orientation capitaliste la première forme tend à se transformer en petite production capitaliste et cette dernière en mode de production capitaliste dominant. Signalons qu'au Sénégal

(1) Mosseï Braguinski : l'interaction de la base et de la superstructure ; in Afrique : Recherches des Savants Soviétiques n°2, 1981, p. 14.

l'essentiel des privés nationaux sont relegués dans ces deux secteurs. L'absence de ce dynamisme décrit par Braguinski traduit sans nul doute les difficultés économiques auxquelles ils sont confrontés. C'est cela, entre autres, qui explique "le contexte de stagnation économique" dont parlait le Conseil économique et social.

2) L'agriculture sénégalaise est dominée par la monoculture de l'arachide. Elle se caractérise aussi par de très faibles rendements. En 1961 l'agriculture occupait 85 % de la population qui se partageaient 1.850.000 ha/ 7.600.000 ha cultivables. "L'autoconsommation représentait au minimum 40 % du budget du paysan dans la zone arachidière, plus de la moitié dans la vallée du fleuve et dans la moyenne casamance, 80 % et plus dans la zone sylvo-pastorale et le Sénégal Oriental ou chez les diolas de basse casamance".⁽¹⁾ Le premier plan notait que les cultures maraichères autour des grandes villes et l'arachide dominaient la production agricole. Sur 850.000 ha cultivés, l'arachide n'a produit que 800.000 t, et sur 750.000 ha cultivés, les cultures vivrières n'ont produit que 400.000 t.⁽²⁾

Cette situation s'est maintenue sinon s'est aggravée sous bien des rapports. Le VI^e plan note que 70 % de la population tire son revenu d'activités agricoles, que la productivité par actif rural reculait (- 0,7 % par an). Cela est d'autant plus grave que "l'agriculture demeure le moteur de l'économie nationale", alors que "la pluviométrie reste encore le premier facteur de productivité".⁽³⁾

C'est tout cela qui explique l'impossibilité d'une autosuffisance alimentaire et l'importation considérable de produits alimentaires.

3) L'industrie sénégalaise est pour l'essentiel constituée d'industries d'extraction, de transformation et de construction. Jusqu'à présent, elle n'est pas parvenue à satisfai-

(1) Premier plan quadriennal de développement 1961-1964, p. 7

(2) Premier plan quadriennal de développement 1961-1964, p.6

(3) Sixième plan quadriennal de développement 1981-1985, p. 70-71.

re la demande intérieure d'où les importations de produits industriels. Certaines entreprises industrielles compte tenu des difficultés financières et de gestion font l'objet depuis quelques temps de liquidation.

Il résulte de ces traits caractéristiques quatre problèmes :

1) Un déficit croissant du budget qu'on n'arrive pas à combler, "97 % de la moyenne sur l'ensemble de la période 1961-1979"⁽¹⁾ ;

2) L'impossibilité de dégager l'épargne intérieure suffisante pour financer la formation intérieure du capital, "le taux d'épargne intérieure a été en moyenne de 6,9 % sur la période 1959-1972 et de 10,8 % entre 1972 et 1980, contre respectivement 14,25 % et 16,5 % pour le taux de formation intérieure de capital".⁽¹⁾ C'est le même aveu que l'on retrouve dans le rapport de Babacar Ba en 1975 : "c'est la quasi-impossibilité pour l'Etat de dégager l'épargne budgétaire qui permettrait, en autofinçant les investissements les plus stratégiques de notre économie de s'assurer la maîtrise du développement du pays".⁽²⁾ Qu'est-ce à dire sinon que le contrôle de la vie économique du pays échappe à l'Etat ? Et pour rechercher les moyens ce dernier s'oriente vers l'aide extérieure qui place le pays sous perfusion, et la politique dite de vérité des prix qui affecte durement les masses populaires.

D) LES CLASSES SOCIALES ET LEURS CARACTERISTIQUES

Nous avons commencé par la description du processus d'intégration nationale en montrant que l'existence des groupes ethniques n'a pas entraîné des conflits inter-ethniques. De plus, le processus d'intégration ethnique n'a pas liquidé les contradictions de la société sénégalaise. S'il en est ainsi, c'est parce que ces contradictions ne sont pas de nature ethnique. C'est pourquoi l'étude sociologique de la société ne s'épuise pas dans la description démographique. Et Marx,

(1) VI^e plan quadriennal de développement 1981-1985 p. 10 et p. 7.

(2) Rapport sur la situation économique et financière du Sénégal, présenté par Babacar Ba au Conseil National de l'UPS, 18 janvier 1975, p. 5.

sur ce point méthodologique, avait sérieusement mis en garde : "la population est une abstraction si je néglige par exemple les classes dont elle se compose. Ces classes sont à leur tour un mot creux si j'ignore les éléments sur lesquels elles reposent, par exemple le travail salarié, le capital, etc."⁽¹⁾

Cependant, nous n'allons pas discuter ici de la formation des classes au Sénégal. Nous allons simplement décrire les classes et couches sociales de manière à montrer leurs conditions d'existence, les difficultés auxquelles elles sont confrontées. Nous aurons ainsi, sachant les problèmes et les difficultés des parents, préparé le lecteur à la compréhension du concept d'inégalité des élèves devant l'école, tout en révélant des rapports sociaux négatifs pour le développement économique.

a) La bourgeoisie bureaucratique :

Elle est créée par le colonisateur d'abord pour collaborer à son action et ensuite pour garantir les intérêts de l'ancienne puissance coloniale une fois l'indépendance acquise. Elle est donc l'élément essentiel du dispositif sociale mis en place pour l'exploitation néocoloniale.

Albert Sarraut disait, parlant de l'instruction des indigènes, qu'"elle doit en outre, parmi la masse laborieuse, déca-ger et dresser les élites des collaborateurs"...⁽¹⁾ Le Gouverneur général William ne disait pas autre chose : "disposer d'un personnel indigène... capable de collaborer à notre action..."⁽²⁾ Ce sont ces collaborateurs d'alors et ceux qui leur ont succédé qui forment la bourgeoisie bureaucratique c'est-à-dire les responsables de l'orientation qui se poursuit encore actuellement. Elle est numériquement faible et s'enrichit grâce à sa position dans l'appareil d'Etat. Elle est au pouvoir et s'y maintient par ses alliances avec : la bourgeoisie étrangère à majorité française ; la bourgeoisie libano-syrienne implantée à partir de 1945 par le colonialisme français pour s'opposer au développement de la bourgeoisie nationale sénégalaise ;

(1) K. Marx - F. Engels : Etudes philosophiques, Paris, Editions sociales 1974, p. 102.

(2) Albert Sarraut cité par Papa Ibrahima Seck : l'école coloniale française en Afrique... Le Cas du Sénégal ; in Jonction n°3, Paris décem. 1980, p. 7.

(3) Gouverneur Général William cité par Papa Ibrahima Seck : l'école coloniale française en Afrique... op. cité, p. 7. Il s'agit manifestement de William Ponty puisque le texte

négalaise ; l'aristocratie traditionnelle et religieuse qui joue un grand rôle dans la manipulation et le contrôle des couches et classes populaires en s'appuyant sur "les frisons sacrés de l'extase religieuse et les relations féodales patriarcales et idylliques".⁽¹⁾

Beaucoup d'éléments de la bourgeoisie bureaucratique et de la bourgeoisie libanaise bénéficient de la double nationalité, française et sénégalaise. C'est ce que montre, par exemple, l'enquête que nous avons réalisée au cours Sainte Marie de Hann.

Le mode d'enrichissement de la bourgeoisie bureaucratique est consubstantiel à l'exploitation des classes laborieuses, aux détournements des deniers publics et de l'aide extérieure. Ses aspirations semblent relever de l'absurde⁽¹⁾ : s'enrichir et accroître les profits du capital étranger tout en appauvrissant les masses laborieuses, en bloquant toute perspective de développement du pays et en maintenant la bourgeoisie nationale dans des difficultés économiques artificielles. C'est cette orientation qui garantit momentanément son maintien au pouvoir et par conséquent ses intérêts.

Cependant cette classe n'est pas homogène. Elle renferme des groupes aux intérêts divergents et souvent antagoniques comme le montre la crise de 1962. Elle renferme aussi des groupes favorables à tel ou tel secteur de l'impérialisme. Autour de cette classe gravitent de nombreuses couches parasitaires, de sorte que le monde qui l'entoure est très hétérogène : il va de l'aristocratie au lumpen prolétariat, c'est-à-dire du seigneur au malfaiteur. C'est pourquoi, pour des raisons diverses, cette classe influence de larges secteurs qui sont objectivement intéressés à sa défaite.

b) La bourgeoisie nationale : Samir Amin⁽³⁾ décrit

(1) K. Marx - F. Engels : Manifeste du Parti Communiste, Paris Editions sociales, 1976, p. 34

(2) André Séailles, dans la notice de l'Édition abrégée de Candide (Voltaire), Paris, Librairie Larousse, 1970, cite G. Lawson : "l'absurde éclate par le rapprochement inattendu de deux éléments extrêmes d'une série causale dont (sont supprimés) tous les stades intermédiaires" p. 25 à 26.

(3) Samir Amin : le Monde des affaires sénégalais ; Paris, Edition de minuit, 1969.

ainsi l'évolution de cette bourgeoisie pendant la période coloniale : l'installation du commerce bordelais et l'affirmation de grandes familles Saint-louisienne et goréenne entre 1815 et 1860 avait donné naissance à l'émergence de traitants dans les premiers comptoirs français de la côte, d'une part et la première génération de traitants d'arachide, d'autre part. Cependant de 1900 à 1930, une série d'évènements se sont conjugués pour freiner le processus. C'est l'installation de grandes maisons commerciales coloniales (1900-1914), l'arrivée massive de "petits blancs" et de libanais (1920), la crise des années 30. Mais c'est le "parti colonial" qui joua le rôle décisif : les grandes maisons d'importation qui en détenaient aussi le monopole, décidèrent d'uniformiser leurs prix de vente sur l'ensemble du territoire et de ravitailler au même prix les traitants. Cette décision entraîna la ruine de ces derniers, qui s'orientèrent alors vers la fonction publique. L'arrivée des libanais s'intensifia : 40 en 1960 ; 8000 en 1953. Entre français européens et libanais s'établit une alliance objective d'intérêt. Les premiers se servaient des seconds, qui voulaient se faire une place dans l'échiquier économique, pour s'opposer au développement de la bourgeoisie indigène nationale. C'est alors l'échec même du plan souhaité par Faidherbe selon Denise Bouche : faire émerger une bourgeoisie commerciale assimilée de sénégalais qui devraient nécessairement embrasser le christianisme.⁽¹⁾ Non seulement la bourgeoisie nationale ne s'est pas relevée de cette défaite historique, mais elle croule aujourd'hui sous les positions économiques que l'orientation politique actuelle perpétue.

Sur 87 entreprises industrielles recensées au Sénégal en 1982, on distingue :

a) 43 entreprises à 100 % d'intérêts étrangers (totalisant 25.316 milliards de F CFA), 23 entreprises entre 50 % et 90 % d'intérêts étrangers et 11 entreprises au-dessous de 50 % d'intérêts étrangers.

b) 11 entreprises à 100 % d'intérêts sénégalais (totalisant 3.490 milliards de F CFA), 14 entreprises entre 50 %

(1) Denise Bouche : l'enseignement dans les territoires français d'Afrique Occidentale de 1817 à 1920, t 1, Université de Lille III, 1975.

et 90 % d'intérêts sénégalais et 19 entreprises au-dessus de 50 % d'intérêts sénégalais. ⁽¹⁾

Cette position économique se traduit par une faiblesse des investissements de la bourgeoisie nationale qui, en 1970, représentaient 0,7 % des investissements totaux. ⁽²⁾ Cette situation est artificiellement créée : "les banques refusent tout simplement de nous financer. Voilà un cercle vicieux, vous le voyez vous-même : on ne nous prête pas parce que nous n'avons pas d'argent, or nous ne pouvons en avoir tant qu'on ne nous prête pas..." ⁽³⁾ Quatorze ans plus tard, en 1984, cette situation demeurerait : "il faut que les banques au Sénégal cessent d'être les fossoyeurs des hommes d'affaires pour devenir leurs plus sûres conseillères, parce que ce sont leurs partenaires obligés et obligatoires dans le développement économique du pays..." ⁽⁴⁾

La bourgeoisie nationale aspire donc à se défaire de l'étai exercée sur elle par l'alliance entre la bourgeoisie bureaucratique la bourgeoisie libanaise et la bourgeoisie étrangère, à jouer un rôle économique dans le développement du pays, c'est-à-dire à l'instauration d'une société capitaliste contrôlée par les nationaux. En définitive, ce à quoi elle aspire c'est à développer les forces productives nationales et les rapports de production capitalistes en sa faveur.

Supposons que le pouvoir modifie sa politique en faveur de la bourgeoisie nationale. Cela se traduirait alors nécessairement par un changement d'alliance dans le dispositif politique et économique : faire jouer à la bourgeoisie étrangère un rôle secondaire dans l'économie nationale à moyen terme

(1) L'industrie africaine en 1982, t2 3^e édition, p. 75 à 108.

(2) Fodé Ndiaye : plan d'industrialisation du Sénégal, Gëstu n° 12, sept. 1984, p. 24.

(3) Fodé Ndiaye : op. cité, p. 24. L'auteur cite Ousmane Iagnon ancien président du groupement économique sénégalais (GES)

(4) Fodé Ndiaye : op. cité, p. 24 l'auteur cite l'actuel président du GES.

Un tel conflit d'intérêts serait préjudiciable à la bourgeoisie bureaucratique en tant que classe.⁽¹⁾ Cependant cette orientation défavorable au développement de la bourgeoisie nationale n'empêche pas que beaucoup de ses éléments soutiennent les positions politiques de la bourgeoisie bureaucratique.

c) Les couches moyennes :

Elles concernent des secteurs très divers : petits et moyens producteurs, l'intelligentsia petite et moyenne, les tenants des activités plus ou moins informelles. Ici les aspirations sont plus complexes et se caractérisent par des fluctuations. Si les petits et moyens producteurs aspirent à devenir de gros producteurs, des industriels, il n'en demeure pas moins que leur situation précaire qui les réduit souvent à recourir au travail salarié d'appoint les installe sur les positions de la classe ouvrière, défendant l'emploi et les salaires. Ces fluctuations sont aussi notables chez une bonne fraction de l'intelligentsia petite et moyenne surtout depuis que le pouvoir s'est orienté vers les technocrates pour acquérir une bouffée de crédibilité. Cette fraction aspire donc à intégrer la bourgeoisie bureaucratique. D'autres aspirent à renverser cette classe pour mettre en place un autre ordre social.

Les difficultés auxquelles sont confrontées ces couches ne viennent pas de leur situation moyenne mais de la rigidité de la structure sociale, de la différence entre le niveau de vie auquel elles aspirent et leur niveau de vie réel, etc...

d) La classe ouvrière :

Elle se répartit entre le prolétariat industriel, le prolétariat agricole et le prolétariat de service. Malgré l'absence de chiffres sur la situation, on peut dire que la classe ouvrière est numériquement faible.

Considérons neuf groupes de secteurs : les industries alimentaires (115 sociétés), textiles (23 sociétés), industries diverses (148 sociétés), le bâtiment et travaux publics (80 sociétés) commerce de gros (216 sociétés), commerce de détail (211 sociétés) services divers (185 sociétés), transport et télécommunication (66 sociétés), hôtellerie et restauration

(1) C'est l'une des leçons de la crise de 1962.

(54 sociétés). Ces 1098 sociétés emploient 60.633 salariés sénégalais (techniciens supérieurs et assimilés, techniciens agents de maîtrise, employés, ouvriers et manoeuvres) sans compter les cadres supérieurs et assimilés dont le nombre s'élève à 1.092 et perçoivent une masse salariale annuelle de 6.738,1 millions de F CFA. Elles emploient en outre 23.573 travailleurs saisonniers soit 38,87 % des effectifs permanents.⁽¹⁾ En 1984, la main-d'oeuvre temporaire était au nombre de 588.000 contre 317.000 travailleurs permanents soit 64,97 % d'emplois instables et non garantis.⁽²⁾

Les salaires varient d'une branche d'activité à l'autre. Cependant on peut dire de manière générale qu'ils sont très bas comme l'indique le tableau suivant :

tableau n°2 : salaires des ouvriers sénégalais permanents en 1986⁽³⁾ (en millions de F CFA)

<u>Catégories</u>	<u>Nombre</u>	<u>salaires annuel</u>
techniciens sup. et assimilés	2.495	9.894,7
techniciens agents de maîtrise	14.531	24.841,6
ouvriers, employés, manoeuvres	43.576	39.910,1

Ainsi le salaire moyen mensuel des techniciens supérieurs et assimilés est de 330.484 F CFA, celui des techniciens agents de maîtrise 142.463 F CFA et celui des employés, ouvriers et manoeuvres 76.322 F CFA. Le salaire moyen mensuel des travailleurs temporaires est de 21.247 F CFA.⁽⁴⁾

(1) Situation économique du Sénégal 1986, p. 60 à 77.

(2) Statistiques et indicateurs des régions, Août 1984, p. 21 et 22.

(3) Situation économique du Sénégal 1986, p. 77. En 1962, le salaire annuel moyen d'un ouvrier de l'industrie s'élevait à 332.000 F CFA soit 26.000 F CFA par mois. G. CAPURRO : in Problèmes et perspectives de l'éducation dans un pays du Tiers Monde : le cas du Sénégal, Bordeaux, Centre d'Etudes d'Afrique Noire, 1976, p. 153.

(4) Dans le même temps, les indemnités de mission par jour accordées aux membres du Gouvernement et de l'appareil de l'Etat ne cessent d'augmenter : de 15.000/18.000 F CFA à 23.000 F CFA en 1976, elles seront portées à 60.000 F CFA en 1987. Leurs indemnités de logements variaient entre 100.000 F CFA et 250.000 F CFA en 1980. Decret n° 76-811 du 24 juillet 1976 ; Decret n° 80.1164 du 2 décembre 1980 ; Decret n° 87.841

(23.573 agents, 298,3 millions F CFA de salaires annuels). Le bas niveau des salaires par rapport au coût de la vie entraîne, en milieu urbain, la pratique du BUKKI que Anson-Meyer définit ainsi : "une personne ayant besoin de liquidités achète à crédit un bien de consommation durable quelconque, puis le revend avec 25 - 30 % de perte et parfois plus".⁽¹⁾ Mersadier, de son côté avait observé que "lorsqu'une dette est remboursée, c'est souvent parce qu'un emprunt d'un montant peut-être plus important a eu lieu quelques instants auparavant", et que c'est la pratique des ventes et achats à crédits qui permet aux familles de vivre.⁽²⁾

1098 sociétés emploient 84.206 travailleurs (permanents et temporaires). A la faiblesse du recrutement qui se fait souvent sur des bases subjectives, politiques ou familiales s'ajoutent les compressions, les fermetures d'entreprises, etc. D'une manière générale, la classe ouvrière est confrontée à l'instabilité et l'insécurité de l'emploi, à des salaires très bas au bas niveau ou à l'absence de qualification professionnelle.⁽³⁾

Le recours massif à la main-d'oeuvre journalière, temporaire et saisonnière établit des liens entre la paysannerie et la classe ouvrière. Ces liens influent négativement sur la lutte de la classe ouvrière. Car le paysan analphabète possède une éthique du travail difficilement compatible avec la lutte revendicative.

e) La paysannerie :

Elle représente la majorité de la population et est traversée par de profondes contradictions. La majorité des paysans travaille dans de petites exploitations individuelles ou familiales ou alors comme ouvriers agricoles. Une minorité constitue la bourgeoisie agraire dans les campagnes et ignore les difficultés du monde paysan.

(1) Anson-Meyer : mécanismes de l'exploitation en Afrique : l'exemple du Sénégal, Editions CUJAS, 1974, p. 72.

(2) Y. Mersadier : budgets familiaux africains : in Etudes sénégalaises n° 7, Saint-Louis Centre IFAN-Sénégal, 1957, p.63.

(3) Il faut relativiser ce dernier aspect. Les grandes entreprises disposent d'une main-d'oeuvre qualifiée puisqu'elles possèdent souvent en leur sein des centres de perfectionnement, contrairement aux petites et moyennes entreprises, aux entreprises textiles.

On note d'abord la faiblesse des réalisations en matière de facteurs de production.⁽¹⁾ Ce qui a pour conséquence une production globalement insuffisante. "Les exportations des produits agricoles augmentent, mais moins vite que les exportations d'intrants agricoles (respectivement 72,7 % et 244,8 %) de 1975-76 à 1983-84. Les importations de produits agricoles augmentent par contre beaucoup plus vite que les importations d'intrants agricoles (respectivement 193 % et 20,3 %)". Les importations d'engrais (48,2 % des importations d'intrants agricoles en moyenne de 1975 à 1984) stagnent à 1,9 milliards de F CFA, de même que pour les machines et équipements agricoles (47 % des importations d'intrants agricoles en moyenne de 1975 à 1984).⁽²⁾

Cette sous utilisation de facteurs de production est attestée par les documents officiels. La distribution d'engrais en 1985 était de 20.400,68 tonnes et 22.438,25 tonnes en 1986.⁽³⁾ La distribution des semences d'arachides d'huilerie s'établissait comme suit (en tonne)⁽⁴⁾

1985		1986	
Multiplication	Vulgarisation	Multiplication	Vulgaris.
N1	N2	N1	N2
Sénégal			
1.939,10	8.690,90	109.386	1482,5
			9.010
			74.796,10

Ainsi "plus que les effets de la Nouvelle politique Agricole, c'est le retour de meilleures conditions climatiques qui explique pour l'essentiel certaines performances dans la production et/ou les rendements".⁽⁵⁾

La paysannerie moyenne et pauvre constitue l'une des sources d'enrichissement de la bourgeoisie bureaucratique. Pen-

(1) Voir notamment les troisième et cinquième plans quadriennaux.

(2) Frédéric Martin et Alioune Dieng : le commerce extérieur de produits et d'intrants agricoles au Sénégal de 1975 à 1984, avril 1986, p. 7 et 12.

(3) Situation économique du Sénégal 1986, p. 286. Cet engrais est fourni par le programme de l'Union Nationale des Coopératives agricoles du Sénégal (11.136,25 tonnes) le programme islamique de développement (6.540 tonnes) et le fonds d'Aide Alimentaire (4.762 tonnes).

(4) Situation économique du Sénégal 1986, p. 287.

(5) Situation économique du Sénégal 1986, p. 281.

dant huit ans, de 1968 à 1976, 132 milliards de F CFA ont été extorqués aux paysans moyens et pauvres. ⁽¹⁾

L'accaparement de la rente différentielle s'accompagnait d'un autre arbitraire : la retenue sur le kg d'arachide vendu. En 1981 elle était de 10 Frs pour semences et engrais. En 1982, malgré la vente au comptant de ces facteurs de production, la retenue est poursuivie, et sera portée à 20 frs en 1983. ⁽²⁾ Monique Auson Meyer, citant René Dumont, rapporte que les paysans sénégalais pour échapper à la fraude, préféreraient vendre leur arachide au Mali où le prix officiel n'était que de 12,40 F CFA contre 17 Frs/kg au Sénégal. ⁽³⁾

Aujourd'hui, en comparant le prix du kg d'arachide au producteur et le prix du cours mondial on se rend compte que l'Etat subventionne ce produit. Mais le paysan moyen et pauvre n'est pas bénéficiaire de cette subvention du fait de la petite superficie de son exploitation et de ses rendements très bas. Cette subvention est un moyen de financer les gros producteurs. Ainsi si l'Etat perd du point de vue de l'accaparement de la rente différentielle, il gagne en finançant les gros producteurs qui travaillent à asseoir et à élargir sa base sociale à la campagne tout en y aiguisant les contradictions.

La répartition de la terre est très inégale à la campagne. Dans son étude, Massaër Diop ⁽⁴⁾ montre le phénomène suivant : 1 % de paysans cultivant 0,43 % des terres ; 1 % de paysans cultivant 0,73 % des terres, 1 % de paysans cultivant

(1) Massaër Diop : Différenciations sociales et lutte des classes dans le bassin arachidier, *Gestu* n°6, 1982, p. 17.

(2) Massaër Diop : la crise de l'agriculture sénégalaise, *Gestu* n°10, 1982, p. 37.

(3) Monique Auson-Meyer : mécanismes de l'exploitation...op. cité, note 44, p. 49. Massaër Diop met en garde sur la véracité de cette thèse. Car les paysans moyens et pauvres sont matériellement incapables d'échapper de la sorte à l'exploitation. Ce sont les gros producteurs, possédant des moyens de transport qui vendent leurs récoltes où ils veulent. C'est aussi l'avis de Michel Lobé Ewane citant Jeune Afrique : "Selon telex confidentiel, la lettre d'information de Jeune Afrique (26 fév. 1985), les mourides sont accusés d'accentuer volontairement les difficultés économiques du pays. En écoulant leurs arachides sur le marché de Londres, ils généraient l'approvisionnement des huileries dakaroises. A court d'argent les marabouts chercheraient à reconstituer leur trésorerie sur le dos de l'Etat". *Le Monde diplomatique*, Avril 1985, note 19, p. 15.

1,4 % des terres, 1 % de paysans cultivant 20,5 % des terres. Ainsi il existe bien une paysannerie pauvre en terre, une petite paysannerie, une moyenne paysannerie et une paysannerie très riche en terre. Ce qui conduit à l'emprunt de terre avec contrepartie variable : en travail agricole, en travail non agricole, en matériel, une partie de la récolte. Cette inégalité s'observe aussi dans la dotation en matériel agricole. Les exploitations sans houes varient de 2 % à 39 % selon les départements. Ici encore il existe des paysans sans matériel, des paysans pauvres en matériel et des paysans bien équipés. D'où le recours pour beaucoup à l'emprunt du matériel, très souvent avec contrepartie (42 % de l'échantillon). L'absence de terre et de matériel pousse beaucoup de paysans à recourir au salariat comme dans le cas du navétane-mbindane.

La conséquence de tout ceci est l'inégalité de la répartition des revenus.

Tableau n°3 : Répartition des revenus paysans⁽¹⁾

<u>% Exploitation</u>	<u>Vente</u>	<u>Revenu</u>
Pour 25,7 %	1 tonne	41.500F soit 13.833F/mois
Pour 47,1 %	3 tonne	124.500F " 41.500F/mois
Pour 21,5 %	8 tonnes	325.750F " 108.583F/mois
Pour 5,7 %	15 tonnes	622.580F " 207.500F/mois

Il existe donc bien une paysannerie très riche minoritaire qui ignore les difficultés du monde paysans, et selon l'auteur qui vend ses produits au cours mondial. La majorité des paysans manque de terre, de matériel, de facteur de production⁽²⁾, subit l'exploitation de la bourgeoisie bureaucratique et les fraudes multiformes.

f) Les autres couches sociales :

Nous avons vu que l'une des caractéristiques de la classe ouvrière c'est d'être confrontée à la précarité de l'em-

(1) Massaër Diop : différenciations sociales... op. cité, p.16. campagne 1976-1977 (42,50 Frs/kg).

(2) Ceci découle de la politique en matière agricole. "la vérité des prix sera graduellement appliquée aux facteurs de production pour alléger les circuits de distribution. La subvention sur le matériel agricole a été abolie en 1980. Celle des engrais sera revue à la lumière des études en cours sur la fertilisation et de la politique céréalière". VIé plan, p. 76 et 94.

ploi. Ce qui se traduit par des licenciements, des compressions, voire des fermetures d'entreprises. Ce sont donc, par ce fait, de nombreux travailleurs qui vont changer de statut pour devenir chômeurs. Le fléau ne se limite pas aux seules entreprises. Les paysans qui quittent la campagne ainsi que les éleveurs en sont durement frappés. L'administration elle-même organise "les départs volontaires", et ne recrute plus.

Il y a aussi les retraités de tous les secteurs et des diverses hiérarchies. Il y a enfin les ménagères qui ont la charge de leurs enfants soit à cause du décès du conjoint soit à cause d'un divorce. Souvent elles s'adonnent à des activités lucratives, essentiellement le commerce de détail au marché. (1)

Les chômeurs et les ménagères ont des revenus aléatoires et le plus souvent n'arrivent à survivre qu'en exploitant la solidarité que permettent les liens familiaux et amicaux. Quant aux retraités, leur train de vie est brutalement affecté par la réorganisation des budgets familiaux. Cependant cette réorganisation est variable suivant les hiérarchies, l'âge et le statut des enfants, la profondeur des ruptures qualitatives intervenues dans l'arbre généalogique.

g) Conclusion :

L'existence des différences ethniques est un facteur de richesse de la culture nationale. Au Sénégal cette différence ne débouche pas sur une contradiction. Car les rapports sociaux de production ne mettent pas en confrontation les ethnies mais les classes sociales. Les aspirations des classes populaires (classe ouvrière, paysannerie moyenne et pauvre, bourgeoisie nationale, classes moyennes) ne sont pas seulement différentes des aspirations de la bourgeoisie bureaucratique et de ses alliés, mais antagoniques. Leur réalisation simul-

(1) Voir une importante étude empirique de Mme D. Aguessy : la femme dakaroise commerçante au détail sur le marché, in Dakar en devenir, Paris, Présence Africaine, 1968, p. 395 à 421.

tanée est impossible, parce que la réalisation des unes n'exclut pas seulement celle des autres mais détruit toutes les bases politiques et matérielles qui la rendent possible.

Les parents d'élèves appartiennent aux couches et classes sociales que nous avons décrites. Ils souhaitent des carrières professionnelles pour leurs enfants. Déjà en 1962 Fliss Zonabend notait que plus 50 % des parents interrogés⁽¹⁾ souhaitaient que leurs enfants poursuivent des études au-delà du secondaire. Elle constatait chez eux "la volonté ferme de donner une instruction secondaire à leurs enfants, afin de leur éviter le sort des non instruits relégués dans des métiers durs et ingrats".⁽²⁾ Aujourd'hui, cette aspiration se présente sous une forme ambivalente : les parents souhaitent que l'élève arrête ses études de manière à les secourir ("il faut faire des concours", "tu es suffisamment bien instruit") même si leur attitude, le plus souvent indique le contraire. En effet l'orientation des élèves (classe de seconde) révèle un conflit entre le choix des parents (séries scientifiques qui exigent de longues études) et les décisions du Conseil des professeurs (critères pédagogiques).

Tous les parents souhaitent pour leurs enfants des études supérieures. Mais les souhaits diffèrent suivant les milieux familiaux. Pour les familles aisées le souhait se traduit par une complicité matérielle alors que pour les familles moyennes et pauvres il dépasse très rarement les limites d'une bonne intention.

(1) Sur un échantillon de 314 élèves 30 sont fils de cadres moyens et 16 fils de cadres supérieurs (soit 14,64%) Les autres sont issus de familles populaires : agriculteurs, artisans, pêcheurs, ouvriers professionnels, marchands, commerçants, cadres subalternes, Armée, police, chômeurs, défunts. Les lycéens de Dakar, op. cité p. 36.

(2) "Aux yeux des parents, l'école représente l'instrument le plus sûr de promotion sociale pour l'élève évidemment, mais aussi pour l'ensemble du groupe familial". F. Zonabend : les lycéens de Dakar, op. cité, p. 79.

QUELQUES ELEMENTS D'EXPLICATION

A) LES SCHEMAS DE DEVELOPPEMENT

On peut identifier en gros deux schémas de développement, de 1960 à nos jours.

Le premier plan quadriennal de 1961-1964 faisait reposer l'idée de développement sur les solutions pratiques au déficit vivrier. Il définissait alors une orientation visant à "créer des organismes d'Etat à but économique devant permettre de sortir du cycle infernal de l'économie de traite"⁽¹⁾ ; la Banque sénégalaise de développement, l'office de commercialisation agricole, les centres régionaux d'assistance pour le développement, les centres d'expansion rurale. De plus, les paysans devaient s'organiser dans des coopératives de production et être alphabétisés de manière à être plus réceptifs aux méthodes culturelles modernes, donc à accroître leur productivité. Car "l'effort de développement portera davantage, dans ses effets immédiats sur les rendements unitaires que sur les superficies. Ces dernières s'étendront presque uniquement dans les productions vivrières". Une réforme du régime foncier fut introduite pour permettre l'exécution de ce programme⁽²⁾ dont la réalisation nécessite la participation des capitaux privés.

L'objectif sur le plan industriel était de porter la production (sans le bâtiment) à 86 % en 1964 par rapport à 1959 soit 13 % d'augmentation. "L'Etat s'engagera plus directement dans l'action en promouvant et en suscitant les réalisations industrielles et en participant au financement d'industries si les capitaux privés ne s'y intéressent pas eux-mêmes".⁽³⁾

(1) Premier plan quadriennal 1961-1964 p. 13 et 48.

(2) Premier plan quadriennal 1961-1964. Critiquant la politique agraire définie dans la circulaire n° 32, Massaër Diop montre les limites et le contenu révolutionnaire de cette orientation. Gëstu n°4, nov. 1981 : la politique agraire de l'Etat sénégal après 1960.

(3) Premier plan quadriennal 1961-1964, p. 106.

Cette orientation fut abandonnée pour l'essentiel en 1962.⁽¹⁾

Le III^e plan élaborait une politique visant à attirer les capitaux étrangers en leur accordant toujours plus d'avantages tout en rassurant les investisseurs : "la propriété des moyens de production demeurera cependant de nature mixte car la méthode sénégalaise consiste à ne nationaliser que ce qui est nationalisable sans dommage pour la nation".⁽¹⁾ Les "mesures de politiques industrielles" du III^e plan sont essentiellement définies par la loi 71-74 du 28 juillet 1971 et son décret d'application 71-1103 du 11 octobre 1971 ; la loi 72-43 du 12 juin 1972 et la loi 72-46 du 12 juin 1972.⁽³⁾ C'est dans le même esprit que sera élaborée la loi du 22 avril 1974 portant sur le statut de la zone franche industrielle de Dakar"⁽⁴⁾ et la loi n° 81-50 du 10 juillet 1981 portant sur le "code des investissements". Certains spécialistes estiment que "les avantages concédés aux entreprises (étrangères) excèdent très largement sur plusieurs points les mesures les plus libérales incluses dans le code des investissements"⁽⁵⁾.

Cette orientation est baptisée "socialisme multilinéaire ou multiforme fondé sur la loi de développement inégal". Elle révèle que par "priorité, il faut entendre l'antériorité dans l'ordre des préférences. Elle ne se traduit pas par l'importance du volume des enveloppes financières allouées aux secteurs prioritaires, ni par le degré d'urgence dans la recherche des financements pour les actions de ces secteurs".⁽⁶⁾

(1) "Sous l'influence du premier ministre de l'époque, Mamadou Dia, ce plan prévoyait une diversification des cultures en faveur des cultures vivrières et d'exportation... Sa politique de diversification, qui faisait obstacle aux intérêts français en place fut abandonnée" Monique Ansou-Meyer : les mécanismes d'exploitation... op. cité, p. 27.

(2) V^e plan quadriennal 1971-1981, p. 58

(3) IV^e plan quadriennal 1973-1977, p. 107 - 108.

(4) Cité par Guy Rocheteau: pouvoir financier et indépendance en Afrique : le cas du Sénégal, Orstom, Paris, Karthala, 1982, p. 225.

(5) Guy Rocheteau : Pouvoir financier... op. cité, p. 225

(6) VI^e plan quadriennal, 1981-1985, p. 46. Le socialisme multilinéaire... est défini dans le V^e plan, p. 58.

Les conséquences sont désastreuses. Sur le plan agricole c'est la détérioration de la situation des agriculteurs, masquée par la progression de la pêche et dans une moindre mesure de l'élevage. De 1969 à 1980, le taux de croissance de la production agricole est négatif : 1969-1973 = - 5 % ; 1974-1977 = -13,5 % ; 1978-1980 = -7,3 % (base 100 en 1967)⁽¹⁾. La situation générale se caractérise par des "difficultés de croissance des recettes budgétaires, accroissements des dépenses de fonctionnement, retrécissement des possibilités d'investissement". Malgré les avantages concédés l'industrie ne s'est pas développée, l'Etat se désengage de ce secteur, et tente vainement de vendre des entreprises en difficultés.

Ces schémas sont globalement non pertinents. Ils ne tiennent pas en compte un ensemble de facteurs déterminants pour le développement dans les rapports internationaux.

Le développement des pays nouvellement indépendants suppose la modification du schéma d'exploitation suivant : pays nouvellement indépendants : fournisseurs de matières premières à un prix très bas, et un vaste marché ; pays occidentaux : fournisseurs de produits manufacturés très coûteux. Ce sont ces deux rôles qu'il faut faire évoluer en faveur des pays comme le Sénégal.

L'industrie occidentale fait aujourd'hui une large place à l'armement soit par la création d'entreprises spécialisées soit par la diversification ou la reconversion de la production des entreprises déjà existantes. La seconde tendance semble être plus nette. Cette tendance conjuguée au rôle que l'occident fait jouer aux pays en voie de développement limitent l'affluence des investisseurs (malgré les avantages excessifs) et empêchent l'implantation d'une industrie significative dans ces pays.⁽²⁾ C'est pourquoi nous observons au Sénégal non pas l'extension et le développement de l'industrie

(1) VI plan quadriennal, 1981-1985, p. 72 et 106.

(2) "La stratégie actuelle de l'impérialisme français consiste à édifier de puissants groupes monopolistiques de taille internationale pour faire face à la concurrence inter-impérialiste. Elle se traduit en une politique de redéploiement économique vers les grands pays du tiers-monde producteurs de matières premières et possesseurs d'une abondante main-d'oeuvre à bon marché (c'est-à-dire rentable pour l'exploitation capitaliste) et pourvus d'un large marché intérieur pour l'écoulement. Cette orientation économique de l'impérialisme français, comme l'impérialisme international, tourne le dos à toute implantation économique d'envergure sur le sol sénégalais" IV^e session du comité central du Parti Africain de l'Indépendance, nov. 1975.

mais le renforcement des positions des capitaux étrangers dans les entreprises déjà existantes et la non modification de l'industrie sénégalaise essentiellement dominée par le secteur alimentaire et le textile.

La prépondérance des privés étrangers dans l'économie entraîne deux conséquences négatives :

1) la non introduction des technologies de pointe du fait de la main-d'oeuvre à bon marché et du coût élevé des innovations technologiques ;

2) les privés nationaux du fait de leur position économique sont incapables d'introduire cette technologie. C'est donc les forces productives qui sont freinées dans leur développement.

Il s'ajoute à cela que les produits industriels sénégalais doivent affronter la concurrence dévastatrice des produits des transnationales et des pays capitalistes. C'est pourquoi les exportations véritablement compétitives sont plutôt artisanales qu'industrielles.

B) LE MODE D'ACCUMULATION ET LES DEPENSES DE LA BOURGEOISIE BUREAUCRATIQUE.

L'exploitation des paysans moyens et pauvres constitue, comme nous l'avons vu, l'une des sources d'enrichissement de la bourgeoisie bureaucratique. Ibrahima Sene décrivait ainsi cette forme d'accumulation : "accaparement de la rente différentielle par le circuit de commercialisation étatisé, détournement du surplus agraire par le biais des "coopératives" et des organismes d'encadrement, créés par l'Etat pour "prêter aide à la campagne", mais qui volaient en fait les paysans, afflux massifs de crédits et de subvention accordés par les pays impérialistes, principalement la France".⁽¹⁾

Les détournements constituent une autre source d'accumulation : détournements des deniers publics et de l'aide internationale. Le volume connu de ces délits est important. En 1982 sur l'ensemble des délits commis au Sénégal (1343) il y a eu 62 détournements soit 4,61 %. En 1983, sur 1711 dé-

(1) Ibrahima Sene : Dans l'impasse de l'orientation capitaliste, Gëstu n°22 1986, p. 14. Cette thèse est aussi soutenue par Monique Anson Meyer : mécanismes de l'exploitation... op. cité p. 24 à 25.

lits les détournements en constituaient 157 soit 9,17 %, presque 1 détournement par 2 jours (1 détournement / 2,32 jours). De 1982 à 1983 ce type de délit s'est accru 153,22 %.⁽¹⁾

L'accès facile aux prêts bancaires permet à la bourgeoisie bureaucratique de s'enrichir.

L'argent accumulé est ensuite fructifié par les banques par le relèvement des taux d'intérêt créditeur. Au cours du VI^e plan les taux de la Caisse Nationale d'Epargne passent de 4 % à 6,5 % et ceux des Comptes d'Epargne du système bancaire de 5,8 % à 8 %.⁽²⁾ Mais puisque les ménages n'épargnent pas du fait du coût de la vie conjugué à leur faible pouvoir d'achat, puisque les petits et moyens entrepreneurs sénégalais sont dans une situation qui les empêche d'épargner, puisque les salaires des fonctionnaires sont faibles,⁽³⁾ alors ces mesures ne profitent qu'aux détenteurs de gros capitaux.

Ce choix politique, c'est Habib Thiam qui en donne les justifications sous la forme d'un syllogisme : "le gouvernement ayant constaté que les secteurs de l'économie moderne, le secondaire et le tertiaire surtout, étaient encore détenus par les étrangers, notamment par les ressortissants de l'ancienne puissance coloniale, par des libanais et des syriens et que le circuit de distribution de détail était plus ou moins monopolisé par les mauritaniens et les guinéés..." Or, les nationaux dépourvus de formation suffisante "sont dans l'incapacité de gérer correctement" leurs affaires et que "le plus grave à terme n'est peut-être pas l'existence des hommes d'affaires, mais plutôt la prise de conscience de ceux qui ont pu être formés à l'école et qui, peu à peu s'identifient à une certaine classe, et acquièrent une conscience de classe". Donc il est plus raisonnable, au risque de créer des frustrations, de décider que "seules peuvent avoir accès "aux af-

(1) Harouna Sy : de la violence urbaine, mémoire de maîtrise, 1983-1984, p. 37.

(2) "Les taux créditeurs sur les dépôts d'un terme supérieur à un an, seront rénumérés comme suit : 6,75 % jusqu'à 200.000 F CFA ; 7,5 % de 200.000 à 500.000 F CFA ; 8,00 % au-dessus de 500.000 FCFA, soit 1,5 % de plus que les minima actuellement pratiqués" VI^e plan, p. 57.

(3) De 1974 à 1981, le SMIG passe de 107,05 F CFA à 133,811 FCFA. Il est décidé que la participation des fonctionnaires au Fonds national de retraite sera majorée, passant de 7,5 % à 10 % du salaire de base. VI^e plan, p. 55 à 56. Mais les prix des denrées augmentent sans cesse.

faïres" certaines catégories de citoyens, les hommes politiques, ministres, députés, ambassadeurs, fonctionnaires, agents de l'Etat, les amis, les copains et leurs prête-noms".⁽¹⁾

Monique Anson-Meyer pensait que ces mesures visaient "à donner à la bourgeoisie bureaucratique tournée vers la consommation somptuaire, des comportements d'épargnants conformes aux schémas des bourgeoisies occidentales".⁽²⁾ En réalité il s'agit de bloquer la bourgeoisie nationale, de manière à renforcer les positions de la bourgeoisie étrangère sur l'économie tout en s'octroyant des moyens d'élargir la base sociale du pouvoir et d'accroître ses possibilités matérielles de jouissance.⁽³⁾

Il en est résulté une situation que les milieux impérialistes ont condamné. Parlant de l'Afrique Mc Namara dit : "la majeure partie des problèmes de ce continent est due au fait que beaucoup de ces politiciens qui ont accédé au pouvoir et qui l'utilisent à des fins d'enrichissement, l'utilisent aussi pour récompenser leurs supporters en leur octroyant des privilèges, ce qui a contribué à créer des situations monopolistiques rendant inefficace la production des biens et des services dans ces pays".⁽⁴⁾ Abdou Diouf reconnaissait lui-même l'existence d'une catégorie de personnes menant des "trains-de vie sans rapport avec leurs mérites".⁽⁵⁾ C'est donc tout cela qui freine le développement économique, même dans la perspective capitaliste et non une quelconque nature du sénégalais à "surconsommer", ni aussi les "structures sociales conférant à la consommation un rôle déterminant" comme le pense Monique Anson-Meyer.

(1) Habib Thiam : sur la bourgeoisie nationale ; in Ethiopiennes n°8 octobre 1976, p. 5, 6, 7. "les personnes qui critiquent cette catégorie abandonnent très souvent leurs recriminations dès qu'on les intègre dans les "affaires" en leur faisant une place".

(2) Monique Anson-Meyer : mécanismes d'exploitation... op. cité, p. 92.

(3) "La luxure n'est qu'un feu sanglant allumé par d'impurs désirs, dont le foyer est au cœur et dont les flammes aspirent toujours, et toujours plus haut, sous le souffle des pensées..." W. Shakespeare ; les joyeuses commères de Windsor, p. 201.

(4) Mc Namara cité par Ibrahima Séne, Gëstu Mai 1986, p. 47.

(5) Abdou Diouf : interview accordée à Jeune Afrique du 12 mai 1982.

C) L'AIDE IMPERIALISTE

En lisant les plans quadriennaux de développement, on constate l'importance des financements extérieurs. Ces derniers proviennent essentiellement des pays capitalistes et des institutions financières internationales. Au cours du II^e plan les crédits d'aide s'élevaient à 32 milliards F CFA répartis en subventions (18,238 milliards) et prêts (14,001 milliards). Les investissements du VI^e plan étaient évalués à 464 milliards dont 115 milliards de ressources internes et 349 milliards de ressources externes (75,1 %).⁽¹⁾

L'aide impérialiste n'est pas efficace. En tout cas elle a révélé pendant bientôt 30 ans son incapacité à assurer le développement économique et social du Sénégal. Car elle prend généralement trois directions : soutien des entreprises étrangères en difficultés ou création de petites unités industrielles comme le cas de la SIES et de la centrale électrique du cap des biches au cours du II^e plan⁽²⁾, l'achat aux pays donateurs des biens de consommation ; détournement,

L'aide impérialiste s'inscrit dans la logique de la recherche des profits et non celle du développement. Il en est de même des prêts pour le développement accordés par les institutions financières internationales. Par exemple les taux d'intérêt de la BIRD étaient de 5,5 % en 1964, puis 6 % l'année suivante et 7,5 % en 1970. Cela était excessif pour les économies fragiles des pays comme le Sénégal.

Aujourd'hui encore c'est cette même logique qui se trouve à la base de l'aide impérialiste.

La dette entraîne l'emprunteur dans un cycle infernal de la dépendance, qui le met dans l'obligation, à un moment donné, d'emprunter pour payer le service de ses dettes cumulées. Il s'opère ainsi un transfert de ressources des pays pauvres vers les métropoles capitalistes. Ce mouvement transforme les

(1) VI^e plan quadriennal, 1981-1985, p. 65.

(2) II^e congrès du PAI : rapport politique sur la situation au Sénégal, Sénégal, 1972, p. 13.

pays pauvres en -ch paradoxe- exporteurs de capitaux.

C'est dans cette voie que le Sénégal s'est engagée, voie confirmée par les orientations du VII^e plan qui développe une véritable politique d'endettement : une source multilatérale caractérisée par un délai de grâce moyen de 8 ans, une durée moyenne d'amortissement de 15 ans et un taux d'intérêt de l'ordre de 5 % ; une source bilatérale caractérisée par un délai de grâce de 5 ans, une durée d'amortissement de 10 ans et un taux d'intérêt qui ne dépasse pas 8 %.⁽¹⁾

Il s'ajoute à tout cela le phénomène de la fuite des capitaux⁽²⁾ et le rapatriement des capitaux et bénéfices des entreprises étrangères conformément aux dispositions du code des investissements. Ainsi la prépondérance française dans l'économie fait du Sénégal "un pourvoyeur de liquidités, un auxiliaire du développement de l'économie française"⁽³⁾.

La conséquence tangible de cette conjonction de facteurs est : un chômage endémique et croissant, une économie essoufflée, l'ingérence des pays et institutions donateurs dans la stratégie économique, en participant directement à l'élaboration des plans de développement et la définition des schémas de redressement.

Ainsi l'examen de la situation économique et financière permet de constater des tendances négatives pour le développement, que Clairmonte appelle "désaccumulation du capital", c'est-à-dire :

1) Placement des capitaux à l'extérieur plus exportations illicites des capitaux par les classes privilégiés⁽⁴⁾,

2) détournement des ressources à des fins improductives et néfastes au développement (dépenses militaires par exemple) ;

3) le transfert technologique à rebours (exode des com-

(1) VII^e plan quadriennal, 1985-1989, p. 86

(2) La Morgan Guaranty Trust Compagny définit ainsi le terme : "l'acquisition, déclarée ou non, d'actifs étrangers par le secteur privé non bancaire et par certains éléments du secteur public". cité par F.F. Clairmonte et J. Cavanagh : comment le Tiers monde finance les pays riches, le Monde diplomatique sept. 1986, note 10, p. 14.

(3) Monique Anson Meyer : mécanismes de l'exploitation... op. cité, p. 67.

(4) Abou Sylla parle de la période des détournements suivie de "l'ère des prêts financiers à des particuliers par le ministre des finances et la polémique du compte K" : l'école sénégalaise en gestation, Dakar, IFAN, 1984, p. 191.

pétences vers les pays développés".⁽¹⁾ Et c'est dans cette situation grave et complexe que se déploie le système éducatif.

D) LE SYSTEME EDUCATIF

Sa caractéristique essentielle est la suivante : une orientation générale scientifiquement non pertinente. Pour l'essentiel, le système prépare les élèves à accéder à l'enseignement supérieur sans se soucier de la nature de l'économie encore faible et dont les secteurs ont plutôt besoin d'une main-d'oeuvre qualifiée et non très spécialisée. C'est là une question qui n'est pas simple et que nous développerons dans les pages suivantes.

Pour ne pas avoir mis l'accent sur l'enseignement technique, la formation professionnelle et l'enseignement secondaire général, pour avoir conservé le système scolaire tel qu'il a été légué par la colonisation, la politique éducative ne pouvait déboucher que sur des impasses. L'expérience des pays qui ont réussi à vaincre l'arriération économique en peu de temps indique la nécessité de privilégier la formation des cadres moyens et d'ouvriers qualifiés, au début d'une nouvelle orientation en faveur du développement véritable. Car ce sont ces derniers qui constituent la main-d'oeuvre disposant d'une force de travail qualitativement nécessaire à l'élévation de la productivité".⁽²⁾

Cette orientation est surprenante par son coût, comme nous le montre le tableau suivant :

(1) Cité par Le Thanh Khôi : jeunesse exploitée, jeunesse perdue Paris, PUF, 1978, p. 138 à 139.

(2) "l'organe principal d'un appareil de production moderne et efficace n'est pas l'ingénieur, mais l'ouvrier qualifié.. (Il faut) prévoir dans l'industrie moderne de 3 à 6 techniciens et 30 à 50 ouvriers qualifiés pour un ingénieur". Jonas Timar : la nouvelle crise de l'enseignement dans les pays en développement, in Revue de l'Union Internationale des Etudiants n°4, 1985, p. 10.

Tableau n°4 : Proportion des coûts globaux par
niveau d'enseignement et par années
scolaires (enseignement primaire = 1)⁽¹⁾

<u>Pays</u>	<u>secondaire/primaire</u>	<u>sup/primaire</u>
Riches	6,6	17,6
Moyens	6,6	20,9
Pauvres	11,9	87,9

Dans les pays pauvres donc, le coût d'un étudiant est égal à celui de presque 90 élèves d'école primaire. L'examen de la proportion du salaire moyen annuel (avant impôt) selon le niveau d'instruction révèle aussi que dans ces types de pays :

1) l'instruction primaire par rapport à l'absence de toute instruction = 2,4 ;

2) l'instruction secondaire par rapport à l'instruction primaire = 2,4 ;

3) l'instruction supérieur par rapport à l'instruction secondaire = 2,7.⁽¹⁾

Mais ce n'est pas cette orientation seulement qui est à la base de l'insatisfaction des employeurs. Ceux des grandes entreprises déplorent la suppression des CAP, et le manque d'ouvriers qualifiés, des maîtrises de niveau moyen (M1, M2, etc.). Le problème de qualification semble confusément identifié dans les petites entreprises car la division des tâches est moins affirmée.⁽²⁾ A cette orientation il faudra ajouter les programmes scolaires, scientifiquement dépassés.

Cependant, il faut faire la part entre ce qu'on pouvait faire et ce qu'on peut faire aujourd'hui en matière de réforme scolaire. Pour des raisons de niveau culturel, sociales, etc, il est impossible de résoudre le problème scolaire en sacrifiant l'enseignement supérieur. Autrement, les solutions qui seraient élaborées seraient lourdes de conséquences graves.

(1) Mark Blaug : l'hypertrophie de l'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement et ses remèdes, Israël Conférence du Rehovot, 5-11 septembre 1973, p. 4.

(2) Conseil Economique et Social : Etude sur l'enseignement en général, l'enseignement technique et professionnel en particulier ; 1ère session extraordinaire, Dakar 1980, p.115 à 117.

Le non développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle pendant la période coloniale s'expliquait par trois raisons essentielles : la colonisation n'avait pas pour objectif l'industrialisation du Sénégal ; il pourrait être dangereux pour elle de créer une classe ouvrière numériquement forte à côté d'une intelligentsia qui posait des revendications anti-coloniales ; il fallait préparer l'indépendance de manière à ce que la bourgeoisie bureaucratique ne soit pas en face d'un prolétariat instruit, uni et aguerri par les luttes de la période coloniale. Dans ces préoccupations politiques et sociales, le pouvoir actuel fait siennes pour l'essentiel ces raisons.

Le sous développement du Sénégal et l'impasse dans laquelle il se trouve s'expliquent par la non pertinence des schémas de développement, le mode d'enrichissement et le train de vie de la bourgeoisie bureaucratique, le rôle que joue l'aide impérialiste et l'orientation générale du système éducatif. Essayons à présent de décrire la politique qui est à la base de ce système.

CHAPITRE 3 : POLITIQUE EDUCATIVE ET PROBLEMES SOCIO-

ECONOMIQUES

A) L'EVOLUTION DES BUDGETS DE DEUX APPAREILS D'ETAT :
L'ECOLE ET LA DEFENSE-SECURITE.

Nous allons analyser les budgets au cours de trois périodes : la période du début des années 60, celle du début des années 70 et enfin celle du début des années 80. Chaque période comportera cinq ans.

Première période : 1960 - 1964

tableau n°5 : Budgets de l'enseignement ; des Forces Armées, de l'intérieur, de la justice et de la Cour suprême (sommes en 000 F CFA)⁽¹⁾

	1960	1961 ⁽²⁾	1962	1963	1964
(Dépenses ordinaires :	16.960.802	30.492.744	31.509.000	33.975.000	
(Appareils d'Etat :	2.046.793	6.052.973	6.330.600	7.195.020	
(Appareil Idéologique d'Etat :	1.781.716	3.832.803	3.954.485	5.092.710	
	(12,06%)	(19,85%)	(20,09%)	(21,17%)	
	(10,50%)	(12,56%)	(12,55%)	(14,98%)	

Cette période se caractérise par une rapide augmentation du budget des appareils d'Etat (forces armées, intérieur, justice, Cours suprême) et une très lente croissance du budget

(1) Source : loi sénégalaise n° 60.039 ALS du 13 juillet 1960, portant premier remaniement du budget de la Rép. du Sénégal, J.O.R.S. de la Rép. du Sénégal 30 juillet 1960, n°3390.
Loi de finances n° 62-49, J.O.R.S. du 14 juillet 1962 n°3539
- Loi de finances et d'habilitation n° 63-49 du 28 juin 1963, JORS du 29 juin 1963 n° 3612.
- loi de finances et d'habilitation n° 64-47 du 17 juin 1964 JORS du 7 septembre 1964, n° 3701.

(2) Ni la loi sénégalaise n° 60.055 du 31 déc. 1960, JORS du 7 janv. 1961 n° 3427, ni la loi n° 61.28 du 10 mars 1961 portant premier remaniement du budget ne comportent l'analyse de ce dernier.

de l'appareil idéologique (Education nationale, enseignement supérieur, enseignement technique) avec parfois de légères régressions en valeur relative.

Le budget total consacré à l' AIE dans la période s'élève à 14.661.714.000 F CFA et la part consacrée au matériel est de 1.079.894 F CFA soit 7,36 % du budget total de l'AIE. Par contre les AE ont absorbé 21.625.386.000 F CFA soit 1,47 fois le budget de l'AIE. Les "dépenses diverses", de ce secteur s'élèvent à 88.250. F CFA soit 8,17 % des dépenses consacrées aux matériels de l'AIE.

Le budget consacré à l'AIE intéresse l'Education nationale, l'enseignement supérieur, l'enseignement technique, la culture et la recherche scientifique. Il intéresse aussi la formation des cadres de manière générale y compris les cadres militaires, de la police et de la justice.

Deuxième période = 1970 - 1974

Tableau n° 6 : Budgets consacrés aux AE et budgets consacrés à l'AIE⁽¹⁾ (en 000 F CFA)

	1970	1971	1972	1973	1974
(Dépenses ordinaires :	39.000.000	41.440.000	44.000.000	47.000.000	55.000.000
(Appareils d'Etat :	8.360.873	8.791.000	9.133.120	10.049.929	12.411.973
(:	(21,43%)	(21,21%)	(20,75%)	(21,31%)	(22,56%)
(Appareils idéolo- :	6.679.038	7.744.000	8.361.525	9.290.051	11.443.933
(giques d'Etat :	(17,12%)	(18,68%)	(19%)	(19,76%)	(20,80%)

La période est caractérisée par une croissance irrégulière en valeur relative du budget des AE avec des chutes en 1971 et 1972. Par contre le budget de l'AIE connaît une crois-

(1) Source : - loi n° 70-25 portant loi des finances 1970-71, JORS du 29 juin 1970, n° 4109.

- loi n° 71-42 du 12 juin 1971, JORS du 12 juil 1971, n°4174
 - loi n° 72-62 du 20 juin 1972, JORS du 24 juin 1972, n°4232
 - loi n° 73-35 du 16 juin 1973, JORS du 23 juin 1973, n°4301
 - loi n° 74-16 du 24 juin 1974, JORS du 19 juin 1974, n°4364

sance régulière en valeurs absolue et relative. Cependant, l'écart demeure presque toujours identique.

Le budget total de l'AIE pendant la période s'élève à 43.518.547.000 F CFA. La part consacrée au matériel est de 4.525.260 F CFA soit 10,39 % du budget de l'AIE. Les AE ont absorbé 48.716.895.000 F CFA soit 1,11 fois le budget de l'AIE. Les "dépenses diverses" s'élèvent à 402.623 F CFA soit 8,89 % du budget consacré au matériel de l'AIE.

Dans cette période, les crédits consacrés à la culture se chiffrent à 2.141.084.000 F CFA seulement (en 1970-71, la culture et l'information partageaient le même budget : 652.550.000 F CFA).

Troisième période : 1980-1984

Tableau n°7 : Budgets consacrés aux AE et budgets consacrés à l'AIE⁽²⁾ (en 000 F CFA)

	1980	1981	1982	1983	1984
Dépenses ordinaires	115.644.220	125.493.000	151.373.750	166.940.000	186.393.550
Appareils d'Etat	27.320.540	31.361.421	37.596.821	42.709.951	50.084.613
Appareil idéologique d'Etat	26.816.211	28.309.890	34.664.129	38.602.380	42.102.357
	(23,62%)	(24,99%)	(24,83%)	(25,58%)	(26,87%)
	(23,19%)	(24,51%)	(22,89%)	(23,12%)	(23,12%)

Sauf la légère baisse de 1982, le budget des AE est, en valeur relative, en progression rapide. On note par contre trois phases dans l'évolution du budget de l'AIE : progression moyenne entre 1980 et 81 ; chute brutale en 1982 et piétinement entre 1983 et 1984.

Le budget total de l'AIE s'élève à 171.496.967.000 F CFA, avec 5,82 % soit 9.933.790 F CFA réservés au matériel. Les AE

(1) Source : - loi n° 80-28 du 26 juin 1980, JORS du 1er oct. 1980, n° 4791.
- loi n° 81-26 portant loi de finances 1981-82, JORS du 11 juillet 1981, n°
- loi n° 82-08 portant loi de finances 1982-83, JORS du 28 août 1982, n° 4907.
- loi n° 83-65 portant loi de finances 1983-84, JORS du 9 juillet 1983, n° 4956.
- loi n° 84-61 portant loi de finances 1984-85, JORS du 23 juin 1984, N° 5012.

ont absorbé 189.073.349.000 F CFA soit 1,10 fois le budget consacré à l'AIE. Les "dépenses diverses" s'élèvent à 2.773.848 FCFA soit 27,78 % du budget consacré au matériel de l'AIE.

De 1980 à 1984, les crédits alloués à la culture s'élèvent à 5.647.713.000 F CFA et ceux de la recherche scientifique et technique à 5.945.742?000 F CFA (ce département apparaît à partir de 1981.)

L'analyse de la croissance des budgets des deux secteurs révèle pour les trois périodes une augmentation rapide et régulière des crédits consacrés aux AE. Les budgets de l'AIE connaissent une augmentation lente et irrégulière. L'importance de la culture et de la recherche scientifique et technique n'apparaît pas dans les budgets consacrés à ces secteurs, budgets qui, du point de vue de leurs valeurs absolue et relative, sont insuffisants pour leur développement.

Les budgets sont de manière générale des budgets de personnel. Dans la première période les AE ont consacré 71,5 % de leur budget aux dépenses de personnel, dans les périodes suivantes respectivement 67,80 % et 74,94 %. Quant au budget consacré aux dépenses de personnel de l'AIE, il décroît régulièrement au cours de ces trois périodes : 73,12 %, 70,74 %, 70,50%. Nous n'avons pas inclus dans les dépenses de personnel les transferts. Cette régression générale du budget de l'AIE se répercute négativement sur les conditions matérielles des enseignants, la qualité des programmes, la construction scolaire, le nombre d'élèves pour un enseignant.

Le renforcement des moyens financiers des AE obéit à deux préoccupations :

1) Créer au sein de ces appareils une catégorie de cadres ayant les mêmes intérêts et mode de vie que la bourgeoisie bureaucratique. Cette orientation renforce les hiérarchies en créant des pôles : d'une part les officiers supérieurs qui constituent une minorité privilégiée et d'autre par la majorité de ces corps qui ont un pouvoir d'achat très faible et qui atteignent rarement et difficilement des grades et une situation matérielle élevées ;

2) Yves brillon pense que la fragilité des pouvoirs en place renforce la répression de tout acte pouvant menacer l'or-

dre public. De là, des orientations, dans le domaine de la défense sociale, beaucoup plus répressives que rationnelles".⁽¹⁾ Les conséquences de la première préoccupation sont désastreuses. Nous attirons dès 1984 l'attention sur les activités frauduleuses et délictueuses des agents de police dans lesquelles leur situation matérielle les avait précipités.⁽²⁾

Il nous faut reconsidérer ce qu'on a toujours appelé période d'euphorie et d'illusion, en tout cas pour le Sénégal. Car en 1952 déjà les dépenses d'enseignement représentaient 21,4 % du budget de la colonie.⁽³⁾ Il y a donc une régression du budget de l'éducation au début des années 60 par rapport au début des années 50 et ce n'est qu'en 1974 qu'il approchera, en valeur relative, le budget de 1952. La période d'euphorie ne se vérifie que dans les discours et dans les plans élaborés pour le développement de l'éducation.⁽⁴⁾

B) LE ROLE ASSIGNE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement secondaire est considéré comme une étape transitoire vers l'enseignement supérieur. Après la classe de troisième (avec le diplôme) l'élève peut accéder à la classe de seconde de l'enseignement général ou technique, il peut aussi poursuivre ses études dans les établissements de formation professionnelle. Mais cette possibilité est très limitée compte tenu du nombre très bas de places disponibles. Après le baccalauréat aussi, l'élève peut accéder à l'enseignement supérieur ou aux établissements de formation professionnelle. Ici aussi la faiblesse du nombre des places disponibles empêche une orientation massive vers ce type d'enseignement. Nous reviendrons sur ce problème grave que constitue l'enseignement professionnel.

(1) Yves Brillon : *Ethno-criminologie de l'Afrique Noire*, Paris, Vrin, 1980, p. 281.

(2) Harouna Sy : *de la violence urbaine*, op. cité, p. 120 et suiv.

(3) *Rapports de rentrée et rapport annuel 1952 de l'inspection académique*, fa c. n° 4, 2 G - 52 - 85.

(4) Voir notamment les conclusions des conférences d'Addis Abeba (1961) d'Abidjan (1964), Nairobi (1968) et Lagos (1976).

En interrogeant les statistiques on se rend bien compte que l'enseignement secondaire n'est qu'une étape transitoire. Elles montrent la progression fulgurante des effectifs du supérieur qui s'accompagne d'une sévère sélection et d'un sous-développement de l'enseignement technique et professionnel. De 1961 à 1974, le nombre d'étudiants passait de 700 à 4.300, celui des bacheliers de 230 à 5.150.⁽¹⁾ En 1976 l'enseignement technique comptait 1.609 élèves dont 1.450 sénégalais contre 25.401 dans le secondaire général. Seuls 1.450 élèves recevaient alors une formation professionnelle.⁽²⁾

En 1986 ce déséquilibre ne s'est pas modifié. L'enseignement général comptait 111.915 élèves, l'enseignement technique 8.060 et les élèves qui recevaient une formation professionnelle étaient au nombre de 1.062. 12.621 élèves étaient détenteurs du BFEM sur 26.515 présentés. Au concours du baccalauréat 3.948 élèves étaient admis sur 7.079 présentés. Parmi les admis 690 seulement avaient le baccalauréat technique et 1.857 le baccalauréat scientifique.⁽³⁾

Cette orientation générale de l'enseignement secondaire vers le supérieur a pour conséquence l'existence de programmes qui ne préparent pas l'élève à la vie active mais plutôt à acquérir des connaissances générales qui elles-mêmes sont très en retard sur le plan scientifique.

C) LA POLITIQUE DE FORMATION

L'orientation décrite ci-dessus produit chaque année un nombre relativement important de bacheliers pour l'enseignement supérieur, lequel après une rigoureuse sélection met sur le marché du travail des jeunes de plus en plus nombreux. Cette poussée de la demande d'emploi s'exerce sur un marché dont les capacités d'absorption de main-d'oeuvre diminuent jusqu'à devenir nulles.

(1) Structures et statistiques de l'enseignement pour 14 Etats africains et malgache, série A1, Eléments de statistiques retrospectives n°6, oct. 1974, p. 24

(2) Georges CAPURRO : in problèmes et perspectives de l'éducation dans un état du Tiers-Monde : le cas du Sénégal, Institut d'Etudes politiques de Bordeaux, 1976, p. 150.

(3) Situation économique du Sénégal, 1986, p.92-97-101-105.

La première solution élaborée fut l'enseignement moyen pratique (1971) qui devait recueillir 80 % des élèves du cours moyen première année. Ainsi après la classe de transition les 20 % qui restent seraient répartis comme suit :

- enseignement technique 6,5 %
- enseignement général 93,5 %⁽¹⁾

Cette réforme ne fut jamais complètement appliquée, car la classe de transition n'a jamais vu le jour, et il s'est fait jour des difficultés pour la mise en place du système de l'enseignement moyen pratique, défini comme enseignement professionnel.

C'est en 1971 aussi que va intervenir une réforme de l'enseignement technique qui tient compte des suggestions du président de la république faites en 1969 : accroître les effectifs de manière à réduire ceux de l'enseignement général, élever le niveau de recrutement des élèves, abaisser la durée de la formation, dispenser un enseignement plus pratique. Ainsi l'enseignement moyen technique "conçu comme un enseignement moderne faisant la plus grande place aux disciplines mathématique et scientifique" s'étend sur une période de 4 ans ; l'enseignement secondaire technique sur une période de 3 ans. Le premier enseignement débouche sur le BFEM et le second sur le baccalauréat : baccalauréat de technicien de l'industrie ou du commerce, baccalauréat E ou B (technique mathématique et scientifique).⁽²⁾

C'est en 1979 que le gouvernement reconnaîtra l'absence jusque là d'une politique d'emploi : "la politique qui convient n'est plus une politique de main-d'oeuvre, mais une politique d'emploi...".⁽³⁾ Dès lors ce sont les perspectives

(1) Communication sur la réforme des enseignements technique et professionnel, juillet 1971 (ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle) p. 6.

(2) Communication sur la réforme des enseignements technique et professionnel, op. cité p. 2, 9 et 13.

(3) Emploi et formation professionnelle. Conseil National PS du 13 janvier 1979 - Rapport de Alioune Diagne, ministre de la fonction publique de l'emploi et du travail, p. 34, 37 et 39.

de formation professionnelle qui vont subir de profondes modifications car elles "devront... suivre le mouvement qui sera pris par l'emploi et les occupations non salariés".⁽¹⁾ Deux remarques s'imposent. Le mouvement des emplois et occupations non salariés, tel qu'il s'est manifesté est le suivant : tentative de fixer les jeunes à la campagne, gestion de projets de faible envergure : transport, pêche, boulangerie, etc... Or ces occupations n'exigent pas une instruction poussée; Donc la nécessité de conformer la formation au mouvement de l'emploi se traduit par l'abaissement du niveau d'instruction et à long terme la diminution du volume des enseignements secondaire et supérieur. La seconde remarque est l'incapacité du pouvoir de rompre avec la politique de main-d'oeuvre : "il nous faut éviter de former des personnes à des qualifications qui ne font pas l'objet d'une demande des divers marchés".

Il apparaît donc que la politique de formation est dominée par des tâtonnements qui se traduisent par la mise en place de solutions qui conduisent à des impasses et à des paradoxes.

D) QUALIFICATION PROFESSIONNELLE ET PROBLEMES D'EMPLOI

Les problèmes de qualification professionnelle se posent aujourd'hui. Ils sont liés à plusieurs facteurs : niveau des programmes, niveau de qualification des enseignants, l'infrastructure pédagogiques, les méthodes pédagogiques, etc... Cependant nous ne pensons pas qu'ils soient à l'origine des problèmes que posent aujourd'hui l'emploi.

Dès 1966 déjà le COSP⁽²⁾ attirait l'attention sur quelques problèmes. De manière générale les jeunes, diplômés ou non, qui ont subi une formation professionnelle avaient des difficultés de trouver un emploi. Cependant, si les diplômés ont plus de facilités que les autres de s'insérer quelque part, il n'en

(1) Emploi et formation professionnelle. Conseil national PS du 13 janvier 1979. Rapport de Alioune Diagne, ministre de la fonction publique de l'emploi et du travail, p. 34, 37 et 39.

(2) Situation des anciens élèves des établissements techniques en juin 1963 et en juin 1964. Une enquête du centre d'orientation scolaire et professionnelle de Dakar, effectuée par Mme J. Beauce, sous la direction de M. Assane Diop, Avril 1966.

demeure pas moins que souvent ils sont employés à des tâches qui n'ont rien à voir avec leur formation. C'est pourquoi très peu d'entre eux sont satisfaits de leur emploi.

L'enquête révèle aussi une relative stabilité d'emploi. Les jeunes sont plus fréquemment compressés ou licenciés. Souvent aussi ils s'épuisent dans des stages qui débouchent rarement sur la signature de contrat de travail. Il semble même que les jeunes qui s'orientent dans la formation professionnelle y sont venus pour contourner des difficultés et non par amour. On note par exemple chez les jeunes non diplômés de constants changements de spécialité, tandis que les diplômés déjà insérés présentent de hautes ambitions pour l'avenir, ambitions en contradiction avec la formation reçue, leur niveau de culture et la précarité de leur emploi.

A cela s'ajoute les salaires très bas qui ne permettent pas un niveau de vie correct. La structure des salaires se présentait ainsi dans l'échantillon, réparti entre 47 diplômés et 19 non diplômés :

salaire de - 15.000	= 8,51 % diplômés et 32,10 % non dipl.
salaire de 15 à 20.000 F	= 42,55 % diplômés et 47,36 % non dipl.
salaire de 20 à 25.000 F	= 29,78 % diplômés et 10,52 % non dipl.
salaire de 25 à 30.000 F	= 12,77 % diplômés et 5,26 % non dipl.
salaire de 30 à 35.000 F	: 4,25 % diplômés et 5,26 % non dipl.
salaire de 40.000 F	: 2,12 % diplômés et 5,26 % non dipl.

Parmi les diplômés les titulaires de CAP industriels trouvent plus facilement un emploi que ceux titulaires de CAP commerciaux.

L'enquête révèle que parmi les jeunes des promotions de 1963 et 1964 interrogés, seulement 10,91 % des titulaires de CAP industriels étaient sans emploi au 30/4/1966. Par contre, 42,30 % des titulaires de CAP commerciaux n'occupaient aucun emploi à cette date.

Cependant, les diplômés commerciaux avaient des salaires supérieurs à ceux des diplômés industriels, qui sont obligés d'effectuer beaucoup d'heures supplémentaires.

En 1973 la tendance s'était inversée. Les diplômés éprouvaient plus de difficultés de trouver un emploi que les non diplômés. Car les employeurs préféraient les non diplômés expé-

rimentés au diplômés débutants d'une part et la majeure partie des demandeurs d'emploi possédaient une formation littéraire.⁽¹⁾ Mais aujourd'hui cette difficulté n'est plus sélective : tous les diplômés connaissent des problèmes d'insertion.

E) INSUFFISANCE DE TRAVAILLEURS QUALIFIES, CHOMAGE
DES DIPLOMES

Les besoins en main-d'oeuvre qualifiée sont considérables.

Tableau n° 8 : besoins annuels en main-d'oeuvre qualifiée jusqu'en 1979⁽²⁾

<u>Secteur privé</u>	<u>secteur public</u>
Cadres supérieurs = 43	Cadres supérieurs (*) = 35-40
Maîtrises = 195	Cadres moyens (**) = 55-60
main-d'oeuvre hautement qualifiée = 1.040	
	<u>Secteur sanitaire et social</u>
ouvriers et apprentis = 880	santé (*) = 52
	Assistants sociaux(**) = 20
	<u>Secteur rural</u>
	santé et agronomie (*) = 18
	cadres moyens (**)= 40

légende

* = nécessitant diplôme universitaire
**= nécessitant au moins enseignement secondaire

Jusqu'en 1979 donc les besoins s'élevaient entre 2408 et 1398 travailleurs qualifiés. Une enquête effectuée en 1985 auprès des chefs d'entreprises révèle une pénurie de main-d'oeuvre qui s'établit comme suit :

Tableau n° 9 : Importance des besoins exprimés en fonction des spécialités⁽³⁾

<u>Spécialités</u>	<u>Importance des besoins</u>
Economie et finances	15 %
Commerce-Hotellerie-Tourisme	19 %
Scientifiques et techniques	66 %

(1) Conseil interministériel du 21 mai 1973. Communication sur la planification des ressources humaines. Ministère du Plan et de la Coopération, p. 24

(2) Georges CAPURRO : in problèmes et perspectives... op. cité, p. 139.

(3) Etudes monographiques sur l'emploi et la formation - Direction de l'emploi, décembre 1985, p. 28.

Si donc des besoins existent dans des spécialités déterminées, cela signifie qu'il y a possibilité d'embauche. Le document montre aussi le type de qualification souhaité par les chefs d'entreprise.

Tableau n°10 : Importance des besoins en formation exprimés par rapport au niveau de qualification.⁽¹⁾

<u>niveau de qualification</u>	<u>Importance des besoins en formation</u>
cadres supérieurs	29 %
Cadres moyens	8 %
Agents de maîtrise	42 %
Ouvriers	21 %

Dans le même temps le nombre de chômeurs diplômés augmente, et en 1984 la situation se présentait ainsi :

Tableau n°11 : jeunes diplômés chômeurs par type et niveau de formation en 1984⁽²⁾

<u>Formations</u>	<u>1^{er} cycle</u>	<u>2^e cycle</u>	<u>3^e cycle</u>	<u>total</u>	<u>%</u>
Administrative et juridique	26	161	4	191	23,3
Economique et financière	22	283	43	348	42,4
Commerce et tourisme	19	4	-	23	2,8
Pédagogique et littéraire	7	37	13	57	7,8
Scientifique et technique	64	2	81	147	17,9
Agricoles	11	-	39	50	6,1
Médecine et pharmacie	-	-	4	4	0,5
Total	119	487	184	820	
	18,2 %	59,4 %	22,4 %		

Ce chômage croissant s'accompagne d'autres phénomènes. On note des tendances à la reconversion laquelle ne résout pas le problème : en 1971 déjà 280 titulaires de CAP étaient candidats à une reconversion,⁽³⁾ les effectifs des établissements de formation professionnelle diminuent entre 1981/82 et 84/85 par exemple, passant de 1976 à 1239⁽⁴⁾ ; la chute des effectifs

(1) Etude monographique sur l'emploi.. op. cité, p. 29

(2) VII^e plan quadriennal 1985-1989, p. 16

(3) Conseil interministériel du 21 mai 1973, op. cité, p. 25

(4) Etude monographique sur l'emplo... op. cité, annexe 4

des salariés de 1978 à 1985 passant de 83.033 à 58.971.⁽¹⁾ Il y a donc un paradoxe : l'existence de besoins en travailleurs qualifiés et le chômage croissant de la main-d'oeuvre qualifiée qui s'aggrave par des pertes d'emploi massives.

Si on en est arrivé là, c'est précisément parce que ce n'est pas seulement une politique d'emploi qui manque mais une politique de planification scientifique des ressources humaines. Planifier les ressources humaines ce n'est pas estimer les besoins en main-d'oeuvre, c'est élaborer une stratégie cohérente d'intégration sociale tout en créant des mécanismes de distribution et de redéploiement de la main-d'oeuvre nécessités par l'émergence, l'extension et la complexité des secteurs d'activité.

Les premières orientations de la politique de la main-d'oeuvre furent le remplacement des défunts et des retraités, la relève de l'Assistance technique et le recrutement dans l'administration. Ces orientations comportaient des limites évidentes. Le remplacement des retraités se fait souvent, et à tous les niveaux, par une simple substitution du fils, du neveu, etc... au père, oncle, etc... Et la relève de l'Assistance technique n'a jamais été sérieusement entreprise. Dans l'enseignement l'Assistance technique maintient sa prépondérance : 49,43 % des enseignants des lycées en 1970-71 ; 39,91 % des enseignants en 1980-81 ; 45,75 % des enseignants en 1986.⁽²⁾ Dans les emplois salariés de l'industrie sénégalais également les étrangers occupent une place numériquement importante : les autres africains sont au nombre de 1.038 agents et les non africains au nombre de 1866 agents sur un effectif totale de 64.648 agents, c'est-à-dire ils représentent 4,56 % des salariés de ce secteur.⁽³⁾ En 1970 aussi la place des étrangers était numériquement important. Sur 42.554 salariés 7.416 sont étrangers soit 17,42 %. Les sénégalais représentaient alors 26,8 % des emplo-

(1) Situation économique du Sénégal, 1986, p. 74

(2) Situation économique du Sénégal 1970, p. 27, situation économique du Sénégal, 1980, p. 52, Situation économique du Sénégal, 1986, p. 102 à 104.

(3) Situation économique du Sénégal, 1986, p. 77

yeurs, associés ; 18,1 % des cadres supérieurs, 17,9 % des techniciens supérieurs, 91,4 % des employés et ouvriers spécialisés et 93,1 % des manoeuvres.⁽¹⁾ Le recrutement dans l'administration ne pouvait pas être une solution viable dans un petit pays comme le Sénégal.

La faillite de ces orientations a conduit à l'adoption de plus en plus affirmée de certaines des mesures suggérées depuis 1972 :

- 1) lutte contre le sous-emploi et l'exode par le plan d'aménagement du territoire,
- 2) augmentation du revenu paysan pour freiner l'exode rural,
- 3) utilisation des jeunes diplômés dans le secteur traditionnel,
- 4) la promotion des hommes d'affaires,
- 5) l'accentuation de la sénégalisation,
- 6) les migrations vers l'étranger.⁽¹⁾

Ces mesures ne pouvaient pas offrir des résultats heureux. Car l'orientation politique ne permet pas la réalisation effective de certaines (2^e, 4^e, 5^e mesures), d'autres (1^e, 3^e, et 6^e) ne sont pas crédibles.

La dominance des emplois administratifs dans le marché de l'emploi depuis la période coloniale est un des éléments de fragilisation de l'équilibre économique du pays. Cette domination a été renforcée par les estimations au début des années 60 qui insistaient sur la pénurie de cadres supérieurs, capables de remplacer les colons. Ce à quoi on n'avait pas suffisamment prêté attention c'est la nature de la main-d'oeuvre : une petite bourgeoisie qui de par sa mentalité et sa qualification, aspire à un type d'emplois déterminé : l'administration. C'est ce type de production qu'il fallait arrêter, en réformant le mode de produire la main-d'oeuvre.

Le paradoxe entre le manque de main-d'oeuvre qualifié et le chômage des diplômés de tous les niveaux nous met devant un problème grave. Les crises économique et scolaire en révè-

(1) Situation économique du Sénégal, 1970, p. 45 à 46.

(2) conseil interministériel du 21 mai 1973, op. cité, p.17 à 18.

lant la contradiction entre le système scolaire et la vie concrète, posent la question de l'intégration et de la reproduction sociale. Car, aujourd'hui, les mécanismes modernes d'intégration sociale sont rouillés et disjoints : l'école ne forme pas tous les enfants et ceux qui en sortent sont rejetés par les structures de production dans lesquelles leur formation les destinait. Il en résulte le ralentissement sinon l'arrêt de la mobilité qualitative des couches et classes populaires (paysannerie, ouvriers, employés, etc...) Ce quasi immobilisme couve des tensions explosives. Si des solutions adéquates ne sont pas trouvées, ce processus d'effritement accéléré des couches et classes moyennes et pauvres va se traduire par un développement hypertrophié du lumpen prolétariat, et l'accentuation de la misère.

L'incapacité de l'école à assurer le rôle d'intégration semble être un phénomène général. Même la bourgeoisie bureaucratique n'échappe pas entièrement à cette situation. Que les enfants de cette classe puissent s'intégrer dans la société et très souvent à de hauts niveaux est une chose qu'il ne faut pas confondre avec une réussite sociale due aux performances scolaires à l'intérieur du système éducatif sénégalais.

Les problèmes d'intégration sociale, parce qu'ils créent à moyenne ou longue échéance une instabilité politique, posent le redéploiement social comme une nécessité pour les classes supérieures. C'est dans ce sens que nous avons essayé de comprendre "la création d'un fonds d'incitation au départ des travailleurs de la fonction publique". Pendant 4 ans, 8860 agents des hiérarchies A (886), B (1772), C(2658) E et E (3544) doivent accepter de quitter la fonction publique pour créer leurs propres affaires. Ces derniers sont répartis en promoteurs-pilotes et promoteurs-secondaires. Les premiers sont des gérants majoritaires du projet, les seconds des actionnaires minoritaires. Le promoteur-pilote doit être âgé de 50 ans au plus et avoir une ancienneté de 10 ans de service minimum dans l'administration publique. Ainsi, pendant ces années, l'Etat réaliserait des économies substantielles de 25.456.583.944 F CFA sur la masse salariale. (1)

(1) Proposition de création d'un fonds d'incitation au départ des travailleurs de la fonction publique désireux de créer leur propre affaire. Ministère de la fonction publique de l'emploi et du travail - direction de l'emploi, oct. 1986.

Cette orientation n'exclut pas seulement les jeunes de la direction des affaires (bien qu'ils soient les principales victimes du chômage) mais elle s'oppose à ces derniers. Car la politique dite insertion des diplômés du supérieur oriente justement, avec peu de moyens, vers les petites et moyennes entreprises. Ils doivent y affronter les libanais les français et ces 8860 agents qui vont faire carrière, avec des moyens importants dans ce secteur. "Habib le disait explicitement : "le plus grave à terme n'est peut-être pas l'existence des hommes d'affaires, mais plutôt la prise de conscience de ceux qui ont pu être formés à l'école et qui, peu à peu, s'identifie à une certaine classe, et acquièrent une conscience de classe".⁽¹⁾

D'une manière générale les problèmes d'intégration et de reproduction sociales, résultat d'une orientation politique et économique, sont entrain d'être résolues dans la perspective de sauver cette orientation et de maintenir en les aggravant les inégalités sociales.

CONCLUSION

Cette première partie nous a permis de montrer les difficultés d'appliquer la catégorie d'ethnicité à l'analyse des aspirations au Sénégal, que cette analyse ne pouvait pas esquiver la question des couches et classes sociales qui évoluent dans une société capitaliste en crise et qui conservent certains aspects de la société traditionnelle, la solidarité, la famille élargie, etc... Cette crise de la société, nous l'avons expliquée par un ensemble d'éléments qui caractérisent le capitalisme des pays néocolonisés : schémas de développement non pertinent, enrichissement et mode de vie de la bourgeoisie bureaucratique, l'assistance impérialiste, etc...

La crise de l'économie, et du système scolaire engendre une crise sociale qui se manifeste par un brouillage des repères culturels, une reproduction élargie des inégalités sociales, un processus d'effritement social. Ainsi, l'école, ce facteur puissant de reproduction sociale dans les sociétés modernes devient au Sénégal un frein au dynamisme social et s'avère incapable d'intégrer l'individu dans la société conformément

(1) Habib Thiam : sur la bourgeoisie nationale, op. cité, p.8

à ses aspirations. Evidemment, il ne s'agit pas de l'école en général. Il s'agit de l'école sénégalais dans sa forme actuelle et de ses rapports avec les secteurs de l'économie eux-mêmes en crise.

I) E U X I E M E P A R T I E
=====

LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT DU SENEGAL

"Le nouvel Etat n'a pas, jusqu'à aujourd'hui, procédé à une révision de ce système, (système éducatif complet hérité de l'enseignement classique occidental pendant la période coloniale) tout en affirmant à maintes reprises ses intentions d'élaborer un enseignement "africain", adapté au développement économique et social du pays. Sur aucun point -programme, pédagogie, organisation- on ne constate de changement par rapport aux années de la colonisation".

Fliss Zonabend : les lycées de
Dakar, Paris, F. Maspéro, 1968,
p. 174.

EVOLUTION DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

A) LES RAISONS DE L'IMPLANTATION DE L'ECOLE AU SENEGAL

Le Sénégal a connu l'occupation portugaise, hollandaise, anglaise et française. Ces "nations civilisées" n'ont pas songé à mettre ce territoire en valeur : elles s'intéressaient plutôt à l'exploiter, avec profit et à peu de frais. Cette exploitation pouvait se résumer à ceci : exercice du monopole du commerce des produits manufacturés, des matières premières et des esclaves. L'occupation militaire était menée, avec l'installation des compagnies de commerce. Ainsi, lorsque par exemple le Traité de paix et d'amitié signé à Paris le 10 février 1763 entre la France, la Grande Bretagne et l'Espagne mettant fin à la guerre de Sept Ans, les britanniques transformèrent leur occupation militaire de l'établissement du Sénégal en possession et le gouvernement de Londres en confia la charge à la "Company of Merchants trading to Africa" en lui déléguant tous les pouvoirs. (1)

La tentative de mise en valeur de la colonie par la France en 1687 n'avait pas rencontrée une adhésion unanime, parce que considérée comme nuisible : "il y aurait peut-être eu du danger à favoriser ces spéculations dont la réussite aurait constitué une concurrence nuisible à nos colonies d'Amérique où les cultures de mêmes denrées sont en vigueur et qui auraient été privées des esclaves qu'on aurait employés au Sénégal alors qu'on encourage par tous les moyens possibles l'exportation de ces derniers vers ce pays". (2)

A Gorée et à Saint-Louis la population était très hétérogène. Elle semblait s'orienter vers le commerce de tous les produits à l'époque : gomme, or provenant des mines du Haut

(1) Léonce Jore : les établissements français sur la côte occidentale d'Afrique de 1768 à 1809, Paris, Libraire G-P, Maisonneuve et Larose, 1965, p. 32

(2) Léonce Jore cite le Ministre de la marine et des colonies in les établissements... op. cité, p. 351. Il s'agissait de la culture de l'indigo.

Sénégal et du Soudan, Ivoire, cire d'abeille, peaux d'animaux, esclaves. La population était composée de "captifs de case", de noirs libres en majorité catholiques et dont quelques uns avaient réussi à devenir des commerçants aisés, de mulâtres catholiques et protégés par l'administration qui formaient peu à peu une bourgeoisie très attachée à la France. Elle va fournir les notabilités locales, les officiers, les fonctionnaires, les magistrats. Il y avait enfin des européens d'origine, de passage, généralement employés de l'administration, de commerce, officiers et marins de la marine marchande, ou des européens établis, mariés à des mulâtresses et commerçants. (1)

Cependant l'école comme institution était absente.

Seules quelques rares familles riches, appartenant à la haute bourgeoisie de souche saint-louisienne et goréenne : descendants de gouverneurs, de directeurs de compagnies de commis français et anglais, de négociants... et de vieilles familles africaines chrétiennes, avaient pu s'offrir le luxe d'une éducation à la française, donnée à leurs fils et à leurs filles, moyennant finances, par des soldats de la garnison ou des précepteurs, en quête d'aventures". (2)

C'est dans ce contexte économique, social et culturel que la France va installer l'école. Elle avait subi des défaites répétées contre l'Angleterre et les autres puissances coloniales la dépossédant de ses établissements du Sénégal. Pour s'y maintenir longtemps après la reconquête de 1814, la France avait mis au point un "plan de colonisation" qui employait l'éducation comme l'un des moyens permettant la pénétration dans l'arrière pays, l'amélioration des rapports commerciaux et l'épanouissement de la civilisation française. (3) L'instruction des indigènes devait permettre l'émergence d'une main-d'oeuvre autochtone dans certains secteurs d'activité (économie, administration,

(1) Léonce Jore : les établissements... op. cité, p. 255 - 256.

(2) Joseph Gaucher : les débuts de l'enseignement en Afrique francophone; Paris, le livre africain, 1968, p. 20 - 21.

(3) Joseph Gaucher : les débuts... op. cité. Le premier "plan" ne prévoyait aucune institution d'enseignement. C'est par la suite que fut envisagée la création "d'écoles pour les noirs et les hommes de couleur" p. 18 - 21.

armée, politique, etc) qui va collaborer et faciliter l'action de la colonisation. C'est dans cet esprit que l'école sera créée en 1817. Dès lors ses objectifs pouvaient se résumer ainsi : accentuer délibérément les inégalités sociales, élargir la base sociale de la colonisation pour bénéficier d'un appui objectif à partir de l'intérieur en créant une classe de fonctionnaires indigènes et mulâtres dont les intérêts sont liés à la colonisation, favoriser la pénétration à l'intérieur du pays par le moyen des écoles de brousse entre autres. Il s'agissait donc d'assurer la défense des intérêts de la bourgeoisie française, présents et à venir, dans la colonie.

B) LES PRINCIPES GENERAUX

On peut identifier cinq principes de cette école : limitation du recrutement aux enfants de condition libre, un enseignement primaire à dominante pratique, lutte contre l'extension de l'islam, politique des bourses scolaires.

L'enseignement primaire gratuit (enseignement mutuel) ne s'adressait qu'aux enfants de condition libre. Mieux, il s'adressait à ses débuts aux "rares enfants d'européens et ceux des parents assimilés". Ceci est attesté par les statistiques suivantes : 1817 = 7 élèves ; 1921 = 103 élèves (68 indigènes mulâtres et 35 indigènes noirs ; 1937 = 110 élèves (6 blancs, 71 mulâtres, 33 noirs). On notait cependant parmi les noirs, un petit nombre d'esclaves à titre de compagnons d'études et de jeux des élèves de condition libre, ou donnés à la place de ces derniers.⁽¹⁾ Les élèves étaient répartis entre élèves internes (10 pour Saint-Louis, 10 pour Gorée) et élèves externes (nombre non limité).⁽²⁾ L'enseignement confessionnel des Frères Ploërmel s'adressait uniquement aux enfants européens, aux enfants des familles très européanisées et aux enfants de familles métisses et noires chrétiennes.⁽³⁾

(1) Denise Bouche : l'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ; t1, Université de Lille III 1975, p. 143 à 147.

(2) J. Gaucher cite l'Arrêté du 3 janvier 1838, signé par SORET, in les débuts de l'enseignement... op. cité, p. 153.

(3) Denise Bouche : l'école française et les musulmans au Sénégal de 1850 à 1920 ; in Revue française d'Histoire d'Outre Mer, T.LXI, n° 223, Paris, 1974, p. 219.

L'extension de la scolarisation plus tard ne s'était pas traduite par la démocratisation du recrutement mais par l'accroissement de la présence des enfants musulmans de condition libre, des fils de chefs, etc... D'où la création à partir de 1856 de l'Ecole des Fils de Chefs, l'ouverture des écoles de brousse de manière contrôlée. Cette orientation, parce qu'elle permettait de conserver les privilèges, trouvait l'adhésion des classes dirigeantes : "l'école étrangère est la forme nouvelle de la guerre que nous font ceux qui sont venus, et il faut y envoyer notre élite, en attendant d'y pousser tout le pays. Il est bon qu'une fois encore l'élite précède. S'il y a un risque, elle est la mieux préparée pour le conjurer, parce que la plus fermement attachée à ce qu'elle est. S'il est un bien à tirer, il faut que ce soit elle qui l'acquière la première... Notre détermination d'envoyer la jeunesse noble du pays à l'école étrangère ne sera obéie que si nous commençons par y envoyer nos propres enfants".⁽¹⁾

L'enseignement est longtemps resté au niveau élémentaire avec une orientation affirmée vers les activités pratiques dans les écoles de villages, régionales. Les élèves exploitaient conjointement à leurs études des jardins, des champs. Ces activités étaient encouragées par des primes, des récompenses à ceux qui ont les meilleurs rendements. Cette orientation visait entre autres à faire prendre conscience aux élèves issus des familles pauvres que l'école les prépare avant tout au travail de leur parent : la terre. La lutte contre l'extension de l'islam est menée sur différents fronts et elle connaîtra une évolution. Les débuts de l'enseignement au Sénégal ont été marqués par le conflit entre le laïc et le confessionnel. C'est ce dernier qui va triompher. Et l'enseignement des Frères Ploërmel se définissait comme un "apostolat de combat" qui n'hésitait pas à convertir les musulmans compagnons d'études et de jeux. Ainsi "25 de ces élèves reçurent le baptême en 1844 et une trentaine en 1847".⁽²⁾ Ensuite les conversions massives des sénégalais à l'islam inquiétaient les autorités, conversions qui s'accompagnent pour beaucoup de l'abandon de la religion chrétienne. Les

(1) Cheikh Hamidou Kane : *l'Aventure Ambiguë*, Paris, Union Générale d'Editions, 1982, p. 47 à 48.

(2) D. Bouche : *l'école française et les musulmans...* op. cité p. 219.

musulmans occupaient d'importantes fonctions économiques et sociales. Or pour combattre contre El Hadj Omar et les maures trarza, pour affirmer la présence coloniale à l'intérieur du pays, il fallait recourir aux musulmans. C'est ce qui contraignit la bourgeoisie française à instruire afin de "gagner les musulmans aux idées européennes et les rallier à la domination française". Faidherbe y insistera beaucoup.⁽¹⁾ Frédéric Carrere et P. Holle suggéraient déjà la présence des marabouts dans les établissements scolaires afin de gagner la confiance des parents. A partir de ce moment, une avalanche de mesures s'abatit sur les écoles coraniques pour les détruire. Pour exécuter cette besogne un professeur d'arabe agréé par l'Académie d'Alger fut envoyé au Sénégal avec 6.000 F de salaire la première année et 8.000 F la seconde. Cette stratégie de destruction devait aboutir à l'envoi à Alger (1858-1863) et à Tunis (1893-1895) des Otages et des fils de Chefs.⁽²⁾

Les élèves internes (élèves du gouvernement) étaient entretenus aux frais de la caisse coloniale et devaient être admis sur présentation par des autorités administratives, religieuses et les notables. L'élève devait "être orphelin de père et de mère, appartenir à une famille dénuée de ressources, et qui d'ailleurs se recommanderait à la bienveillance du gouvernement colonial par des services rendus, se distinguer par les études, être âgé de 7 ans au moins et 12 ans au plus". Les internes étaient logés, nourris et habillés à l'europpéenne. Ils pouvaient s'ils sont brillants et ont une bonne conduite, être moniteurs avec rétribution, recevoir des distinctions honorifiques, être plus libres et recevoir une retribution de 50 à 75 centimes les dimanches et 50 centimes par jou s'ils arrivaient à remplir le rôle de sous-maître (surveillant). La moitié de cet argent leur

(1) D. Bouche : l'enseignement... op. cité : L'auteur se réfère à la lettre de Faidherbe au Ministre des colonies n° 156, 11 avril 1856, p. 284.

(2) D. Bouche : l'enseignement... op. cité "En envoyant les fils de chefs à Tunis, Lamothe les plongeait délibérement en milieu musulman. Il souhaitait leur faire connaître un islam modéré et ouvert aux idées occidentales". Cf. aussi déclaration de Lamothe à l'Assemblée de l'Alliance Française à Saint-Louis, 17 février 1894. Pour les mesures visant à détruire les écoles coraniques Voir Arrêté du 2 juin 1857 (Faidherbe), Arrêté du 28 février 1870 (Valière), Arrêté du 9 mai 1886. p. 353.

est versée chaque mois, l'autre moitié sera gardée à la caisse des dépôts au trésor colonial pour leur être versée à la sortie de l'école.⁽¹⁾

Il apparaît donc que dans les raisons de son implantation et les principes généraux qui éclairent son orientation l'école française avait pour objectif de préserver les intérêts de la bourgeoisie française en permettant à cette dernière de se maintenir au Sénégal et de contribuer à façonner les contours des nouvelles couches et classes sociales en formation.

C) LES PRINCIPALES ETAPES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1) 1847-1946 : période de gestation : cette période est très complexe. L'enseignement secondaire est apparu d'abord à Saint-Louis en 1848 par l'arrêté du 31 décembre 1847 du gouverneur Baudin. Ce décret fait suite à deux projets allant dans ce sens : celui de Bruqueler et Ballin en 1823 et celui de 1830. L'enseignement était privé. Pour y accéder "les élèves... devaient justifier une instruction primaire suffisante.. et paieraient une pension annuelle de 520 Frs comme internes ou une retribution mensuelle de 10 Frs comme externes".⁽²⁾ Ce collège sera fermé par le Conseil d'Administration du 26 octobre 1849, à cause, semble-t-il, de la nullité des élèves et de leur pauvreté. Mais il semble exister ici une contradiction. Car en 1843 déjà le Ministre rappelait que cet enseignement ne s'adressait qu'à "la partie de la population dont les enfants sont en position d'y participer avec utilité pour eux-mêmes et pour la colonie". En 1844 il insistait auprès du gouverneur de ne "pas perdre de vue que dans une colonie aussi dépourvue que le Sénégal de population européenne, un tel établissement ne doit point recevoir une extension trop grande et que c'est l'enseignement primaire et gratuit qui est surtout dû par le gouvernement à la population de ce pays".⁽³⁾ Or les effectifs du collège étaient

(1) Arrêté concernant l'organisation et le régime intérieur des écoles primaires de Saint-Louis du Sénégal et ses dépendances, par SORET, Saint-Louis, 3 janvier 1838. Voir aussi Projet Cadeot-Pujol soumis au ministre le 29 octobre 1834. J. Gaucher : les débuts... op. cité, p. 153.

(2) Denise Bouche : l'enseignement... op. cité, P. 194.

(3) Denise Bouche : l'enseignement... cp. cité, p. 196

de 20 en 1848-49 et moins d'une dizaine l'année suivante, c'est à-dire très réduits pour ne concerner que les européens. Il semble donc plausible que cette population ait refusé de payer, considérant ce type d'enseignement comme un droit pour leurs enfants.

Cette interprétation nous semble d'autant plus plausible que la même année, 1849, fut ouverte une classe latine à l'école des Frères Ploërmel qui devait préparer les élèves à entrer dans les classes de 6^e, 5^e ou 4^e d'un établissement en France. D'autres seront ouvertes : 1 à Gorée en 1883, 1 à Dakar en 1888. Le collège sera réouvert en 1884 et confié aux Frères Ploërmel. Les effectifs deviennent relativement importants : 50 à 60 boursiers. Le budget s'élevait à 10.000 Frs et le traitement des enseignants 4.000 F. Les bourses vont augmenter progressivement : 10 bourses, à 600 F en 1885, 15 en 1887, 20 en 1891 et 24 en 1894.⁽¹⁾

Le règlement du 10 juillet 1889 déterminait le contenu des enseignements conformément à la loi du 21 juin 1865. Ce qui est alors jusque là appelé enseignement secondaire se révèle être un cours moyen spécial à 4 classes qui conduit au Certificat d'Etudes. L'obtention de ce diplôme permettait aux élèves de moins de 18 ans de bénéficier d'une bourse dans un établissement métropolitain pour y obtenir le baccalauréat spécial.

Cependant malgré et précisément à cause des restrictions dans le recrutement la demande de cet enseignement connaissait une forte poussée qui prenait des allures de revendications de la part des populations indigènes et assimilées. Cette demande insistante conjuguée aux besoins nés des exigences de la colonisation devait conduire à l'ouverture d'un enseignement manuel professionnel et d'un enseignement technique. Le règlement de juillet 1889 stipulait que l'enseignement professionnel, en dehors des cours normaux, était donné dans les établissements suivants : Ecoles d'Arts et métiers, Ecoles de Maîtrance de la marine, Ecoles spéciales commerciales ou industrielles. Elles recevaient les titulaires du CEP de la colonie, les autres devaient subir un examen d'entrée. Jusqu'en 1896 cet

(1) ~~Revue~~ *Revue de l'Enseignement...* op. cité, p. 206, 211.

enseignement secondaire n'a fourni que 87 agents occupant des postes dans l'administration : 23 agents des télégraphes, 19 instituteurs, 4 agents des T.P. dont un conducteur, 7 militaires (sous-officiers), un administrateur, etc... En 1903 le nombre d'agents sortis de cette école était de 276 parmi lesquels 155 étaient au service du gouvernement, au Sénégal, dans les autres territoires de l'Afrique occidentale, au Tonkin et en Nouvelle Calédonie. L'école sera fermée en 1902-1903 pour être remplacée par l'école primaire supérieure commerciale. ⁽¹⁾

C'est aussi le besoin de fournir des mécaniciens aux bateaux à vapeur du service local qui justifie en 1838 et 1843, l'envoi de 11 jeunes sénégalais à l'usine d'Indret en France. Ils devaient remplacer les mécaniciens européens incapables de résister aux conditions climatiques, pour entretenir et protéger le commerce dans les escales. A leur retour, ils recevaient un salaire modique (70 F/mois). Malgré leur rendement, l'envoi de jeunes à Indret sera interrompu en 1845. Ils seront dirigés sur les Ecoles d'Arts et de métiers de Châlon-sur-Marne et d'Angers de 1844 à 1856. Les jeunes envoyés en France sont exclusivement des mulâtres. Craignant le vagabondage des anciens esclaves après leur émancipation, l'Ecole des Arts et Métiers de Saint-Louis fut créée pour les recueillir. Une autre sera créée par les Pères du Saint-Esprit à Dakar en 1862. Malgré ces deux écoles Faidherbe poursuivra l'envoi d'apprentis à l'arsenal de Toulon de 1858 à 1866. ⁽²⁾

En 1938 sera créée une Ecole d'Apprentissage du Sénégal en remplacement du cours professionnel de Saint-Louis annexé aux ateliers des T.P. Elle enregistra la première année 117 candidatures. Son régime était l'internat, la durée de l'apprentissage était de 2 à 4 ans selon les sections. Elle se proposait de former des ouvriers qualifiés pour les industries de type européen et des artisans pour l'économie indigène. ⁽³⁾

Mais ces dispositions ne suffisaient pas pour résoudre le problème. Pour se faire il fallait créer un type d'enseigne-

(1) Denise Bouche : l'Enseignement... op. cité, p. 206, 211.

(2) Denise Bouche : l'Enseignement... op. cité, p. 242.

(3) Rapport statistique scolaire Année scolaire 1938-39 : service de l'enseignement primaire, 2 G - 39-19, p. 8.

ment général qui s'apparente à l'enseignement secondaire : l'enseignement primaire supérieur. Ouvert en 1916 à Saint-Louis, le collège Blanchot (1920) donnait un enseignement du second degré qui durait en principe 3 ans⁽¹⁾ et préparait à l'école William Ponty et à l'école technique supérieur d'études du premier degré (CE²) et le cours moyen dans les écoles régionales. Déjà en 1856 Faidherbe avait créé l'école des fils de Chefs à Saint-Louis pour éduquer les fils des personnalités influentes de l'intérieur. Elle va fonctionner jusqu'en 1871. Puis c'est une interruption jusqu'en 1892.⁽²⁾ Cette école sera progressivement annexée à l'école primaire supérieure Blanchot.

Ces structures vont donner naissance à un enseignement professionnel de type supérieur : Ecole Normale William Ponty (instituteurs autochtones), Ecole d'apprentissage administratif et commercial (Ecole Faidherbe) ; l'Ecole supérieure professionnelle Pinet-Laprade, Ecole des Pupilles mécaniciens de la marine, Cours des apprentis imprimeurs, Ecole de médecine de l'Afrique Occidentale. Créées pour la plupart à partir de 1903, ces écoles étaient selon le mot de D. Bouche une véritable université ouest africaine à vocation essentiellement pratique.

A partir de 1942-43 le paysage scolaire subit quelques modifications. Les écoles donnent désormais un enseignement primaire complet. Ainsi tous les élèves peuvent accéder au cours moyen que sanctionne le Certificat d'Etudes. Cette réforme visait à élargir numériquement le recrutement à Blanchot et autres établissements du second degré. C'est pourquoi il fallait transformer certaines écoles régionales (Bakel, Dagana, Tivaouane) en écoles régionales plus cours moyen. En 1945, 16 écoles primaires furent transformées en école régionales. La même année, le Sénégal comptait 75 cours normaux avec 3000 élèves. Les écoliers de 14 localités pouvaient obtenir le Certificat d'Etudes à l'école de leur village.⁽³⁾

(1) Rapport statistique... op. cité, p. 6-7. Quelque fois la scolarité durait 1 à 2 ans comme en 1937-38 par exemple.

(2) Denise Bouche : l'Enseignement... op. cité, p. 321.

(3) Rapport statistique annuel, années scolaires 1943-44, 2G 44 156 p. 2 - 6.

D'autres réformes seront faites. A l'école supérieure Blanchot en plus des fils de chefs, une section des élèves moniteurs y était ouverte et elle recevait des enfants de Troupe. Etait ouvert également un Cours supérieur des Filles. L'ensemble de ces écoles avait un effectif de 198 en 1943-44.⁽¹⁾ L'enseignement du second degré en 1945 se présentait ainsi : Ecole Blanchot et des fils de Chefs (167 sénégalais) ; Ecole primaire supérieure de Jeunes filles (Ecole Ameth Fall, nouvellement créée) avec 35 élèves, le cours normal des moniteurs du cadre secondaire avec 40 élèves, la section des élèves-moniteurs auxiliaires (20 sénégalais), Ecole d'enfants de Troupe (programme des cours complémentaire) avec 30 élèves, une école pratique d'agriculture du Sénégal à Louga (qui dispense un enseignement primaire) avec 39 élèves.

L'enseignement secondaire proprement dit se limitait au cours secondaire de Saint-Louis et au cours secondaire de Dakar créé en 1917, car la population européenne de ces localités permettait d'avoir des effectifs suffisants.⁽²⁾ Le premier sera transformé en lycée Faidherbe en 1919 (décret du 20 juin 1919), ouvert aux élèves payants ou aux boursiers admis sur concours. Le second sera officialisé en 1925 (arrêté du 10 octobre 1925). Il sera successivement transformé en lycée de Dakar (Arrêté 1960 du 21 Août 1933) puis en lycée Van Vollen Hoven en 1939.⁽³⁾

A partir de 1919, les bourses métropolitaines diminuaient progressivement. Le second cycle comptait en 1925 71 élèves avec l'ouverture des classes de seconde, première, philosophie-mathématiques. Le décret du 28 mars 1924 créait en Afrique occidentale française le Brevet de capacité colonial qui était plus ou moins l'équivalent du Baccalauréat.

Cette configuration de l'enseignement secondaire ne permettait de produire que des instituteurs, des moniteurs et

(1) Rapport de rentrée : année scolaire 1944-45, 2 G 45-145.

(2) Alassane Wele : l'enseignement public au Sénégal entre les 2 guerres, Thèse de 3ème Cycle, Université de Dakar, 1981, p. 26 - 27.

(3) Alassane Wele : l'enseignement public... op. cité p. 327-338.

moniteurs auxiliaires, des agents de la santé, de l'administration, des mécaniciens, des ouvriers de l'industrie moderne, des agents de l'artisanat, des sous-officiers, des administrateurs (les fils de chefs). En somme, une structure sociale dont le rôle est de rendre l'exploitation performante.

L'enseignement secondaire tel que nous l'avons décrit se compose de plusieurs voies plus ou moins parallèles :

1) Enseignement élémentaire \Rightarrow enseignement moyen \Rightarrow enseignement primaire supérieur \Rightarrow Ecoles professionnelles de type supérieur (ENW. Ponty, etc.) C'est la voie que suivent les enfants de condition libre, certains mulâtres, etc...

2) Enseignement élémentaire \Rightarrow enseignement moyen \Rightarrow enseignement technique (bourses métropolitaines). C'est la voie que suivent les mulâtres.

3) Enseignement élémentaire \Rightarrow enseignement moyen \Rightarrow enseignement technique (au Sénégal) : les anciens esclaves, les fils d'artisans⁽¹⁾.

4) Enseignement élémentaire \Rightarrow enseignement moyen \Rightarrow enseignement professionnel (cours normaux, cours complémentaires, etc...) : les sénégalais relativement pauvres.

5) Enseignement élémentaire: C'est la voie que suit la majorité, particulièrement dans les écoles régionales de villages, où seuls les fils de chefs et d'interprètes, les enfants de familles aisées réussissent à dépasser ce niveau.

6) Enseignement élémentaire \Rightarrow enseignement moyen \Rightarrow enseignement secondaire \Rightarrow enseignement supérieur. Cette voie est réservée aux enfants d'européens et d'assimilés avec un programme conforme au plan d'études officiel des lycées et collèges de France. Par exemple en 1919, le cours secondaire de Dakar comptait 22 élèves dont 21 européens. Les établissements secondaires disposent d'un budget substantiel : en 1926 par exemple le cours secondaire de Dakar avait un budget de 250.000 F. Et ils

(1) "A partir du CE2 un certain nombre d'élèves choisis parmi ceux qui ont des dispositions naturelles pour les métiers manuels (en majeure partie fils d'artisans) forment l'effectif permanent des sections mamelles (travail des métaux, du bois, bâtiments). Ils continuent cependant à suivre les cours d'enseignement généraux. C'est parmi eux que seront choisis les élèves de l'école d'apprentissage" Rapport statistique 1938-39, 2 G 39-19, p. 8 Voir aussi 2 G 43-119, p. 1.

possèdent leurs propres écoles primaires intégrées. Cet organigramme est une pâle copie du système éducatif français adapté aux conditions du colonialisme. C'est un aspect important que nous analyserons ultérieurement. Mais, on peut dire que si l'enseignement secondaire avait un caractère utilitaire répondant à des besoins ponctuels de la bourgeoisie française, il n'en demeure pas moins que ce caractère n'est pas général et que l'implantation de cet enseignement est le résultat d'une lutte sociale très complexe.

L'évolution de l'enseignement de manière générale et de l'enseignement secondaire (post-primaire) en particulier est déterminée par un certain nombre de facteurs et de circonstances :

a) Le personnel enseignant. Il y avait certes une inégalité de traitement et de statut entre le personnel métropolitain et le personnel indigène dont le nombre n'excède pas 5 enseignants (enseignants arabes, ouvriers dans les écoles techniques et professionnelles). Les enseignants sénégalais étaient confinés dans l'enseignement élémentaire et moyen et accédaient très rarement au cadre supérieur. Leur statut était quasi immobile et la modification de cette situation apparaissait comme une revendication fondamentale. Mais cette dernière se formulait également en termes d'accès massif à l'école normale William Ponty, et la possibilité, en tant qu'instituteur indigène de pouvoir intégrer le cadre supérieur.⁽¹⁾ Cette restriction était d'autant plus inacceptable que l'administration recourait massivement à l'emploi de monitrices auxiliaires européennes titulaires du certificat d'études dans l'enseignement secondaire et que ces dernières gagnaient plus qu'un instituteur diplômé de William Ponty. Cependant, il serait injuste et historiquement faux de ne voir que les problèmes des enseignants indigènes. Les enseignants métropolitains aussi étaient confrontés à des difficultés notables. Ils sont confrontés à la précarité de l'emploi et aux salaires bas comparativement à leurs collègues exerçant en France. Ceci s'explique peut-être par le fait que

(1) Kalidou Diallo : Syndicat Unique de l'Enseignement laïc du Sénégal, mémoire de DEA, Dakar 1986. l'auteur fait une excellente description des revendications des enseignants indigènes.

ceux qui viennent enseigner au Sénégal appartiennent aux classes populaires françaises. Economiquement éprouvés dans leur pays, ils recherchent dans l'enseignement colonial des moyens de faire vivre une famille pauvre et nombreuse.⁽¹⁾ En comparaison aux autres corps de cadres français, leur situation matérielle (soldes et indemnités) reste stationnaire et se dégrade sous bien des rapports. Très souvent, les revalorisations de la fonction enseignante ne font pas l'objet d'application de leur part.⁽²⁾

Parmi les enseignants métropolitains se trouvaient des communistes, souvent même à la direction des écoles et dont les activités sur le plan des revendications inquiétaient les autorités politiques locales.⁽³⁾ Il faut donc prendre en compte dans cette période, l'action des enseignants métropolitains en tant que travailleurs dans l'analyse des facteurs qui ont contribué à l'évolution du système éducatif. Sans doute leurs revendications ont permis au moins l'augmentation des budgets de l'éducation : 2,5 % du budget de la colonie en 1920⁽⁴⁾ et 5,34 % en 1943-44.⁽⁵⁾

b) les élèves : ils étaient soumis à des conditions d'études très difficiles et les redoublants étaient automatiquement exclus. Les revendications pour l'amélioration de ces conditions étaient perçues par les autorités comme des "actes d'indisciplines concertés" et sanctionnées par des renvois mas-

(1) Alassane Wélé : l'enseignement public au Sénégal... op. cité, p. 115-124. L'auteur cite G. Hardy : conquête morale.

(2) "le personnel européen est profondément ulcéré de l'abandon dans lequel il est laissé depuis plus d'une année relativement à sa situation matérielle (soldes, indemnités). Le personnel s'étonne également, de ce que la "révalorisation" de la fonction enseignante à laquelle -il faut le reconnaître- Vichy a procédé depuis 1943 (1^{er} juillet) n'ait pas encore fait l'objet de décision de la part du Gouvernement de la Rép. et de la Haute administration en AOF". Rapport statistique annuel, année scolaire 1943-44, 2 G 44-156 p.4.

(3) M. Le Gall, sa femme et M. Roux étaient membre du Parti communiste et avaient mis sur pied la section locale. M. MINNE, professeur au lycée Faïdherbe était rapatrié. Il était "bien connu pour la propagande communiste qu'il n'a cessé de faire pendant son séjour au Sénégal auprès de jeunes évolués..." Services de police et de sûreté, synthèses mensuelles sur l'évolution politique 1947, 2 G 47 - 133.

(4) Alassane Wélé : l'enseignement public... op. cité, p. 32.

(5) Rapport statistique annuel, année scolaire 1943-44, 2 G 44, 156, p. 29.

sifs. ⁽¹⁾ Ces types de revendications étaient formulées par les élèves issus des familles moyennes et pauvres.

c) Les parents d'élèves : La revendication des européens installés au Sénégal pour l'obtention d'un enseignement secondaire s'est traduite en 1925 par la création du cours secondaire de Dakar par un groupe de parents d'élèves. L'accès à l'enseignement secondaire était aussi une revendication des parents d'élèves assimilés originaires des quatre communes. Cette revendication des parents d'élèves n'était formulée que par ceux d'entre eux qui avaient un niveau culturel et intellectuel élevé. C'est ce qui explique la présence massive de leurs enfants dans les établissements secondaires dispensant le même type d'enseignement qu'en France. En 1925, les 181 élèves du lycée Faidherbe étaient ainsi répartis. ⁽²⁾

	<u>Classes élémentaires</u>	<u>1^é et 2^é cycles</u>	<u>totaux</u>
européens de France	22	18	40
originaires des 4 communes	71	36	107
Non "originaires"	7	17	24
Syriens	10	-	10
Total	110	71	181

Le nombre d'élèves européens et fils d'assimilés représente 76,05 % des effectifs du secondaire. En 1929, les Français représentaient dans cet établissement 52 % des effectifs. ⁽³⁾

Les européens installés dans la colonie ne sont pas des bourgeois mais des gens qui sont venus pour y chercher de la fortune. Or à l'époque le système éducatif français était tel que seuls les enfants de la bourgeoisie pouvaient faire des études secondaires et supérieures. L'installation dans la colonie conférait, au moins sur ce plan, un privilège, arraché de haute lutte. D'un autre côté la population assimilée et l'aristocratie traditionnelle luttèrent pour conserver leur rang et prestige sociaux. Ainsi avant l'implantation réelle de l'enseignement secondaire, la population européenne, les populations

(1) Rapport de rentrée année scolaire 1940-41, 2 G 41-56, p.14
Lors de cette grève 17 élèves furent renvoyés. En 43-44,
24 élèves furent renvoyés à Blanchot.

(2) Alassane Wélé : l'enseignement public... op. cité, p. 340.

(3) Papa dit Amadou Fall : Enseignement et domination coloniale au Sénégal 1910-1939, mémoire de maîtrise, Université de Dakar, 1978, p. 209.

assimilées et l'aristocratie traditionnelle avaient largement bénéficié des bourses d'études en France et au Sénégal. Selon une décision de 1844, elles devaient être au nombre de 50 à 60 par an, mais en 1885, seules 10 bourses étaient octroyées, 15 en 1887, 20 en 1891, 24 en 1894 et plus de 20 bourses d'études en France. Le taux des bourses variaient entre 600 F et 1000 F. Les bourses d'études en France couvraient une période de 5 ans qui permettra à l'élève d'avoir 18 ans au maximum. Elles s'adressaient aux élèves qui ont obtenu au moins 8/20 à l'examen devant la commission de fonctionnaires et de notables sur le programme, élèves retenus au préalable par la commission permanente (gouverneur et curé de Saint-Louis) en fonction de l'aptitude, mais surtout "du degré d'intérêt inspiré par chaque famille en fonction de son honorabilité, des services rendus à la colonie, de l'insuffisance sociale de ses ressources, des exigences de sa position et du nombre de ses enfants". En ce sens Denise Bouche a parfaitement raison de dire que "le but principal ainsi assigné aux bourses était donc d'aider des familles qui avaient eu des revers à conserver leur rang, en vue de contribuer à la stabilité de la société bourgeoise".⁽¹⁾

Mais en 1890 les bourses connaîtront une réduction de 50.000 F. Les principaux victimes sont les fils de fonctionnaires de passage dans la colonie et les boursiers des écoles préparatoires aux Arts et Métiers. Et à partir de 1899, commence l'octroi des 1/2 bourses et des subsides. En réalité il s'agit là d'un conflit social très profond tendant à réduire les privilèges sociaux et à trier davantage avec un contrôle très rigoureux les bénéficiaires. C'est pourquoi, le 18 février 1897, le Conseil d'Etat mettait fin à ce qu'il considérait comme les abus des conseils généraux, "de faire, sur les fonds des budgets locaux, des libéralités nominatives". Désormais ce sera l'administration qui fera la répartition du crédit global. En 1903 le gouverneur Guy reviendra avec insistance sur ce sujet et affirmera la décision "de sacrifier résolument l'enseignement de luxe, que les bons sujets trouveront toujours dans la métropole grâce aux bourses que vous distribuez si libéralement..."⁽²⁾

(1) Denise Bouche : l'enseignement dans... op. cité, p. 265.

(2) Denise Bouche : l'enseignement dans... op. cité, p. 273 et 278.

Cette lutte que menaient les européens établis au Sénégal était une partie intégrante de la lutte menée en France contre le système éducatif, cloisonné et anti-démocratique. Les enfants des classes inférieures étaient confinés à un enseignement primaire qui débouchait soit sur l'enseignement professionnel soit sur l'enseignement technique. Mais précisément, parce qu'il s'agissait d'un seul et même système (ici adopté aux conditions du colonialisme), cette lutte contre le système d'enseignement en France ne pouvait pas ne pas avoir de répercussions sur l'enseignement au Sénégal.

d) L'évolution de la situation politique : Paradoxalement c'est à partir de la crise de 1929 et pendant la seconde guerre mondiale que l'enseignement secondaire a connu un relatif développement. Cela est dû, sans doute au début d'industrialisation⁽¹⁾ et à l'évolution politique rapide qui débouchait en 1946 à l'Union Française et à la fin de l'indigenat. Cependant, il ne faut pas **surestimer** le rôle de cette évolution. Elle a permis simplement de mener la lutte dans des circonstances qualitativement transformées.

Le bilan est maigre. Après un siècle d'enseignement secondaire (1847-1946), le Sénégal ne compte que deux lycées, quelques écoles d'enseignement supérieur professionnel dont certaines sont à vocation fédérale, un établissement d'enseignement technique, une école primaire supérieure, et un diplôme de niveau supérieur : le Brevet de Capacité Colonial dont la première session fut organisée en 1925.⁽²⁾

L'objectif de la colonisation n'était pas de développer l'enseignement en général, l'enseignement post-primaire en particulier. Si ce dernier a connu une évolution qualitative et quantitative c'est parce que la colonisation met en place des forces sociales qu'elle ne peut pas tout à fait maîtriser. Ces forces, dans leur diversité, luttaient pour leurs intérêts qui souvent étaient en contradiction avec ceux de la bourgeoisie française. Engels nous a déjà fourni une analyse qui nous permet

(1) Selon l'industrie africaine en 1982, 3^e édition, t.2, la première usine fut installée en 1928.

(2) Papa dit Amadou Fall : Enseignement et... op. cité, p. 78.

de comprendre la contradiction entre les objectifs poursuivis par la colonisation et les résultats obtenus : "ce n'est que rarement que se réalise le dessin voulu ; dans la majorité des cas, les nombreux buts poursuivis s'entrecroisent et se contredisent, ou bien ils sont eux-mêmes à priori irréalisables, ou bien encore les moyens pour les réaliser sont insuffisants. C'est ainsi que les conflits des innombrables volontés et actions individuelles créent dans le domaine historique une situation tout à fait analogue à celle qui règne dans la nature inconsciente. Les buts des actions sont voulus, mais les résultats qui suivent réellement ces actions ne le sont pas, ou s'ils semblent, au début, correspondre cependant au but poursuivi, ils ont finalement des conséquences tout autres que celles qui ont été voulues. Ainsi les événements historiques apparaissent en gros également dominés par le hasard. Mais partout où le hasard semble jouer à la surface, il est toujours sous l'empire des lois internes cachées, et il ne s'agit que de les découvrir". (1)

2) 1946-1956 : Période de développement : les établissements d'enseignement secondaire ont augmenté en nombre durant cette période. Ce sont : 2 lycées mixtes (Faidherbe à Saint-Louis et Van Vollen Hoven à Dakar) ; 6 collèges modernes d'enseignement court (de garçons : Blanchot à Saint-Louis, un collège mixte à Thiés, Delafosse à Dakar, un à ziguinchor ; de filles : Ameth Fall à Saint-Louis, Albert sarraut à Dakar). Le collège moderne Albert Sarraut, comporte un centre d'apprentissage et Ameth Fall une section technique ; 5 établissements techniques (les collèges techniques d'industrie de Dakar et de Saint-Louis, le collège technique de commerce de Dakar, l'école de pêche de Rufisque, le collège technique agricole et le centre d'apprentissage agricole de Louga). Le collège d'industrie de Dakar comporte un centre d'apprentissage de même que celui de Saint-Louis ; 3 cours et écoles normaux (de garçons : EN William Ponty et CN de Sébikotane, CN de Mbour ; de filles : EN et CN de Rufisque) et une école d'enfants de troupe à Saint-Louis.

(1) K. Marx- F. Engels : Etudes philosophiques, Paris, Editions sociales, 1974, p. 216.

On note la disparition de l'enseignement primaire supérieur et de l'école des fils de chefs.⁽¹⁾ Les lycées comptent 1.379 élèves en 1952 et ceux originaires de la métropole représentent 33,79 % contre 45,46 % de sénégalais, le reste étant constitué d'autres africains. Le lycée Van Vollen Hoven compte 43,72 % de métropolitains et 30,34 % de sénégalais. Les collèges modernes publics compte 625 élèves, aucun métropolitain. C'est dans ce type d'enseignement que s'est développé l'enseignement privé : 5 établissements, 24 classes avec un effectif de 567 dont 362 métropolitains (soit 63,84 %). L'enseignement technique compte 1.263 élèves dont 194 filles. En 1951 778 élèves de cet enseignement sont métropolitains sans tenir compte des élèves des cours professionnels. Les Ecoles normales publiques disposent de 2 établissements et 7 classes. Leurs effectifs s'élèvent à 111 dont 2 métropolitains seulement. Dans les cours normaux, on distingue 3 établissements publics, 12 classes et 279 élèves dont 6 métropolitains ; et 1 établissement privé à 3 classes avec un effectif total de 30 élèves.⁽²⁾

En 1954, les lycées compteront 1.655 élèves, les collèges modernes (sans les effectifs de Ziguinchor) 903 élèves, les établissements techniques et les centres d'apprentissage 939 élèves, les écoles normales 118 élèves dont 59 non sénégalais, les cours normaux 351 élèves.⁽³⁾

L'évolution quantitative s'accompagne d'un développement de l'internat : 439 internes dans les lycées, 307 dans les collèges modernes, les écoles normales et cours normaux étant soumis dans leur majorité au régime d'internat.⁽⁴⁾

Les élèves pourront préparer les diplômes suivants : CEPE, BEPC, Baccalauréat (1ère et 2ème partie), BEI, CAP et

(1) "L'école des fils de chefs préparant ces derniers à remplir le rôle auquel leur naissance les prédestinait sera supprimée par arrêt de recrutement car son existence ne se justifie plus aujourd'hui". Rapport de rentrée et rapport annuel 1952, 2 G 52-85, fasc. 1.

(2) Rapport de rentrée et rapport annuel 1952, 2 G 52-85, fasc. 2 et 3.

(3) Rapports annuels 1953-1954, 2 G 54-94, fasc. 3.

(4) Rapport de rentrée et rapport annuel 1952, 2 G 52-85, fasc. 2.

les concours d'entrée dans les écoles professionnelles existantes. Cependant la sélection était de rigueur comme le montrent les résultats suivants :

1952 : CA pédagogique : 40/104 dont 1 métropolitain
Brevet élémentaire : 37/131 dont 3 métropolitains
BEPC : 146/335 dont 45 métropolitains
BEI : 10/19 dont 6 métropolitains
CA professionnel : 71/171 dont 24 métropolitains
Entrée en 6^e : 480/1307 dont 136 métropolitains
CEPE = 1249/3381 dont 126 métropolitains
Cours normaux : 50/774. ⁽¹⁾

1954 : Lycée Van Vollen Hoven : BEPC : 70/119 (58,82 %)
Baccalauréat 1^{ère} partie : 62/144 (43,05 %)
Baccalauréat 2^{ème} partie : 52/79 (65,82 %)
Lycée Faidherbe : BEPC = 67/96 (69,79 %)
Baccalauréat 1^{ère} partie : 37/78 (47,43 %)
Baccalauréat 2^{ème} partie : 36/50 (72 %)

Les autres examens et concours ont des résultats faibles qui étaient justifiés par les autorités par leur volonté de "débarasser l'enseignement secondaire des médiocres, etc.." ⁽²⁾

Des réformes furent entreprises ou envisagées au début de cette période. Elles concernaient essentiellement l'extension des locaux, la construction de nouvelles unités, le développement de l'internat, l'amélioration des programmes et des niveaux d'études, modification de statut de certains établissements (par exemple l'école d'enfants de troupe est transformée en une école militaire préparatoire africaine, etc...). De ce point de vue on peut donc dire que les forces sociales au Sénégal ont eu des acquis notables. Cependant les métropolitains les assimilés et l'aristocratie traditionnelle semblent plus en jouir.

Certains de ces projets de réforme seront abandonnés très tôt à cause des contraintes financières : "Le Sénégal devrait abandonner jusqu'à la fin de la crise financière toute idée d'extension des établissements du second degré et s'atta-

(1) Rapport de rentrée et rapport annuel 1952, 2 G 52-85, fas.4

(2) Rapport annuel 1953-1954, 2 G 54-94, fas. 3.

cher, par contre, à améliorer la qualité de l'enseignement qui est donné". Cette perspective va triompher. Et cela s'est fait sentir dans les budgets consacrés à l'enseignement : 21,4 % du budget total du territoire en 1952 contre 19,4 % en 1955. ⁽¹⁾

Le personnel administratif et enseignant est essentiellement composé de métropolitains. En 1952, les effectifs s'élevaient à 1.163 agents dont 352 (30,26 %) de métropolitains et 811 originaires des autres territoires de l'Union française. Ces derniers étaient répartis comme suit : 1 chargé d'enseignement, 2 répétiteurs, surveillants, maîtres d'internat, 49 maîtres ouvriers et moniteurs d'enseignement manuel, 7 professeurs de cours complémentaires et instituteurs principaux, 109 instituteurs stagiaires et instituteurs adjoints, 213 moniteurs et 137 divers. ⁽²⁾ En 1954, le personnel administratif et enseignant en service dans les établissements secondaires est au nombre de 307 agents dont 26 (8,46 %) indigènes (maîtres ouvriers, contre-maîtres, commis expéditionnaire, etc...). Ces chiffres n'incluent pas les surveillants, les secrétaires, le service de l'intendance, etc... Dans les lycées tout le personnel enseignant est d'origine métropolitaine, les collèges modernes comptent 13 enseignants indigènes, les cours normaux et les écoles normales 6 indigènes et les collèges techniques et centres d'apprentissage 4 indigènes. Le personnel enseignant des lycées possède une haute qualification : 10 professeurs agrégés, 39 professeurs licenciés, 10 professeurs certifiés, soit 64,13 % d'enseignants hautement qualifiés. ⁽³⁾

La diminution des crédits de l'éducation a eu pour conséquence l'impossibilité de recruter de nouveaux enseignants en nombre suffisant. Ce qui s'est traduit par un nombre très élevé d'heures supplémentaires confiées aux enseignants. "Au budget de 1954 figurent 4 millions d'heures supplémentaires (lycée de Saint-Louis) et 2,6 millions (lycée de Dakar). Plus de 11 millions représentent plus de 350 heures supplémentaires". ⁽⁴⁾ Cela s'est également traduit par l'emploi massif

(1) Rapport sur l'activité des services pendant l'année 1955, 2 G 55-111.

(2) Rapport de rentrée et rapport annuel 1952, 2 G 52-85, fas.4

(3) Rapports annuels 1953-54, 2 G 54-94, fas. 3

(4) Rapports annuels année scolaire 1952-53, 2 G 53-75, fasc.1

du "personnel féminin auxiliaire se trouvant sur place (femmes de fonctionnaires ou de commerçants déjà logés, titulaires d'une licence ou de quelques certificats de licence) dont la qualification n'est pas exempte de critiques et dont la valeur professionnelle est souvent contestable...".⁽¹⁾ Cette orientation fut non pas circonstancielle mais une perspective affirmée; Cette période coïncide avec la crise qui secoue l'école Normale William Ponty. Bien qu'à partir de 1950 sa vocation était de former des enseignants uniquement, 50 % des élèves sortants s'orientent à parts égales, vers les licences d'enseignement ou les carrières libérales. A cela s'ajoute le nombre très bas de sortants : 2 à 4 par an pour le Sénégal et 8 à 10 par an pour toute l'A.O.F.⁽²⁾ Ceci est sans doute dû aux conditions matérielles des enseignants indigènes et les difficultés qu'ils éprouvent à entrer dans les établissements secondaires.

Les enseignants vont pendant cette période se doter d'un instrument de lutte efficace dans l'unité. En 1946 le Syndicat Unique de l'Enseignement est créé, mettant fin à une période de division et de revendication contradictoires des syndicats apparus dès 1943. Transcendant les barrières raciales et les divisions hiérarchiques, le SUEL était en même temps affilié à l'Union Territoriale CGT des syndicats du Sénégal et de la Mauritanie.⁽³⁾ Ceci n'est pas sans importance si l'on sait qu'en 1949 de nombreuses grèves revendicatives ont été menées parmi lesquelles on peut citer : la grève de la totalité du personnel africain de l'huilerie Lesieur-Afrique à Dakar du 11 février au 16 mars, la grève de 48 heures déclenchée par l'Union Intersyndicale ouvrière, le 18 février, à laquelle ont participé 5 à 6000 ouvriers, touchant toutes les usines de Dakar et toutes les entreprises de TP, la grève de 2 heures décidée le 7 mars par le cadre unique de l'enseignement pour protester contre le départ du professeur J. Suret-Canale. Cette grève mobilisa 80 membres sur les 87.⁽⁴⁾ Les communistes ont joué un grand rôle dans la transformation qualitative de la situation, par le moyen des groupes d'études communistes.

(1) Rapports annuels Année scolaire 1952-1953, 2 G 53-75, fasc. 1

(2) Rapport de rentrée et rapport annuel 1952, 2 G 52-85, fas.2

(3) Kalidou Diallo : Syndicat unique de l'enseignement... op. cité, p. 7.

(4) Rapport politique annuel 1949, 2 G 49-27.

Ce qui nous semble être d'une importance décisive c'est l'orientation prioritaire du SUEL à partir de 1954 : la création d'un Front uni, composé des enseignants et des parents d'élèves. Pour cela il fallait donc aider ces derniers à s'organiser. Et ce n'est qu'en 1955 que l'Union territoriale des Parents d'élèves du Sénégal verra le jour, organisation dans les structures et instances de laquelle travaillaient activement les enseignants. Cette jonction enseignant-parents d'élèves⁽¹⁾ est favorisée, estimons-nous, par le fait que les enseignants eux-mêmes sont parents d'élèves et que parmi les parents d'élèves du secondaire, une forte proportion devait être des intellectuels formés par le système. Le phénomène observé dans la période précédente se modifie : les parents d'élèves métropolitains ne manifestent plus leur combativité, et les indigènes s'impliquent davantage dans la défense de l'école. Ceci vient sans doute du fait que la place que les premiers occupent dans le système éducatif s'est considérablement améliorée. Ainsi les enfants métropolitains admis à l'entrée en 6^e se répartissaient entre :

- 1) les établissements secondaires en France,
- 2) les écoles privées au Sénégal,
- 3) les lycées et collèges du Sénégal où le nombre de places disponibles était très limité.⁽²⁾

Ces possibilités qui leur étaient offertes avaient contribué à réduire les budgets de l'enseignement public et à développer l'enseignement privé :

1948 : 318 millions soit 18 % du budget du Sénégal

1949 : 485 millions soit 18 % du budget du Sénégal

1950 : 485 millions soit 17 % du budget du Sénégal⁽³⁾

et même si en 1952 le budget représentait 21,4 % du budget du Sénégal avec une valeur absolue de 986.623.500 F, il n'empêche

(1) Cette fonction était en réalité plus vaste parce qu'elle englobait en 1956 l'Union des Associations des parents d'élèves, le SUEL, le Conseil de la jeunesse et l'Association générale des Etudiants de Dakar, formant ainsi le comité de défense des intérêts de l'école. Kalidou Diallo : syndicat unique... op. cité, p. 31.

(2) Rapport de rentrée et rapport annuel 1952, 2 G 52-85, fas.2

(3) Rapport politique annuel, 1949, 2 G 49-27.

que les crédits accordés à l'enseignement privé à titre de subventions étaient aussi considérables. En 1952-1953, ces subventions s'élevaient à 28 millions de Frs. C'est sans doute ce qui a permis son développement rapide. ⁽¹⁾

	Ecoles	Classes	effectifs
1952-1953	6	30	651
1953-1954	6	32	807

En dix ans (1946-1956) donc l'enseignement secondaire a fait d'importants progrès au Sénégal. Cependant, parceque les positions des uns et des autres s'étaient modifiées par rapport à l'école, cette période révélait des attitudes différentes, mettait sur scène de nouveaux acteurs sociaux et de nouvelles formes de lutte et alliances. En cela elle a un contenu plus progressiste, infiniment meilleur que celui du siècle écoulé.

Cependant, des signes pertinents d'une orientation négative apparaissaient déjà : un titulaire du BEPC gagnait plus de 20.000 F par mois alors qu'un titulaire d'un CAP n'en gagnait que 6 à 7000 F, c'est-à-dire trois fois moins. Ce qui n'était pas susceptible de développer l'enseignement technique et professionnel, malgré la situation nouvelle inaugurée par l'année 1949. ⁽²⁾

D'une manière générale, l'enseignement secondaire s'est développé mais dans le sens opposé aux buts poursuivis par les colonisateurs. Selon leur propre aveu : "l'enseignement ne se développe pas uniquement dans la voie que lui trace notre service et selon les souhaits et les directives de l'Inspection Académique. Son développement est tributaire de multiples facteurs...". ⁽³⁾ Si la situation générale qui a conduit à la loi Cadre en 1956 matérialisée par l'installation d'un Conseil de gouvernement dans lequel entraient des indigènes n'était pas déterminante dans le développement de l'enseignement, elle constituait tout au moins un cadre évolutif où se faisaient jour des tendances scolaires jusqu'à présent non renversées.

(1) Rapports annuels : Année scolaire 1952-53, 2G 53-75, fas.1

(2) "l'année 1949 marque une étape importante dans la période qui a suivi la guerre par l'extinction progressive du régime d'autarcie qu'elle avait imposée et par le retour à la liberté des marchés. Elle est caractérisée principalement par d'importantes réalisations sur le plan économique et sur le plan social". Rapport politique annuel 1949, 2G 49-27.

(3) Rapports annuels. Année scolaire 1952-53, 2G 53-75, fas.1 la différence des salaires est contenue dans ce document.

3) 1956-1971 : première crise scolaire : le nombre d'établissement a légèrement augmenté depuis 1956. De sorte qu'en 1960 il y avait 2 lycées, 8 collèges modernes et classiques, 3 cours normaux, 17 cours complémentaires, c'est-à-dire 30 établissements. Le nombre d'écoles privées s'élevait à 3 établissements d'enseignement long de la mission catholique, 3 établissements courts (un confessionnel, deux laïques), 3 cours normaux de la mission catholique. Il y a donc un développement de l'enseignement qui a permis de faire face à l'afflux de candidats à l'entrée en 6^e : 2500 en 1955 contre 6.500 en 1960. En 1960, l'enseignement public comptait 196 classes qui hébergeaient 6.701 élèves dont 1.615 filles (24,70 %). Le nombre d'internes était de 1472 dont 286 filles (19,42 %). Les écoles privées comptaient 69 classes, 1535 élèves dont 689 filles (44,88 %) et 379 internes (24,62 %) des effectifs). L'initiative privée représentait, du point de vue des effectifs, une contribution de 22,90 %.

L'enseignement technique et professionnel se présentait ainsi :

- enseignement public : 3 établissements totalisant 5.583 élèves. Les conditions matérielles d'études y étaient très pénibles⁽¹⁾ ; 3 centres d'apprentissage (le nombre d'élèves n'est pas précisé dans les statistiques) ;

- enseignement privé : 4 établissements de la mission catholique avec un effectif total de 272 élèves ; 2 établissements laïques dont le nombre d'élèves n'est pas précisé.⁽²⁾

L'accroissement des effectifs de l'enseignement secondaire a été rapide. En 1968, il y avait 38.015 élèves parmi lesquels 9920 élèves (26,09 %) du privé. Si nous considérons les chiffres de la situation économique du Sénégal 1959-1979, le taux d'accroissement des effectifs scolaires entre 1960 et 1968 est de 328,91 %. Et en 1971, les effectifs passent 53.964 élèves dont 14.875 élèves (27,56 %) du privé. De 1968 à 1971, le taux d'accroissement est de 41,95 %.⁽³⁾

(1) Le lycée technique de Dakar appartenait à la Fédération du Mali, même si les 3/4 ou 4/5 de ses effectifs sont sénégalais. Bilan à la date du 2 mars 1960, 2G 60-25.

(2) Bilan et actions du Ministère de l'enseignement technique et de la formation des cadres - 2G 60-33, fas. 1 et 2.

(3) Situation économique du Sénégal 1959-1979, n° spécial, Dakar Direction de la statistique, p. 46 - 47.

Bien que nous n'ayons pas pu obtenir de chiffres, on peut dire que l'essentiel de l'infrastructure scolaire a été construit au cours de cette période. Cette orientation avait pour but de faire face à une situation faussement alarmante : " la pénurie de bacheliers n'a pas permis, jusqu'à maintenant, de voir s'inscrire en faculté un nombre suffisant d'étudiants".⁽¹⁾ C'est à la solution de ce problème que vont s'atteler les premier et second plans quadriennaux.

L'examen des résultats aux différents examens nous permet de voir l'importance du nombre des élèves étrangers (français et autres nationalités) dans l'enseignement secondaire.

Tableau n°12 : Répartition des admis au baccalauréat suivant la série et la nationalité 1968-1969⁽²⁾

	A	B	C	D	E	Total dont	Filles
Sénégalais	250	8	33	96	3	390	65
Français	55	9	23	40	-	127	69
Autres nationa.	44	3	8	25	2	82	13
Total	349	20	64	161	5	599	147

Les étrangers représentent 34,89 % des réussites, parmi les filles, les étrangères représentent 55,10 %. Ils sont plus représentatifs dans les séries scientifiques (C = 48,43 % D = 40,37 %) que dans la série littéraire (A = 28,36 %).

Il ne faut pas perdre de vue que les résultats ont beaucoup diminué, passant de 59,2 % en 1966-67 à 38,5 % en 1968-1969.

(1) Rapport sur la formation professionnelle in Préparation du 2^e plan quadriennal. Rapport de la commission n°7, 25 février 1965, p. 4.I

(2) Situation économique du Sénégal 1970, Dakar, Direction de la statistique, juillet 1971, p. 22.

Tableau n°13 : Résultats des différents CAP de 1967 à 1970⁽¹⁾

	Présentés dont Sénégal.		Admis dont sénég.		Pourc. dt Sén.	
1967	1190	1046	418	372	35,1	35,5
1968	941	872	452	424	48	48,6
1969	1327	1222	500	445	37,7	36,4
1970	1408	1247	593	518	42,1	41,5
Total	4866	4397	1963	1759	40,3	40,1

Le taux d'échec des sénégalais est très élevé. Par contre en faisant les différences on s'aperçoit que les étrangers ont un taux de réussite élevé.

Tableau n° 14 : Résultats aux différents brevets professionnels et d'enseignement technique de 1967 à 1970

	Présentés dont séné.		Admis dont séné.		pourcent. dont séné.	
1967	419	325	222	183	51	56
1968	590	503	424	367	72	73
1969	318	262	126	99	39,6	37,8
1970	328	270	149	122	45,4	45,2
Total	1655	1360	921	771	55,6	56,7

A partir de 1969, on observe une chute brutale des réussites qui diminuent considérablement.

Tableau n° 15 : Résultats baccalauréats techniques et économiques.

	Présentés dont séné.		admis dont séné.		pourcent. dont séné.	
1967	36	24	16	12	44,4	50
1968	43	37	35	30	81,4	81,1
1969	29	25	12	8	41,5	32
1970	58	48	39	31	67,2	64,6
Total	166	134	102	81	61,4	65,6

Ces quatre tableaux nous permettent également de voir la faiblesse numérique de la production de l'enseignement technique et professionnel. La production de l'enseignement général (baccalauréat seulement) en 1968-69 représente 20,06 % de la production quadriennale de l'enseignement technique et profes-

(1) Situation économique du Sénégal 1970, Dakar, Direction de la statistique juillet 1971, p. 25-26.

sionnel tous les diplômés confondus.

L'insuffisance des enseignants n'était pas résolue. En 1958 par exemple sur 55 enseignants demandés, seuls 24 (43,63 %) furent envoyés avec beaucoup de retard. De sorte que le recours aux heures supplémentaires, le recrutement d'un personnel sur place incompetent et sans qualification étaient massivement utilisés.

Certains enseignants servaient à la fois à Dakar et à Saint-Louis. ⁽¹⁾ Les taux des heures supplémentaires sont demeurés inchangés depuis le 18 septembre 1951 : moniteur : 120 F, instituteur principal : 270 F, instituteur-adjoint : 160 F, instituteur : 225 F. ⁽²⁾

L'essentiel du personnel enseignant (95 %) était constitué d'assistants techniques bénéficiant 200.000 F d'indemnités de logement et 110.000 F à l'occasion de chaque passage des congés annuels. ⁽³⁾

En 1970-71, ils représentaient 49,43 %, probablement avec des avantages indexés sur le coût de la vie.

Avec le changement de situation, les enseignants européens ont changé de statut et d'attitude. Ils sont des coopérants, par conséquent la lutte syndicale au Sénégal ne les concerne pas directement. Or ils représentent, dans l'enseignement secondaire une proportion importante.

La lutte revendicative était donc menée principalement par les enseignants sénégalais. En 1960, le ministre de l'éducation et de la culture fera des propositions pour la revalorisation matérielle de la fonction enseignante : relever le taux des heures supplémentaires à 200 F et 400 F, relever les indemnités de logement (600 F par mois pour la majorité des enseignants) à 4000 F par mois pour le groupe 4 (moniteur, institu-

(1) Rapport sur l'activité générale du Conseil de gouvernement et sur la marche des services publics territoriaux, 2 G 58-3 p. 129.

(2) Rapport d'activité du Ministère de l'Education et de la Culture, année scolaire 1959-60, 2 G 60-1, p. 22.

(3) Projet de plan d'équipement du Sénégal en établissements d'enseignement du second degré, 2 G 60-17, p. 35.

teurs adjoints, instituteurs stagiaires, instituteurs de 6^e classe), à 4300F par mois pour le groupe 3 et à 5000 F par mois pour le groupe 2, à compter du 1^{er} octobre 1960. Ce qui entraînerait une incidence budgétaire de 55 millions de Francs. (1)

Cette période n'a pas connu, malgré sa particularité de vide syndical des enseignants. Le SUEL vivra jusqu'en 1969, date à laquelle il fusionnait avec le syndicat des professeurs africains du Sénégal pour donner naissance au syndicat des enseignants du Sénégal.

Les organisations de parents d'élèves vont connaître de profondes mutations. Nous proposons trois directions de recherche pour comprendre les changements intervenus dans le rôle de ces organisations :

- 1) la place qu'occupait la lutte pour l'indépendance dans leur lutte pour la défense de l'école,
- 2) les types de rapports que leurs membres entretiennent avec le nouveau pouvoir,
- 3) la composition socio-professionnelle des parents d'élèves incluant une large proportion de paysans, d'ouvriers, etc...

La période était marquée par la naissance en 1957 du Parti Africain de l'Indépendance (PAI) largement représenté dans le secteur des intellectuels (parmi les 23 signataires on notait 2 enseignants et 4 étudiants) et dans d'autres secteurs de la vie nationale. En 1960, avec la dissolution de ce parti, (2) s'installe l'ère du parti unique. C'est aussi à partir de cette date que seront interdites les organisations des travailleurs (UGTAN) et d'étudiants, c'est-à-dire une remise en cause des acquis sociaux politiques et démocratiques de la période 1946-1959.

L'absence de moyens d'expression politique légaux des intellectuels, l'exploitation et la misère croissante des travailleurs dont les enseignants, la dégradation des conditions

(1) Rapport d'activité du Ministère de l'Éducation et de la Culture, année scolaire 1959-60, 2 G 60-1, p. 4

(2) Cette ère du parti légal unique sera accentuée par la chute de Mamadou Dia en 1962. Les positions politiques et économiques de la bourgeoisie nationale à l'intérieur de ce parti sont liquidées.

d'enseignement, le travail clandestin du PAI-Sénégal sont les principaux facteurs déterminants de l'explosion de mai 1968.⁽¹⁾ Sur le plan scolaire c'est la première remise en cause violente du système par les élèves, les étudiants et les enseignants. Cette secousse interne venait du fait que le système avait créé des forces qu'il ne pouvait plus maîtriser : les conditions économiques étaient de plus en plus incapables de leur offrir une place dans leur propre pays. C'est l'intensité de cette secousse et l'ampleur des problèmes qui l'ont produite qui ont commandé l'urgence de la réforme de 1971.

4) 1971-1981 : deuxième crise scolaire. Les effectifs scolaires s'élevaient en 1972 à 57.720 élèves dont 15.980 élèves (27,68 %) du privé.⁽²⁾

En 1979-80, le système éducatif comptait 174 établissements d'enseignement moyen et secondaire dont 77 établissements (44,25 %) privés.⁽³⁾ Ils comptent 2084 classes et 86.374 élèves. Ceux du privé représentent 32,7 % des effectifs de l'enseignement moyen général et technique et 20 % des effectifs de l'enseignement secondaire général et technique.⁽⁴⁾ Entre 1972 et 1980, le taux d'accroissement des effectifs est de 49,64 %.

Les résultats des baccalauréats secondaires et de techniciens révélaient que sur 5305 présentés 2956 étaient admis. Les sénégalais étaient respectivement au nombre de 5156 et 2877. De 1973 à 1979, 6092 candidats se sont présentés aux divers brevets professionnels et de l'enseignement technique. Seuls 2841 sont admis soit 46,6 %. La proportion des étrangers devrait être de l'ordre de 6 % (certaines données n'étant pas parvenues, il est impossible de faire une évaluation exhaustive).⁽⁵⁾

(1) La Conférence rectificative du PAI en 1967 est tenue un an seulement avant l'explosion de mai 1968.

(2) Situation économique du Sénégal 1959-79, Dakar, Direction de la statistique, p. 46-47

(3) Statistiques des enseignements moyen et secondaire, général technique et professionnel, 1979-80, Dakar, Ministère de l'Education Nationale, p. 2.

(4) Situation économique du Sénégal, 1980, Dakar, Direction de la statistique, p. 40 et suiv.

(5) Situation économique du Sénégal, 1980, p. 56 à 58.

L'assistance technique continuait à occuper une place confortable dans le système éducatif : 43,41 % dans l'enseignement moyen et secondaire technique, 25,45 % dans l'enseignement moyen et secondaire technique, 25,45 %, dans l'enseignement moyen et secondaire général et 44,27 % dans l'enseignement secondaire général. (1)

De 1973 à 1976, les enseignants sénégalais, après la dissolution de leur syndicat allaient s'organiser dans la clandestinité. Ce travail va déboucher en 1976 à la naissance du syndicat unique et démocratique des enseignants du Sénégal. Ce dernier s'orientera dans la lutte pour la revalorisation de la fonction enseignante, la démocratisation de l'enseignement et une mobilité démocratique des professionnels de l'enseignement.

Cette orientation s'est traduite par d'intenses et massives luttes revendicatives. Dans le même temps les élèves et les étudiants s'organisaient et se mobilisaient pour la défense de leurs "intérêts matériels et moraux". (2) Une des grèves les plus marquantes de cette période fut sans doute celle de 1977.

Les travailleurs aussi organisaient des luttes pour défendre leur travail menacé, pour l'amélioration de leurs conditions de vie dégradées par des facteurs multiformes. C'est dans cette situation générale de lutte que le PAI-Sénégal organisait, dans la clandestinité, son deuxième Congrès en 1972 qui élaborait "son programme en 11 points appelé à assurer dans un avenir prochain les conditions d'une large unité des forces patriotiques et démocratiques du Sénégal, l'union de tous les patriotes et démocrates de ce pays". (3) Cette orientation de 1972 a largement contribué au retour au pluripartisme dès 1974 avec la naissance du Parti Démocratique Sénégalais.

Ce sont les luttes conjuguées des étudiants, des élèves, des enseignants, des démocrates et le retour au pluripartisme qui ont conduit à la convocation des Etats Généraux de l'éducation et de la Formation en 1981. Cette large concerta-

(1) Situation économique du Sénégal, 1980, p. 52

(2) La suppression de l'internat constitue une liquidation sans précédent des acquis sociaux des élèves issus des milieux défavorisés.

(3) PAI-Sénégal: rapport politique sur la situation au Sénégal, Sénégal, 1972, p. 132.

tion était certes une remise en cause pacifique, mais elle était par la condamnation unanime du système scolaire et les perspectives retenues, l'expression d'une crise profonde généralisée, c'est-à-dire la faillite des solutions élaborées par la réforme de 1971. Il s'ouvrait alors une période nouvelle, celle de la lutte pour l'application des conclusions et la commission nationale de réforme de l'Education et de la formation, issue des Etats généraux. ⁽¹⁾

L'analyse que nous avons faite des principales étapes de l'enseignement secondaire n'est pas exhaustive. Nous avons simplement voulu dégager des repères dans l'accumulation des contradictions et à partir desquels on peut situer les points de rupture. Nous avons sacrifié la richesse des périodes analysées en simplifiant -à l'extrême- leur contenu. Nous n'avons retenu que ce qui nous paraissait être le plus important et qui influait directement sur le système éducatif.

La description de l'évolution de l'enseignement secondaire révèle d'âpres luttes d'intérêts. Et c'est parce qu'il s'agit d'intérêts que se font jour des positions et des alliances qui évoluent suivant des contextes et des circonstances historiques déterminées. D'une manière générale, le système évolue dans une série d'impasses et s'oriente vers la privatisation de l'enseignement et la dégradation de l'éducation publique. C'est là sans doute un des facteurs qui ont contribué à la diminution des enfants français dans les écoles du Sénégal. On le verra plus loin, la sélection à outrance se traduit par des renvois, des redoublements et des abandons massifs.

L'analyse de l'évolution de l'enseignement secondaire nous suggère quelques positions théoriques critiques. En disant que l'école est un système éducatif, nous désignons un ensemble de parties interdépendants qui concourent au même but, celui d'éduquer. Mais il ne saurait être question d'évacuer ses contradictions internes ni d'affirmer son invariabilité, c'est-à-dire de substituer à sa cohérence interne nécessaire une cohésion structurale.

(1) La CNREF est instituée par le décret n°1-644 du 6 juillet 1981.

Cependant il ne suffit pas d'aller à l'école pour réussir malgré les mêmes programmes, les mêmes enseignants, la même salle de classe, etc. S'il en est ainsi, c'est parce qu'en plus de ses contradictions internes, l'école subit les contradictions socio-économiques, précisément du fait qu'elle est un sous-système du système social. C'est pourquoi son autodéveloppement-résultat de la résolution de ses contradictions internes-laisse intacts les problèmes fondamentaux. Voilà pourquoi la notion de système éducatif ne peut pas être neutre⁽¹⁾ puisque sa nature et ses caractéristiques dépendent du système social auquel elle appartient. Ainsi la proposition "l'école est un système éducatif" est une définition de l'école par son essence : l'essence de l'école est d'être un système éducatif.

Mais l'école est aussi un appareil idéologique d'Etat c'est-à-dire une institution d'une superstructure. Mais puisque l'Etat est un instrument de domination d'une classe sur une autre, l'école ne peut être donc que l'un des moyens de cette domination. Or l'Etat n'a pas existé et n'existera pas de tout temps : la disparition des classes entraîne l'extinction de l'Etat. Mais l'Ecole continuera t-elle d'exister ? Oui parce que l'éducation correspond à un besoin social dont la satisfaction en crée un autre. C'est pourquoi la proposition "l'école est un appareil idéologique d'Etat" définit l'école par son attribut historique.⁽²⁾

Il n'y a pas une consubstantialité entre l'école et l'Etat. L'école n'est pas aussi un lieu où ne réussissent que les enfants des classes dominantes. Bien qu'étant un appareil idéologique d'Etat, l'école possède une relative autonomie. Il existe des possibilités de réussite pour les élèves issus des couches et classes dominées, possibilités qui varient selon les contextes historiques.

(1) Lê Thanh Khoi pense que le système éducatif peut rester "assez neutre pour couvrir toutes les dimensions de l'éducation" in *l'Education Comparée*, Paris, Armand Colin Editeur, 1981, p. 119

(2) La couleur verte d'une orange indique un stade de développement de cette dernière. Elle n'en deviendra pas moins une orange avec la couleur orangée qui indique un autre stade de son développement. Avec la couleur orangée, elle est passée à un stade qualitativement supérieur. On dit qu'elle est mûre.

La nature de l'école est contradictoire. Elle est un moyen par lequel la société transmet et conserve ses valeurs, le moyen par lequel elle essaie de maintenir et de perpétuer l'ordre existant, donc le moyen par lequel elle prévient les conflits sociaux, les remises en cause éventuelles et le désordre social. C'est le côté conservateur. Cependant, toute éducation est l'expression d'un changement individuel (instruire un ignorant) et social (développer le génie créateur d'une société). Elle permet aussi la prise de conscience d'une situation d'inégalités et d'injustices sociales et la nécessité de renverser cet état des choses. Elle est aussi un facteur puissant de développement économique et social. C'est son côté progressiste. Ces deux côtés s'affrontent en permanence. Il arrive des moments où l'un l'emporte sur l'autre ou ils s'équilibrent.

II H A P I T R E 2

L'EVOLUTION DE LA GEOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

A) L'INFRASTRUCTURE

Nous allons examiner le nombre d'établissements d'enseignement secondaire, le nombre de classes, le nombre d'élèves et faire une comparaison entre l'accroissement des établissements publics et privés.

Tableau n° 16 : Le nombre d'établissements d'enseignement secondaire, par région et par type en 1960⁽¹⁾

	C.V.		Thiès		Fleuve		Diour.		Si.Sa.		Sén.O.		Casam.	
	Pu	Pr	Pu	Pr	Pu	Pr	Pu	Pr	Pu	Pr	Pu	Pr	Pu	Pr
Lycée ⁽²⁾	2	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Collège	2	2	1	-	2	-	-	1	-	-	-	-	1	1
Cours N.	1	1	1	1	-	-	néant	-	-	-	néant	-	1	1
Cours c.	8	-	-	3	2	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Total	13	6	2	4	5	-	-	1	2	-	-	-	2	4
	=19(48,71%)		=6(15,38%)		=5(12,82%)		=3(7,69%)		=6(15,38%)					

Le nombre total d'établissements était de 39. L'enseignement long totalisait 6 établissements (15,38 %), l'enseignement court 33 (84,61 %) ; dans ce type d'établissements, les

(1) Rapport d'activité du Ministère de l'éducation et de la culture année scolaire 1959-60, 2 G 60-1 ; Répartition des établissements d'enseignement du 1er et du 2é degré selon les nouvelles régions administratives, 2 G 60-15.

(2) Nous avons compté le lycée Delafosse qui appartenait cependant à la Fédération du Mali, car les 3/4 ou 4/5 des élèves sont sénégalais. D'autre part, nous désignons par "lycée" les établissements qui dispensent l'enseignement moyen et secondaire, publics et privés.

cours complémentaires (17) représentaient 43,58 %⁽¹⁾. L'enseignement privé comptait 16 établissements (41,02 %) et était plus présent à Dakar qu'ailleurs.

Ces établissements comptaient 265 classes et 8356 élèves. D'où 31 élèves en moyenne par classe. Cette moyenne était de 34 élèves dans le public et 23 dans le privé.

Tableau n° 17 : Le nombre d'établissements d'enseignement secondaire par région et par type en 1977/78⁽²⁾

	C.V.	Casa.	Diour.	Fleuve	S.Orien.	Si.Sal.	Thiés	Louga	
(:Pu	pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr)
(: 7	10: 1	1 : 1	0: 5	-: -	- : 1	-: 1	1: -	-)	
(: 29	36: 8	8 : 4	1: 7	6: 1	2 :10	6:10	13: 5	1)	
(Tot.:36	46: 9	9 : 5	1:12	6: 1	2 :11	6:11	14: 5	1)	
(=82(46,85%)	=18(10,28%)	=6(3,42%)	=18(10,28%)	=3(1,71%)	=17(9,71%)	=25(4,28%)	=6(3,		

Il y avait 175 établissements. L'enseignement long comptait 28 établissements (16,96 %) et l'enseignement court 147 (83,03 %). Les écoles publiques étaient au nombre de 90 (51,42 %) et celles privées 85 (48,57 %).

Le taux d'accroissement des constructions de 1960 à 1977 était donc de 348,71 %, réparti entre le public (291,30 %) et le privé (431,25 %). Si donc les écoles ont augmenté en nombre cela est dû en grande partie au développement spectaculaire du privé.

Les filles étaient au nombre de 25.119 (31,92 %). Elles étaient plus nombreuses au premier cycle (20.936 élèves soit 33,23 %) qu'au second cycle (4183 élèves soit 26,66 %).

(1) "Les cours complémentaires sont annexés à des écoles primaires. Donc administrativement relèvent de la direction de l'enseignement du 1er degré, Cependant parce que les programmes sont ceux du 2^e degré moderne, les effectifs s'ajoutent à ceux du 2^e degré". Répartition des établissements... op. cité, p. 7.

(2) Situation de l'enseignement au Sénégal (Réponses à un questionnaire du Conseil Economique et Social) ; Ministère de l'Education Nationale, Avril 1979.

Ces établissements comptaient 1811 salles de classe et 78.672 élèves. Ainsi le nombre d'élèves par classe était en moyenne 43 ; dans le public cette moyenne était de 44 élèves par classe et dans le privé 41 seulement.

Tableau n°18 : Le nombre d'établissements d'enseignement secondaire par région et par type en 1982/83⁽¹⁾

	: Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu	Pr:Pu
(Lyc.: 9	14	: 1	2	: 1	-	: 5	-	: -
(Col.:37	41	:10	8	: 4	4	: 8	6	: 4
(Tot. :46	55	:11	10	: 5	4	:13	6	: 4
(Louga = 7(3,33 %)								

Il y avait 210 établissements. L'enseignement long comptait 39 établissements (18,57 %), l'enseignement court 171 (81,42 %). Ils étaient répartis entre le public 114 (54,28 %) et le privé 96(45,71 %).

Le taux d'accroissement des constructions scolaires de 1977 à 1982 était de 20 %. Ce dernier était de 26,66 % pour le public et 12,94 % pour le privé. Cette diminution des constructions du privé se répercutait relativement sur les effectifs. En 1977, le privé représentait 28,15 % des effectifs, en 1982 il ne représente plus que 28,48 %.

Les filles représentaient 32 % des effectifs totaux. Dans le premier cycle leur proportion était de 36,56 % dans le second cycle elle tombait à 28,15 %.

Le nombre d'élèves par classe était de 44 en moyenne.

Il apparaît donc, après cette description, quelques aspects

(1) Statistique de l'enseignement moyen et secondaire général et technique, 1982-1983. Ministère de l'Éducation Nationale.

essentiels. Le rythme des constructions scolaires s'était accéléré de 1960 à 1977 et avait connu un ralentissement progressif à partir de 1977. Actuellement il est presque nul.

Les établissements scolaires sont très mal répartis sur le territoire national, comme le montre le tableau suivant :

	Cap.V.	Casam.	Diour.	Fleuve	Sén.Or	Si. Sa.	Th.és	Louga
(% pop. ⁽¹⁾)	19,4%	14,5%	8,4%	10,4%	5,6%	19,8%	13,7%	8,2%
(en 1980)								
((2))								
(% d'ét.)	48,09%	10%	4,28%	9,04%	2,85%	10%	12,38%	3,3%
(en 1982)								
()								

Ce déséquilibre régional malgré les besoins, s'accompagne d'une pauvreté en enseignement long dont l'essentiel est concentré à Dakar et à Saint-Louis. Par contre, l'enseignement court est florissant, relativement, et constitue presque la seule offre dans les autres régions. C'est ce déséquilibre qui a été et qui est encore à l'origine de l'exode scolaire.

L'enseignement privé s'est développé d'une manière très rapide, malgré le Brevet de Fin d'Etudes Moyennes et des dispositions qui l'accompagnaient. Ces dernières différaient l'orientation vers le privé en offrant des possibilités précaires de poursuivre les études dans le public. C'est pourquoi elles ne pouvaient déboucher que sur des impasses qui ont largement contribué au développement spectaculaire du privé : 32,32,19 % en 1983/84⁽³⁾ contre 28,48 % en 1982/83. Ce qui signifie que le ralentissement des constructions scolaires plus notable dans le privé n'a pas affecté le volume des effectifs. A défaut de nouvelles écoles, les établissements existants ont augmenté le nombre de classes pour faire face à la demande croissante.

(1) VI^e plan quadriennal de développement économique et social, 1981-85, p. 26.

(2) Statistique de l'enseignement moyen et secondaire général et technique, 1982-83. Ministère de l'Education Nationale.

(3) VII^e plan de développement économique et social 1985-89. Orientation et programme d'actions prioritaires, Ministère du Plan et de la Coopération, p. 342.

La présence des filles s'était considérablement accrue de même que les effectifs scolaires globaux. Ce développement des effectifs et le ralentissement des constructions scolaires avaient créé et créent encore des conditions de travail très difficiles : le nombre d'élèves par classe est en moyenne 44. Car il faut non seulement considérer cette moyenne, mais aussi et surtout le nombre de tables-bancs dans une salle de classe.

Peut-on considérer le renforcement de la présence des filles dans l'enseignement secondaire et l'accroissement des effectifs comme un phénomène positif ? L'analyse qui va suivre tentera de répondre à cette question. Cependant on peut dire dès à présent que ces effectifs sont très en deça des possibilités. Selon la Banque Mondiale le nombre d'inscrits dans l'enseignement secondaire en pourcentage du groupe d'âge pertinent était de 7 % en 1965 et 12 % en 1983.⁽¹⁾ De plus la commission nationale d'admission chargée de déterminer chaque année les contingents à admettre en fonction des capacités d'accueil et du taux de croissance démographique donnait les quotas suivants : 1975-76 : 17 % ; 1976/77 : 24,6 % ; 1977/78 : 21,97 % ; 1978/79 : 21%.⁽²⁾ Melle Morin révélait qu'en 1966 "3982... reçus n'ont pu faute de place être affectés".⁽³⁾

B) LA DISTRIBUTION DES ELEVES SELON LES TYPES
D'ETABLISSEMENTS EN 1986 (ECHANTILLON 1035 ELEVES).

1) La population scolaire des lycées⁽⁴⁾ :

Dans les classes de sixième se dégage une majorité constituée par les fils des groupes "cadres supérieurs ou de direction" (66 élèves soit 23,32 % des effectifs de sixième) et "cadres moyens (57 élèves soit 20,14 %) le groupe "cultivateurs-éleveurs" représente une minorité (12 élèves soit 4,24 %).

(1) Rapport sur le développement dans le monde 1986. Banque Mondiale, Washington DC, p. 254, tableau n°29. Ces rapports sont pour le primaire 40 % et 53% et pour le supérieur 1% et 2%.

(2) Situation de l'enseignement au Sénégal (Réponses à un questionnaire du CES) Ministère de l'Education Nationale Avril 1979, p. 12.

(3) Melle Morin : Problèmes socio-linguistiques et retards scolaires dans l'enseignement primaire du Sénégal, Dakar, CLAD, 1967, p. 14

(4) Le nombre total d'élèves est de 283. Avec les sans réponses il se réduit à 260. Nous cherchons cependant toujours le pourcentage avec le nombre total.

Les groupes "ouvriers-employés" (51 élèves soit 18,02 %) et "Retraités" (49 élèves soit 17,31 %) occupent la position moyenne. Ils sont suivis par le groupe "Défunts" (25 élèves soit 8,83 %).

Seules 70 filles sur 84 ont répondu à la question relative à la profession des parents. Celles qui appartiennent au groupe "cadres supérieurs ou de direction" sont au nombre de 22 (soit 31,42 % du nombre total des filles des lycées.) Suivent les filles des groupes "cadres moyens" 19 (27,14 %), "ouvriers-employés" 13 (18,57 %) et le groupe "Retraités" 11 filles (13,09 %). Le groupe "cultivateurs-éleveurs" n'est pas représenté. Le groupe "défunts" 3 (soit 3,57 %) vient en dernière position.

L'âge moyen est de 13,70. Cependant celui des garçons (13,97) est plus avancé, les filles n'ayant que 13,40. Cet âge moyen est plus élevé à Saint-Louis (13,98) qu'à Dakar (13,42).

Ce phénomène observé dans les classes de sixième se retrouve aussi dans les classes de troisième. Les groupes "cadres supérieurs ou de direction" (30 élèves soit 27,77 % des 108 élèves de 3^e des lycées), "cadres-moyens" (21 élèves soit 19,44 %), "retraités" (21 élèves soit 19,44 %) affirment leur prépondérance. Le groupe "ouvriers-employés" (12 élèves soit 11,11 %) occupe la position moyenne suivi par les groupes "Défunts" (6 élèves soit 5,55 %) et "cultivateurs-éleveurs" (5 élèves soit 4,62 %).

Le nombre de filles ayant indiqué la profession des parents est de 36 élèves sur 42. La représentation par ordre décroissant s'établit ainsi : "cadres moyens" 12 élèves (soit 28,57 %), "cadres supérieurs ou de direction" 11 élèves (soit 26,19 %), "retraités" 6 élèves (soit 14,28 %), "ouvriers-employés" 3 élèves (soit 7,14 %), "défunts" 3 élèves (soit 7,14 %). Le groupe "cultivateurs-éleveurs" n'est pas représenté.

L'âge moyen est de 16,96. Les garçons (17,27) sont plus âgés que les filles (16,66).

Dans les classes de terminale la représentation est la suivante : "Retraités" 60 élèves (soit 26,54 % des 226 élèves de terminale) ; "cadres supérieurs ou de direction", 43 élèves (soit 19,02 %), "défunts" 42 élèves (soit 18,14 %), "ouvriers-

employés" 36 élèves (soit 13,92 %), "cadres moyens" 20 élèves (soit 8,84 %) et "cultivateurs-éleveurs" 10 élèves (soit 4,42%).

Les filles sont au nombre de 127 et parmi elles 106 seulement ont indiqué la profession des parents. 33 sont issus du groupe "cadres supérieurs ou de direction" (soit 25,98 %), 29 du groupe "retraités" (soit 22,83 %), 20 du groupe "ouvriers-employés" (soit 15,74 %), 15 du groupe "défunts" (soit 11,81 %), 7 du groupe "cadres moyens" (soit 5,51 %) et 3 du groupe "cultivateurs-éleveurs" (soit 2,36 %).

L'âge moyen est de 20,87. Cependant, celui des garçons (20,91) est inférieur à celui des filles (21,21). Ce renversement semble provenir de l'âge moyen des filles à Saint-Louis (23) contre 20,61 des filles à Dakar.

2) La population scolaire des collèges d'enseignement secondaire.

Il y a 111 élèves de 6^e parmi lesquels seuls 104 ont donné la profession de leurs parents. Ainsi on obtient une représentation de cette nature : "cadres supérieurs ou de directions" 2 élèves (soit 1,92 % des effectifs totaux des élèves des CES), "cultivateurs-éleveurs" 8 élèves (soit 7,70 %), "cadres moyens" 14 élèves (soit 12,61 %), "défunts" 15 élèves (soit 13,51 %), "retraités" 23 élèves (soit 20,72 %) et "ouvriers-employés" 34 élèves (soit 30,63 %).

Sur les 39 filles seules 33 ont répondu à la question posée. Parmi elles 7 sont issues du groupe "cadres moyens" (soit 17,94 %), 11 du groupe "retraités" (28,20 %), 6 du groupe défunts (15,38 %) et 9 du groupe "ouvriers-employés" (23,07 %). Les autres groupes ne sont pas représentés.

L'âge moyen est de 14,66. Les élèves de Saint-Louis (14,75) sont plus âgés que ceux de Dakar. De même les filles sont plus âgées que les garçons : 14,99 contre 14,40.

Dans les classes de troisième la représentation se présente ainsi (nous avons obtenus 86 réponses sur 94 élèves) : "ouvriers-employés" 23 élèves (24,46 %), "retraités" 20 élèves (21,27 %) "cadres supérieurs" 15 élèves (15,95 %), "défunts" 13 élèves (13,82 %) et "cadres moyens" 12 élèves (12,76 %).

Sur 49 filles 44 ont indiqué la profession des parents. Parmi elles, les filles issues du groupe "cadres supé-

rieurs ou de direction" sont au nombre de 12 (24,48%). Viennent ensuite les groupes "ouvriers-employés" 10 élèves (20,40 %) "défunts" 9 élèves (18,36 %) "retraités" 7 élèves (14,28 %) et "cadres moyens", 6 élèves (12,24 %).

L'âge moyen est de 18,13. Les élèves de Saint-Louis sont beaucoup plus âgés que ceux de Dakar : 18,47 contre 17,44. Les filles (18,06) sont plus jeunes que les garçons (18,2).

3) La population scolaire des écoles privées

L'enquête s'est déroulée dans un établissement laïque et dans un établissement catholique. Pour les classes de 6^e nous n'avons pu obtenir que les résultats de l'établissement laïc. Cela a beaucoup influé sur la représentation socio-professionnelle qui se présente comme suit : "ouvriers-employés" 34 élèves (40,47 % des 84 élèves de ce niveau), "cadres moyens" 11 élèves (13,09 %), "retraités" 9 élèves (10,71 %), "cadres supérieurs ou de direction" 6 élèves (7,14 %), "défunts" 5 élèves (5,95 %).

Les filles sont au nombre de 35, parmi elles 28 ont indiqué la profession des parents. Elles se répartissent entre les groupes "ouvriers employés" 11 élèves (31,42 %) "retraités" 6 élèves (17,14 %) "cadres supérieurs ou de direction" et "cadres moyens" 4 élèves chacun (11,42 %) et "défunts" 2 élèves (5,71 %).

L'âge moyen est de 14,83 et les filles sont plus jeunes (14,48) que les garçons (15,18).

Cette situation sociologique sera bouleversée dans les classes de troisième à cause du privé confessionnel. (1) Sur 129 élèves, 96 ont indiqué la profession des parents. Ce qui permet la répartition suivante : "cadres supérieurs ou de direction" 28 (21,70 %), "ouvriers-employés" 26 élèves (20,15 %), "retraités" 25 élèves (19,37 %) "cadres moyens" 16 élèves (12,40 %) "défunts" 12 élèves (9,30 %), "cultivateurs-éleveurs" 5 élèves

(1) Evidemment la comparaison entre les classes de sixième et celles de troisièmes n'est pas tout à fait pertinente du fait de l'absence de données sur les élèves de sixième du privé catholique.

(3,87 %). Le groupe "professions libérales-commerçants" qui jusque là était très sous représenté (voire inexistant) compte 12 élèves (9,30 %).

52 filles sur 53 ont indiqué la profession des parents et se répartissent ainsi : "cadres supérieurs ou de direction" 14 élèves (26,41 %) "ouvriers-employés" 11 élèves (20,75 %) "retraités" 10 élèves (18,86 %) "cadres moyens" 9 élèves (16,98%) "professions libérales-commerçants" 6 élèves (11,32 %) "défunts" 3 élèves (5,66 %) et "cultivateurs-éleveurs" 1 élève (1,88 %).

L'âge moyen (16,83) cache des inégalités flagrantes. L'âge moyen dans le privé confessionnel est de 14,95 (presque celui des élèves de sixième) tandis que dans le privé laïc il est de 18,72 (presque celui des élèves de terminale). Les filles sont plus âgées (17) que les garçons (16,67). Cela est aussi dû à l'âge moyen des filles du privé laïc 19,06 contre 14,94 dans le privé confessionnel.

On observe aussi dans l'enseignement privé technique et professionnel⁽¹⁾ la répartition des élèves selon la catégorie socio-professionnelle des parents. Ainsi nous avons "cadres supérieurs ou de direction", 10 élèves (soit 9,09 % des 110 élèves interrogés) "cadres-moyens" 32 élèves (29,09 %), "ouvriers employés" 35 élèves (31,18 %) "retraités" et "défunts" 15 élèves chacun (13,63 %). Bien que ce soit des élèves de l'année préparatoire des premières années transit et électricité, des deuxièmes années secrétariat et CAP aide-comptables, l'âge moyen est de 22,06.

Les filles sont au nombre de 45 soit 40,90 % des effectifs. La presque totalité des élèves (filles et garçons) viennent des régions de Diourbel et de Kaolack. Seules 20 filles sont de Dakar. Pour l'essentiel, ces élèves viennent des établissements d'enseignement général. Nous avons donc une forme particulière d'exode, que l'on peut appeler exode scolaire.

4) La population scolaire des centres d'entr'aide⁽²⁾

Des élèves de plus en plus nombreux s'orientent vers

(1) Cette enquête a été effectuée à l'école Massène Sene en 1986

(2) Le service d'Entr'aide scolaire franco-arabe a été le seul établissement où nous avons enquêté. C'est une association reconnue en 1985 et dont l'activité principale est l'éducation. Cependant ses activités sont antérieures à 1985. Les informations concernant le statut des élèves sont extraites du document établi à l'intention du Ministère de l'action

ces types d'établissements. Les frais de scolarité sont très en deça des tarifs des écoles privées et les modalités de paiement plus douces (le tarif est uniforme de la sixième à la première et s'effectue en une seule fois en début d'année). L'âge des élèves est très avancé surtout à partir de la troisième.

Le service d'entraide scolaire franco arabe est implanté à Dakar et à Pikine. Il possède 38 classes avec une moyenne de 55 élèves par classe. L'effectif total s'élève en 1980 à environ 2.090 élèves de statuts divers :

- les cas sociaux (orphelins de père et de mère) très souvent envoyés par le ministère de l'action sociale ;
- les élèves dont les parents sont à la retraite et/ou pauvres (employés, ouvriers, artisans, etc...),
- le SESPAR accueille de plus en plus les enfants de menuisiers, de mécaniciens, d'ouvriers, d'employés d'administration, etc...

Les élèves titulaires du BFEM peuvent être orientés dans un établissement public si le ministère de l'éducation nationale donne son accord et s'ils ne sont pas très âgés. Les élèves de première titulaires de la première partie du baccalauréat peuvent être orientés dans un lycée. Seulement pour subir l'examen de la première partie (en tant que candidat individuel), l'élève doit présenter soit sa première convocation de la première partie (en tant qu'élève dans un lycée) soit le BFEM. D'une manière générale, une infime minorité réussit à entrer dans l'enseignement public.

En conclusion, dans les lycées les élèves issus du groupe "cadres supérieurs ou de direction" sont majoritaires. Le groupe "ouvriers-employés" y occupent une position au-dessous de la moyenne, le groupe "cultivateurs éleveurs" une position marginale tandis que les groupes "cadres moyens", "retraités", "défunts" ont des positions fluctuantes à cause de leur hétérogénéité. Prenons par exemple les deux derniers groupes. Ils renferment deux sous groupes : ceux qui appartenaient au groupe "cadres supérieurs ou de direction" et ceux qui appartenaient aux autres groupes et qui par conséquent étaient très affectés par la crise.

Les filles du groupe "cadres supérieurs ou de direction" sont également majoritaires dans l'enseignement secondaire

suivies de celles du groupe "cadres-moyens", retraités" : le groupe "ouvriers-employés" occupe une position au-dessous de la moyenne, tandis que les groupes "cultivateurs éleveurs", "défunts", "professions libérales-commerçants" sont sous-représentés.

Cependant la supériorité numérique des enfants du groupe "cadres supérieurs ou de direction" n'est affirmée que dans l'enseignement secondaire général. Dans l'enseignement secondaire technique (classes de terminale) leur nombre est de 9 (soit 8,57 %) la représentation des autres groupes est la suivante : "cadres-moyens" 17 élèves (16,19 %) ; "défunts" 17 élèves (16,19 %) "retraités" 23 élèves (21,90 %), "ouvriers-employés" 15 élèves (14,28 %) "cultivateurs-éleveurs" 13 élèves (12,38 %). Il n'ya que 5 filles dont 3 appartiennent au groupe "retraités", les groupes "ouvriers-employés", "cadres moyens", une fille chacun.

Dans les lycées d'enseignement général les élèves du groupe "cadres supérieurs ou de direction" sont au nombre de 139 (26,07 %) et les filles issues de ce groupe représentent 31,13%.

Les CES recrutent principalement parmi les groupes "ouvriers-employés", "retraités" et "défunts". Si le groupe "cadres supérieurs ou de direction" est sous-représenté dans les CES, on observe cependant que les filles issues de ce groupe sont nombreuses en troisième et viennent en première position. A Dakar, la présence de ce groupe dans les CES des quartiers populaires et de la banlieue est due aux professeurs dont la majorité habitent ces zones. La présence de ce groupe en troisième a permis de modifier la structure par âge : les filles deviennent plus jeunes que les garçons contrairement à ce qu'on avait observé en sixième.

Le privé laïc a la même population que les CES. Cela s'explique sans doute par les renvois massifs qui frappent ces groupes. Il affirment dans ces écoles leur prépondérance (garçons et filles). Mais dans le privé confessionnel, la population scolaire est à très forte majorité constituée par les groupes "cadres supérieurs ou de direction" : 27 élèves (55,10 %) et "cadres-moyens" 8 élèves (16,32 %). Les filles de ces groupes sont respectivement au nombre de 14 élèves (66,66 %) et 3 élèves

(14,23 %). La population du privé technique et professionnel est composée essentiellement des groupes "ouvriers-employés", "cadres-moyens", "retraités", "défunts". Ce sont aussi ces mêmes groupes qui peuplent les ~~centres~~ centres d'entraide scolaires. Le groupe "cultivateurs-éleveurs" est sous-représenté dans l'ensemble des types d'établissements.

Dans l'analyse des établissements scolaires Alain Leger⁽¹⁾ a défini la typologie suivante : les établissements "très bourgeois" et "bourgeois" où les fils des cadres supérieurs et des membres des professions libérales sont sur-représentés ; les établissements "populaires" et "très populaires" où les fils d'ouvriers occupent une place supérieure à leur proportion nationale ; et enfin les établissements "socialement mixtes" dont la population scolaire est plus mélangée. Ces définitions ne tiennent compte que de la représentation des fils de cadres supérieurs, des membres des professions libérales et des ouvriers dans les établissements.

Si on applique cette typologie à nos résultats on obtient ce qui suit : les établissements "très bourgeois" sont : certaines écoles privées confessionnelles, les écoles de prestige et la maison d'éducation mariama BA.⁽²⁾ (Ces deux dernières nommées n'ont pas été soumises à notre enquête). Les lycées, d'enseignement général sont de type "bourgeois" tandis que les CES/CEMG, CEMT et les lycées techniques sont des établissements "populaires". Si les écoles privées laïques peuvent être dites "socialement mixtes", les établissements privés techniques et professionnels, les centres d'entraide scolaires sont "très populaires".

Les élèves eux-mêmes semblent prendre conscience de cette typologie, comme le fait apparaître leurs réponses. Sur 635 élèves de l'enseignement public interrogés 539 (soit 84,88%) affirment vouloir changer d'établissement. Les élèves de Dakar

(1) Alain Leger : Déterminants sociaux de carrières enseignantes in *Revue Française de Sociologie*, XXII, 4é, Paris, Editions du CNRS, oct. - déc. 1981.

(2) Le Ministre promettait en 1984 que "l'accès à l'école (Mariama BA) sera démocratique, il ne sera plus sur la base du mérite des parents". Il reconnaissait que l'école offrait "des conditions de travail extrêmement favorables". In *Soleil* du 17 juillet 1984.

veulent fréquenter le lycée Lamine Guèye, tandis que ceux de Saint-Louis souhaitent être à Charles De Gaulle ou dans un établissement de Dakar. Les raisons invoquées sont essentiellement l'existence de "bons professeurs", d'un "bon enseignement" ou alors "tous les cadres du pays sont sortis de cette école" (Lamine Guèye), etc.

Ainsi l'accroissement des effectifs scolaires se fait au détriment des fils de cultivateurs, d'éleveurs. Les fils des ouvriers, employés, les sous-groupes pauvres des retraités et des défunts et beaucoup de fils de cadres moyens reçoivent un enseignement de qualité médiocre à cause des types d'établissement où ils sont majoritaires. L'affirmation de la présence des filles dans l'enseignement secondaire se révèle être en définitive celles des filles du groupe "cadres supérieurs ou de direction" et du sous-groupe aisé "retraités".

L'accroissement des effectifs de l'enseignement secondaire et celui du nombre des filles ne sont positifs qu'en apparence parce qu'ils sont obtenus en même temps que se renforcent les inégalités dans le système éducatif. C'est cette tendance qui justifie objectivement la lutte pour la démocratisation de l'enseignement. Et c'est dans ce sens qu'il faut poser le problème de l'enseignement confessionnel qui est une manière insidieuse de sur-investir pour l'enseignement des enfants des classes supérieures. Déjà jusqu'en 1975, "plus de 90 % des charges (de l'enseignement confessionnel) sont supportées par l'Etat", alors que des pressions se font jour, de plus en plus insistantes pour la subvention de "60 % des charges salariales en zone urbaine et 100 % en zone rurale" par l'Etat. En outre il faudrait que 40 % de la première tranche soient versés dès le mois d'octobre.⁽¹⁾ Ces pressions s'exerçaient sur l'Etat depuis 1976. Qu'en est-il actuellement ?

Le mode de distribution des bourses n'est pas démocratique et se fait au détriment des nécessiteux. C'est ce que révèle notre enquête.

[1) Colloque national de l'enseignement privé catholique au Sénégal, Dakar les 24 et 25 Avril 1976, p. 81, 82, 106, 112. Le document final dit "Au terme subvention, la commission préfère celui de participation de l'Etat". Notons que c'est Samba Laobé Fall qui représentait le Ministre de l'Education Nationale à ce Colloque.

Elèves de sixième : sur 478 élèves, 16 garçons et 10 filles sont boursiers. 12 élèves ont chacun 6000 F CFA/an, un élève a 7000 F CFA/an, 6 élèves ont chacun 9000 F CFA/an, un élève a 11.000 F CFA/an, 4 élèves ont chacun 14.000 F CFA/an, un élève a 15.000 F CFA/an et un élève a 25.000 F CFA/an. Parmi eux 9 sont fils de "cadres supérieurs ou de direction", 10 fils de "défunts", 5 fils de "retraités", un fils de "cultivateurs-éleveurs" et 44 fils de "profession libérale-commerçants".

Elèves de troisième : sur 331 élèves, 6 garçons et 6 filles sont boursiers. Un élève à 5.000 F CFA/an, 3 élèves ont chacun 6.000 F CFA/an, 5 élèves ont chacun 9.000 F CFA/an, un élève a 14.000 F CFA/an, un élève a 21.000 F CFA/an et un élève a 25.000 F CFA/an. Parmi eux 5 élèves sont fils de "cadres supérieurs ou de direction", un fils de "cadres moyens", 2 fils de "défunts", 2 fils de "cultivateurs-éleveurs" et 2 fils de "profession libérale-commerçants".

Elèves de terminale : sur 226 élèves 15 garçons et 10 filles sont boursiers. 17 élèves ont chacun 6.000 F CFA/an, 5 élèves ont chacun 8.000 F CFA/an, un élève a 14.000 F CFA/an et 2 élèves ont chacun 20.000 F CFA/an. Parmi eux 13 sont fils de "cadres supérieurs ou de direction", 3 fils de "défunts", 5 fils de "retraités", 2 fils de "ouvriers-employés", un fils de "cadres moyens", un fils de "cultivateur-éleveurs".

Ainsi sur 1035 élèves seuls 63 sont boursiers (6,08 %) dont 27 fils de "cadres supérieurs ou de direction" (42,85 % des boursiers), un fils de "cadres moyens" (1,58 %), 15 fils de "défunts" (23,80 %) 10 fils de "retraités" (15,87 %), 2 fils de "ouvriers-employés" (3,17 %) 4 fils de "cultivateurs-éleveurs" (6,34 %) et 3 fils de "profession libérale-commerçants" (4,76%).

Cette situation s'explique en grande partie par les critères connus d'attribution de bourse : situation des parents (priorité aux orphelins) et les résultats scolaires. Ce dernier critère favorise principalement les élèves des classes supérieures.

C) LA DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON LES TYPES D'ETABLISSEMENT.

1) Une présence tardive et numériquement faible des enseignants sénégalais dans le secondaire :

Les documents que nous avons consultés indiquent la

présence des enseignants sénégalais dans l'enseignement secondaire en 1952.

Situation en 1952 et en 1954. ⁽¹⁾

	Total	Enseignants sénégalais	Européens
1952	262	11 (4,19 %)	251 (95,80 %)
1954	291	23 (7,90 %)	268 (92,09 %)

L'essentiel du personnel sénégalais était employé dans l'administration et constitué d'instituteurs et d'instituteurs auxiliaires, d'ouvriers, de contre-maîtres (enseignement technique). Il n'y avait qu'un professeur licencié à l'Ecole Normale William Ponty (Sébikotane) : Assane SECK.

Situation en 1965 ⁽²⁾

	Total	Sénégalais	Assistants techniques
CEG	227	100 (44,05 %)	127 (55,94 %)
Lycées	432	92 (21,29 %)	340 (78,70 %)
Ens. Tech.	316	72 (22,78 %)	244 (77,21 %)
Total	975	264 (27,07 %)	711 (72,92 %)

La présence des sénégalais est de manière générale très faible. Cependant leur nombre commence à être important dans les Collèges d'Enseignement Général.

Situation en 1970-71 ⁽³⁾

	Total	Sénégalais	Assistants techniques
Ens. Sec.	530	268 (50,56 %)	262 (49,43 %)

Le document ne permet pas de montrer le nombre d'enseignants dans les lycées, les collèges et l'enseignement technique. Cependant, d'une manière générale, le nombre de sénégalais a augmenté.

(1) Rapport de rentrée et rapport annuel 1952, 2 G 52-85, fas. 3
Rapports annuels 1953-1954, 2 G 54-94, fas. 3

(2) Etude sur les orientations d'un plan éducationnel à long terme au Sénégal, Dakar, Ministère du Plan et du développement, juillet 1965, p. 11/11 (au 1er décembre 1964).

(3) Situation économique du Sénégal 1970, Dakar, Direction de la statistique, juillet 1971, p. 27.

Situation en 1980⁽¹⁾

	Total	Sénégalais	Assistants techniques
Ens.Moy.G.	1.080	1.059 (97,96 %)	22 (2,03 %)
Ens.Sec.G.	1.344	749 (55,72 %)	595 (44,27 %)
Ens. Moy. et sec.Tech.	592	335 (56,58 %)	257 (43,41 %)
Total	3.016	2.142 (71,02 %)	874 (28,97 %)

Le nombre d'enseignants sénégalais s'est accru de manière notable. La sénégalisation est presque totale dans l'enseignement moyen général. C'est dans l'enseignement secondaire général et l'enseignement moyen et secondaire techniques qu'elle accuse un grand retard.

Situation en 1986⁽²⁾

	Total	Sénégalais	Assistants techniques
Ens. Moy. Gén.	4.865	2.247 (48,18 %)	2.618 (53,81 %)
Ens. Sec. gén.	1.472	1.157 (78,60 %)	315 (21,39 %)
Ens. Sec. Tech.	336	210 (62,50 %)	126 (37,5 %)
Total	6.673	3.614 (54,15 %)	3.059 (45,84 %)

Le nombre d'enseignants sénégalais a considérablement baissé. Il a diminué dans l'enseignement moyen général et a augmenté dans les autres types d'enseignement. La sénégalisation évolue donc en dents de scie.

D'une manière générale, on constate une évolution de la présence des enseignants sénégalais dans l'enseignement secondaire, mais leur nombre est encore très faible par rapport aux objectifs de la sénégalisation de l'emploi et des possibilités dont le pays dispose dans ce domaine.

2) Un niveau de qualification très bas⁽³⁾

Nous allons essayer d'examiner le niveau de qualification dans le système d'enseignement au Sénégal et son évolution en général, celui des enseignants sénégalais en particulier.

(1) Situation économique du Sénégal 1980, Dakar, Direction de la statistique, p. 52.

(2) Situation économique du Sénégal 1985, Dakar, Direction de la statistique, p. 83, 102, 103, 104.

(3) Nous utilisons ici les documents cités dans le 1). Une présence tardive et numériquement faible des enseignants sénégalais dans le secondaire.

Niveau de qualification des enseignants en 1952 et 54.

niveau :	Sénégalais ⁽¹⁾	Euroépens ⁽¹⁾
Niveau ⁽²⁾		
Pfof. Agrégé	-	9 (4,10 %)
Prof. Certifié lic.	1 (9,09 %)	56 (25,57 %)
Instit.Instit.auxil.	10 (90,90 %)	154 (70,31 %)
Total	11	219
Prof. Agrégés	-	10 (3,73 %)
Prof. Cert. Lic.	1 (4,34 %)	63 (23,50 %)
Inst. Inst. aux.	22 (95,65 %)	195 (72,76 %)
Total	23	268

Les sénégalais sont essentiellement des instituteurs et des instituteurs auxiliaires. Mais d'une manière générale le niveau de qualification est très bas parce que les instituteurs et instituteurs auxiliaires représentent 71,30 % des enseignants, en 1952 et 74,57 % en 1954. On note en 1954 un docteur parmi les professeurs européens licenciés (Ecole Normale William Ponty à Sébikotane). Les professeurs agrégés, licenciés et certifiés enseignent aux Lycées Van Vollen Hoven, Faidherbe et à l'Ecole NORMale William Ponty.

Niveau de qualification des enseignants en 1965.

niveau <u>Lycées</u>	Sénégalais	Assistants techniques
Prof. Agrégé	-	21 (6,17 %)
Prof. Certifiés licenciés	26 (28,26 %)	224 (65,88 %)
Adj. d'ens./Chargé d'ens.	18 (19,56 %)	31 (9,11 %)
Instituteurs	11 (11,95 %)	36 (10,58 %)
Divers	37 (40,21 %)	28 (8,23 %)
Total	92	340

(1) Les pourcentages sont calculés à partir du nombre d'enseignants par niveau de qualification et du nombre total d'enseignants, sénégalais ou européens (assistants techniques).

(2) Les principales abréviations : professeurs agrégés, professeur certifié, licencié, instituteur, instituteur auxiliaire, instituteur stagiaire, adjoint d'enseignement, chargé d'enseignement, professeur d'enseignement général, professeur d'enseignement technique théorique, professeur bi-admissible, certificat d'aptitude à l'enseignement moyen, certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, maître d'enseignement technique pratique.

Niveau	Sénégalais	Assistants techniques
2) <u>Enseignement technique</u>		
Prof. agrégé	-	2 (0,89 %)
Prof. cert., Licenc.	2 (2,77 %)	80 (32,78 %)
PEG/PETT/PTA	36 (50 %)	89 (36,47 %)
Instit.	12 (16,66 %)	32 (13,11 %)
Divers	22 (30,55 %)	41 (16,80 %)
Total	72	244
Totél Général	164	584

D'une manière générale le niveau de qualification est bas. (adjoint d'enseignement, chargé d'enseignement, Instituteur, professeur d'enseignement général, professeur d'enseignement technique théorique, Divers) représente 62,96 %. Il est cependant plus considérable parmi les sénégalais (82,92 %) que parmi les assistants techniques (57,36 %). Il n'y a que 28 professeurs sénégalais licenciés ou certifiés soit 17,07 %.

Niveau de qualification des enseignants en 1970.

	PA-BI-Ad	PCPL	CE/AE/PCEG	Inst.	Bacc.	Divers Brevets	Div.
CEG	-	35	85	-	302	92	46
Lycée	18	367	171	17	-	-	32

Le document utilisé ne permet pas de montrer le niveau de qualification des sénégalais et de l'Assistance technique. Cependant on note que, le niveau de qualification dans les collèges d'enseignement général est plus bas (78,57 %) que dans les lycées (36,36 %). Le bas niveau de qualification dans les CEG et dans les lycées représente 56,65 %. Par rapport à 1964, on peut dire que le niveau s'est sensiblement amélioré.

Niveau de qualification des enseignants en 1980

Niveau	Sénégalais	Assistants techniques
1) Ens. moy. Gén.		
AE/CE	142 (13,42 %)	2 (9,09 %)
CAES/CAEM/CAE/CEG/CAM	251 (23,72 %)	3 (13,63 %)
Inst. Inst. Stag.	527 (49,81 %)	6 (27,27 %)
Divers	138 (13,04 %)	11 (50 %)
Total	1.058	22

2) Enseignement Secondaire Général

PA-P.BI. Ad.	1 (0,13 %)	51 (8,57 %)
PC	28 (3,73 %)	276 (46,38 %)
AE/CE	352 (46,99 %)	152 (25,54 %)
CAES/CAEM/CAE/CEG/CAM	282 (37,65 %)	-
Divers	96 (11,48 %)	116 (19,49 %)
Total	749	595

3) Enseignement moyen et sec. Tech.

Ing.	1 (0,29 %)	18 (7 %)
PIC.	3 (0,89 %)	60 (23,34 %)
AE/CE	53 (24,77 %)	65 (25,29 %)
I. Stag.	40 (11,94 %)	-
PETT/PETP	118 (35,22 %)	77 (29,96 %)
METP	46 (13,73 %)	1 (0,38 %)
Divers	44 (13,13 %)	36 (14 %)
Total	335	257
Total général	2.142	874

Le bas niveau de qualification représente 72,28 %. Mais il est variable selon les types d'enseignements. Dans le moyen Général il est de 63,14 % (sénégalais = 62,85 % ; Assistants techniques 77,27 %). Dans l'enseignement secondaire général il est de 73,51 % (sénégalais = 96,12 % ; Assistants techniques = 45,04 %). Dans l'enseignement moyen et secondaire technique il est de 86,14 % (sénégalais = 98,90 %, Assistants techniques = 69,64 %). Il faut cependant relativiser ces derniers chiffres du fait que le moyen et le secondaire sont groupés et les niveaux de qualification pour ces types d'enseignements ne sont pas les mêmes. Les Sénégalais sont sous qualifiés à 96,12 % tandis que les assistants techniques le sont à 53,08 %.

Il s'opère une sorte de renversement entre 1970 et 1980. Le niveau de qualification des enseignants des collèges se dégrade considérablement. Ce phénomène s'observe également dans les autres types d'enseignement. La tendance est donc à la sous-qualification des enseignants des enseignements moyen et secondaire, général et technique.

niveau de qualification des enseignants en 1986⁽¹⁾

Niveau	Sénégalais	Assistants techniques
1) <u>Enseig. Sec. Gén.</u> ⁽²⁾		
PES y compris stag.	245 (24,92 %)	
PEM y compris stag.	631)	
PCEM y compris stag.	72)	603 = (61,34 %)
CE y compris stag.	35 (3,56 %)	
P.C.	-	190 (62,70 %)
A.E.	-	57 (18,81 %)
Autres	-	56 (18,48 %)
Total	983	303
2) <u>Enseign. sec. Tech.</u>		
a) Enseig. Généré.	115 (54,76 %)	38 (34,86 %)
b) enseig. Tec.pur		
- Comm.	35 (16,66 %)	9 (8,25 %)
- ens. ind.	60 (28,57 %)	62 (56,88 %)
Total	210	109
Total général	1.293	412

Les enseignants sous-qualifiés représentent 58,47 % dans l'enseignement secondaire général (sénégalais 64,90 % ; assistants techniques : 37,29 %). L'amélioration du niveau général de qualification n'est que relative : les professeurs agrégés, bi-admissibles ne se retrouvent plus dans l'enseignement.

Le document utilisé nous permet de voir une autre réalité : la répartition des enseignants selon les matières. Dans l'enseignement secondaire seuls 55 enseignants sénégalais sont professeurs de mathématiques et 59 professeurs de sciences physiques, contre respectivement 170 et 53 pour les assistants techniques. Dans l'enseignement moyen général les professeurs de mathématiques sénégalais sont au nombre de 291 et ceux de

(1) Le document utilisé ne permet pas d'analyser l'enseignement moyen général. Il faut ajouter 17 assistants techniques dans l'enseignement secondaire technique 16 ne relevant pas de l'Assistance technique française et un ne relevant d'aucune assistance technique.

(2) Les enseignants sénégalais toutes disciplines confondues sont au nombre de 1.157.

sciences physiques 74. Les enseignants sénégalais sont donc confinés aux disciplines littéraires.

Cela apparaît également dans l'enseignement secondaire technique, où il n'existe pas de professeurs sénégalais de mathématiques et de sciences physiques, contre respectivement 38 et 26 pour les assistants techniques. De plus dans l'enseignement industriel la répartition est la suivante :

	Sénégalais	Assistants techniques
Construction mécanique :	12	25
Fabrication mécanique :	26	9
Mécanique générale :	-	9
Electrotechnique :	11	9

La baisse du niveau de qualification s'accompagne d'un redéploiement de l'Assistance technique dans l'enseignement moyen général (2618 agents soit 53,81 %) alors qu'en 1980 la sénégalisation y était presque achevée.

3) Distribution des enseignants

Supposons que la faiblesse du niveau de qualification s'explique par la nécessaire promotion sociale des enseignants (mobilité professionnelle). On note cependant qu'aux lycées Lamine Guèye et Blaise Diagne, en 1986, il n'y avait aucun instituteur. Le premier établissement comptait 115 professeurs dont 33 PCEM, 9 AE et 2 CE, soit 44 enseignants de niveau théoriquement bas (38,26 %). Il employait 59 assistants techniques (51,30 %). L'ancienneté des enseignants variait entre 28 ans (1958) et 1 an (1985). Les nouveaux étaient peu nombreux et étaient essentiellement des sénégalais. Le second établissement comptait 133 enseignants dont 72 PCEM, SPCEG, 3 CAE/CEM et 1 PEG/CET soit 81 enseignants (60,90 %) de niveau théoriquement bas. L'assistance technique représentait 56,39 % (75 enseignants). L'ancienneté variait entre 37 ans (1949) et 1 an (1985). Ici encore, les nouveaux étaient peu nombreux et essentiellement des sénégalais.

Par contre les enseignants du Collège d'Enseignement Secondaire de Grand Yoff avaient en 1986 un niveau de qualification très bas. Rares étaient parmi les 21 enseignants interrogés ceux qui avaient la maîtrise (5) ou la licence (3). La

majorité des enseignants était titulaire du baccalauréat (7) ou du DUEL I ou II (6). L'ancienneté variait entre 18 ans (1968 et 2 ans (1984). Il n'y avait aucun assistant technique.⁽¹⁾

Ces observations nous amènent à nuancer nos propos sur la baisse générale de niveau des enseignants, plus notable dans les lycées que dans les collèges. Comme on le voit certains lycées emploient des enseignants possédant à la fois un niveau de qualification élevé et une grande expérience ; certains collèges emploient des enseignants de niveau de qualification très bas et peu expérimentés. Cette discrimination est étroitement liée à la typologie des établissements que nous avons faite supra, et au lieu d'implantation de l'établissement.

Le mode d'affectation est perfectible : les nouveaux enseignants sont systématiquement envoyés à l'intérieur du pays où prédominent les collèges. Seule une minorité échappe à ce principe.⁽²⁾ Il est nécessaire de revoir ce mode d'affectation parce que l'expérience et le niveau de qualification élevé sont importants dans la formation des élèves et peuvent combler certaines lacunes dues au manque d'infrastructures pédagogiques.

Cependant ces observations ne font que confirmer un des aspects essentiels du système éducatif dans un système capitaliste de développement. Alain Leger note que dans les établissements "très bourgeois" la proportion de professeurs agrégés s'élève régulièrement alors que celle des maîtres auxiliaires diminue, le pourcentage des professeurs plus âgés s'accroît de même que la fréquence des longs séjours. A l'inverse, dans les établissements "très populaires", le nombre de professeurs auxiliaires augmente, le pourcentage des professeurs plus jeunes s'accroît et les affectations se font plus régulières et rapides.⁽³⁾ Ces conclusions sont confirmées par six travaux

(1) Les chiffres relatifs aux enseignants sont obtenus dans les établissements concernés.

(2) Les élèves-professeurs majors de leur promotion ou les titulaires d'un DEA, d'un Doctorat, etc, peuvent rester à Dakar, en principe, et dans un établissement de leur choix.

(3) "Par rapport aux lycées "très bourgeois", les établissements "très populaires" recrutent donc chaque année deux fois plus de très jeunes professeurs". Alain Leger : Déterminants sociaux... op. cité, p. 558.

de chercheurs anglo-saxons et des études d'auteurs français.⁽¹⁾ Au Sénégal l'abaissement général du niveau de qualification des enseignants est un aspect important de la crise généralisée du système éducatif et s'inscrit dans un contexte de privatisation accélérée de l'enseignement.

4) Distribution des enseignants, leurs aspirations et les conséquences.

Dans les établissements "très bourgeois" et "bourgeois", les élèves dans leur majorité disposent d'un matériel pédagogique suffisant et approprié. De plus leur milieu familial les prédispose à recevoir l'enseignement sans grand effort. Ces circonstances font qu'ils comprennent plus vite que les autres élèves. C'est pourquoi, les enseignants aspirent à enseigner dans ces établissements qui offrent à leur compétence les conditions de se confirmer. Cependant, comme on vient de le montrer, les professeurs de haut niveau de qualification ont plus de chances d'y être affectés.

Or les enseignants de haut niveau de qualification sont peu nombreux et sont essentiellement des assistants techniques. Ils sont privilégiés par rapport aux autres enseignants tant du point de vue des salaires que de celui de l'affectation et ne connaissent pas les mêmes problèmes que ces derniers. Ainsi "l'élite n'enseigne qu'à l'élite". Mais en procédant de la sorte, le système s'oppose aux aspirations de la majorité des enseignants : l'aspiration à la formation professionnelle de niveau élevé ; l'aspiration aux privilèges matériels et au prestige qui en découlent.

La distribution des enseignants et les conséquences pédagogiques qui en résultent renforcent la distinction entre les "bons" et les "mauvais" élèves. Cette distinction ne laisse pas indifférente l'attitude des enseignants : ils éprouvent une sympathie naturelle pour les "bons" élèves parce qu'ils compren-

(1) Auteurs anglo-saxons : Becker (1952), Jackson (1964), Herriot et Saint-John (1966), le "Rapport Coleman" (1966) Newson (1967) Morrisson et Mc Intyre (1975).
Auteurs français : Ida Berger (1964), Isambert Jamati (1976) cité par Alain Leger : *Déterminants sociaux...* op. cité, p. 557.

nent vite. Cette sympathie est réciproque parce que pour ces élèves, les professeurs sont de "bons" enseignants qui expliquent bien. D'un autre côté, les rapports entre les "nullards" et les enseignants seront antipathiques, larvés ou manifestes : les uns seront perçus comme partiels et les autres comme incapables de faire un effort pour comprendre. Ces rapports affectifs ont des conséquences pédagogiques parfois très désastreuses : beaucoup d'élèves réagissent à cette situation par le refus de suivre le cours de tel ou tel professeur ou en lui manifestant sa désobéissance.

Evidemment, ce problème n'est pas simple. Car le professeur est tenu, tout en enseignant, d'évaluer les connaissances et de les apprécier. En cela il est objectif s'il ne s'efforce de ne prendre comme critères d'évaluation que les résultats tangibles, c'est-à-dire des critères exclusivement scolaires. Mais en le faisant, il se comporte comme s'il pensait que les inégalités dans sa classe - parce qu'il explique bien et certains élèves comprennent - sont des inégalités produites à l'intérieur de la classe, secrétées par la classe elle-même et qu'il est possible de les effacer à l'intérieur de la classe par des efforts individuels : ceux des "mauvais" élèves. L'effacement des inégalités scolaires devient alors - à tort - une question de volonté individuelle.

Il en résulte alors une situation contradictoire. Dans une société divisée en classes sociales antagoniques, l'objectivité de l'enseignant, c'est-à-dire l'exercice correct de sa profession est l'un des puissants facteurs de sélection et partant, le met - à son insu et de manière insidieuse souvent - au service des forces sociales extra-scolaires. Car l'école n'a pas de but à poursuivre pour elle-même. Elle poursuit, dans le domaine qui est le sien, les buts de l'Etat dont elle est au service. Cependant, et c'est là l'ambiguïté, il faut que les enseignants fassent correctement leur travail, c'est-à-dire contrôler et évaluer les connaissances des élèves. Car la solution véritable du problème se situe ailleurs et les moyens à employer sont autres que la complaisance.

Les rapports affectifs entre les enseignants et les élèves sont renforcés par l'appartenance sociale des premiers.

Boubacar Niane montre que parmi les professeurs "3,9 % sont issus de cadres supérieurs, 16,88 % de professions libérales et 19,48 % de cadres moyens", c'est-à-dire 40,26 % provenant de milieux plus ou moins aisés. Supposons que les 59,74 % soient issus des "commis, ouvriers, agriculteurs, pêcheurs et agents de services".⁽¹⁾ Si les enseignants du premier groupe ne peuvent appréhender qu'intellectuellement les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves issus des milieux pauvres, ceux du second groupe sont souvent trop exigeants du fait qu'ils ont réussi, par des efforts personnels, au prix de privations et de sacrifices, à transcender les limites imposées par les conditions socio-économiques. Les uns et les autres se réfugient derrière des critères scolaires, là où précisément l'observation de ces critères fait naître en eux des sentiments non-pédagogiques.

Il apparaît-donc que par certaines de ses aspirations et de ses attitudes, l'enseignant se met au service de la classe dominante, au détriment de sa propre classe et des autres classes dominées. En cela, il est sous bien des rapports, support et véhicule de l'idéologie dominante.⁽²⁾ Cette caractéristique est commune à tous les travailleurs des appareils d'Etat. Le rôle de support et véhicule d'idéologie dominante est déterminé par son travail, résultat de la division sociale du travail. Mais ce travail, puisqu'il s'effectue dans une société à mode capitaliste de production, est un travail aliéné et aliénant.⁽³⁾ C'est par et dans le travail que l'homme s'objective et affirme sa liberté. Mais en s'objectivant dans et par leur travail, les travailleurs des appareils d'Etat perdent leur liberté : ils deviennent aliénés. Et cette aliénation est objective parce que déterminée par les rapports sociaux de production. Ces rapports sociaux de production transformés affirment l'homme dans sa liberté en le désaliénant, précisément parce-

(1) Boubacar Niane : Sociologie des enseignants sénégalais, Thèse de 3^e cycle, Université de Dakar, oct. 1984, p. 143.

(2) "Même s'il vient de la classe ouvrière, du fait que cela représente pour lui une promotion sociale, que celle-ci s'est faite grâce à l'école, l'enseignant a tendance à adopter une attitude "méritocratique", à faire sienne l'illusion que l'enseignement est neutre, qu'il évalue les enfants sur la base de leurs aptitudes en vue d'une répartition adéquate du travail dans la société": LÊ THANH KHOI : Jeunesse exploitée. jeunesse perdue? ; Paris, PUF, 1970, p. 61.

(3) "L'action de l'homme se transforme pour lui en puissance étrangère qui s'oppose à lui et l'asservit, au lieu qu'il le domine. En effet, dès l'instant où le travail commence à être réparti, chacun a une sphère d'activité exclusive et déterminée qui lui est imposée et dont il ne peut sortir., et il doit (y) demeurer s'il ne veut pas perdre ses moyens d'existence". K. Marx-F. Engels Etudes philosophiques, op.cité, p. 71.

qu'il se réconcilie avec son essence transformée. Ainsi ce ne seraient pas seulement l'aliénation qui serait abolie, mais aussi les conditions qui la produisaient. Alors seulement pourront se réaliser progressivement, les aspirations des enseignants, et progressivement le fossé qui sépare les "bons" des "mauvais" élèves sera réduit.

Ainsi donc se font jour dans le système éducatif sénégalais des tendances négatives. La crise généralisée s'approfondit toujours davantage. Elle indique que le système n'est pas seulement incapable de réaliser les aspirations des sénégalais mais qu'il ne correspond plus à leurs aspirations. Les constructions scolaires accusent un grand retard par rapport aux besoins et à l'accroissement relatif des effectifs scolaires. Le système est dominé par les collèges d'enseignement secondaire où n'existent pas les conditions favorables à de bonnes études. L'enseignement privé connaît un développement important, parce qu'il est encouragé par l'Etat dont le soutien financier à ce type d'enseignement est considérable. Qualitativement l'enseignement privé confessionnel est plus important et c'est ce qui y explique la prédominance des enfants issus des groupes "cadres supérieurs ou de direction" et "profession libérale-commerçants". Les enseignants sont en nombre insuffisant et leur niveau de qualification très bas. La formation des professeurs ne tient pas compte de la tendance qui se dessine sur le plan international : l'uniformisation des niveaux de qualification des enseignants, du primaire au secondaire par des études universitaires complètes et une formation pédagogique appropriée. L'insuffisance des enseignants se reflète sur le nombre d'élèves par enseignant. En 1965, il était de 1 enseignant pour 21,62 élèves ; en 1970 un enseignant pour 28,76 élèves et en 1980, un enseignant pour 28,97 élèves.

Ainsi donc à l'école, les conditions favorables à une bonne formation ne sont pas réunies pour tous les élèves. Ces derniers appartiennent à des familles, vivent dans des milieux déterminés. Ce sont ces milieux, familiaux en l'occurrence, que nous allons à présent décrire.

/// TROISIEME PARTIE

ASPIRATIONS SOCIALES - INEGALITES

"En principe (chez les Omaha , indiens d'Amérique du nord) , l'entrée dans la société était validée par une vision librement recherchée, mais le dogme selon lequel une vision était une expression mystique non spécifiée que tout jeune homme pouvait rechercher et trouver, était contrebalancée par le secret, très soigneusement gardé, concernant tout ce qui constituait une vision véritable. Les jeunes gens qui désiraient entrer dans la puissante société devaient se retirer dans la solitude, jeûner, revenir et raconter leurs visions aux anciens, cela pour se voir annoncer, s'ils n'étaient pas membres des familles de l'élite, que leur vision n'était pas authentique". Margaret Mead : continuités in Cultural Evolution, cité par P. Bourdieu et J.C. Passeron : les Héritiers ; Editions de Minuit, Paris 1964.

CONDITIONS D'EXISTENCE. CONDITIONS D'ETUDES ET DE
REUSSITE

A) CONDITIONS D'EXISTENCE ET L'AMBIANCE CULTURELLE

Nous allons décrire ici les conditions d'habitation, l'alimentation et ses conséquences, la nature de l'environnement familial et sa qualité du point de vue de l'instruction.

Beaucoup d'élèves vivent dans les quartiers populaires ou en banlieue. Ces milieux sont souvent fort éloignés des établissements qu'ils fréquentent et sont dépourvus d'infrastructures culturelles.

Tableau n°19 : Répartition de 1.035 élèves selon le lieu d'habitation et le niveau d'études (enquête de 1986).

	Sixième	Troisième	Terminale	Total
(quartiers po. :	344	206	117	:657(63,91%)
(Banlieue :)
(Quartiers rés.:	137	125	109	:371(36,08%)
(Sicap, OHLM :)
(:)

Les sans réponses sont au nombre de sept. Les quartiers populaires et la banlieue ne sont pas exclusivement habités par les classes moyennes et pauvres. On y retrouve les élèves issus de toutes les classes sociales. Ceux qui habitent les quartiers résidentiels, les Sicap et OHLM ne sont pas nombreux. Dans ces quartiers vivent aussi des élèves issus des classes populaires.

Ce brassage des classes sociales dans les quartiers et en banlieue pourrait s'expliquer par trois raisons essentielles : les membres des classes dominantes possèdent des maisons luxueuses qu'ils habitent ou qu'ils louent à des personnes aisées ; les membres des classes moyennes et pauvres habitent aussi les Sicap et OHLM ; les enfants de ces dernières sont

souvent hébergés dans les quartiers résidentiels, les Sicap et OHLM par un frère, un oncle ou un parent quelconque.

Seulement les rapports entre les familles et leur habitation sont différents : les unes sont des propriétaires et les autres des locataires. Très souvent les membres des classes populaires sont locataires dans les maisons des membres des classes dominantes. Le locataire peut être délogé à tout moment pour diverses raisons, même s'il est détenteur d'un permis d'occupation un membre des classes moyennes et pauvres peut être dépossédé de sa maison par des formes diverses. C'est pourquoi, la notion de ségrégation écologique⁽¹⁾ doit être critiquée surtout dans un milieu urbain dominé par la spéculation foncière et où les prix des matériaux de construction augmentent très rapidement.⁽²⁾

Les loyers⁽³⁾ sont assez élevés puisque la moyenne est de 13.300 F (32.100 F au plateau et 3.500 F à Barghy). Ils sont difficilement supportables par les ménages dont les revenus se répartissent ainsi : 25 % des ménages disposent d'un revenu de 23.000 F CFA (salaire minimum = 27.000 F CFA), 50 % des ménages ont un revenu inférieur à 44.000 F CFA, 25 % ont un revenu supérieur à 85.000 F CFA, 10 % ont un revenu supérieur à 150.000 F CFA et 6 % ont un revenu supérieur à 250.000 F CFA. Ceci s'explique sans doute par le fait que 23,8 % des ménages sont sans actif possédant une activité rémunérée, 13,7 % ont au moins un actif autre que le chef de ménage et 62,5 % où seul le chef de ménage possède une activité rémunérée. Pourtant par rapport au revenu, la taille des ménages est encore importante : 7,56 personnes en moyenne.⁽⁴⁾

(1) l'expression est de N. Lahaye, N. Lempereur et C. Jansen la ville et la criminalité, revue internationale de Police criminelle, Belgique, Edition française, juin-juillet 1983, p. 175.

(2) L'indice des prix des matériaux de construction (Avril 1951 100) est de 662,8 en 1979 contre 187,7 en 1960, VIé plan quadriennal, 1981-1985, p. 7

(3) L'indice de l'habitation type africain (base 100 en 1967) est passé de 232,8 en 1981 à 356, 1 en 1985. Situation économique du Sénégal 1985, P. 422 à 423.

(4) Etude du plan directeur d'urbanisme de Dakar. Synthèse des données urbaines 1980-1981. Enquête ménage. Ministère de l'urbanisme, de l'habitat et de l'environnement. *Annuaire de l'urbanisme en Afrique*, ministère du plan et de la coopération SONED Afrique, janvier 1982, p. 16, 37, 163, 193.

Une enquête réalisée à la Médina et à Ouagou Niayes permet de voir le surpeuplement des maisons. Sur 285 cas, on notait : 8 cas (2,8 %) où une pièce à coucher abrite 2 personnes, 9 cas (3,15 %) où une pièce à coucher abrite 10 personnes et plus. Il était fréquent par contre de voir 3,4 ou 5 personnes dans une pièce unique (192 cas soit 67,36 %) ; 6, 7,8 et même 9 personnes dans une pièce unique (76 cas soit 26,66 %)⁽¹⁾. A Saint-Louis beaucoup d'élèves connaissent le phénomène de surpeuplement des chambres. Ils vivent souvent entre 5 et 8 dans une chambre et se couchent à même le sol généralement.

Ainsi il apparaît donc que le logement constitue une entrave réelle à la réussite scolaire parce qu'il place la majorité des élèves dans des conditions absolument défavorables.

D'un autre côté la situation alimentaire est dominée par des carences nutritionnelles graves. Entre 1977 et 1981, cinq enquêtes ont révélé de grandes disparités entre le taux de consommation énergétique et protéidique en ville et à la campagne, entre les différents groupes socio-professionnels. L'apport énergétique et protéidique est essentiellement d'origine végétale et ne couvre que 72 % des besoins des enfants de 1 à 5 ans et environ 85 % de ceux des femmes enceintes ou allaitantes. Jusqu'à 19 ans, 10 % de la population sont atteints de malnutrition protéo-énergétique et 43 % de la population totale sont atteints d'anémie.⁽²⁾ Cette situation alimentaire s'explique par le faible ou l'absence de pouvoir d'achat de la majorité des sénégalais et l'augmentation croissante et accélérée de l'alimentation type africain : 318,3 en 1981 contre 520,6 en 1986.⁽³⁾

Les difficultés liées à l'alimentation, au logement, etc. n'ont pas surgi récemment pour les classes moyennes et pauvres. En 1957 déjà, Yves Mersadier notait que dans les cen-

(1) I. Paul-Pont, P. Satge, G. Thiam : Enquête sur les conditions de vie des enfants dans un quartier de Dakar (Médina et Ouagou Niayes) ; in Revue Africaine et Malgache de psychologie n°2, juin 1972.

(2) VI^e plan quadriennal 1981-1985, p. 34 à 36.

(3) Situation économique du Sénégal 1985, p. 422 à 423 et 1986, p. 333.

tres urbains, il était possible de faire vivre avec 74 % d'un salaire de 5.400 F CFA une famille de 6 à 7 personnes (780 F CFA/mois par personne). Mais les budgets familiaux accusaient un déficit continu de 20 %. Seule la pratique des achats à crédit permettait aux 4/5^é des familles d'acheter ce qui leur est nécessaire. ⁽¹⁾

La carence alimentaire et les conditions d'existence difficiles sont une réalité permanente pour les sénégalais moyens et pauvres.

Or depuis les travaux d'Engels on sait que le passage de l'alimentation purement végétarienne à une alimentation simultanée de viande fut un "pas essentiel dans la transformation de l'homme". Car la consommation de la viande n'est pas seulement économique ("elle raccourcissait dans le corps la durée des autres processus végétatifs, correspondant au processus de la vie des plantes", elle est essentielle du fait que "l'action de la nourriture carnée sur le cerveau, qui recevait en quantités bien plus pondantes, qu'avant des éléments nécessaires à sa nourriture et à son développement et qui, par la suite, a pu se développer plus rapidement et plus parfaitement de génération en génération". ⁽²⁾ La variation de l'alimentation a donc joué un rôle décisif dans la philogénie de l'homme. Et même si l'espèce humaine a acquis le cerveau le plus perfectionné et le plus volumineux, cet acquis ne peut être conservé au niveau individuel que par le moyen d'une alimentation équilibrée entre autres

L'alimentation exerce son influence sur l'individu au cours même de sa gestation. ⁽³⁾ Mais précisément parce que l'alimentation est liée au revenu des parents, son influence sera différente d'une famille à une autre et les résultats sur les enfants seront également différents non seulement d'une famille à une autre mais d'un enfant à un autre, à l'intérieur d'une même famille.

(1) Yves Mersadier : Budgets familiaux africains ; in Etudes sénégalaises n° 7, Centre IFAN Sénégal, 1957, p. 60 à 61.

(2) K. Marx F. Engels : Oeuvres choisies T3, Moscou, Editions Progrès, 1974, p. 71 à 72.

(3) Lê Thanh Khoi a analysé ce phénomène en s'appuyant sur les travaux de CRAVIOTO, LICARDIE et BIRCH (1966) in Jeunesse exploitée. Jeunesse perdue? op. cité, p. 154.

Les médecins insistent particulièrement sur les conséquences d'une mauvaise alimentation sur les résultats scolaires c'est pourquoi ils conseillent d'avoir une bonne alimentation équilibrée et recommandent la consommation de protéines animales qui contiennent en quantité suffisante certaines acides indispensables dont l'organisme ne peut pas faire la synthèse. Les farines et le riz sont déconseillés parce que trop pauvres en protéines. ⁽¹⁾

L'alimentation pour beaucoup d'élèves des classes moyennes et pauvres constitue un grave problème. On le note particulièrement à Saint-Louis où la nourriture de certains élèves est constituée à plus de 50 % de couscous séché, d'arachides, du pain, etc.

Les élèves que nous avons interrogés ne connaissent pas tous une ambiance familiale joyeuse et exempte de déchirure.

Tableau n° 20 : Ceux avec qui les élèves vivent
(1035 élèves)

	<u>sixième</u>	<u>troisième</u>	<u>terminale</u>	<u>total</u>
avec les 2 parents	265 (55,43%)	202 (61,02%)	101 (45,29%)	568 (55,03%)
avec 1 seul parent	80 (16,73%)	50 (15,10%)	51 (22,86%)	181 (17,53%)
avec 1 tuteur ou correspondant	133 (27,82%)	79 (23,86%)	71 (31,83%)	283 (27,42%)
Total	478	331	223	1.032

Il y a 3 "sans réponse" (élèves de terminale). Ceux qui ne vivent pas avec les deux parents représentent 44,96%. On pourrait expliquer cette situation en partie par la fréquence des divorces (54 % en milieu urbain et 27 % en milieu rural ⁽²⁾), certaines pratiques culturelles (adoption temporaire ou définitive).

Pour beaucoup d'élèves le milieu dans lequel ils vivent n'est pas seulement perturbé, mais très souvent hostile. ⁽³⁾

(1) Maurice Debesse et Gaston Mialaret : *Traité des Sciences pédagogiques*, t4, Paris, PUF, 1974, p. 101.

(2) Soleil du 29 Août 1986, p.4.

(3) Comme le montrent les propos suivants : "J'ai pas beaucoup de moyens et mon tuteur ne m'aide pas", "si je rentre à la maison mon tuteur me dit d'aller vendre la boutique", "je vis avec un tuteur méchant", "la maison est très petite", "il n'ya pas d'électricité et il y a beaucoup de bruit", etc...

Les mères des élèves sont pour l'essentiel analphabètes et non occupées. Celles qui ont une activité rémunératrice sont : 108 (22,59 % des mères des élèves de sixième), 101 (30,50 des mères des élèves de troisième), et 41 (18,14 % des mères des élèves de terminale). Donc sur 1.035 femmes 250 seulement sont occupées soit 24,15 %. Parmi ces dernières on retrouve des administratrices civiles, des institutrices, des infirmières mais surtout et essentiellement des vendeuses au marché.

L'analphabétisme n'est pas seulement un phénomène qui concerne exclusivement les vieilles femmes; Il semble être général. Sur 100 étudiants et élèves-professeurs mariés résidant à la cité universitaire, 11 seulement (10 %) ont des épouses instruites : une éducatrice spécialisée, une institutrice, une infirmière, une secrétaire, deux étudiantes et quatre élèves.⁽¹⁾

Ainsi donc beaucoup de milieux familiaux ne peuvent pas fournir une bonne ambiance culturelle. Cette dernière "nécessite que les parents s'intéressent eux-mêmes à la culture, qu'ils fassent participer activement l'enfant à leurs propres activités en ce domaine, qu'ils discutent avec lui, qu'ils organisent une part des loisirs communs vers la formation culturelle".⁽²⁾

B) DES MILIEUX FAMILIAUX ET LEUR INFLUENCE SUR LES ETUDES

Après la description des conditions d'existence des élèves, il nous semble possible d'identifier quatre types de milieux familiaux : ceux qui favorisent beaucoup la réussite scolaire, ceux qui favorisent la réussite scolaire, ceux qui sont susceptibles de favoriser la réussite et ceux qui ne favorisent pas la réussite.

Le premier milieu présente les caractéristiques suivantes : l'instruction de niveau supérieur des parents, leur exercice actuel ou passé d'un emploi selon l'instruction reçue, leur capacité à créer une bonne ambiance culturelle, une bonne alimentation, une maison spacieuse

(1) Service social du centre des oeuvres universitaires de Daka à la date du 9 décembre 1986.

(2) M. Debesse, G. Mialaret : Traité des sciences pédagogiques, t.4, op. cité, p. 101.

se abritant une infrastructure culturelle adéquate. Dans ces milieux un nombre d'enfants inférieur ou égal à dix, loin de constituer un handicap est un facteur d'épanouissement.

Le second milieu présente les mêmes caractéristiques que le premier, à l'exception toutefois de l'instruction des mères. Ce qui aura pour conséquence une répercussion négative sur l'ambiance culturelle nécessaire à l'épanouissement intellectuel, malgré l'existence d'une infrastructure culturelle.

Le milieu familial qui ne favorise pas la réussite scolaire se caractérise par les aspects suivants : instruction secondaire des parents ou de l'un d'eux, l'exercice d'un emploi selon l'instruction reçue, une maison où l'on ne s'entasse pas, une alimentation correcte. Un nombre supérieur ou égal à cinq enfants risque de constituer une lourde charge et compromettre les efforts d'éducation.

Le dernier type de milieu se caractérise par le bas niveau ou l'absence d'instruction des parents, l'exercice actuel ou passé d'un emploi selon le niveau de qualification, une habitation de forte densité, sans eau courante, une alimentation pauvre et non variée et une absence totale d'infrastructure culturelle. L'éducation y constitue à la fois une charge et un problème quel que soit le nombre d'enfants. On recourt très souvent au petit commerce pour vivre.

Ce milieu est à la limite criminogène. Il s'y opère des renversements de valeurs brutaux et traumatiques. Il s'y fait jour, à la faveur des difficultés matérielles, le caractère socio-économique du "pouvoir de se faire respecter et obéir et celui de transmettre un idéal".⁽¹⁾ Or, très souvent dans ce milieu l'autorité n'est pas toujours détenue par ses ayants droits traditionnels du fait de leur situation économique. Mais cette détention de l'autorité est constamment remise en cause par l'émergence de nouveaux pouvoirs économiques et la dégradation des pouvoirs précédents. Cette précarité et cette instabilité de l'autorité qui se traduisent par sa migration perma-

(1) C'est ainsi que N. Le Guérinel, M. Ndiaye, M.C. Ortigues, Dr. C. Berne et B. Delbard définissent l'autorité : la conception de l'autorité et son évolution dans la relation parents-enfants à Dakar in psychopathologie africaine, V, I, Dakar 1969, p. 14.

nente joue un rôle négatif dans l'éducation comme le souligne Henri Wallon : "il n'est pas bon sans doute que le père paraisse exercer son autorité de façon arbitraire, mais il est tout aussi contraire à la structure de la famille et à son équilibre nécessaire qu'il la mette en sommeil ou qu'il laisse une autre personne s'en emparer. De toutes façons cette carence peut susciter des compensations vicieuses et entraîner de véritables perversions familiales".⁽¹⁾ Evidemment ce danger est une menace pour tous les milieux familiaux.

Cependant tous les élèves d'un même milieu ne se comporteront jamais de la même manière devant les études bien qu'ils vivent dans des conditions quasi identiques. Car la formation de la personnalité individuelle est un processus unique, une interaction continue entre les conditions extérieures et une individualité concrète. De sorte que des élèves vivant dans des milieux qui favorisent beaucoup la réussite scolaire peuvent accumuler des échecs et ceux des milieux qui ne favorisent pas la réussite scolaire peuvent réussir.

De plus un élève peut vivre successivement dans deux ou plusieurs milieux différents pour une longue ou brève période, du fait des changements qualitatifs qui peuvent intervenir dans le statut de ses parents. Ou bien encore un élève peut vivre alternativement dans deux ou plusieurs milieux différents au cours de son cycle scolaire, comme par exemple ceux qui viennent des villages et qui y retournent pendant les vacances scolaires. C'est pourquoi il est important de déterminer par des études appropriées l'influence de ces perturbations sur les résultats scolaires et dans la formation de la personnalité.

Les élèves ne sont donc pas égaux devant l'école au regard de leurs milieux familiaux. Qu'ils soient africains ou asiatiques n'enlève rien à cette vérité concrète. L'inégalité sociale se prolonge par et détermine l'inégalité devant et dans l'école : non seulement des classes moyennes et pauvres y sont sous représentées, mais elles ont plus de difficultés pour réussir. Et c'est quelques unes de ces difficultés que nous allons examiner maintenant.

(1) Henri Wallon : les milieux, les groupes et la psychologie de l'enfant ; in Cahier International de Sociologie, vol XVI, première année, Paris, PUF 1954, p. 6.

DE LA MOBILITE SCOLAIRE : LES REVELATEURS DES
INEGALITES SOCIALES

Nous allons étudier trois types de mobilité scolaire: la mobilité inter-classes, la mobilité inter-écoles, les abandons et les exclusions.

A) LA MOBILITE INTER-CLASSES⁽¹⁾

Les chiffres sur la race des élèves et leur appartenance religieuse sont trop petits pour être interprétés sans risque de décrire incorrectement les phénomènes. Mais en déterminant à l'intérieur des groupes raciaux et religieux les origines sociales des élèves, nous avons constaté que ce sont ces dernières qui permettent d'expliquer les redoublements et les passages en classe supérieure.⁽²⁾ De sorte que dans la mobilité inter-classes on peut dire que ce sont les conditions socio-économiques dans lesquelles vivent les élèves qui ont le rôle décisif.

Examinons ce rôle plus en détail. Les élèves qui seront examinés se répartissent entre les lycées J. F. Kennedy (235 élèves) Blaise Diagne (101 élèves), Lamine Guèye (254 élèves) Maurice Delafosse (107 élèves) et le cours Sainte Marie (70 élèves) soit un total de 767 élèves.

(1) C'est-à-dire les passages en classes supérieures ou les redoublements. Nous avons utilisé les informations contenues dans les dossiers individuels des élèves de terminale.

(2) Certains élèves viennent d'autres pays. Ainsi bien qu'appartenant au groupe "cadres supérieurs ou de direction" beaucoup d'élèves qui viennent de pays dont le système éducatif est différent de celui du Sénégal (Algérie, Mauritanie, Canada, Brésil) redoublent. La différence des systèmes éducatifs peut être une des causes des redoublements.

Tableau n°21 : L'influence des conditions socio-économiques sur la mobilité inter-classes.

(:	:	:	:	:	:	:	:	:
(	:	Nombre	Age	Nbre de redou.:				Fréquence des redou-	
(org. sociales	:	dont	moyen:	-----:				blement par classe (1)	
(	:	filles	:	0 f:	1 f:	2 f:	3 f:	f+:	:
(-----	:	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
(:	:	:	:	:	:	:	:	:
(Cad. sup. ou	:	194(118)	20,06	69	63	52	10	6x6é,12x5é,7x4é,23x3é)
(de direction	:							13x2é,7x1é,27xT)
(:	:	:	:	:	:	:	:)
(Cad. moyens	:	112(45)	20,40	35	43	29	5	11x6é,3x5é,4x4é,14x3é)
(	:	:	:	:	:	:	:	9x2é,37x1é,16xT)
(:	:	:	:	:	:	:	:)
(Prof.lib.-com.	:	54(29)	20,75	20	14	14	6	2x6é,4é,5x3é,4x2é,17x1é)
(	:	:	:	:	:	:	:	12xT)
(:	:	:	:	:	:	:	:)
(Ouv.-Employés	:	111(48)	20,11	31	44	26	10	5x6é,3x5é,7x4é,20x3é)
(	:	:	:	:	:	:	:	6x2é,3x1é,12xT)
(:	:	:	:	:	:	:	:)
(Cult.-élev.	:	40(5)	20,91	13	10	11	6	2 x4é,5x3é,7x2é,17x1é,)
(	:	:	:	:	:	:	:	6xT)
(:	:	:	:	:	:	:	:)
(Retraités ⁽²⁾	:	153(82)	21,52	33	64	52	3	4x6é,2x5é,5x4é,28x3é,)
(	:	:	:	:	:	:	:	10x2é,45x1é,19xT)
(:	:	:	:	:	:	:	:)
(Défunts ⁽²⁾	:	78(38)	20,77	17	31	24	5	6x6é,4x5é,3x4é,30x3é,)
(	:	:	:	:	:	:	:	10x2é,48x1é,10xT)
(:	:	:	:	:	:	:	:)
(Chomeurs	:	13(4)	20,29	3	6	3	1	6é,4é,2x3é,2x2é,6x1é,T)
(:	:	:	:	:	:	:	:)
(Marabouts	:	5(3)	21,12	2	1	2	0	:)
(Indéterminés	:	7	:	:	:	:	:	:)
(Total	:	767(372)	20,59	223	276	213	46	:)
(:	:	:	:	:	:	:	:)

Les élèves issus du groupe "cadres supérieurs ou de direction" représentent 25,29 % de l'effectif, suivis par ordre décroissant de ceux issus des groupes "Retraités" (19,94 %) "Cadres moyens" (14,60 %) et "Ouvriers-employés" (14,60 %) le groupe "cultivateurs-éleveurs" ne représente que 5,21 %. La présence des filles en terminale est également très inégale : "cadres supérieurs ou de direction" 31,72 %, "Retraités" 22,04 %,

- (1) Toutes les classes ne sont pas relevées. Certains établissements ne mentionnent pas les niveaux de redoublement, d'autres ont des documents très mal tenus sur ce sujet.
- (2) Un élève est candidat individuel, l'autre n'a pas de renseignement concernant sa mobilité inter-classes.

"ouvriers-employés" 12,90 % et "cultivateurs-éleveurs" 1,34 %⁽¹⁾

La structure par âge révèle que les élèves du groupe "cadres supérieurs ou de direction" sont plus jeunes (au cours Sainte Marie, l'âge moyen est de 19,8). Les différences des moyennes d'âge ont une pertinence sociologique parce que les élèves des autres groupes ("cultivateurs-éleveurs", "ouvriers-employés", "défunts", "retraités") sont le plus souvent munis de jugements supplétifs.

Les redoublements par classes se présentent ainsi : 26 x 6^e, 24 x 5^e, 31 x 4^e, 128 x 3, 61 x 2^e, 278 x 1^{ère}, 103 x T. D'une manière générale donc la courbe est ascendante. Elle fait cependant des sauts brusques et très abrupts au niveau des classes de 3^{ème}, 1^{ère} et terminale, sans doute à cause des examens de passage.

Si l'on examine la courbe suivant les groupes socio-professionnels on voit que tous les élèves connaissent des difficultés étalées tout au long de leur scolarité. Ce phénomène n'indique pas que tous les élèves ont également les mêmes problèmes. Il montre le caractère rigoureusement sélectif du système éducatif sénégalais.

Le nombre total de redoublants est de 535. Ceux qui n'ont jamais redoublé sont au nombre de 223. Ainsi, la probabilité⁽²⁾ objective de redoubler pour tous les élèves est de 0,69, celle de ne pas redoubler est de 0,29. Les probabilités objectives de redoubler une fois, deux fois, trois fois et plus sont respectivement de 0,35, 0,27, 0,05. Mais ces chiffres globaux cachent des écarts importants.

(1) Cette inégalité dans la représentation est d'autant plus grave que sur 1.000 élèves inscrits au Cours d'Initiation, 291 passent en 6^e et 53 seulement obtiennent le baccalauréat. Michel Henry : Déperditions scolaires et économie de l'enseignement au Sénégal, 1972, p. 117.

(2) La probabilité est composée d'événements dont l'ensemble est égal à 1. L'absence d'évènement est égale à 0. La probabilité tend donc de 0 à 1. Pour obtenir la probabilité objective de redoubler (ou de ne pas redoubler) nous avons fait le rapport suivant :
$$\frac{\text{nombre d'élèves qui ont redoublé (ou non)}}{\text{nombre d'élèves total.}}$$
 Nous avons obtenu la probabilité conditionnelle par le rapport suivant :
$$\frac{\text{nbre d'élèves d'une catégorie socio-professionnelle redoublants (ou non)}}{\text{nbre d'élèves de la catégorie socio-professionnelle.}}$$

Tableau n° 22 : Probabilité conditionnelle de redoubler et de ne pas redoubler

Origine sociale	0 fois	1 fois	2 fois	3 fois et +
Cadres sup. ou de direc.	0,35	0,32	0,26	0,05
Cadres moyens	0,31	0,38	0,25	0,04
Prof.lib.-commerçants	0,37	0,25	0,25	0,11
Ouvriers-employés	0,27	0,39	0,23	0,09
Cultivateurs-éleveurs ⁽¹⁾	0,32	0,25	0,25	0,15
Retraités	0,21	0,41	0,33	0,01
Défunts	0,21	0,39	0,30	0,06
Chomeurs	0,23	0,46	0,23	0,07
Marabouts	0,4	0,2	0,4	0

Seul le groupe "cadres supérieurs ou de direction" a plus de chances de ne pas redoubler et moins de chances de redoubler. Les autres groupes ont soit beaucoup de chances de ne pas redoubler et beaucoup de chances de redoubler soit alors peu de chances de redoubler et peu de chances de ne pas redoubler. Le groupe "cultivateurs-éleveurs" a plus de chances de redoubler 3 fois et plus. Ces observations nous permettent de vérifier le principe énoncé par P. Bourdieu et J.C. Passeron : "si la disproportion des chances, à mesure que l'on avance dans les études, s'atténue (...) c'est, il ne faut pas l'oublier, que l'élimination continue des enfants des couches défavorisées met en présence, au lycée, des enfants de cadres et des enfants d'ouvriers sélectionnés avec une inégale rigueur".⁽²⁾

Ainsi bien que les élèves issus du groupe "cadres supérieurs ou de direction" aient un séjour plus bref et normal, la sélection ne permet de conserver parmi les élèves issus des autres groupes que des éléments brillants.⁽³⁾ Et le tableau

(1) Dans ce groupe il n'ya qu'un seul élève fils d'éleveur.

(2) P. Bourdieu et J.C. Passeron : les héritiers, Paris, les Editions de minuit, 1964, p. 172.

(3) Evidemment, il s'agit d'une manière générale. D'autre part le niveau des élèves doit être apprécié par rapport aux programmes scolaires du Sénégal. Nous verrons la qualité de ces programmes, ultérieurement.

ci-dessus nous montre la capacité des élèves des différents groupes à résister à la sélection.

Cependant la situation n'est pas tout à fait la même dans les collèges d'enseignement secondaire que dans les lycées.

Tableau n° 23 : L'influence des conditions socio-économiques sur la mobilité inter-classes au C.E.S de Grand Yoff

Origine sociale	nombre (dont filles)	Age moye.	Nombre de redoublements			
			0 fois	1 fois	2 fois	3 fois ++
Cad. moyens	26 (9)	18,23	14	9	3	0
Prof. lib-com.	2 (1)	17	2	0	0	0
Ouvr.-employés	20 (7)	17,3	11	6	3	0
Cult.-élev.	1 (1)	17	1	0	0	0
Retraités	3	17,66	1	2	0	0
Défunts	1 (1)	18	0	1	0	0
Chomeurs	6 (3)	18	1	4	1	0
Autres	3	16,66	3	0	0	0
Total	62 (22)	17,48	33	22	7	0

Les élèves issus de groupe "cadres supérieurs ou de direction" sont absents parmi les élèves de troisième. Les redoublements 3 fois et + ont disparu. Ce dernier phénomène pourrait s'expliquer par le fait que les élèves qui échouent deux fois au BFEM, même s'ils ont la possibilité de se réinscrire à nouveau, préfèrent aller dans d'autres établissements. Le nombre peu élevé des redoublements pourrait s'expliquer par la grande tolérance que nous avons notée : pour 26 élèves les moyennes annuelles de l'année passée (1985 = classe de 4^e) variaient entre 6,09 et 9,89. Il en est de même pour les notes du premier semestre (1986 = classe de 3^e).⁽¹⁾

(1) Ce que nous disons de cet établissement n'est pas peut-être général pour tous les collèges d'enseignement secondaire, ne serait-ce que parce que leur recrutement est variable selon le lieu d'implantation.

Tableau n° 24 : Probabilités conditionnelles de redoubler ou de ne pas redoubler au C.E.S. de Grand Yoff.

Origine sociale	0 fois	1 fois	2 fois	3 fois +
Cadres moyens	0,53	0,34	0,11	0
Profes. libé-commerçants	1	0	0	0
Ouvriers-employés	0,55	0,3	0,15	0
Cultivateurs-éleveurs	1	0	0	0
Retraités	0,33	0,66	0	0
Défunts	0	1	0	0
Chomeurs	0,16	0,66	0,16	0
Autres	1	0	0	0

L'influence des conditions socio-économiques sur la mobilité inter-classes est notable. Mais cette influence varie selon les établissements. Cette variation s'explique sans doute par le recrutement initial (dès la classe de sixième) qui est de nature sélective.

D'une manière générale, on peut dire que les élèves du groupe "cadres supérieurs ou de direction" sont plus nombreux dans les classes de terminale et que leur séjour à l'école est plus court que celui des autres élèves. C'est pourquoi ils ont le temps (si on considère leur âge) de poursuivre des études supérieures.

B) LA MOBILITE INTER-ECOLES⁽¹⁾

L'examen des dossiers individuels révèle un mouvement migratoire très dense des élèves de tous les établissements. Les élèves proviennent d'écoles diverses, du pays ou à l'étranger.

Aux lycées Kennedy, Blaise Diagne, Lamine Guèye les élèves qui y ont fait leurs études de la sixième à la terminale

(1) C'est-à-dire les transferts réguliers, les réinscriptions dans un établissement public ou privé après exclusion ou par choix.

sont respectivement au nombre de 81/235 (34,46 %) ; 17/101 (16,83% 63/254 (24,80 %). La stabilité dans ces trois établissements représente donc 25,59 %. Ce qui indique que les vraies cohortes sont sérieusement décimées par la déperdition et, dans une moindre mesure par les transferts.

Les élèves issus du groupe "cadres supérieurs ou de direction", un nombre important de ceux issus des groupes "Retraités", "Défunts" et "Profession libérale-commerçants" des lycées proviennent essentiellement du privé catholique (entre la première et la terminale), d'autres lycées, des établissements secondaires d'autres pays africains (Algérie, Maroc, Côte d'Ivoire, Tchad), de pays européens (France, Belgique, Italie) et américains (Etats-Unis, Canada, Brésil). Cet itinéraire est plus notable au lycée Lamine Guèye et au Cours Sainte Marie. Mais pour ce dernier, les élèves des établissements du Sénégal proviennent essentiellement de Lamine Guèye et de la maison d'Education Mariama BA. Il reçoit aussi un nombre important de fils d'ambassadeurs accrédités au Sénégal.

Tous les élèves des autres groupes socio-professionnels ont plus ou moins le même itinéraire tortueux. A des degrés divers, selon les groupes, ils viennent essentiellement des Collèges, du privé laïc, des Centres d'entraide scolaires et des cours du soir. Cet itinéraire explique en partie l'âge avancé de ces élèves.

La mobilité inter-écoles n'est donc pas la même pour tous les élèves et n'a pas la même signification. Pour les uns, elle est liée souvent à la résidence instable de la famille (diplomate, fonctionnaire d'organismes internationaux, etc) et/ou à la recherche d'un enseignement de qualité. Le mouvement des élèves sénégalais d'autres pays vers le Sénégal suppose l'existence d'un mouvement contraire, plus dense. Pour les autres la mobilité inter-écoles traduit leur volonté et leur acharnement à se maintenir dans le système éducatif. C'est pourquoi l'itinéraire que cette mobilité permet de décrire se compose d'une série d'escales plus ou moins longues : c'est le système qui déploie ainsi en son sein des mécanismes de récupération. Et nous pouvons ici reprendre en l'adaptant au contexte l'in-

terrogation de Janine Hohl: " en tentant d'héberger ses propres exclus, l'institution scolaire chercherait-elle à réaliser "l'école pour tous"?

La mobilité inter-classes et la mobilité inter-écoles telles qu'elles se révèlent ici sont globalement défavorables aux élèves issus des groupes socio-professionnels moyens et pauvres, parce qu'elles les retiennent plus longuement dans le système sans pour autant arriver à produire par ce moyen un accroissement substantiel de leurs pourcentages.

C) LES ABANDONS ET LES EXCLUSIONS

J'appelle abandon l'interruption définitive des études par décision de l'élève et/ou de ses parents pour des motifs divers. L'exclusion est une décision des autorités scolaires (administration, Conseil des professeurs) de mettre fins aux études d'un élève pour insuffisance de connaissances et absence de niveau suite à des redoublements successifs. Nos enquêtes ne permettent pas de montrer l'ampleur de ces phénomènes scolaires. Les archives des établissements présentent des lacunes dans ce domaine. (2)

Michel Henry avait constaté en 1972 l'existence d'une corrélation entre les redoublements et les abandons. De sorte que "quand les premiers sont élevés les deuxièmes le sont aussi". Cependant "dans le détail cela n'est pas toujours vrai". Car l'abandon peut correspondre à une migration de l'élève dans un autre établissement pour des raisons diverses parmi lesquelles les raisons familiales ou scolaires.

De 1965/66 à 1969/70, en fin du premier cycle, chaque année 42 % des élèves arrêtent leurs études, 19 % redoublent, et 39 % passent en seconde. Après la classe de terminale, 22 % des élèves redoublent, 63 % obtiennent le baccalauréat et 9,5 % arrêtent leurs études sans être bacheliers. Les catégories les

(1) Janine Hohl s'interrogeait en ces termes : "En réussissant à héberger ses propres exclus, l'institution scolaire serait-elle parvenue à réaliser "l'école pour tous"? Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence de nouveaux modes de production pédagogique, in *Sociologie et Société*, vol XII, n°1, les presses de l'université de Montréal, Avril 1980, p.153.

(2) Il était cependant possible d'utiliser les méthodes de mesure employées par R. Van Waeyenberghe en 1964 dans "Exposés introductifs à l'étude du rendement scolaire et les déperditions" (cité par Lê Thanh Khoi : analyse économique de l'enseignement... Paris, les éditions de Minuit, 1967, p.367) et Michel Henry dans "déperditions scolaires et économie de

moins représentées, les ruraux et les filles, étaient plus touchées par les déperditions et parmi elles, les filles abandonnaient plus leurs études. Cependant même si on redoublait plus à Dakar qu'à l'intérieur du pays, le nombre des abandons était plus élevé à l'intérieur qu'à Dakar : 20 % contre 12 %.⁽¹⁾

Si on applique la corrélation identifiée par Michel Henry, on s'aperçoit que les exclusions et les abandons affectent principalement les élèves issus des catégories socio-professionnelles défavorisées. Pour ces derniers, les exclusions constituent l'aboutissement des mobilités inter-classes et inter-écoles et représentent avec ces dernières, deux étapes d'un même processus. Cependant il faut se garder de voir dans ces étapes les seuls facteurs des disparités parmi les catégories socio-économiques. Elles maintiennent en aggravant ces dernières. L'origine des disparités et des déperditions est en dernière instance de nature socio-économique.

Il y a donc une mobilité scolaire positive et une mobilité scolaire négative. La première se traduit par les passages d'une classe à une autre et la recherche d'un enseignement de qualité. Elle exprime donc une promotion ou un choix. Ce type de mobilité concerne essentiellement les enfants issus du groupe "cadres supérieurs ou de direction" et des fractions aisées des groupes "Retraités", "Défunts", "Profession libérale commerçants" et quelques élèves du groupe "cadres moyens".

La seconde mobilité se traduit par une migration quasi permanente pour échapper aux renvois, aux redoublements et aux examens de passage ou pour y remédier. Elle est l'expression d'une volonté de se maintenir dans le système éducatif. Cette mobilité est celle des élèves issus des groupes et fractions de groupes socio-professionnels défavorisés.

La mobilité scolaire en général apparaît donc comme la cohabitation de deux itinéraires parallèles et qualitativement différents. Dans certains cas, la mobilité négative revêt la forme d'un exode.

Ce parallélisme nous permet de comprendre sociologiquement les nombreux redoublements annuels. En 1985, ils repré-

(1) Michel Henry : Déperditions scolaires... op. cité.

sentaient 17 % des effectifs de l'enseignement moyen général, 15 % de ceux de l'enseignement moyen technique et 22 % de ceux de l'enseignement secondaire général. ⁽¹⁾ Les déperditions ne sont pas seulement socialement inacceptables. Elles sont aussi économiquement coûteuses. De 1964 à 1970 le coût des déperditions scolaires s'élève à 1.282 millions (366 millions primaire, 222 millions CEG, 248 millions 1er cycle lycées et 176 2nd cycle lycées). Au cours de cette période, en moyenne, les déperditions scolaires ont coûté entre 1,54 et 2,27 milliards de F CFA 1968... alors que les budgets annuels se situent entre 4 et 5,5 milliards non compris l'équipement. ⁽²⁾

Il serait intéressant de suivre un groupe d'élèves de la sixième à la terminale de manière à cerner correctement les mutations sociologiques qui affectent les élèves pendant cette période. Par exemple, quand les parents quittent une catégorie socio-professionnelle pour une autre, comment la retraite ou le décès des parents en tant qu'événements d'abord et en tant que modification du statut socio-économique de la famille, influent-ils sur les études, etc...

Pourtant, la mobilité inter-écoles peut être positive. pour les élèves issus des classes moyennes et pauvres si elle reflète le dynamisme et l'efficacité du système d'enseignement. Elle serait alors le résultat d'un décloisonnement du système et facteur de promotion sociale pour les élèves de tous les groupes socio-professionnels et pour les travailleurs. Cette condition pose un autre problème, celui du rôle du système éducatif dans la mobilité sociale.

(1) Situation économie que Sénégal, 1985, p. 79, 92.

(2) Michel Henry : Déperditions scolaires... op. cité, p. 126. Le coût global des déperditions scolaires en 1967-68 est compris entre 1702 millions CFA (hypothèse optimiste : seuls les abandons des 3 premières années primaires sont une perte totale) et 2558 millions de F CFA (hypothèse pessimiste: tout abandon est une perte réelle totale) p. 125.

SYSTEME EDUCATIF ET MOBILITE SOCIALE

A) ORIGINE SOCIO-PROFESSIONNELLE DES ELEVES
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

La structure sociale décrite dans la première partie n'offre et n'offrirait aucune perspective de développement aussi longtemps que les conditions actuelles prévaudront, parce qu'elle favorise l'exploitation sous toutes ses formes. Or cette dernière rend quasi impossible le mouvement d'ascension sociale des classes défavorisées à l'intérieur du mode de production capitaliste. Au Sénégal, la mobilité sociale est caractérisée par sa faiblesse en volume et sa lenteur en rythme. En 1954, Paul Mercier montrait par une enquête réalisée dans l'agglomération dakaroise que parmi les employés, les fonctionnaires et les membres des professions libérales, 75 % d'entre eux avaient des pères ayant, respectivement, exercé le même métier et que 60 % des ouvriers étaient fils d'ouvriers. ⁽¹⁾

Cependant, incontestablement, les origines sociales des élèves de l'enseignement secondaire se sont diversifiées malgré la sélection. Par rapport à la période coloniale, l'enseignement secondaire accueille de plus en plus d'enfants issus des classes moyennes et pauvres. Mais leur présence s'affaiblit à mesure que s'élève le niveau d'études.

Tableau n° 25 : Origines socio-professionnelles des élèves de l'enseignement secondaire au Sénégal (1969-70) ⁽²⁾ (chif. en

	Premier cycle secondaire				second cycle secondaire		
	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^e	1 ^{ère}	Term.
Paysans	22,1	24,4	24,1	20,2	21,5	19,8	18,7
Industriels	0,5	1,1	1,2	1,5	1,2	1,8	2,0
Commerçants	4,7	4,6	4,1	4,9	8,5	5,7	7,2

(1) Fatou Sow : fonctionnariat et mobilité sociale dans les administrations centrales sénégalaises, in Annuaire International de la Fonction publique 1970-71, Paris 1971, p.350.

(2) Michel Henry : Déperditions scolaires... op. cité, p. 79.

Prof. lib. cad. sup.	6	4,7	6,4	6,1	13,3	12,3	15,3
Cadres moyens	12,4	11,1	13	14,7	13,2	12,8	13,5
Artisans	2,4	3	2,9	3,1	3	3,4	2,3
Employés	10,6	10,7	9,6	9,6	8,3	8,5	9,5
Pers.Serv.	3,5	3,1	2,4	3,4	3,4	5,1	1,9
Ouvriers	11,3	10,2	9,3	9	6,8	6,8	5,4
Retr.sans profession	14,5	15,6	17,2	15,5	14	18,3	17,7
Autres cat.	12	11,5	9,8	12	6,8	5,5	6,5

Cette situation ne s'est pas modifiée de manière notable seize ans plus tard. Au contraire elle semble s'aggraver.

Tableau n° 26 : origines socio-professionnelles des élèves dans les classes de sixième, troisième, terminale en 1986
(échantillon = 1.035 élèves)

	<u>Sixième</u>	<u>Troisième</u>	<u>Terminale</u>	<u>Total</u>
Cad. sup. ou de direction	104(21,75%)	90(27,19%)	46(20,35%)	240(23,18%)
Cadres moyens	49(10,25%)	33(9,96%)	14(6,19%)	96(9,27%)
Prof.lib.Commer.	16(3,34%)	13(3,92%)	3(1,32%)	32(3,09%)
Ouvr. empl.	149(31,17%)	82(24,77%)	43(19,02%)	274(26,47%)
Cult.-élev.	18(3,76%)	13(3,92%)	10(4,42%)	41(3,96%)
Retraités	85(17,78%)	66(19,93%)	60(26,54%)	211(20,38%)
Défunts	48(10,04%)	31(9,36%)	41(18,14%)	121(11,69%)
Chomeurs	8(1,67%)	2(0,60%)	3(1,32%)	13(1,25%)
Marabouts	1(0,20%)	1(0,30%)	1(0,44%)	3(0,28%)

La présence des élèves issus des classes moyennes et pauvres est donc numériquement et proportionnellement faible. Cependant, cette présence entraîne pour certains d'entre eux la possibilité de réussir aux examens, de poursuivre des études supérieures ou professionnelles et d'acquérir un emploi moderne. En restant dans les limites de cette possibilité, on peut dire que le système éducatif permet aux fils d'ouvriers, de paysans, etc... d'être autre chose qu'ouvriers, paysans, etc. Mais ces changements de statuts ont-ils modifié fondamentalement la structure sociale ?

	Masculin	Féminin	Ensemble			
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Total partiel	1.308.519		77.703		1.386.222	
Décl. imprécise de prof.	66.719	4,9	44.147	36,2	110.866	7,4
Total Général	1.375.238	100	121.8500	100	1.497.088	100

Il ressort de cette répartition que le groupe "paysans, éleveurs, pêcheurs, forestiers, chasseurs" est largement majoritaire suivi des "groupes" "ouvriers, manoeuvres agricoles et conducteurs d'engins". Le groupe "Directeurs et cadres administratifs supérieurs" est minoritaire suivi des groupes "personnel administratif et assimilés" et "personnel des professions scientifiques, techniques, libérales et assimilés".

Si on compare les données de 1965 et celles de 1976 on s'aperçoit que les groupes ont proportionnellement augmenté sauf "commerçants et vendeurs", "ouvriers, artisans etc...". La modification de la structure sociale ne s'est pas opérée par la diminution des secteurs traditionnels au profit des secteurs modernes. On a l'impression que dans certains, l'évolution du groupe est due à une auto reproduction. Si les groupes "ouvriers-artisans, etc...", "commerçants, vendeurs" ont regressé, l'explication réside sans doute dans le chômage qui frappe le premier (recrutement sélectif, licenciements, compression, fermeture d'entreprises, etc...), dans les restrictions et difficultés que rencontrent les sénégalais dans le second.

Des études effectuées en 1967 ont permis de montrer l'origine socio-professionnelle des élèves de sixième : traditionnelles = 48 % (dont 52 % d'agriculteurs, 15 % d'artisans, 1% de marabouts) ; moderne (non cadres) = 36 % ; moderne (cadres) = 16 %. L'indice de sélectivité était de : agriculteurs = 0,4, artisans et travailleurs non cadres du secteur moderne = 2 ; cadres = 7,5.⁽¹⁾ Cette disparité dans la sélection se complique par le chômage des diplômés, plus notable chez ceux issus des groupes moyens et pauvres.

(1) Véronique Lamion-Vincent : Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal, in Revue française de sociologie, XI, N°2, juin 1970, p. 172.

On pourrait exhiber l'étude de Fatou Sow pour montrer la représentation significative de ces groupes parmi les directeurs de service, chefs de bureau, leurs adjoints et proches collaborateurs dans les administrations centrales sénégalaises.

Tableau n° 28 : Origines socio-professionnelles
des cadres ci-dessus cités. ⁽¹⁾

Professions libérales, cadres sup. de l'administration et du secteur privé.....	5 %
Enseignants.....	5 %
Cadres moyens de l'administration et du privé (infirmiers, conducteurs d'engins, T.P.).....	12 %
Employés de l'administration et du privé (comptabilité, secrétariat, écriture, ventes, armée, police).....	13 %
Artisans à leur compte.....	5 %
Commerçants, transporteurs.....	21 %
Contre-maîtres, ouvriers, chauffeurs.....	10 %
Domestiques, personnel de service, manoeuvres, plans, etc.....	1 %
Agriculteurs, pêcheurs.....	19 %
Ministres de culte	3 %
Sans profession.....	4 %
Non déclaré.....	2 %

Mais l'auteur précise que parmi ces 234 fonctionnaires 25 % ont été élevés à Dakar, 23 % à Saint-Louis, 37 % dans les autres villes du Sénégal, 11 % dans les villages du Sénégal et 4 % hors du Sénégal. Ainsi pour l'essentiel ces cadres appartiennent à des familles qui avaient bénéficié de l'école pendant la période coloniale, ou de la colonisation elle-même.

Or, malgré l'écart de 4 ans, Véronique Champion-Vincent et Fatous Sow ont identifié une même tendance : les couches économiquement développés et les enfants dont les parents résident dans les grandes villes, travaillent dans le secteur moderne de l'économie, ont fréquenté l'école sont plus favorisés. Les enfants issus des milieux défavorisés sont largement majoritaires dans les secteurs modernes des lycées. ⁽²⁾ Mais de plus en plus l'accès et la réussite aux études supérieures seront le fait d'enfants appartenant aux milieux favorisés (fonc-

(1) Fatou Sow : fonctionnaires... op. cité, p. 351.

(2) Véronique Champion-Vincent : système d'enseignement... op. cité, p. 178.

tionnaires).⁽¹⁾ Peut-être qu'il convient de nuancer ces propos. Car les enfants issus des classes moyennes et pauvres accèdent bien à l'enseignement supérieur et leur nombre est relativement important. Ils y obtiennent des diplômes aussi. Mais cette réussite s'inscrit dans un contexte de l'approfondissement d'une crise généralisée et ne remet nullement en cause la structure de la mobilité sociale. Ainsi le statu-quo social est conservé.

C) MECANISMES DU STATU-QUO SOCIAL

De nombreux spécialistes s'accordent sur la nécessité de distinguer le volume de la mobilité sociale de sa structure. Car l'inégalité sociale peut croître alors que le volume de la mobilité augmente : beaucoup de fils d'ouvriers et de paysans peuvent devenir des cadres supérieurs ou des cadres moyens sans que les chances de monter, de descendre ou de se maintenir des catégories sociales ne se modifient. L'augmentation du volume peut même correspondre à moins de chances de monter socialement. Ce n'est donc pas le volume de la mobilité qui modifie la structure sociale.

Lê Thanh Khoï identifie trois phénomènes qui font coexister la mobilité professionnelle avec la rigidité de la structure sociale :

- les effets de l'expansion de l'enseignement secondaire et supérieur sont contrebalancés par les exigences du marché du travail qui tend à dévaluer les diplômes des fils des classes moyennes et pauvres.

- "les effectifs des milieux favorisés, même s'ils diminuent en pourcentage, augmentent en chiffres absolus, ce qui maintient ou aggrave l'écart avec ceux des autres groupes".

- le monopole par les classes privilégiées des filières et des études prestigieuses et les plus rentables.⁽²⁾

Au Sénégal un autre phénomène s'y ajoute. Les diplômés de certaines écoles occidentales et américaines trouvent plus vite que les autres un emploi. Ainsi il ne suffit plus de faire des études à l'étranger pour avoir plus de chances que ceux qui

(1) Fatou Sow : fonctionnariat... op. cité, p. 352.

(2) Lê Thanh Khoï : jeunesse exploitée, jeunesse perdue? op. cité, p. 77 à 83.

ont fait ici leurs études de trouver un emploi. Car les enfants des milieux défavorisés aussi font leurs études dans les pays occidentaux et surtout dans les pays socialistes. Ce qui participe à affirmer ce phénomène malgré le chômage grandissant, c'est que la plupart des chefs de services, de directeurs de sociétés, etc... non seulement sont issus des classes sociales supérieures mais sortent des écoles prestigieuses et dont l'accès est très sélectif, à cause du coût des études.

On observe donc deux périodes dans l'évolution de la structure sociale. La première s'étend de 1960 aux alentours de 1970. Elle se caractérise par une sorte de lutte pour remédier à ce qu'on appelait alors "la pénurie des cadres". Ainsi l'expansion du secondaire avait permis, au terme de la sélection d'obtenir parmi le lot des enfants issus des classes moyennes et pauvres. La difficulté d'acquérir un diplôme était compensée par un emploi.⁽¹⁾ La seconde période qui débute à partir des années 70 est caractérisée par un accroissement relatif des diplômés et l'incapacité de l'économie à les absorber, malgré les besoins en main-d'oeuvre. L'obtention du diplôme n'est pas devenue facile et la difficulté de l'acquérir n'est plus compensée par un emploi, du moins pour la majorité.

C'est pourquoi, l'accroissement du volume de la mobilité sociale des enfants issus des classes moyennes et pauvres par l'école n'a pas entraîné la modification de la structure de cette mobilité. Or pour modifier positivement la structure sociale par le moyen de l'école, il faut modifier la structure de la mobilité sociale.

C'est dans ce contexte de rigidité sociale, de difficulté d'accéder à l'enseignement supérieur pour les enfants des classes moyennes et pauvres et de chômage de diplômés que nous allons examiner les aspirations sociales des élèves de l'enseignement secondaire.

(1) C'est la période au cours de laquelle beaucoup d'écoles de formation professionnelle ont vu le jour. Elles recrutaient principalement parmi les élèves issus des classes moyennes et pauvres. Aujourd'hui, leur recrutement annuel ou bi-annuel n'exède pas cinq pour le concours direct.

ASPIRATIONS SOCIALES DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

A) ASPIRATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES DES
ELEVES ET LEUR EVOLUTION

Les élèves de l'enseignement secondaire ont des aspirations professionnelles très élevées. Une grande proportion veut appartenir au groupe "cadres supérieurs ou de direction".

Tableau n°29 : Niveau des aspirations socio-professionnelles des élèves de l'enseignement secondaire (1986, 1.035 élèves)

Cadres supérieurs ou de direction.....	647 (62,51 %)
Cadres moyens.....	119 (11,49 %)
Professions libérales-commerçants.....	94 (9,08 %)
Ouvriers-employés.....	133 (12,85 %)
Exploitants agricoles.....	2 (0,19 %)
"N'importe quoi".....	4 (0,38 %)
"Je n'ai pas encore choisi".....	5 (0,48 %)
"J'hésite entre plusieurs".....	4 (0,38 %)
Sans réponses.....	27 (2,60 %)

Le nombre élevé du groupe "ouvriers-employés" est dû à une forte proportion de filles qui souhaitent devenir hôtesses de l'air. Dans le groupe "professions libérales-commerçants" nous avons fait figurer, peut-être à tort, ceux qui souhaitent devenir foot-balleurs professionnels ou musiciens.

Ceux qui souhaitent devenir des exploitants agricoles, ceux qui hésitent entre plusieurs métiers et ceux qui n'ont pas encore choisi sont tous des élèves de troisième et appartiennent au groupe "cadres supérieurs ou de direction", sauf les premiers. Les élèves qui feront n'importe quoi sont des élèves de troisième (2) et de terminale (2).

Le niveau des aspirations s'accorde avec le temps que les élèves envisagent de rester à l'école : 564 (54,4 %) envisagent de faire des études supérieures contre 448 (43,28 %) qui veulent avoir un emploi après le secondaire (Sans réponse = 23).

Pour l'essentiel, la poursuite ou non des études est justifiée par la profession choisie ; de même le projet de s'inscrire dans une faculté ou un autre établissement est justifié par la nature et la durée des études. Ainsi donc, les aspirations socio-professionnelles des élèves apparaissent comme l'expression d'un choix bien réfléchi, d'une décision. Cette réflexion et cette prise de décision apparaissent dans les propos suivants : "j'hésite entre plusieurs métiers", "je n'ai pas encore choisi", "je ne sais pas encore".

Les filières scientifiques et techniques occupent une place prépondérante dans les aspirations des élèves. En sixième et en troisième, 270 élèves (33,37 %) souhaitent faire la série A, 210 élèves (25,95 %) la série C ; 228 élèves (28,18 %) la série D, et 97 élèves (11,99 %) la série technique (sans réponse = 4).

Mais le niveau élevé des aspirations socio-professionnelles des élèves et la clarté des choix ne sont pas des phénomènes nouveaux comme l'ont déjà montrés plusieurs études. Une des premières études dans ce domaine est celle de Fliss Zonabend réalisée en février -mars 1962. L'enquête était effectuée au lycée technique Maurice Delafosse sur 314 élèves de sixième. Elle révélait que 92,3 % des élèves avaient clairement défini leur projet d'avenir,⁽¹⁾ et que le niveau de leurs aspirations était très élevé.

Tableau n°30 : Niveau des aspirations socio-professionnelles des élèves de l'enseignement secondaire en 1962.⁽²⁾

Cadres supérieurs	17 (5,4 %)	Professions lib.	20 (6,4 %)
Techniciens supérieurs	82 (26,1 %)	Employés de bureau	16 (5,1 %)
Techniciens	29 (9,2 %)	Professeurs	49 (19,6 %)
Professions médicales	32 (10,2 %)	Instituteurs	27 (8,6 %)
Auxiliaires médicaux	2 (10,2 %)	Non réponse	40 (12,8 %)

(1) L'auteur dit que "l'acquisition d'un métier, l'accès à une profession apparaît comme une des principales préoccupations des adolescents" "F.Zonabend : les lycées de Dakar, Paris, F. Maspero, 1968, p. 130.

(2) F. Zonabend : les lycéens de Dakar, op. cité, p. 131

On notait un conflit entre les aspirations de certains élèves (19,42 %) et la nature de leur formation : l'enseignement technique ne produit pas des professionnels de la santé et des instituteurs.

Mais bien que ces aspirations soient de niveau très élevé, elles n'avaient qu'une valeur indicative, précisément parce qu'elles ne concernaient qu'un aspect de l'enseignement secondaire : l'enseignement technique. Cette critique est valable pour les travaux de Rémi Clignet qui en 1964 utilisait l'enquête de F. Zonabend pour comparer les aspirations des élèves dans quatre pays africains.⁽¹⁾ La comparaison entre les aspirations professionnelles des élèves au Sénégal et en Côte d'Ivoire montre :

	<u>Sénégal</u> (2)	Côte d'Ivoire (2)
Aspirations élevées	61	68
Aspirations modérées	24	13
Réponses indéterminées	15	19
Total	100	100

Au Sénégal les aspirations professionnelles des élèves étaient moins exigeantes et plus déterminées qu'en Côte d'Ivoire : les aspirations modérées représentaient 24 % des aspirations professionnelles. Les réalisations de ces aspirations étaient donc économiquement bon marché. En décomposant les aspirations élevées et modérées on obtient les résultats suivants :

	<u>Côte d'Ivoire</u> (2)	<u>Sénégal</u> (2)
Politique	6	7
Technique	15	35
Santé	23	11
Adminis. et bureau	16	10
Enseignement	25	21
Agriculture	6	1
Réponses indéterminées	19	15

(1) L'auteur s'appuyait sur les travaux des auteurs suivants : Rémi Clignet (1959) Recherches de l'IEDES au Mali (Melle Deblé 1961), M. Fossoy (Côte d'Ivoire, 1961), Melle F. Zonabend (Sénégal 1962), Mr. Proust (Gabon, 1962) ; in Education et Aspirations professionnelles, Tiers-Monde, Tome V, n°17, Vendôme, PUF Janvier-Mars, 1964.

(2) Rémi Clignet : Education et aspirations professionnelles, op. cité, p. 68.

Laissons de côté les professions techniques puisqu'au Sénégal les élèves fréquentaient le lycée technique. Considérons les autres professions. Les élèves sénégalais s'orientaient plus que les ivoiriens vers les carrières politiques. Par contre ils ne souhaitaient pas embrasser des carrières agricoles contrairement aux ivoiriens. Cette différence dans les orientations professionnelles s'expliquerait par le fait qu'au Sénégal la véritable promotion sociale était et est encore l'accès à la bourgeoisie bureaucratique, tandis qu'en Côte d'Ivoire non seulement l'agriculture constituait une source d'enrichissement mais il n'y avait pas de barrières rigides entre les carrières politiques et les activités agricoles : les politiciens y sont généralement les gros producteurs agricoles.

En 1980 une équipe de chercheurs belges avait réalisé une enquête dans certaines écoles éparpillées dans toutes les régions du Sénégal sur un échantillon de 767 élèves. L'étude montrait que "22 % de l'échantillon souhaitaient entrer dans des professions médicales : médecin (15 %), sage-femme (5 %), infirmier (1 %) pharmacien (1 %), 20 % souhaitaient devenir éducateurs : professeurs (18 %) ou instituteurs (2 %). 15 % choisissaient d'être ingénieurs. Le reste souhaitait devenir juristes (7 %), journalistes (4 %) soldats (4 %), experts comptables (2 %), pilotes (2 %), techniciens (2 %), secrétaires (2 %), 1 % : hôtesses, libraire, interprète, sociologue, économiste, diplomate, administrateur, directeur architecte, électricien, assistante sociale, douanier et commerçant."⁽¹⁾ Ainsi + 60 % des élèves aspiraient à une profession qui nécessite une formation supérieure.

Il apparaît à travers ces études que les aspirations socio-professionnelles des élèves de l'enseignement secondaire au Sénégal ont très tôt connu un niveau élevé, mais en deça du niveau des aspirations dans certains pays africains. Il s'affirme aussi le désir de s'orienter vers les carrières scientifiques

(1) Louise Cassiers, Walter d'Hordt, Michel Waudewiele : Occupational aspirations of secondary school students in Senegal; in Canadian Journal of African studies, vol 14. n°3, Ottawa 1980, p. 526. Selon les auteurs ces observations ont été faites par Michel Henry en 1977 in "L'enseignement des sciences et le niveau dans les classes de terminale à Dakar".

et techniques. Nous considérons, à cause de cette tendance, que les effectifs élevés de la série littéraire et la place réservée aux disciplines scientifiques dans les programmes scolaires et universitaires sont les premières manifestations des entraves à la réalisation des aspirations socio-professionnelles des élèves.

Nos enquêtes permettent de montrer quelques unes de ces entraves. Nous avons vu que les élèves de sixième et de troisième souhaitaient plus suivre les séries scientifiques et techniques (535 élèves = 66,13 %) que la série littéraire (270 élèves = 33,37 %). Mais dans les classes de terminale la série littéraire compte 110 élèves (48,67 %) contre 112 élèves (49,55 %) de séries C, D et technique réunies. Parmi les séries scientifiques la série D compte plus d'élèves (28,31 %) des effectifs de terminale). L'examen des dossiers individuels des élèves révèle aussi ce déséquilibre. Pour ne citer que le lycée J. F. Kennedy, la série A comptait 132 élèves (56,41 %) contre 102 élèves (43,58 %) des séries C (16 élèves) D (86 élèves) réunies.

L'inégalité des effectifs se prolongeait dans les proportions de réussites au baccalauréat. En 1979, les bacheliers de la série A représentaient 48 % des bacheliers sénégalais. En dix ans (1970 à 1979) sur 21.034 baccalauréats délivrés à des nationaux 53 % appartenaient à des littéraires, 37 % à des scientifiques des séries C et D et 10 % aux candidats des séries techniques. (1)

Le passage de l'enseignement moyen à l'enseignement secondaire modifie les aspirations professionnelles de beaucoup d'élèves parce qu'il leur ouvre d'autres perspectives d'études et d'emploi différentes de leur choix initial.

Dans l'enseignement secondaire (classes de seconde, première et terminale) l'aspiration doit pour se réaliser affronter victorieusement les échecs et les renvois scolaires et universitaires, échapper au chômage des diplômés de l'enseignement supérieur qui est devenu depuis 1980 un phénomène massif. Ceux qui veulent travailler après le secondaire doivent faire face à certains aspects que nous venons de décrire, aux concours sé-

(1) VI^e plan quadriennal de développement 1981-1985, p. 348.

lectifs pour accéder aux écoles de formation professionnelle, aux difficultés de trouver un employeur qui recrute directement avec le niveau du secondaire.

Il arrive aussi que des bacheliers déjà orientés souhaitent une seconde réorientation. Ce phénomène prend souvent des proportions massives comme l'indiquait la circulaire du recteur : "il m'a été donné de constater le nombre pléthorique de bacheliers qui après avoir été orientés, suivant leurs options et leur profil scolaire depuis la classe de seconde, demandent l'annulation pure et simple de cette orientation. Ce qui remet en cause les décisions de la Commission Nationale d'Ori-entation..."⁽¹⁾ Plusieurs raisons sont à l'origine de ces demandes de réorientation : les critères de la Commission Nationale d'O-rientation (pédagogiques, âge⁽²⁾, etc...), les conditions ma-térielles des bacheliers, les pressions extérieures (familiales et/ou sociales), des évènements tragiques (décès ou licenciement du père, etc..). Les facteurs qui affectent directement la vie du bachelier entraînent toujours de profondes réévaluations de ses aspirations professionnelles : le choix initial est sacri-fié pour des impératifs immédiats incontournables.

Les aspirations socio-professionnelles de beaucoup d'élèves ont un destin tragique. Elles subissent des modifica-tions et des contraintes diverses au cours de leur existence. Elles sont détournées et défigurées, ce qui ne manque pas d'a-voir de graves conséquences sur la personnalité en formation de ces élèves.

B) CARACTERISTIQUES DES ASPIRATIONS SOCIO-PROFESSION- NELLES DES ELEVES.

1) La profession "à défaut"

La rencontre avec un obstacle extérieur qui entrave la réalisation de l'aspiration professionnelle ne se traduit pas

(1) Lettre circulaire n°1645/MES/DES/B.O. du 28 mars 1984 du Recteur de l'Université de Dakar.

(2) Un membre de la Commission dit que cette dernière aide les bacheliers en leur orientant selon leur capacité telle qu'elle apparaît dans les dossiers. Elle insiste aussi particulière-ment sur l'âge : les bacheliers âgés ne sont pas envoyés dans la faculté de Médecine et Pharmacie.

nécessairement par l'abaissement du niveau du second choix professionnel.

Tableau n° 31 : "A défaut de ce métier lequel allez-vous choisir ?"

Cadres supérieurs ou de direction.....	438 (42,31%)
Cadres moyens.....	160 (15,45%)
Professions libérales-Commerçants.....	142 (13,71%)
Ouvriers-employés.....	105 (10,14%)
"N'importe quoi".....	17 (1,64%)
"Rien".....	1 (0,09%)
Sans réponse.....	172 (16,61%)

On observe, par rapport aux choix initiaux une diminution des catégories suivantes : cadres supérieurs ou de direction : 109 élèves (10,53 % des effectifs totaux), ouvriers-employés 28 élèves (2,70 %). Les catégories suivantes ont par contre numériquement augmenté : cadres moyens : 41 élèves (3,96%) professions libérales - commerçants : 48 élèves (4,63 %), "n'importe quoi" : 13 élèves (1,25 %). Les "sans réponse" deviennent également plus nombreux : 145 élèves de plus (14 %). Il apparaît celui qu'on peut appeler radicaliste qui refuse tout autre choix.

La proportion de la catégorie ouvriers-employés montre que les aspirations professionnelles deviennent plus élevées malgré la diminution de celle des cadres supérieurs ou de direction. L'apparition du radicalisme et les nombreux "sans réponse" révèlent que les élèves tiennent beaucoup à leur premier choix parce qu'ils refusent de négocier des compromis. On peut même se demander si l'aspiration initiale disparaît chez ceux qui ont accepté de faire un second choix, si elle ne continue pas à les hanter. L'incapacité de réaliser l'aspiration première plonge l'individu dans un sentiment d'échec. Ce dernier n'est compréhensible que par le recours aux raisons du choix non réalisé.

2) "Pourquoi choisissez-vous ce métier ?"

Les choix faits par les élèves sont des choix réfléchis. Dans beaucoup de cas, il y a une explication qui en rend compte. Et c'est parce que le choix professionnel est le résultat d'une évaluation que l'élève négocie très rarement les compromis. La négociation de compromis est elle-même l'expression

d'un conflit intérieur et apparaît comme un échec qui peut être temporairement vécu (si le nouveau choix se réalise) ou perpétuel (si le nouveau choix ne se réalise pas, contraignant l'individu à faire un autre, ainsi de suite). Ce drame psychologique est variable suivant les motifs du choix professionnel.

Tableau n° 32 : La justification des choix professionnels

Goût	: 567 (54,78%)	Mimétisme	: 29 (2,80%)
Gain	: 161 (15,55%)	Aptitude	: 2 (0,19%)
Idéologie	: 154 (14,87%)	"Pour avoir plus de connaissances"	: 1 (0,09%)
Famille	: 37 (3,57%)	Sans réponse	: 84 (8,11%)

La majorité des élèves ont donc choisi leur profession par amour. Les justifications des choix professionnels révèlent le caractère social des aspirations. Le goût est une acquisition sociale qui varie en fonction des milieux ; l'influence de l'entourage oriente l'élève vers tel métier ("pour faire comme mon père", etc..), la situation de la famille est prise en compte par l'élève dans ses choix, de même que l'état de sous-développement du pays.

Il n'y a pas de différence (une très grande différence) entre les motifs exposés par les élèves de Saint-Louis et ceux de Dakar. Cependant pour les premiers, les raisons familiales sont assez élevées (23 élèves) et il n'y a pas de choix par mimétisme.

3) L'irruption du temps et de la réalité sociale dans les aspirations professionnelles

En choisissant une profession les élèves ont déjà évalué le temps qui doit s'écouler pour qu'ils puissent l'exercer, c'est-à-dire le temps de la formation professionnelle nécessaire. Dans notre échantillon 564 élèves (54,49 %) désirent faire des études longues contre 448 élèves (43,28 %) qui souhaitent s'arrêter après les études secondaires.

Les raisons évoquées par les premiers sont : le goût et les exigences de la formation : 157 élèves (27,83 %) ; le gain : 72 élèves (12,76 %) ; la richesse des parents (6 élèves (1,06 %) , le mimétisme : 12 élèves (2,12 %) ; "pour avoir plus

de connaissances" : 227 élèves (40,24 %) et sans réponse : 90 élèves (15,95 %). Les raisons sont donc nombreuses et elles se caractérisent par le refus de limiter les aspirations par les conditions extérieures, elles-mêmes non limitatives. Ces dernières sont au contraire favorables à la réalisation des choix professionnels des élèves. C'est parce que les conditions extérieures ne sont pas limitatives que les raisons évoquées ne se réfèrent à aucun moment aux difficultés extérieures: Tout se passe comme si ceux qui ont fait ces choix vivent dans des milieux où le goût est orienté vers les métiers qui exigent des études longues, donc une aspiration au savoir, et où il existe des modèles de réussite sociale auxquels l'élève peut se réclamer et qui fonctionnent comme des références (mimétisme).

Mais il faut nuancer ces propos, car l'aspiration au savoir est aussi notable chez certains élèves des classes moyennes et pauvres. Cette aspiration est cependant contrebalancée par les justifications du choix professionnel. C'est là qu'apparaît la différence qualitative introduite par la référence au milieu familial.

Ces élèves semblent donc prendre conscience que le temps et les conditions sociales favorisent la réalisation de leurs aspirations.

Les élèves qui choisissent des études courtes évoquent trois raisons fondamentales : le désir de travailler très tôt : 131 élèves (29,24 %) "je veux travailler très tôt", "je veux avoir très tôt un emploi" ; la pauvreté de la famille : 165 élèves (36,83 %) "mes parents n'ont pas de moyens", "mes parents ne peuvent pas payer mes études", "mes parents sont trop pauvres" et la crainte du chômage : 50 élèves (11,16 %). L'exemple qui est toujours donné est l'existence des maîtres et autres diplômés chômeurs. On note un seul cas de mimétisme : un élève considère qu'il perd son temps parce qu'il pouvait se faire de l'argent comme son père (menuisier). 101 élèves (22,54 %) ne répondent pas.

Cette catégorie d'élèves a pris conscience des conditions objectives limitatives dans lesquelles elle vit, et le métier apparaît pour elle comme un moyen à court terme de se soustraire à ces conditions. Ces dernières sont ici défavorables à la réalisation des aspirations des élèves. De même, les longs

séjours à l'école, pour l'essentiel dus aux redoublements, risquent d'être des entraves à la réalisation des aspirations socio-professionnelles ou tout au moins en retarder l'avènement pourtant attendu avec impatience.

4) L'élaboration des projets d'avenir

Comment les élèves de l'enseignement secondaire envisagent-ils leur avenir ? Répondre à cette question c'est essayer de montrer comment les élèves définissent le rôle qu'ils espèrent jouer, et la place qu'ils pensent pouvoir occuper dans la société et au sein de leur famille : comment ils envisagent leur insertion future dans la société.

A la question "quels sont vos projets d'avenir?", 420 élèves (42,68 %) souhaitent avoir une bonne situation ; 374 élèves (38 %) souhaitent être utiles ; 26 élèves (2,64 %) n'ont pas d'idées précises et manifestent une sorte de pessimisme ; 164 élèves (16,66 %) ne donnent pas de réponse.

La majorité des élèves a des projets d'avenir précis qui sont clairement définis. On note cependant une confusion entre projet d'avenir et situation sociale souhaitée. L'irruption du pessimisme dans l'élaboration des projets d'avenir de certains vient du fait que, d'une manière générale, le milieu social en offre des raisons objectives qui se manifestent par des exemples concrets et quotidiens : "beaucoup de chômage", "parents sont pauvres", etc...

Il faut cependant se garder d'interpréter le désir d'obtenir une bonne situation comme une expression, même latente, d'un sentiment égocentrique. Cette interprétation généralisée pourrait être contestable. Car beaucoup d'élèves considèrent l'obtention d'une bonne situation comme la condition sine qua non pour être utile ("je veux être riche pour aider mes parents", "je veux avoir un bon emploi et une grande maison pour garder ma famille", "je veux travailler pour payer mes parents", etc..) "Etre utile" et "avoir une bonne situation" ne s'excluent pas toujours dans les propos des élèves. Cette subordination de l'utilité à l'obtention d'une bonne situation est plus notable chez les élèves de sixième.

Pour les élèves "être utile" ne signifie pas seulement l'être pour les parents mais aussi pour d'autres personnes et pour le pays ("... pour aider mes parents", "... pour aider

les apuvres", "construire des écoles et des hopitaux..."; "... aider mon pays", etc). Il s'agit là plus qu'une simple générosité. Nous sommes en présence d'un sentiment moral déjà intériorisé qui s'extériorise sous la forme du devoir social et de l'idéologie sous la pression des conditions matérielles. Les projets d'avenir des élèves sont donc hautement socialisés et leur non réalisation pourrait entraîner des répercussions négatives, des perturbations psychologiques à caractère traumatique entre autres. Car l'aspiration socio-professionnelle apparaît à l'élève comme l'espoir et la possibilité d'affirmer son utilité et sa valeur au sein d'un milieu social et familial qui ont une conception utilitariste de la valeur d'une personne.

C) ESSAI D'INTERPRETATION DES ASPIRATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES DES ELEVES

C'est seulement maintenant- que se révèle à nous la logique interne des aspirations socio-professionnelles des élèves. Ce à quoi ils aspirent, c'est à une situation matérielle capable de leur fournir les moyens de prouver leur utilité sociale. Cette dernière a un contenu précis dans la société sénégalaise, mais ce contenu est plus affirmé au sein des classes moyennes et pauvres : l'utilité de l'individu se mesure d'abord par ce qu'il fait pour ses parents, l'acquittement de la "dette" parentale. C'est sans doute pour cette raison que les parents font irruption de manière fréquente dans le discours des élèves : ⁽¹⁾ "pour aider mes parents" ; "je veux payer mes parents"; "mes parents sont pauvres", etc. Fliss Zonabend a donné une interprétation satisfaisante de cette irruption : "ces notions (maintien et cohésion du groupe familial) inculquées par les parents sont retenues par les enfants, lesquels se montrent désireux d'assumer ce rôle de soutien économique de tout le groupe. Ils souhaitent accéder à une situation élevée afin d'en faire profiter leurs parents, auprès de qui ils souhaitent continuer à vivre"⁽²⁾. L'élève n'aspire donc pas seulement à une

(1) Ce phénomène n'est ni récent ni exclusif aux élèves. L'étude de Ortigues, Colot et Montagnier en 1965 l'a remarqué parmi les enfants délinquants et prédélinquants ; *Délinquance juvénile à Dakar...* in *Psychopathologie Africaine* vol n°1, Dakar, 1965.

(2) Fliss Zonabend : *les lycées de Dakar*, op. cité, p. 79 à 80.

réussite sociale mais à une réussite sociale reconnue par le milieu familial qui doit en être l'un des principaux bénéficiaires.

Sans doute c'est pour cette raison que le caractère égocentrique, d'une manière générale, s'absente du discours sur les aspirations des élèves. Ainsi ces dernières apparaissent comme inoffensives pour la cohésion du groupe familial et leur réalisation constitue dans beaucoup de cas un puissant facteur d'unité. C'est pourquoi ces aspirations bénéficient de la complicité des parents.⁽¹⁾ De sorte que les aspirations socio-professionnelles des élèves apparaissent comme les aspirations sociales de leur groupe familial.

Cependant un examen approfondi des aspirations des élèves révèle des aspects contradictoires. Nous avons vu que les choix professionnels des élèves étaient très élevés et qu'ils y tenaient fermement. Essayons de voir si cette attitude est conforme à ce qu'ils attendent de l'école, au sentiment qu'ils éprouvent devant l'avenir.

D) "L'ESPOIR DES DESESPERES"⁽²⁾

1) "L'école est-elle un moyen pour réussir"?

Les élèves souhaitent accéder à des fonctions modernes et de niveau élevé. Et à ces fonctions, ils ne peuvent accéder que par le moyen de l'école. Si on ne tient compte que de cet aspect, on peut affirmer que les élèves misent beaucoup sur l'école pour leur fonction future. Cependant les réponses des élèves à ce sujet ne permettent pas de formuler une telle conclusion.

(1) Cette complicité est, comme nous l'avons fait remarquer, intentionnelle chez les classes moyennes et pauvres. Elle se manifeste souvent par une intervention "pratique" sous la forme de gris-gris (amulettes et autres) dont le but serait par l'intervention des divinités et des forces mystiques, de favoriser la réussite scolaire.

(2) C'est sous ce titre qu'Emmanuel Mounier analyse les pensées de Malraux, Camus, Sartre, et Bernanos. Paris, Editions du Seuil, 1953.

Tableau n°33 : "L'école est-elle un moyen pour réussir"?

	Sixième	Troisième	Terminale	Total
Oui	156 (32,63%)	69 (20,84%)	49 (21,68%)	274 (26,47%)
Non	320 (66,94%)	255 (77,33%)	168 (74,33%)	743 (71,78%)
SR	2 (0,41%)	7 (2,11%)	9 (3,98%)	18 (1,73%)
Total	478	331	226	1.035

La majorité des élèves, toutes catégories socio-professionnelles confondues, ne mise pas sur l'école pour réussir. On s'aperçoit cependant que les élèves de sixième misent plus sur l'école que leurs aînés. Sans doute cela est dû au fait qu'ils n'ont pas suffisamment d'expériences relatives aux difficultés des études secondaires et de la vie elle-même.

Les explications fournies par les uns et les autres sont toutes pertinentes.

Tableau n°34 : Raisons données par les élèves qui misent sur l'école (274 élèves).

	Sixième	Troisième	Terminale	Total
Sans diplôme pas de travail	70 (25,51%)	50 (18,24%)	22 (8,02%)	142 (51,82%)
Bon emploi suppose minimum de connaissances	52 (18,97%)	16 (5,83%)	19 (6,93%)	87 (31,75%)
Pour aider parents	28 (10,21%)	-	-	28 (10,21%)
Sans réponses	6 (2,18%)	2 (0,72%)	9 (3,28%)	17 (6,20%)
Total	156 (56,93%)	68 (24,81%)	49 (17,85%)	274

Dans cette catégorie d'élèves, beaucoup pensent qu'on ne peut pas trouver un emploi si on n'a pas de diplôme. Implicitement, l'existence de professions autres que celles qui nécessitent des diplômes est niée, sinon elles sont dévalorisées. Pour avoir un emploi, il faut donc un niveau de formation professionnelle précis.

Ceux qui pensent qu'il faut un minimum de connaissances pour avoir un bon emploi ne nient pas l'existence d'autres

professions dont l'exercice ne nécessite aucun diplôme. Ils établissent seulement une échelle de valeur des emplois : avoir un emploi est différent d'avoir un bon emploi.

Dans les deux cas la réussite dans d'autres secteurs, par d'autres moyens apparaîtrait explicitement comme l'expression d'un échec scolaire et social.

Certains élèves misent sur l'école sans se référer à la nature et à la qualité de l'emploi qu'ils espèrent exercer. C'est le cas de ceux qui souhaitent aider leurs parents. On aurait tort de considérer cette réponse comme celle à une question non formulée. Car l'élève en formulant ainsi sa réponse, n'a fait que gommer les échelons intermédiaires de son raisonnement et mettre côte à côte la réussite et ce qu'il se propose de faire grâce à sa réussite. Ce type de réponse est un aveu : sans la réussite scolaire, l'élève n'entrevoit pas d'autres moyens par lesquels il pourrait réussir de manière à prendre en charge ses parents. Et cet aveu nous montre que ses parents ont besoin d'être aidés, précisément parce qu'ils sont, pauvres.

Parmi les élèves qui misent sur l'école on retrouve ceux issus de toutes les catégories socio-professionnelles. Mais les élèves issus des classes moyennes et pauvres, tout en misant sur l'école, manifestent des signes d'une angoisse réelle⁽¹⁾, comme le montre par exemple les propos suivants : "j'ai passé presque toute ma vie à l'école, je ne sais rien faire d'autre, si je ne réussis pas, je suis foutu".

(1) Freud distingue l'angoisse réelle de l'angoisse névrotique. "l'angoisse réelle nous apparaît comme quelque chose de très rationnel et compréhensible. Nous dirons qu'elle est une réaction à la perception d'un danger extérieur, c'est-à-dire d'une lésion attendue, prévue, qu'elle est associée au réflexe de fuite et qu'on doit par conséquent la considérer comme une manifestation de l'instinct de conservation... elle dépend en grande partie du degré de notre savoir et de notre sentiment de puissance en face du monde extérieur... Parfois, c'est le fait de trop savoir qui est cause de l'angoisse, parce qu'on prévoit alors le danger de très bonne heure". Introduction à la psychanalyse ; Paris, Petite bibliothèque Payot, 1979, p. 371.

Tableau n° 35 : Raisons données par les élèves qui ne misent pas sur l'école (743 élèves)

	Sixième	Troisième	Terminal	Total
D'autres métiers existant	213 (28,66%)	113 (15,20%)	76 (10,22%)	402 (54,10%)
Exemples de réussite sans l'école	59 (7,94%)	71 (9,55%)	26 (3,49%)	156 (20,99%)
Beaucoup de diplômés chôment	24 (3,23%)	65 (8,74%)	46 (6,19%)	135 (18,16%)
Volonté de Dieu	6 (0,80%)	2 (0,26%)	4 (0,53%)	12 (1,61%)
Mari riche	1 (0,13%)	-	1 (0,13%)	2 (0,27%)
Sans réponse	17 (2,28%)	4 (0,53%)	15 (2,01%)	36 (4,84%)
Total	320 (43,06%)	255 (34,32%)	168 (22,61%)	743

En évoquant d'autres secteurs où ils peuvent réussir, les élèves se comportent négativement, en tant qu'élèves. C'est cette attitude négative qui explique les difficultés d'organiser des luttes pour l'emploi, aussi bien pour son obtention que pour sa conservation.

L'emploi est perçu comme un gagne-pain et non comme ce qui définit l'homme, ce par quoi il rompt avec l'animalité. ⁽¹⁾

Les filles ne misent pas sur le mariage même si elles ne misent pas sur l'école. Elles aspirent à se prendre en charge, à jouer un rôle positif dans la structure familiale et dans le devenir de la société.

Les explications relatives à la volonté de Dieu sont indicatives d'une ignorance : elles n'expliquent rien. ⁽²⁾ On peut même se demander si elles correspondent à quelque chose

(1) "On peut distinguer les hommes des animaux par la conscience, par la morale et par tout ce que l'on viendra. Eux-mêmes commencent à se distinguer des animaux dès qu'ils commencent à produire leurs moyens d'existence". K. Marx - F. Engels : Etudes philosophiques, op. cité, p. 56.

(2) "... la volonté de Dieu, cet asile de l'ignorance... Détruire l'ignorance, c'est détruire l'étonnement imbécile..." Spinoza : Ethique, Paris, Garnier Flammarion, 1965, p.65.

pour les élèves eux-mêmes. Elles donnent l'impression d'un langage qui prend dans la langue courante des jeunes la forme d'un automatisme : "l'école est-elle un moyen pour réussir ? Non. Pourquoi? ça dépend de la volonté de Dieu". Evidemment on comprend ce que l'élève veut dire ici : la réussite dépend de la volonté de Dieu. Mais ce décodage donne à ses propos une tonalité née de l'angoisse réelle. Ces réponses ne peuvent ni attester ni infirmer l'existence d'un sentiment religieux chez les élèves.

D'une manière générale, on peut dire que ces explications introduisent une incohérence dans l'attitude des élèves, même si elles peuvent suggérer, dans certains cas, une échelle de valeurs parmi les métiers. En restant à l'école -donc en acceptant d'y passer un temps appréciable qui pourrait être du temps perdu- l'élève avoue silencieusement son espoir de réussir par la voie scolaire, tout en la dévalorisant. Il nous semble que ces explications fonctionnent comme de simples refuges psychologiques dont le rôle est d'atténuer l'angoisse devant l'avenir.

Examinons la question sous les rapports de l'appartenance ethnique et socio-professionnelle.

Tableau n° 36 : "l'école est-elle un moyen pour réussir?" (origine ethnique).

	Oui	Non	SR	SR	Total
Wolof	101 (23,54%)	320 (74,59%)	8 (1,86%)		429
Lebu	19 (40,42%)	27 (57,44%)	1 (2,12%)		47
Groupe Hal-pular ⁽¹⁾	33 (25,60%)	176 (71,54%)	7 (2,84%)		246
Sereer	32 (38,09%)	51 (60,71%)	1 (1,19%)		84
Groupe manding ⁽²⁾	42 (28%)	106 (71,33%)	1 (0,67%)		149

D'une manière générale, dans chaque groupe ethnique, il se dégage une majorité qui ne mise pas sur l'école. Cependant ce phénomène est plus significatif parmi les wolof, les groupes hal pular et manding.

(1) Tukulëer, peul, Laobé

(2) Sarakhole, Bambara, Diola, Socé, Mankagne, Manjacque, Balante.

Tableau n° 37 : "L'école est-elle un moyen pour réussir?"

	Oui	Non	Sans rép.	Total
Cad. sup. ou de dir.	72 (30%)	162 (67,5%)	6 (2,5%)	240
cadres moyens	32 (33,33%)	64 (66,66%)	-	96
Ouvriers-employés	69 (25,18%)	202 (73,72%)	3 (1,09%)	274
Retraités	37 (17,53%)	171 (81,04%)	3 (1,42%)	211
Défunts	30 (25%)	88 (73,33%)	2 (1,66%)	120
Prof. lib.-comm.	6 (18,75%)	26 (81,25%)	-	32
Cultivateurs-élev.	12 (29,26%)	28 (68,29%)	1 (2,43%)	41

Il apparaît que ce sont les élèves issus du groupe "cadres moyens" qui misent le plus sur l'école. Dans l'ensemble des catégories socio-professionnelles, la majorité des élèves ne mise pas sur l'école.

D'une manière générale, les élèves, toutes ethnies et catégories socio-professionnelles confondues, ne misent pas sur l'école pour réussir et ne placent pas en elle leurs espoirs. Evidemment les raisons ne sont pas les mêmes pour tous. Mais l'attitude des élèves envers l'école n'est pas commandée par des considérations subjectives illégitimes. Ce sont la crise ouverte du système éducatif et la crise généralisée du système économique et les conséquences sociales qui en résultent qui expliquent cette attitude. Cette dernière et le sentiment général qu'il fait naître, pourraient déboucher sur une rébellion des élèves contre l'institution scolaire. Cette réaction ne serait positive que si elle est dirigée contre le système d'enseignement sous sa forme actuelle.

Cette quasi unanimité réalisée par les élèves devant l'institution scolaire se retrouve-t-elle dans les sentiments qu'ils éprouvent devant l'avenir ?

2) "Etes-vous optimiste et confiant pour votre avenir?"

Le fait de ne pas miser sur l'école ne signifie pas que les élèves sont pessimistes. Leurs réponses permettent au contraire de constater leur optimisme et leur confiance.

Tableau n°38 : "Etes-vous optimistes et confiants pour votre avenir?"

	Sixième	Troisième	Terminale	Total
Oui	353 (73,84%)	262 (79,15%)	146 (64,60%)	761 (73,52%)
Non	92 (19,24%)	46 (13,89%)	62 (27,43%)	200 (19,32%)
SR	33 (6,90%)	23 (6,94%)	18 (7,96%)	74 (7,14%)
Total	478	331	226	1.035

La courbe de l'optimisme et de la confiance des élèves pour leur avenir effectuée une légère ascension de la sixième à la troisième puis fait une chute brutale de la troisième à la terminale. Cependant l'optimisme est général, mais les raisons sont nombreuses et diverses.

Tableau n° 39 : Les raisons de l'optimisme des élèves

	Sixième	Troisième	Terminale	Total
(Volonté de réussir	: 149(42,20%)	: 159(60,68%)	: 88(60,27%)	: 396(52,03%)
(Travaille bien en classe	: 113(32,01%)	: 17(6, 48%)	: 3(2,05%)	: 133(17,47%)
(Confiance en soi	: 39(11,04%)	: 23(8,77%)	: 19(13,01%)	: 81(10,64%)
(Parents riches	: 17(4,81%)	: 16(6,10%)	: 55(3,43%)	: 38(4,99%)
(Crois en Dieu	: 21(5,94%)	: 18(6,87 %)	: 7 (4,79%)	: 46(6,(4%)
(Sans réponse	: 14(3,96%)	: 29(11,0 6%)	: 224(16,43%)	: 67(8,80%)
(Total	: 353(46,38%)	: 262(34,42%)	: 146(19,18%)	: 761

La majorité des élèves justifie son optimisme par sa volonté de réussir. Ceux qui justifient leur optimisme par leur travail à l'école sont sans doute ceux qui misent sur l'école pour réussir. L'optimisme de certains élèves vient de la richesse des parents. Leurs réussites -pensent-ils- ne dépendent pas de leur réussite scolaire uniquement. Le milieu familial fonctionne ici donc comme un environnement sécurisant.

Il est possible que les 46 élèves qui se réfèrent à leur croyance en Dieu pour affirmer leur optimisme manifestent un sentiment religieux.

Tableau n°40 : Les raisons du pessimisme des élèves

	Sixième	Troisième	Terminale	Total
(Pessimistes	: 8(8,69%)	: -	: 2(3,22%)	: 10 (5%)
(Parents pauvres	: 23(25%)	: 11(23,91%)	: 6(9, 67%)	: 40 (20%)
(Beaucoup de diplômés chômeurs	: 10(10,86 %)	: 13(28,26%)	: 48(77,41%)	: 71 (35,5%)
(Volonté de Dieu	: 48(52,17%)	: 20(43,47%)	: 2(2,22%)	: 70 (35%)
(Sans réponse	: 3(3,26%)	: 2(4,34%)	: 4(6,45%)	: 9 (4,5%)
(Total	: 92(46%)	: 46(23%)	: 62(31%)	: 200

Le pessimisme des élèves s'explique donc de manière générale par la pauvreté des parents, l'existence de nombreux diplômés chômeurs et l'ignorance du destin (qui dépend de Dieu). La pauvreté des parents plus notable chez les élèves de sixième, constitue une circonstance angoissante. La référence à la volonté de Dieu est plus affirmée chez les élèves de sixième, elle diminue à mesure que les niveaux d'études s'élèvent. Les élèves de terminale sont essentiellement préoccupés par le chômage des diplômés. C'est sans doute pourquoi leur pessimisme prend des allures d'angoisses obsessionnelles susceptibles de déboucher sur un état pathologique : "j'ai peur", "l'avenir apparaît comme bouché", etc...

Examinons maintenant l'optimisme et le pessimisme selon l'appartenance ethnique et socio-professionnelle des élèves.

Tableau n° 41 : L'optimisme des élèves selon leur appartenance ethnique

	Oui	Non	Sans rép.	TOTAL
Wolof	313 (72,96%)	82 (19,11%)	34 (7,92%)	429
Lebu	35 (74,46%)	9 (19,14%)	3 (6,38%)	47
Groupe halpular	187 (76,01%)	46 (18,69%)	13 (5,28%)	246
Sereer	63 (75%)	13 (15,47%)	8 (9,52%)	84
Groupe manding	105 (70,46%)	35 (23,48%)	9 (6,04%)	149

Le tableau révèle que les élèves sont majoritairement optimistes dans l'ensemble des groupes ethniques. Cependant ce sentiment est plus affirmé chez les groupes Halpular, sereer et lebu. Mais cela ne nous autorise pas à affirmer que l'optimisme est variable suivant les ethnies. Autrement, on déboucherait sur la conception de l'ethnicité définie dans les travaux de Rémi Clignet.

Tableau n° 42 : Optimisme des élèves selon leur origine socio-professionnelle.

	Oui	Non	Sans rép.	Total
Cad. sup.dir.	190 (79,16%)	30 (12,5%)	20 (8,41%)	240
Cadres moyens	72 (75%)	19 (19,79%)	5 (5,20%)	96
Ouvriers employés	194 (70,80%)	61 (22,26%)	19 (6,93%)	274
Retraités	140 (66,35%)	56 (26,54%)	15 (7,10%)	211
Défunts	76 (63,33%)	37 (30,83%)	7 (5,83%)	120
Prof.lib.-comm.	21 (65,62%)	10 (31,25%)	1 (3,12%)	32
Cultiva.-élev.	26 (63,41%)	10 (24,39%)	5 (12,19%)	41

L'optimisme est général. Il est cependant plus important parmi les élèves du groupe "cadres supérieurs ou de direction". Par contre ce sentiment est faible parmi les élèves des groupes "Défunts", "Cultivateurs-Eleveurs".

En conclusion on peut dire que l'âge influe sur la confiance en l'école et sur l'optimisme. La perception critique des choses et la désillusion s'installent à mesure que le niveau des études s'élève. L'origine socio professionnelle influe aussi sur la confiance en l'école et sur l'optimisme. Les groupes économiquement favorisés présentent plus que les autres ces sentiments. Cette influence de l'origine socio-professionnelle des élèves sur ces aspects de leur personnalité transparaît à travers les explications qu'ils ont fournies et qui évoquent entre autres la richesse ou la pauvreté des parents. La volonté de réussir, la confiance en soi, etc, sont contrebalancées ou renforcées par l'origine socio-professionnelle précisément parce que la réussite scolaire et sociale se jouent à l'intérieur des rapports sociaux.

Beaucoup d'élèves de sixième et quelques élèves de troisième souhaitent avoir une bonne situation pour que leurs parents puissent effectuer le pèlerinage à la Mecque, pour construire des mosquées, etc. Mais ceci ne peut pas être assimilé à une détermination des aspirations par la religion. Il s'agit d'une irruption des notions du devoir et de l'utilité dans les aspirations socio-professionnelles des élèves. Cette irruption, sous cette forme (la référence à Dieu, à la religion et ses institutions) diminue avec l'âge (de la sixième à la terminale). Cette diminution s'explique par le fait que le langage des jeunes est plus dépendant du lexique familial, alors que celui des plus âgés a tendance à s'autonomiser et à être plus individuel.

Observons la structure socio-professionnelle par ethnie.

Tableau n°43 : Structure socio-professionnelle par ethnie

	Wolof	Lebu	Gr o upe Halpular	Sereer	Groupe manding
Cad. sup. ou de direction	94(21,91%)	16(34,04%)	55(22,35%)	20(23,80%)	36(24,16%)
Cadres moyens	43(10,02%)	3(6,38%)	20(8,13%)	10(11,90%)	12(8,05%)
Ouvriers employés	112(26,10%)	15(31,91%)	54(21,95%)	25(29,76%)	41(27,51%)
Retraités	87(20,27%)	7(14,89%)	54(21,95%)	14(16,66%)	30(20,13%)
Défunts	51(11,88%)	3(6,38%)	31(12,60%)	11(13,09%)	16(10,73%)
Cult.-Eleveurs	15(3,49%)	1(2,12%)	14(5,69%)	3(3,57%)	7(4,69%)

	Wclouf	Lebu	Broupe Halpular	Sereer	Groupe manding
(Prof. lib.-Comm. :	15(3,49%)	-	11(4,47%)	1(1,19%)	2(1,34%)
(Marabouts :	1(0,23%)	-	1(0,40%)	-	-
(CHômeurs :	4(0,93%)	1(2,12%)	3(1,21%)	-	5(3,35%)
(Sans réponse :	7(1,63%)	1(2,12%)	3(1,21%)	-	-
(Total :	429	47	246	84	149

80 élèves appartiennent à la catégorie "Autres". L'optimisme et la confiance en l'école dans certains groupes ethniques s'expliquent par la proportion élevée du groupe "cadres supérieurs ou de direction". La tendance au pessimisme et le manque de confiance en école s'expliquent dans d'autres par la prédominance des groupes "Retraités", "Défunts", "Cultivateurs-Éleveurs", "Chômeurs", "Ouvriers-Employés".

Cependant, il ne faut entendre par ce qui précède que l'appartenance à un groupe socio-professionnelle fonctionne comme un déterminisme absolu de l'optimisme et de l'attitude envers l'école. Plusieurs facteurs interviennent parmi lesquels la personnalité de l'individu. Car nous avons vu certains élèves issus des catégories socio-professionnelles moyennes et pauvres miser sur l'école et affirmer leur optimisme. Inversement, certains élèves issus des catégories socio-professionnelles favorisées, ne misaient pas sur l'école et étaient pessimistes. Ce phénomène est indicatif de l'approfondissement de la crise, de ses répercussions sur la formation de la personnalité des élèves et traduit le sentiment général de l'inexistence de perspectives clairement définies.

"L'espoir des désespérés" désigne donc cette situation complexe et contradictoire : pessimisme général des élèves devant l'école, leur optimisme et confiance généraux devant l'avenir. Mais cet optimisme ne s'obtient qu'en se réfugiant dans la conviction réconfortante et sécurisante, du moins illusoirement, que malgré tout, il existe d'autres métiers et d'autres secteurs dans lesquels ils peuvent réussir, parce que d'autres y ont réussi. C'est donc par une sorte de résignation que l'espoir s'installe. D'où sa précarité.

II H A P I T R E 5

DETERMINANTS DES ASPIRATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES

DES ELEVES : ANALYSE CRITIQUE

A) ASPIRATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES
ET ORIGINE ETHNIQUE

L'examen des aspirations socio-professionnelles selon l'origine ethnique des élèves révèle ce qui suit :

Tableau n°44 : Aspirations socio-professionnelles
selon l'origine ethnique

	Cadres sup. ou de dir.	Cadres moy.	Ouvr.-Empl.	Prof.libér.- Commerçants
Wolof	:285(66,43%)	: 49(11,42%)	: 48(11,18%)	: 37(8,62%)
Lebu	: 32(68,08%)	: 4(8,51%)	: 3(6,38%)	: 6(12,72%)
Groupe Halpular	:164(66,66%)	: 18(7,31%)	: 30(12,19%)	: 24(9,75%)
Sereer	: 52(61,90%)	: 16(19,04%)	: 8(9,52%)	: 7(8,33%)
Groupe manding	: 81(54,36%)	: 26(17,44%)	: 22(14,76%)	: 13(8,72%)
Total	:614	: 113	: 111	: 87

Les élèves de toutes les ethnies ont des aspirations professionnelles élevées malgré quelques différences quantitatives. Ceux qui aspirent à appartenir au groupe "cadres supérieurs ou de direction" sont 4 à 6 fois plus nombreux que les autres.

Ces aspirations ne sont pas déterminées par l'appartenance ethnique. Elles suivent les tendances professionnelles qui s'opèrent dans la société moderne. L'appartenance ethnique ne détermine l'aspiration professionnelle que lorsque aux composantes d'une ethnies sont assignés des rôles économiques et sociaux dans le mode de production. Ce qui n'est plus le cas au Sénégal. (1)

(1) Abdoulaye Bara Diop pense que la structure castuelle "est une simple survivance du passé et n'a plus de raison d'être, ne jouant pratiquement plus de rôle fonctionnel dans la société moderne". Culture Wolof, in Notes Africaines n°121, Dakar, IPAN, Janvier 1969, p. 6 à 7.

Il ne faut pas perdre de vue que nous avons affaire à des élèves de l'enseignement secondaire vivant dans les villes et non à des campagnards analphabètes. Ces circonstances font qu'ils ressentent moins les pesanteurs des particularismes ethniques.⁽¹⁾ De plus l'action de l'école sur les élèves issus des milieux défavorisés vise à effacer les marques du milieu familial pour en faire des "messieurs de la ville, des messieurs comme il faut".⁽²⁾ C'est donc une épreuve qu'elle engage contre le milieu dans lequel elle intervient, précisément parce que sous sa forme actuelle au Sénégal, l'école est incapable de refléter positivement à la fois, par un mouvement unique, la dynamique du processus ethnique, les transformations socio-économiques et les progrès scientifiques et techniques.

Il faudrait beaucoup s'intéresser au processus ethnique dans les sociétés africaines mais dans une direction opposée à celle de certains chercheurs. Ces derniers ont élaboré des méthodes d'investigations des aspirations socio-professionnelles qui confèrent à l'appartenance ethnique ou clanique le rôle déterminant. Ainsi les différences sociales s'expliqueraient par les différences ethniques qui impliqueraient à leur tour des différences qualitatives d'aspirations socio-professionnelles

L'ethnologie soviétique recourt à la notion d'ethnos pour désigner peuple et ethnie. Chaque ethnos possède des propriétés spécifiques d'intégration (fonction d'intégration ethnique) et de distinction (fonction de différenciation ethnique). Ce sont ces fonctions qui donnent à chaque ethnie sa propre personnalité, qu'il faut identifier. Mais l'étude de la société par la fonction ethnique de ses composantes n'échappe à l'idéologie qu'à la condition d'avoir comme présupposé méthodologique que cette fonction se modifie avec l'évolution sociale historique, que les processus ethnogénétiques et ethno-sociaux contemporains revêtent des caractères nationaux. Ce qui signifie que malgré l'ethnicité (l'existence d'un syncrétisme culturel), les ethnies doivent être étudiées dans une perspective dynamique globale. Ainsi l'étude des ethnies échapperait à la simple

(1) Fougeyrollas notait que les transformations au Sénégal étaient "à la fois rapides et massives". Modernisation des hommes, Paris, Flammarion, 1967, p. 5.

(2) Guy Tirolien : prière d'un petit enfant nègre (poème).

description empirique d'une structure sociale.

L'origine ethnique et l'appartenance religieuse exercent une influence sur la personnalité, mais cette influence dépend de la nature et du stade de développement du mode de production. Dans les pays africains sous-développés, le mode de production dominant ou à tendance dominant (capitaliste ou non capitaliste) coexiste avec des aspects persistants des modes de production antérieurs⁽²⁾ qui continuent de se manifester par des structures sociales et économiques et aussi par des représentations mentales et des états psychologiques.

Plusieurs raisons sont à la base des prétendus déterminismes culturel et ethnique. Certaines raisons découlent de l'action des intellectuels africains. Dans leur combat pour l'affirmation de la culture africaine, ils ont souvent donné à cette dernière un rôle déterminant, précisément parce que c'est elle qui permet d'identifier et de définir le noir en le distinguant des autres races.⁽³⁾

D'autres chercheurs vont, à partir de cette orientation du moins sans la remettre en cause, procéder à des hiérarchisations illégitimes des cultures et des ethnies à l'intérieur des sociétés africaines,⁽⁴⁾ et employer des méthodes discutables pour prouver l'intelligence de certaines ethnies.⁽⁵⁾

D'autre part, les besoins de la colonisation avaient permis l'entretien de "l'anarchie ordonnée" qui serait la seule garantie de la cohésion sociale.⁽⁶⁾ Le fonctionnalisme par

(1) "L'anthropologie sociale, selon E. Pritchard, s'intéresse à la forme plutôt qu'au procès, elle recherche donc des modèles et non des lois scientifiques, et elle interprète plutôt qu'elle n'explique". Les Anthropologues face à l'histoire et à la religion, Paris, PUF, 1974, p. 25.

(2) La coexistence de modes de production est différente de ce que D. Leyros appelle la formation sociale à modes de production multiples. Ce concept est critiqué par beaucoup de chercheurs ; chance, *Necessity and mode of production : a marxist critique of cultural evolutionism*, 1977 ;

(3) L. S. Senghor : *De la Négritude - Psychologie du Négro-africain* op. cité.

(4) Rémi Clignet : *Ethnicity, Social differential and secondary schooling in west africa ; Education et aspirations professionnelles*, op. cités. R. Clignet et Ph. Foster : *The Fortunate few*, op. cité.

(5) L. V. Thomas : *De l'usage de quelques tests projectifs pour la compréhension de la personnalité noire*, Bulletin de l'IFAN, TXXI, série B, n°1,2, 1959.

(6) B. Malinowski : *les dynamiques de l'évolution culturelle*, Paris Payot 1970

exemple voyait dans le maintien et le rétablissement des chefs tribaux, des structures et institutions traditionnelles, la manière sûre de préserver les sociétés africaines d'une perversion extérieure.

Le déterminisme culturel et ethnique est générateur de conflits précisément parce qu'il justifie une politique d'oppression à l'égard des minorités qui seraient incapables d'avoir des aspirations élevées et qui, de ce fait occupent des positions sociales et économiques toujours inférieures. A ces théories s'accrochent des politiques incapables de résorber les inégalités sociales et de mettre fin à l'exploitation.

Si donc on ne peut pas nier l'influence de l'appartenance ethnique sur la personnalité, il faut cependant affirmer que cette influence sur les aspirations socio-professionnelles varie suivant les modes de production et évolue avec le niveau de développement des forces productives et la division sociale du travail. Une ethnie peut avoir une attitude réfractaire à l'égard de l'école⁽¹⁾ et autres institutions modernes. Si cette attitude influe sur les résultats scolaires des élèves, cela ne signifie pas que ces résultats sont déterminés par l'origine ethnique.

B) ASPIRATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES SELON L'AGE ET LE SEXE

Les aspirations socio-professionnelles sont élevées chez tous les élèves quel que soit le niveau d'étude ou le sexe.

tableau n° 45 : Aspirations socio-professionnelles selon l'âge et le sexe

	Sixième	Troisième	Terminale	Total
Cad. sup. ou de dir.				
Garçons	211(65,93%)	109(58,28%)	77 (69,28%)	397(64,25)
Filles	62(39,24%)	70(48,61%)	83(72,17%)	215(51,5)
Garçons	41(12,81%)	16(8,55%)	16(14,41%)	73(11,8)
Cadres moyens				
Filles	48(30,37 %)	36(25 %)	15(13,04%)	99(23,7)

(1) On peut citer l'exemple des laobé au Sénégal qui appartiennent au groupe Hal pular.

		Sixième	Troisi	Terminale	Total
Ouvriers	Garçons	24(7,5%)	35(17,64%)	5(4,50%)	64(10,5)
Employés	Filles	19(12,02%)	12(8,33%)	3(2,60%)	34(8,15)
Prof.lib.- commerçants	Garçons	41(12,81%)	20(10,69%)	10(9%)	71(11,4)
	Filles	28(17,72%)	18(12,5%)	14(12,17%)	60(14,3)
Sans réponse	Garçons	3(0,93%)	7(3,74%)	3(2,70%)	13(2,10)
	Filles	1(0,63%)	4(2,77%)	-	5(1,19)
Total	Garçons	320	187	111	618
	Filles	158	144	115	417

Parmi ces catégories socio-professionnelles les groupes "cadres supérieurs ou de direction", "Professions-libérales-Commerçants" sont les indicateurs de niveau.

Il apparaît que le niveau des aspirations socio-professionnelles des garçons est plus élevé et sa courbe irrégulière dans sa croissance ("cadres supérieurs ou de direction") et régulière dans sa décroissance ("professions libérales-Commerçants"). Chez les filles le niveau des aspirations augmente très rapidement de la sixième à la terminale ("cadres supérieurs ou de direction"), puis décroît lentement et se stabilise légèrement de la troisième à la terminale ("professions libérales-Commerçants").

Les aspirations socio-professionnelles des garçons sont moins modérées ("Cadres moyens") que celles des filles. Mais d'une manière générale peu d'élèves aspirent à devenir des ouvriers ou des employés.

On peut donc dégager les caractéristiques suivantes : les aspirations socio-professionnelles des garçons sont très élevées, leur courbe est irrégulière, de sorte que leur satisfaction est plus complexe. Celles des filles sont aussi élevées mais régulière (croissance ou décroissance) et par conséquent moins sévères. Elles sont plus équilibrées.

Tableau n° 46 : Justifications des aspirations socio-professionnelles selon l'âge et le sexe

		Sixième	Troisième	Terminale	Total
Goût	Garçons	155(48,43%)	95(50,80%)	65(58,55%)	315(50,97%)
	Filles	103(65,18%)	100(69,44%)	59(51,30%)	262(62,82%)
Gain	Garçons	75(23,43%)	41(21,92%)	15(13,51%)	131(21,19%)
	Filles	16(10,12%)	6(4,16%)	3(6,95%)	25(5,99%)
Famille	Garçons	24(7,5%)	2(1,06%)		26(4,20%)
	Filles	9(5,69%)	2(1,38%)		11(2,63%)
Idéolog.	Garçons	41(12,81%)	36(19,25%)	16(14,41%)	93(15,04%)
	Filles	24(15,18%)	21(14,58%)	16(13,91%)	71(17,02%)
Mimétisme	Garçons	14(4,37%)	3(1,60%)		17(2,75%)
	Filles	3(1,89%)	2(1,38%)		5(1,19%)
Sans rép.	Garçons	11(3,43%)	10(5,34%)	16(14,41%)	37(5,98%)
	Filles	3(1,89%)	13(9,02%)	31(26,95%)	47(11,27%)
Total	Garçons	320	187	111	618
	Filles	158	144	115	417

Les filles choisissent plus leur profession par amour; et plus que les filles les garçons choisissent leur métier pour des gains élevés. Cependant le choix par gain décroît régulièrement chez les garçons de la sixième à la terminale, tandis qu'il décroît irrégulièrement chez les filles.

Les élèves de sixième sont plus sensibles aux difficultés de la famille. Sans doute cela est dû au nombre élevé d'élèves appartenant à des familles défavorisées, nombre qui diminue à mesure que le niveau d'étude s'élève.

Le choix par idéologie décroît régulièrement chez les filles et augmente irrégulièrement chez les garçons avec une légère tendance à la décroissance.

Le nombre des "sans réponse" est très important.

Tableau n° 47 : Projets d'avenir suivant l'âge
et le sexe

	Sixième	Troisième	Terminale	Total
Bonne situa.	Garçons : 112(35%)	: 97(51,87%)	: 54(48,64%)	: 263(41,55%)
	Filles : 63(39,87%)	: 48(33,33%)	: 46(40%)	: 157(37,64%)
Etre utile	Garçons : 148(46,25%)	: 63(33,68%)	: 20(18,01%)	: 221(35,76%)
	Filles : 57(36,07%)	: 65(45,13%)	: 21(18,26%)	: 146(34,29%)
sans idées précises	Garçons : 11(3,43%)	: 2(1,06%)	: 9(8,10%)	: 22(3,55%)
	Filles : 3(1,99%)	:	: 1(0,86%)	: 4(0,95%)
Sans répons.	Garçons : 24(7,5%)	: 26(13,90%)	: 28(25,22%)	: 78(12,62%)
	Filles : 9(5,69%)	: 30(20,83%)	: 47(40,86%)	: 86(20,62%)
Total	Garçons : 320	: 187	: 111	: 618
	Filles : 158	: 144	: 115	: 417

Les filles ont des idées plus claires sur les projets d'avenir que les garçons. En revanche elles se taisent plus que ces derniers sur cette question. Les garçons, plus que les filles souhaitent avoir une bonne situation. Nous avons vu supra que beaucoup d'entre eux choisissaient leur profession pour des gains élevés. Sans doute cela est lié à la conception sociale que l'on se fait du rôle des garçons, conception que ces derniers finissent par intérioriser. Le devoir de protéger la famille s'impose avec l'âge et confère aux garçons une responsabilité sociale. Mais garçons et filles souhaitent également être utiles pour la famille et pour la société.

L'âge et le sexe ont donc des influences variables sur les aspirations socio-professionnelles des élèves. Mais ces influences s'expliquent en partie par le rôle que garçons et filles sont appelés à jouer dans la société. Les garçons sont plus pessimistes et misent moins que les filles sur l'école. Sans doute ce sont ces circonstances qui expliquent pour les premiers l'irrégularité de la courbe des aspirations et sa régularité pour les secondes. L'ambivalence des aspirations socio-professionnelles (vouloir avoir un emploi après le secondaire et vouloir poursuivre les études) ne se note que chez les garçons.

C) DETERMINANTS PSYCHO-SOCIOLOGIQUES

Les aspirations des élèves et leurs justifications traduisent l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et de leur rôle futur dans la société. Cette image subit des modifications avec le temps, parce que partie intégrante du processus de la formation de la personnalité.

La formation de l'image actuelle du moi est complexe. J. S. Szczepanski distingue dans la personnalité le "moi" subjectif du "moi" reflété. Le premier est l'idée subjective que chacun se fait de sa nature interne véritable. Mais cette idée subjective ne se forme que sous l'influence de l'entourage social duquel il peut s'affranchir relativement dès qu'elle se fixe dans les convictions de l'individu. Le second moi se construit par l'ensemble des idées que chacun se fait de lui-même selon les idées que l'entourage se fait de lui, à son avis, et ce qu'il retient et choisit parmi les estimations et les réactions des autres à propos de sa personnalité. Ce second moi est donc tridimensionnelle et comprend "l'idée de la façon dont les autres nous voient; l'idée de la façon dont les autres jugent notre aspect extérieur, notre comportement et nos activités ; la réaction à ces estimations".

Pour Shibutani les composantes de la personnalité sont le "moi image" et le "moi-conception". Le "moi image" est la représentation de chacun "comment il apparaît aux yeux des autres hommes intégrés à un système donné et de vérifier aussi tout ce qu'il a l'intention de faire à partir des positions des autres membres du système". Le "moi-conception" est "un ensemble de certaines qualités stables que l'homme lui-même s'attribue". Il permet une stabilité relative et une certaine ligne de conduite dont la conséquence est la possibilité de prendre des décisions de manière indépendante, de choisir une ligne de conduite, de se fixer certains objectifs dans la vie. ⁽¹⁾

Ces deux conceptions s'accordent pour reconnaître que "l'axe individuel" (Y. Sytchov) de la personnalité est largement tributaire de l'environnement social, et ruinent ainsi la

(1) Cité par Y. Sytchov : micromilieu et personnalité, Editions du Progrès, Moscou 1977, p. 109 à 110.

conception de Freud. Car Freud considère l'entourage social comme "un système supra-individuel de tabous et de lois extérieures qui empêchent l'homme de former sa personnalité, qui écrasent en lui toute originalité".⁽¹⁾

L'individuel et le social ne s'opposent pas. C'est dans et par la société que l'individuel se forme et se déploie. L'image actuelle du moi déborde son actualité parce que c'est par et en lui que s'élaborent les projets d'avenir et se forment les aspirations. Le moi est consubstantiel à l'entourage social, et en se formant, il intègre les réalités matérielles et spirituelles du milieu. C'est ce qui explique chez les élèves l'irruption fréquente et pour des raisons différentes du milieu social et/ou familial. C'est le drame de ces milieux qui donnent leur sens aux justifications des aspirations professionnelles. La présence de la société et de la famille dans les aspirations par une forte tonalité idéologico-affective limite ou élève ces dernières et donne à lire explicitement ou en pointillé l'expression d'une angoisse réelle.

L'extériorité est un élément essentiel dans la formation de la personnalité et des aspirations professionnelles. C'est parce que ces dernières reflètent le drame social et familial qu'en elles s'explique le déterminisme psycho-sociologique.

Pour Erny cette conception serait inapplicable aux jeunes africains. Car ses observations lui auraient permis de constater que l'établissement par l'enfant africain de relations avec un nombre élevé de personnes fait que "les rapports et les sentiments qu'ils engendrent sont plus dilués, moins consistants, plus lâches et plus diffus". Il présenterait ainsi "une sorte de neutralité et de nivellement émotionnels" dont les indices très nets seraient le climat d'instabilité dans lequel il vit et l'aisance dans la séparation. Sa personnalité serait de type lignager ou clanique et s'identifierait à l'être collectif pris globalement qu'est le lignage.⁽²⁾ De sorte que pour la formation de sa personnalité, l'enfant africain se tournerait vers

(1) Y. Sytchov : micromilieu et personnalité, op. cité p. 30

(2) Pierre Erny : l'enfant et son milieu en Afrique Noire Paris, Payot, 1972, p. 105.

les abstractions plutôt que vers la réalité quotidienne et environnante.

Cette conception exotique et éironnée de Erny ne nous permet pas d'expliquer certaines attitudes devant l'échec. Ce dernier, pour les élèves, n'est pas seulement l'échec scolaire. C'est aussi l'échec social que la réussite scolaire n'écarte plus à cause du chômage des diplômés. Et c'est en cela qu'il menace l'individu d'autodévalorisation. Ainsi l'échec peut déboucher sur une régression psychologique vers le stade infantile ou la prolongation exagérée de l'adolescence. Ces attitudes correspondent à un besoin psychologique. Elles permettent de justifier aux yeux de l'individu sa prise en charge par les autres (parents, etc) et sa non participation aux grandes décisions familiales.

Cette régression psychologique s'opère dans un conflit entre les aspirations et les besoins d'une part, l'état actuel et les possibilités de l'individu d'autre part. Ce conflit n'est pas toujours vécu passivement et actuellement. Il peut revêtir la forme d'une angoisse réelle. Le refus de vivre ce conflit peut se manifester par une forme violente qui correspond à une réévaluation de la personnalité et au désir qu'elle soit reconnue par les autres.

D) DETERMINANTS SOCIO-ECONOMIQUES

Fliss Zonabend notait que si les africains embrassaient pendant la période coloniale des emplois administratifs ou les professions intellectuelles c'est parce qu'ils étaient les seuls disponibles pour eux. A cela s'ajoutait le fait que la minorité européenne donnait l'image d'une population à statut social élevé fondé sur l'instruction et la profession.⁽¹⁾ De sorte que les aspirations socio-professionnelles faussement interprétées comme désir d'assimilation traduisaient plutôt celui d'un changement de situation économique et sociale.

Rémi Clignet lie le niveau élevé des aspirations socio-professionnelles des élèves au besoin d'acquérir une sécu-

(1) Fliss Zonabend : les lycées de Dakar, op. cité, p. 134.

rité matérielle dans l'acception africaine de la richesse qu'il définit ainsi : "source de prestige, celle-ci est indispensable à qui veut exercer le pouvoir sur la famille ou sur le clan". Cette interprétation individualiste et égoïste des aspirations professionnelles ne voit pas qu'elles sont, au Sénégal en tout cas, un facteur de cohésion familiale. Cette situation, identifiée par Clignet ne se manifeste même pas dans les milieux familiaux que nous avons définis comme criminogènes. Car il est vrai que le pouvoir économique s'y manifeste de manière notable mais le désir d'exercer ce pouvoir ne détermine pas l'aspiration socio-professionnelle. Il n'y a pas une compétition pour l'exercice du pouvoir, mais plutôt un désir d'être utile dont la réalisation peut entraîner la détention de l'autorité. L'interprétation de Clignet ne se vérifie pas dans les propos des élèves que nous avons interrogés. Donnons la parole à deux d'entre eux : "si je serai grand, je voudrai bien avoir un métier pour que je puisse aider la famille laissée par mon père", "je veux payer mes parents et garder ma famille".

Clignet tire sa conclusion des propos suivants : "car maintenant si on n'est pas un homme riche qui touche à peu près 40.000 F par mois, on te prend pour un pauvre homme, en plus il faut nourrir ta famille et aider ton père dans les dépenses journalières".⁽¹⁾ Dans notre enquête un élève de sixième dit : "je veux travailler dans un service qui paie 190.000 F au maximum pour aider les parents. Je veux une femme et des enfants que je mettrai dans de bonnes conditions pour qu'ils réussissent à leur tour". Il y a un grand écart entre le salaire de référence de 1962 et celui de 1986. Cet écart s'explique par la différence des coûts de la vie d'alors et d'aujourd'hui. Cela signifie que les élèves, même jeunes, sont attentifs et sensibles aux difficultés et sollicitations multiformes de leur milieu familial et social. C'est pourquoi leurs aspirations sont déterminées par les conditions socio-économiques dans lesquelles ils vivent.

Le contenu des aspirations d'un même groupe socio-professionnel peut varier dans un même pays suivant les localités. Beaucoup d'élèves aspirent à devenir des ingénieurs et

(1) Rémi Clignet : Education et aspirations professionnelles, op. cité, p. 77.

- 111 -

des médecins. Cependant à Dakar les élèves parlent d'ingénieur en électronique, de chirurgien alors qu'à Saint-Louis ils parlent d'ingénieur en hydraulique, en agronomie, des Eaux et Forêts et docteur vétérinaire.

L'état de la division du travail et ses tendances exercent une influence sur les aspirations professionnelles. Les professions choisies sont aux yeux des élèves les plus prestigieuses, qui permettent d'avoir des salaires élevés et moins touchées par le chômage ("c'est un métier d'avenir").

Il ne serait pas juste de réduire les aspirations à une série de processus psychiques ni de les identifier à la notion de désir encore moins de les considérer comme déterminées par la compétition en vue de l'exercice, au sein de la famille, du pouvoir. Le destin des aspirations se joue en dehors d'elles, dans le conflit des intérêts. C'est donc ces derniers, avec leurs contradictions et leurs antagonismes qu'il faut étudier d'abord comme fondement théorique des aspirations. ⁽¹⁾

Mais en prenant les intérêts comme fondement théorique des aspirations on introduit un problème essentiel, celui de l'identification par l'individu ou un groupe d'individus des vrais intérêts qui sont à la base de ses aspirations. Cette identification entraîne nécessairement une attitude pratique. Or nous avons vu que les élèves pensaient pouvoir réussir en dehors de l'école, malgré la nature et le niveau de leurs aspirations et leur soif de connaissance. Ce qui signifie que ces aspirations ne revêtent pas encore la forme de revendications pour leurs auteurs. ⁽²⁾

Cette attitude des élèves est négative du point de vue dynamique, c'est-à-dire de la capacité à imposer des changements qualitatifs. Elle est une réaction à l'échec ⁽³⁾ carac-

(1) Voir les articles de Mikos Kalab et Zdenek Strmiska in *Aspirations et transformations sociales*, Paris, Editions anthropos, 1970.

(2) Henri Janne dit que "l'aspiration débouche dans la revendication. Le besoin, pour le faire, doit devenir besoins-aspiration". *Aspirations et transformations sociales*, op. cité, p. 38

(3) Robert Ballion reprend la distinction faite par Jean Lacroix dans son livre *l'Echec*, Paris, PUF, 1964. Il distingue la réaction à l'échec qu'il considère comme positive et la réaction d'échec qu'il qualifie de négative. *Aspirations et transformations sociales*, op. cité, p. 210. Pour notre part, nous considérons la réaction à l'échec comme un réconfort illusoire que la psychologie bourgeoise propose à ceux que la société capitaliste met en position objective d'échec.

téristique de la faible prise de conscience des tâches historiques et des revendications ponctuelles. Cette réaction est compliquée d'un profond sentiment d'angoisse. C'est tout cela qui explique entre autres l'absence d'une réelle et cohérente intervention du mouvement élève sur la démocratisation et la qualité de l'enseignement.

Par sa nature, l'aspiration est négative : aspirer à une situation c'est vouloir dépasser celle dans laquelle on se trouve (négation) pour une autre perçue comme meilleure (affirmation). Toute la difficulté réside dans le fait que la situation née est active : elle favorise ou non l'affirmation. Ainsi les élèves issus des familles pauvres et moyennes en voulant rompre du point de vue de leur statut avec leur milieu se heurte à diverses résistances : les conditions défavorables de ce milieu, l'hostilité du milieu social qui tend toujours à préserver sa structure. La réalisation massive et non isolée de ces aspirations implique donc nécessairement la transformation profonde des conditions matérielles.

Les aspirations socio-professionnelles des élèves issus des milieux favorisés ne les projettent pas hors de leurs milieux d'origine. Elles visent à les y intégrer davantage. Le conflit à l'oeuvre dans ces aspirations est de nature non antagonique. Leur réalisation suppose dans une société capitaliste la reproduction de la structure des inégalités sociales.

DES INEGALITES SCOLAIRES

A) PROGRAMMES SCOLAIRES : DIFFERENCE DES CONTENUS
ET MECANISMES DE PRIVATION DU SAVOIR

La nature et la qualité des savoirs transmis sont différentes dans l'enseignement général et dans l'enseignement technique.

Dans l'enseigienement technique⁽¹⁾ les disciplines de culture générale (histoire, géographie, sciences naturelles, langue vivante II) sont absentes. La philosophie n'est enseignée qu'en terminale E (3 heures hebdomadaires). Le français n'est enseigné qu'en seconde et en première dans toutes les séries (E, F, BT) et l'horaire hebdomadaire varie entre 2 heures (2^e BT) et 6 heures (2^e et 1^{er}E). L'enseignement de l'anglais est assuré dans toutes les classes de toutes les séries. L'horaire hebdomadaire varie entre 2 heures et 3 heures. Le reste du programme est constitué par les mathématiques, la physique et la chimie optique, l'électricité, la métallurgie, la mécanique, la technologie l'automatisme (schéma), l'analyse de fabrication, le traçage, le dessin et l'EPS.

La série E est à dominante mathématique et technique, de la seconde à la terminale. La série F (fabrication) se compose des branches suivantes avec leurs atières dominantes : F₁ (mécanique) ; F₂ (électricité), F₃ (mécanique automobile), F₄ (CTI = chaudronnerie, tuyauterie-industrielle) F₅ (O.M = ouvrages métalliques) F₆ (chimie industrielle), F₇ (biologie, biochimie).

Le temps consacré à l'enseignement théorique est très réduit sauf dans les séries E et F₅ ou il représente pendant trois ans respectivement 3.708 heures contre 612 heures de pratique et 3.024 heures contre 129 heures de pratique. Pour la

(1) Toutes les informations sur le programme, la répartition horaire, les séries, etc, sont fournies par les autorités du lycée Technique Industriel Maurice Delafosse (Dakar).

même période en F₆ et F₇, la répartition du temps entre la théorie et la pratique s'établit comme suit : 1.656 heures contre 2.664 heures de pratique (soit 61,66 %) du temps total) ; 1.512 heures contre 2.808 heures de pratique (soit 65 % du temps total).

Comparons l'enseignement du français, de la philosophie et de l'anglais dans les séries E et F pendant les trois années du secondaire. Sur l'ensemble des heures effectuées le taux horaire de ces matières est respectivement de 10 %, 2,5% et 6,66 % (E) ; 8,33 %, 0% et 5,83 % (F).

Cette restriction et cette "privation du savoir dans et par l'école" (Lucie Tanguy) sont révélatrices d'une conception socio-pédagogique : l'ouvrier n'a pas besoin de culture générale, ce dont il a besoin c'est des connaissances pratiques qui accroissent le rendement de la production capitaliste.⁽¹⁾ L'ouvrier, pour ne pas lui permettre de réfléchir sur sa condition d'ouvrier doit être soumis à un dressage moral et à un abrutissement psychologique. C'est par ce dressage qu'il s'affirme dans sa condition d'ouvriers et cautionne implicitement la division sociale des savoirs qui épouse plus ou moins les contours de la division sociale du travail. L'ouvrier, surtout dans les pays sous-développés, dans le système capitaliste doit faire preuve d'un analphabétisme théorique pour écarter toute menace à court terme de l'ordre social. C'est pourquoi l'enseignement technique au Sénégal apparaît comme une robotisation de la force de travail.

Les programmes de l'enseignement général ne sont pas identiques. Dans l'enseignement moyen (6^e, 5^e, 4^e, 3^e) la distinction classique/moderne, outre qu'elle n'est pas pédagogiquement pertinente, trace le destin scolaire des uns et des autres indépendamment (le plus souvent) de leur choix. L'institution scolaire définit de manière arbitraire les critères du rapport des élèves à tel ou tel type de savoir. Du point de vue des connaissances, les élèves des séries modernes sont globalement

(1) Mais le constat de l'inadéquation entre la formation et l'emploi révèle que le système éducatif n'est même pas adapté à la production capitaliste. C'est là une contradiction dont la résolution ouvrira de grandes perspectives économiques et sociales.

du moins apparemment- défavorisés même si l'étude des sciences physiques y débute dès la classe de 4^e. Dans les séries classiques les élèves étudient le latin et l'arabe depuis la 6^e (4h hebdomadaires puis 3 heures à partir de la classe de 4^e) et le grec (3 heures hebdomadaires) à partir de la classe de 4^e.

Dans l'enseignement secondaire (seconde, première, terminale) les matières se répartissent suivant les séries littéraires et classiques. Et chez les élèves cette répartition s'accompagne souvent d'un état psychologique qui se manifeste par une négligence injustifiée de certaines matières, alors que l'évaluation des connaissances tient compte dans toutes les séries de la culture générale de l'élève.

Si ce découpage de l'univers scolaire défavorise certains élèves par la nature et la qualité des connaissances qu'il est possible d'acquérir dans telle ou telle série, cette défaveur ne se vérifie pas pour tous les élèves. Ceux issus des classes aisées en échappent d'une manière ou d'une autre, parce que l'école distribue une culture -la culture générale- qui est la leur, "la culture cultivée" ⁽¹⁾ et exige des autres élèves le même rendement qu'eux. Les connaissances que l'école distribue aux élèves issus des classes aisées ne leur sont pas totalement étrangères quelles que soient leurs dispositions individuelles à les assimiler.

L'examen de la répartition des horaires révèle une faiblesse des disciplines scientifiques et techniques. Des propos de personnes autorisées révèlent également le faible niveau de ces disciplines. ⁽²⁾ De sorte que la faiblesse des disciplines scientifiques et techniques, leur niveau très bas et l'ab-

(1) Dominique Grootaers note une continuité entre les cours généraux et la culture familiale des élèves des milieux supérieurs ; continuité qui se manifeste par "la pédagogie douce utilisée à la maison des milieux supérieurs pour transmettre insensiblement les valeurs et les normes familiales". Les attitudes des élèves à l'égard de l'école secondaire selon leur milieu d'origine (S.R.) p. 36.

(2) "Trop de disciplines comportent encore des programmes transitoires, provisoires, squeletiques (dans le cas des langues vivantes notamment), ou figés (programmes de mathématiques qui pour l'essentiel sont inspirés des programmes français de 1966)". Mohamed F. Dia, Directeur de l'enseignement moyen et secondaire général, Pédagogie n°28, mai 1984, p. 6.

sence d'une infrastructure pédagogique scientifique se conjuguent pour rendre difficile le travail des enseignants et l'acquisition d'une culture scientifique.

En évaluant le temps que fait un élève pendant sa scolarité (enseignement moyen et secondaire) et le temps qu'il consacre aux disciplines scientifiques et techniques, apparaissent l'inégalité des temps consacrés à l'apprentissage selon les séries et l'inégalité dans l'appropriation des connaissances scientifiques et techniques.

Tableau n° 48 : Temps total consacré à l'apprentissage pendant la scolarité (moyenne et secondaire) et le temps consacré aux disciplines scientifiques techniques par chaque élève des séries suivantes ⁽¹⁾ :

Séries et heures totales	Math.	Sc.Nat.	Sc. Phy.	Technol.	Tot.mat.Sc
	1080h	432h	324h	144h	2 980h
A A2 = 8460h A3 = 8136h	12,76% 13,27%	5,10% 5,30%	3,82% 3,98%	1,70% 1,76%	23,4% 24,33%
	1476h	504h	7 02 h	144h	2.826h
C ⁽²⁾ C2 = 8334h C'2= 8118h	17,71% 18,18%	6,04% 6,20%	8,42% 8,64%	1,72% 1,77%	33,90% 36,70%
	1368h	648h	7 02h	144h	2862h
D ⁽²⁾ D2 = 8298h D'2= 8154h	16,48% 16,77%	7,80% 7,94%	8,45% 8,60%	1,7% 1,7%	34,49% 36,54%

Le temps consacré à l'apprentissage du français est invariable quels que soient les niveaux et les séries.

(1) Source : Circulaire n° 06304/MEN/SG/DEMSG, DRPD du 17 juillet 1980, Pédagogues n° 28 et 29.

(2) Nous avons supposé que les élèves de C et D viennent des séries M₁ et M₂ de l'enseignement moyen.

Les élèves issus du groupe "cadres supérieurs ou de direction" se retrouvent majoritairement dans les séries C et D. Sur les 185 élèves issus de cette catégorie, 95 élèves (soit 51,35 %) sont dans ces séries. Les réponses des élèves ne permettent pas d'indiquer le nombre d'élèves qui font la série littéraire classique. Des élèves issus des milieux moyens et pauvres peuvent se retrouver dans les séries scientifiques (C et D), mais le plus souvent, leur faiblesse en français est la cause de leur insuccès. Car l'instruction n'est pas l'assimilation de quelques matières mais l'appropriation d'une culture.

B) L'EMPLOI DU TEMPS ET LA TYPOLOGIE DES RAPPORTS AU TEMPS SOCIAL

Dans l'enseignement secondaire technique les élèves étudient 40 heures par semaine, inégalement réparties entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique. Pendant 3 années donc chaque élève étudie 4320 heures. Cet emploi du temps exclu toute possibilité de diversissement donc d'un épanouissement par le moyen d'activités extra-scolaires.

L'horaire hebdomadaire est variable dans l'enseignement moyen selon les séries et les niveaux d'études. Dans les classes de 6^e et 5^e de la série moderne (M1 et M2), les élèves étudient 28 heures par semaine, tandis que dans la série classique (A1 et A2) les élèves étudient 32 heures hebdomadaires. Dans les classes de 4^e, l'horaire hebdomadaire est pour les séries respectives de 29 ou 30 heures et 33 heures. Et dans les classes de 3^e, elle est de 30 ou 31 heures pour la série moderne et 34 heures pour la série classique.

Les élèves de la série moderne consacrent 4140 heures ou 4212 heures aux études moyennes (4 ans) et ceux de la série classique 4716 heures (A1 et A2) ou 4608 heures (A3).

Dans l'enseignement secondaire général l'horaire hebdomadaire de la série littéraire diminue à mesure que le niveau d'études augmente et celle de la série scientifique augmente avec le niveau d'études : A1 et A2 = seconde 33 heures, première = 32 heures ; Terminale = 29 heures (A3 = respectivement 32 heures, 31 heures et 26 heures) C1 = seconde 33 heures, première 35 heures

(1) Les informations sur les emplois du temps de l'enseignement moyen et de l'enseignement secondaire général sont tirées de la circulaire n° 4571/MEN/SG/DRP du 28 juin 1977 et de la circulaire n° 06304/MEN/SG/DEMSG/DCPD du 17 juillet 1980.

res 30 minutes, Terminale 38 heures, etc ; D1 = seconde 34 heures, première 35 heures 30 minutes, Terminale 38 heures, etc...

Le temps consacré aux études varie donc, pour les 3 années, en fonction des séries. A1 et A2 = 3384 heures, A3 et A'3 = 3204 heures ; C1 3754 heures, C2 = 3510 heures (C'2 = 2494 heures pour les classes de seconde et première) ; D1 = 3790 heures, D2 = 3546 heures (D'2 = 2494 heures pour les classes de seconde et première).

Ces calculs ne tiennent pas compte des fêtes scolaires et des redoublements. Les élèves du secondaire général consacrent moins de temps aux études que ceux du secondaire technique. Le temps consacré aux études par les élèves de A1 et A2 représente 78,33 % de celui des élèves de l'enseignement technique ; ceux de A3 et A'3 consacrent 74,16 % de ce temps aux études. Les élèves de C1 et C2 consacrent respectivement 86,89 % et 81,25 % de ce temps aux études. Les élèves de D1 et D2 consacrent respectivement 87,73 % et 82,08 % du temps d'études des élèves de l'enseignement technique à leurs études.

Mais cet avantage des élèves de l'enseignement technique du point de vue du temps consacré aux études ne se traduit pas par un niveau de culture générale élevé. En consacrant moins de temps aux études, les élèves du secondaire général apprennent plus de chose que ceux de l'enseignement technique.

Supposons que cela soit nécessité par la profession future des élèves. L'emploi du temps scolaire apparaît donc comme une initiation à l'assumption du rôle social futur, donc une familiarisation avec le découpage de l'emploi du temps social. Alors on comprend mieux la prédominance de la pratique dans l'enseignement technique. Dans le système capitaliste de production, le futur ouvrier doit intérioriser le temps comme celui de la pratique, c'est-à-dire le temps au cours duquel il produit des richesses pour le capitaliste moyennant un salaire.

L'emploi du temps scolaire définit donc un rapport au temps. Et ce rapport au temps défini par l'emploi du temps prépare le futur travailleur à l'emploi du temps social. L'emploi du temps dans l'enseignement technique est le "temps socialement nécessaire à la formation de la force de travail", formation indispensable à l'emploi futur de la force de travail pour

la production de marchandises ou de services. Le rapport entre l'emploi du temps scolaire et l'emploi du temps social est donc la production. Et en régime capitaliste ce rapport est contradictoire. Car plus le travailleur est bien formé (ici au détriment de son épanouissement intellectuel), plus sa production est de qualité ; plus le travailleur produit des marchandises et des services de qualité, plus il enrichit celui qui l'emploie ; et plus il enrichit ce dernier, plus il produit et accroît l'instrument de son asservissement et de son exploitation : la plus-value. La contradiction peut alors se formuler ainsi : le temps socialement nécessaire à la production des marchandises et des services -le temps de création de la richesse- exclut le temps socialement nécessaire à l'épanouissement de ceux qui produisent cette richesse. Cette contradiction ne fait que se manifester dans toute sa brutalité car elle existait déjà dans l'emploi du temps scolaire où, dans l'enseignement technique, le temps de la pratique absorbait l'essentiel du temps consacré aux études et où s'absentaient les matières de culture générale.

L'emploi du temps dans l'enseignement technique est utilitariste et relève d'une conception non scientifique qui sépare la théorie de la pratique dans la formation et dans le travail. Marx notait qu'"en effet, si variés que puissent être les travaux utiles ou les activités productives, c'est une vérité physiologique qu'ils sont avant tout des fonctions de l'organisme humain et que toute fonction pareille, que s que soient son contenu et sa forme, est essentiellement une dépense du cerveau, des nerfs, des muscles, des organes, des sens, etc, de l'homme".⁽¹⁾ Donc plus l'homme fait usage de son cerveau, plus il produit mais aussi plus il se libère de l'ignorance et s'épanouit. Et une production selon les lois scientifiques est impossible sans l'acquisition des lois scientifiques par celui qui produit, acquisition qui intègre de plus en plus l'épanouissement intellectuel.

L'emploi du temps dans l'enseignement général pose aussi quelques problèmes dans la mesure où les uns sont défavorisés par rapport aux autres selon les séries. C'est dans les

(1) K. Marx : le Capital t1, Editions du Progrès, Moscou 1977, p. 76 à 77.

séries scientifiques ou littéraires classiques que le temps consacré aux études est plus important. Or nous avons montré supra que les séries C et D accueillait 51,35 M des élèves issus du groupe "cadres supérieurs ou de direction". Nous avons montré aussi que les milieux familiaux de ces élèves favorisaient beaucoup la réussite scolaire, à cause des conditions matérielles et culturelles favorables, à cause de l'ambiance psycho-pédagogique de ces milieux. De sorte que quelque soit le temps consacré aux études ces élèves apparaissent comme favorisés. L'emploi du temps scolaire leur offre la possibilité de se distraire sans préjudice scolaire, parce que leur divertissement ne rompt pas fondamentalement avec le programme scolaire.

Il n'en est pas de même pour les élèves issus des classes moyennes et pauvres. Le temps consacré aux études n'est pas suffisant pour achever les programmes scolaires, alors que ces élèves n'ont la possibilité d'apprendre quelque chose du programme que dans la classe, en présence du maître.⁽¹⁾ L'insuffisance du temps consacré aux études fait que ces élèves, au cours de toute leur scolarité, ne s'approprient pas la totalité de ce qu'offrent les programmes. T. Neville Postlethwaite note ce phénomène en terme de distorsion entre "l'occasion d'apprendre"⁽²⁾ et le "temps effectivement consacré à la tâche". Or plusieurs études ont révélé que "le temps effectivement consacré à un apprentissage actif influe de façon considérable non seulement sur le niveau moyen du rendement d'une classe mais également sur l'importance de l'écart entre les "bons" élèves et les "moins bons".⁽³⁾ Pour les enfants issus des familles pauvres, le divertissement que permet l'emploi du temps est nuisible aux études par son contenu et par son rapport aux programmes scolaires.⁽⁴⁾

(1) Les élèves issus des groupes socio-professionnels aisés pallient à ce manque par les cours particuliers à domicile.

(2) C'est à dire le programme scolaire. "Le temps imparti pour l'enseignement est une chose ; la proportion de ce temps effectivement consacré à un apprentissage par chaque élève (sous la direction de l'enseignement) en est une autre". La réussite et l'échec scolaires ; perspectives vol X, n°3, UNESCO 1980, p. 281.

(3) Une étude de Cummings (1979) montre qu'au Japon 90 % de l'heure de classe sont consacrés à l'apprentissage actif contre 65 % aux Etats Unis dans la région de Chicago. Cité par T. Neville Postlethwaite, op. cité, p. 282.

(4) Toutes les distractions se vendent à plus forte raison que celles qui influent positivement sur la formation.

Les conséquences de l'inégalité dans l'appropriation des connaissances sont d'ordre pratique. Car la division sociale du travail est plus ou moins fonction des connaissances acquises à l'école⁽¹⁾. Il résulte donc de cette distribution discriminatoire des connaissances, une quasi discrimination dans l'exercice des fonctions.

L'analyse de l'emploi du temps permet donc de montrer les inégalités dans la distribution des connaissances. En distribuant ainsi les connaissances, l'école participe activement à la reproduction de la structure sociale -donc le maintien du statu quo social- et assure le modelage idéologique des esprits permettant d'accepter ce mode de distribution.

L'emploi du temps scolaire ne permet pas simplement l'acquisition discriminatoire des connaissances, il initie aussi l'élève à la gestion du temps c'est-à-dire à intérioriser le rapport futur qu'il doit entretenir avec le temps de la production. Ce rapport au temps social (celui de la production et de la consommation) se modifie non seulement en fonction de la nature de la production mais surtout des rapports de forces à l'intérieur de la production.

Il est nécessaire pour atténuer ces inégalités dans la distribution des connaissances de reconsidérer la division et la qualité actuelles du travail, de se préoccuper de l'épanouissement progressif du futur travailleur.

L'école donc est à réformer. Mais cette réforme pour être efficace doit s'appuyer et favoriser les transformations socio-économiques. Et cette réforme n'est pas réductible aux mesures immédiates à prendre, telles qu'elles sont formulées par les élèves.

C) MESURES IMMEDIATES PROPOSEES PAR LES ELEVES

1) L'identification des difficultés

En répondant à la question "quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans vos études ?" les élèves révèlent quelques

(1) "La division du travail ne se limite jamais aux connaissances et aux savoirs requis pour occuper une place de travail donnée. Il n'y a pas de correspondance stricte entre les formations transmises par l'école et les places de travail, telles qu'elles résultent de la division du travail" Lucie Tanguy : Appropriation et privation du savoir dans et par l'école ; Sociologie et Société, vol. XII, n°1, Avril 1980, p. 64.

aspects des maux dont souffre l'école sénégalaise et qui les affectent directement.

Tableau n° 49 : Les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés selon l'âge et le sexe (valeurs absolues).

	Fournitu.			Pédagogique			Familiales			Sans dif.			sans Rép.		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
(Sixième	: 62:	14:	76:	104:	53:	157:	95:	49:	144:	42:	28:	70:	26:	14:	40)
(Troisième	: 28:	15:	43:	49:	44:	93:	58:	42:	100:	32:	23:	55:	20:	20:	40)
(Terminale	: 37:	33:	70:	18:	23:	41:	36:	16:	52:	4:	7:	11:	16:	36:	52)
(Total	:127:	62:	189:	171:	120:	291:	189:	107:	196:	78:	58:	136:	62:	70:	132)

La rubrique "Fournitures" concerne ~~les livres au programme~~ les cahiers, le matériel scientifique, le "petit matériel", les tables-bancs, les tableaux. Les livres, le matériel scientifique et les tables-bancs sont plus cités.

La rubrique "Pédagogiques" regroupe les réponses relatives aux performances faibles dans une discipline donnée : "je ne suis pas fort (e) en..."; "je suis très faible en...", etc.

La rubrique "Familiales" regroupe les difficultés que les élèves rencontrent dans leurs milieux familiaux et qu'ils jugent avoir des répercussions négatives sur leurs résultats scolaires : "mes parents sont pauvres", "je vis dans une maison étroite sans électricité", "la maison est trop petite pour notre famille", "il y a beaucoup de bruit à la maison", etc...

La rubrique "sans difficultés" regroupe les réponses de ceux qui affirment ne pas en rencontrer et ceux qui donnent des réponses d'ordre affectif. Cet arbitraire de notre part ne signifie pas que nous méprisons la vie affective des élèves. C'est par souci de limiter nos propos. Il faut cependant signaler que ces types de réponses sont caractéristiques des filles issues du groupe "cadres supérieurs ou de direction".

C'est aussi les élèves issus de ce groupe qui identifient leur faiblesse dans une matière donnée. C'est sans doute ce qui explique l'importance quantitative de la rubrique "Pédagogiques".

Tableau n°50 : Les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés selon l'âge (valeurs relatives).

	Fournitures	Pédagogie	Familiales	Sans diff.	Sans répon
Sixième	15,60 %	32,23 %	29,56 %	14,37 %	8,21 %
Troisième	12,99 %	28,09 %	31,21 %	16,61 %	12,08 %
Terminale	30,97 %	18,14 %	23 %	4,86 %	23 %
Total	18,10 %	27,87 %	28,35 %	13,02 %	12,64 %

Les élèves de sixième insistent plus sur les difficultés pédagogiques et les difficultés familiales ; les élèves de troisième insistent inversement sur les difficultés familiales et les difficultés pédagogiques ; les élèves de terminale sont plus préoccupés par le manque de fournitures et par les difficultés familiales.

De manière générale les difficultés familiales prédominent. Elles s'accompagnent des difficultés pédagogiques et du manque de fournitures.

Il s'avère donc nécessaire pour mettre les élèves dans des conditions plus ou moins favorables à leur réussite de réouvrir les internats, d'octroyer des bourses suffisantes aux nécessiteux, de doter les établissements d'une infrastructure pédagogique adéquate. Car pour l'essentiel, ce sont ces questions qui sont à la base des grèves scolaires. ⁽¹⁾

2) Mesures immédiates proposées par les élèves :

Les élèves ne se contentent pas d'identifier les difficultés. Ils pensent que certaines mesures sont susceptibles d'améliorer leurs conditions d'études et d'accroître leurs succès scolaires.

(1) Un des responsables du lycée Industriel Maurice Delafosse avouait que "les grèves sont essentiellement liées au manque de matières d'oeuvre, de fournitures scolaires et aux ateliers non fonctionnels".

Tableau n° 51 - Les mesures immédiates à prendre
(valeurs absolues).

		Sixième	Troisième	Terminale	Total
Fournitures	G.	154	81	39	274
	F.	65	49	38	152
	T.	219	130	77	426
Transport	G.	38	45	20	103
	F.	16	35	17	68
	T.	54	80	37	171
Bourses	G.	68	56	45	169
	F.	15	45	29	89
	T.	83	101	74	258
Internat	G.	40	8	29	77
	F.	15	9	5	29
	T.	55	17	34	106
Professeurs	G.	62	42	23	137
	F.	33	41	14	88
	T.	95	83	37	215
Changer de métiers	G.	-	36	32	68
	F.	-	33	26	59
	T.	-	69	58	157
Sans répon.	G.	14	19	21	54
	F.	7	14	46	130
	T.	21	33	67	184

142 élèves ont donné des réponses qui n'ont pas été mentionnées sur ce tableau. Ces réponses sont ainsi réparties : 16 élèves de sixième dont une fille proposent la création de jardins, de coopératives scolaires. Ce sont des élèves de Saint-Louis ; 49 élèves pensent qu'ils doivent redoubler d'efforts (essentiellement les élèves issus du groupe "cadres supérieurs ou de direction"), tandis que 77 élèves n'ont pas répondu aux questions 26 et 27 qui se trouvaient au verso.

Très peu d'élèves à Saint-Louis parlent du transport, par contre ils posent massivement le problème de l'internat et des bourses. Les propos sur le changement de méthode dans l'enseignement sont spécifiques aux élèves de troisième et de terminale : "il faut changer la méthode" ; "Revoir le contenu des études" ; "Revoir l'orientation des élèves", etc.. (1)

La rubrique "professeurs" regroupe des réponses diverses. On y note un conflit racial : "je ne comprends pas pourquoi les blancs parlent avec le nez" ; "les blancs sont racistes" ; "les blancs donnent de mauvaises notes", etc ; des critiques relatives à la conscience professionnelle : "les prof. s'absentent beaucoup", "les prof. viennent en retard", etc ; et des critiques relatives à la compétence : "... des prof. compétents et en nombre suffisant" ; "... de bons prof.", "... des prof. qualifiés", etc...

Tableau n° 52 : Les mesures immédiates à prendre (valeurs relatives)

	Fournit.	Transport	Bourses	Internat	Profess.	Chang. méth.	Sans rép.
(Sixième	: 41,55%	: 10,24%	: 15,74%	: 10,43%	: 18,02%	: -	: 3,98%
(Troisième	: 23,34%	: 15,59%	: 19,68%	: 3,31%	: 16,17%	: 13,45%	: 6,43%
(Terminale	: 20,05%	: 9,63%	: 19,27%	: 8,85%	: 9,63%	: 15,10%	: 17,44%
(Total	: 29,91%	: 12%	: 18,11%	: 7,44%	: 15,09%	: 8,91%	: 12,92%
(:	:	:	:	:	:	:	:

Les élèves de sixième ont de larges préoccupations pour les fournitures, les enseignants et souhaitent avoir des bourses. Les élèves de troisième insistent sur les fournitures scolaires, les bourses, le transport et les enseignants. Les élèves de terminale se préoccupent davantage des fournitures scolaires, des bourses et des méthodes pédagogiques.

(1) Souvent ces propos manifestent la hantise de "redoubler bêtement" à cause de certaines matières et tendant à limiter les études, aux "matières essentielles", celles qui aident à passer en classe supérieure. Ainsi un élève de 3^e dit : "A partir de la sixième faire suivre à l'élève une branche qui pourra l'aider dans sa profession future au lieu de lui faire perdre son temps avec ces matières qui baissent la moyenne et n'ont aucune utilité!" Ce sentiment est négatif pour le développement de l'éducation, même s'il s'explique par des raisons objectives.

De manière générale les fournitures scolaires apparaissent comme le problème essentiel. On remarque que le pourcentage de ceux qui souhaitent la solution du problème des fournitures est supérieur à celui de ceux qui avaient identifié le manque de fourniture comme difficulté. La demande en bourse est largement supérieur à l'octroi puisque sur notre échantillon la proportion était de 63 élèves sur 1.305 élèves soit 6,08 %. Les élèves aimeraient aussi des changements qualitatifs et quantitatifs dans le corps enseignant. Et à notre avis les reproches formulées sont pour l'essentiel correctes. Le transport est également l'une des préoccupations des élèves, de Dakar essentiellement. Les élèves qui souhaitent des solutions aux problèmes des fournitures, du transport, des bourses et de l'internat sont ceux qui éprouvent durement le manque de matériel scolaire, ceux qui rencontrent des difficultés au sein du milieu familial et une faible proportion de ceux qui ont des difficultés pédagogiques.

Les élèves qui n'ont aucune mesure à proposer ("sans réponses" : 12,92 %) sont essentiellement ceux qui affirment ne pas avoir de difficultés dans leurs études (13,02 %).

Cette troisième partie nous a permis d'examiner la notion d'inégalité dans plusieurs aspects et par conséquent de préciser le contenu social et idéologique de la fonction du système éducatif au Sénégal. Elle a permis de montrer la réalité de l'inégalité dans et par l'école.

L'école est bien un instrument de domination d'une classe. Le fait qu'elle donne l'impression, à cause du chômage des diplômés qui semble être général, de ne plus permettre la reproduction sociale n'est qu'une modalité de cette fonction à l'intérieur d'un système politique et économique néocolonial en profonde crise. La réforme du système éducatif n'est urgente que pour ceux qui ne disposent pas de moyens pour échapper au conséquence de sa crise, c'est-à-dire les élèves issus des couches et classes moyennes et pauvres.

L'analyse des réformes scolaires faites jusque là au nom de la démocratisation de l'enseignement permet de dévoiler l'illusion selon laquelle cette démocratisation est possible sans

des transformations socio-économiques.⁽¹⁾ Le dévoilement de cette illusion ne doit pas déboucher sur une attitude attentiste. Il est possible sans les transformations socio-économiques, d'introduire dans le système éducatif des réalisations à caractère démocratique.

Les élèves misent de moins en moins sur l'école. Autrement dit, ils pensent pouvoir réussir en dehors d'une formation scolaire, en l'absence de toute qualification professionnelle. Ce type de mentalité est caractéristique des périodes de poussée des activités informelles, de la débrouillardise et de la promotion sociale sur des bases autres que la compétence et la qualification professionnelle. Ils misent donc pour réussir sur des valeurs négatives, valeurs secrétées et imposées par le capitalisme néocolonial.

Ainsi, le système éducatif déçoit bien les aspirations des élèves aux connaissances et à l'exercice d'un emploi de leur choix⁽²⁾, il déçoit aussi l'aspiration des parents défavorisés pour leurs enfants afin que ces derniers échappent aux dures conditions que connaît la famille. Ces deux déceptions influent beaucoup sur la non-réalisation de l'aspiration de la société au développement économique et social.

Il est donc urgent de réformer le système éducatif en tenant compte des exigences de la réalité socio-économique du Sénégal et des expériences d'autres pays. C'est ce que nous allons examiner dans la quatrième partie.

(1) Analysant les réformes scolaires dans une société capitaliste, Janine Hohl pense que "la réforme qui s'implante au nom de la démocratisation, de la réduction des inégalités et des échecs scolaires a au contraire pour effet d'accentuer les inégalités et, à travers elles, de renforcer le rôle sélectif de l'école, c'est-à-dire le rôle activement constitutif de la hiérarchisation des rapports de classes de cette institution". Cette affirmation n'est vraie que dans le cas où la réforme scolaire n'est pas imposée par les masses et quand elles ne peuvent pas en assurer le suivi.
J. Hohl : les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés... op. cité, p. 152 à 153.

(2) Cette déception n'est pas caractéristique uniquement des systèmes éducatifs capitalistes. Elle se retrouve aussi dans les pays socialistes. Mais la nature de la déception dans les deux systèmes socio-économiques est différente. En régime socialiste les gens sont confrontés seulement à la non-conformité de ce qu'offre le marché du travail et les aspirations professionnelles. Ce qui relativise l'absence du chômage.

Q U A T R I E M E P A R T I E

=====

ANALYSE CRITIQUE DES SCHEMAS DE REFORME

ET INNOVATIONS SCOLAIRES

"Une nation peut et doit tirer un enseignement de l'histoire d'une autre nation. Lors même qu'une société est arrivée à découvrir la piste de la loi naturelle qui préside à son mouvement, elle ne peut ni dépasser d'un saut ni abolir par des décrets les phases de son développement naturel ; mais elle peut abréger la période de la gestation, et adoucir les maux et leur enfantement".

Karl Marx, Préface à la première édition allemande du Capital, t.1, Londres 25 juillet 1867, Editions du Progrès, Moscou 1982, p. 17 à 18.

ANALYSE CRITIQUE DE QUELQUES SCHEMAS ET MODELES
DE REFORME SCOLAIRE

A) MODELE I.A.C.

Ce modèle est élaboré par R.C. Havelock et A.M. Huberman pour les pays en développement.⁽¹⁾ C'est un modèle à quatre éléments : l'Infrastructure, l'Autorité, le Consensus et les Ressources. L'Autorité et le Consensus y occupent une place centrale puisque la réussite du modèle dépend de leur réalisation.

L'Autorité se définit par l'existence de personnes qui peuvent apporter des changements sous l'influence de plusieurs facteurs. Leur rôle est de faire reconnaître un besoin qui nécessite une étude, d'où découlera une solution qu'il faut appliquer de manière suivie. Le consensus est le "deuxième élément des conditions politiques optimales". Il se définit comme l'approbation des objectifs et la manière de les atteindre par les administrateurs et le public pour lequel le projet est conçu. Le problème crucial de toute réforme est selon les auteurs, la réalisation d'une forte autorité et d'un très large consensus (A + C +).

Toute innovation scolaire suppose selon le modèle la mise en place d'Eléments (personnes, matériels, programmes, etc) en connexion (EL) et implique la modification des comportements ou des attitudes des personnes (B.C.). La réalisation d'une grande connexion d'Eléments (EL⁺) et d'une grande modification des comportements ou attitudes (B.C.+) est fonction de I + A + C+. Mais la réalisation de BC+ se heurte à la difficulté de réaliser C+. En conséquence les "projets caractéristiques d'une faible connexion d'Eléments (EL-) et d'une faible modification des comportements ou des attitudes (BC-) sont plus faciles à mettre en oeuvre. Ils peuvent réussir avec I-A+C- ou même I-A-C- (peu d'infrastructures faible autorité, faible consensus).

(1) R.C. Havelock, A.M. Huberman : Innovations et problèmes de l'éducation : théorie et réalité dans les pays en développement, Paris, UNESCO, 1980.

L'illusion réformiste est au coeur de ce modèle. La perfection d'un système scolaire résulterait selon lui de la combinaison de plusieurs systèmes réduits dans un processus ininterrompu. "Dans notre théorie, nous avançons également l'idée que tous les systèmes passent par une séquence de croissance qui commence au niveau le plus bas par la "relation", c'est-à-dire le fait de partager le même espace, pour déboucher successivement sur la "connexion", la "cohésion", la "connexion dynamique" et finalement la "cohésion dynamique".⁽²⁾

Le terme "dynamique", et c'est le paradoxe, suppose selon le modèle l'absence de contradiction : "les individus et les groupes aspirent toujours à "s'accomplir" ou à "s'épanouir" en quelque chose de plus grand ou de meilleur que ce qu'ils représentent à l'heure actuelle". Ces aspirations sont essentiellement caractérisées par "une succession de poussées ou de cycles", "des périodes de croissances rapides", mais elles tendent inévitablement à des "périodes d'intégration et de consolidation".

Ainsi pour ce modèle les réformes et innovations scolaires doivent être le résultat d'une collaboration et d'une concertation permanentes, d'un "échange continu d'idées, de connaissances, de produits et de services entre les divers individus et les divers groupes qui constituent le système".

Ce modèle a le mérite de vouloir réaliser des réformes scolaires à peu de frais. Ce qui se traduit par la négligence de l'infrastructure et des ressources. Pour cette raison, il court le grave risque de n'introduire dans le système que des aménagements mineurs. Les auteurs en conférant au consensus le rôle central tentent d'évacuer les contradictions résultant des intérêts divergents. Et c'est justement la nature de ces contradictions qui est à la base des difficultés d'appliquer des solutions de consensus. L'exemple du Sénégal (Etats Généraux de l'Education et de la Formation, Conclusions de la CNREF) en est une illustration.

Le modèle IAC ne tient pas compte des contradictions socio-économiques aiguës et complexes. C'est par une exception

(1) R. C. Havelock, A.M. Huberman : Innovations et problèmes...
op. cité, p. 23.

que se réalise un consensus dans les conditions de grandes inégalités socio-économiques. Et en ne cherchant pas à trouver des solutions acceptables à ces dernières le modèle révèle son manque de préoccupation pour la démocratisation du système éducatif. De plus, il ne peut pas résulter de ce modèle un enseignement de qualité pour tous, précisément parce qu'il accorde peu d'importance aux Ressources et aux Eléments. Le modèle IAC véhicule une conception arithmétique et technocratique de la réforme scolaire. Il permet non pas d'apporter des solutions aux contradictions réelles, mais d'imposer des besoins de manière à orienter l'intervention. Et cela ne peut avoir pour conséquence que la promotion des réformettes là où il fallait de profondes transformations.

B) LE MODELE "TRANSFERT DES RESSOURCES"

Ce modèle tente de trouver une solution au problème du "surinvestissement dans l'enseignement supérieur doublé d'un sous-investissement dans l'enseignement primaire".

F. H. Harbison, J. Maruhnic et J.R. Resnick⁽¹⁾ ont montré qu'entre 1960 et 1965, les taux moyens annuels de croissance des enrôlements de 42 pays en développement étaient de : primaire : 3,5 % secondaire : 12,6 % et supérieur 21,1 %. Dans la même période 20 pays évolués ont enregistré aux différents niveaux respectivement : 0 %, 4,3 %, et 12,5 %.

L'UNESCO⁽¹⁾ révélait qu'entre 1960 et 1968 les dépenses courantes consacrées à l'enseignement dans 30 pays en développement se répartissaient ainsi : primaire : 50 %, secondaire : 25 % et supérieur 13 %; à la fin des années 60, ces dépenses étaient de : primaire : 46 %, secondaire 26 %, supérieur 17 %. L'étude révélait aussi que 16 pays évolués dépensaient aux mêmes niveaux et périodes respectivement : 47 %, 28 %, 12% 42 %, 31 %, 16 %.

Or G. Psacharopoulos a montré⁽¹⁾ que le bénéfice social des investissements dans l'enseignement

(1) Respectivement quantitative analysis of modernization and development, 1970 ; Statistical Yearbook, 1970, Returns to education, 1972. cités par Mark Blaug, in l'Hypertrophie de l'enseignement supérieur, op. cités, p. 2 et 4.

primaire est supérieur à n'importe quel autre niveau d'étude pour les pays pauvres : primaire 25 %, secondaire 15 % et supérieur 12 %. La formation d'un seul étudiant nécessite un investissement suffisant pour former 90 élèves de l'école primaire.

C'est pour toutes ces raisons que Mark Blaug a fait un "plaidoyer pour un transfert des dépenses au profit de l'enseignement primaire", transfert envisageable de 5 manières différentes.

- limiter l'accès à l'université soit par un "contrôle quantitatif sur les enrôlements" soit par l'institution d'un examen d'entrée dont le niveau serait relevé pour sauver le caractère "équitable aux yeux d'un électorat crédule". On peut aussi différer la sélection par les examens de fin d'années universitaires ;

- la prise en charge intégrale des études supérieures par les étudiants en relevant graduellement les droits d'inscription. Cette mesure peut s'accompagner d'un programme de bourses pour les étudiants peu fortunés et d'un système de prêts pour tous, remboursables par un "impôt du diplôme" sur les revenus futurs. Dans tous les cas, des bourses modestes doivent être accordées aux étudiants pauvres pour ne pas irriter "l'électorat".

- Faire supporter aux parents, aux élèves et aux étudiants les charges de l'enseignement supérieur au secondaire par les impôts, les droits d'écolage ou d'inscription. "Une telle décision cadrerait avec les revendications politiquement populaires d'égalisation des chances d'accès à l'instruction".

- L'octroi des bourses ne doit pas être subordonné aux succès scolaires antérieurs pour ne pas favoriser les enfants des riches. Il doit faire du revenu parental le critère principal, avec de possible recours aux succès antérieurs.

- La meilleure solution serait d'établir un programme de modestes bourses pour couvrir les frais d'inscription des étudiants pauvres et d'un système de prêts accessibles à tous⁽¹⁾, dont le financement proviendrait de l'impôt du diplôme perçu

(1) Au Sénégal le système des prêts décidé par le Conseil des Ministres du 5 Août 1986 (Soleil du 8 août 1986) n'est pas accessible à tous. Il concerne les étudiants qui présenteraient des garanties, financières et immobilières.

sur le revenu futur dans la mesure où il existe, et dans cette mesure seulement". Ces prêts ne doivent pas couvrir l'intégralité des frais d'études et des dépenses d'entretien. Cette mesure est politiquement défendable parce qu'elle libère le contribuable moyen des charges du financement de l'enseignement supérieur, désormais assuré par les diplômés dont les revenus sont trop élevés. ⁽¹⁾

G. Psacharopoulos est d'accord avec le système des prêts pour financer l'enseignement supérieur et considère la poursuite des études après le certificat dans les pays en développement comme une orientation "fort peu réaliste". Il propose deux mesures d'urgence : la formation permanente et le recyclage doivent incomber exclusivement aux entreprises ; pour garantir l'efficacité du système, il faut recourir au financement privé : "si le système scolaire était financé par des ressources privées, il serait donc plus facile de l'adapter aux préférences des utilisateurs, sans compter que cela diminuerait peut être la nécessité d'instaurer un numerus clausus". Cependant quelles que soient les mesures prises, c'est le facteur temps qui est l'aspect principal dans le changement qualitatif d'un système scolaire. ⁽²⁾

L'auteur considère que l'enseignement supérieur est un "luxue" pour les pays en développement. En termes de moyennes mondiales, le coût d'un étudiant dans ces pays équivaut à 12 fois celui d'un élève du secondaire et 88 fois celui d'un élève du primaire. Les avantages pécuniaires des diplômés de l'Université dans les pays en développement sont supérieurs de 2,7 fois à ceux des diplômés de l'enseignement secondaire et de 6,4 fois à ceux des diplômés du primaire. Les matières techniques sont plus coûteuses que les matières générales.

En conséquence, il faut réduire "l'échelle des salaires du secteur public (qui) influe fortement sur les perspectives des étudiants et donc la demande sociale d'éducation supé-

(1) Mark Blaug : l'hypertrophie dell'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement et ses remèdes, 5-11 sept. 1973.

(2) George Psacharopoulos : Vers une atomisation du modèle éducatif, in Perspectives vol.X, n°4, UNESCO, Paris 1980.

rieure" (message n°7). Il faut exploiter la meilleure rentabilité des disciplines générales car "la rentabilité économique des disciplines non professionnelles est souvent supérieure à celles des disciplines techniques" (message n°8).

Mais il faut dans le même temps, faire face à la demande sociale d'éducation tout en sauvant son aspect démocratique. La privatisation de l'enseignement n'est pas en contradiction avec sa démocratisation. Au contraire, "le degré de satisfaction de la demande sociale est plus élevé dans les pays à système privé de financement de l'éducation", et le système privé peut permettre de promouvoir les études scientifiques au détriment des études littéraires (message n°8). En Egypte plus de 90 % du coût des études supérieures sont à la charge de l'étudiant ou de sa famille ; ce pourcentage est de 83 % aux philippines et 6 % en Zambie. Cependant la représentation des étudiants d'origine paysanne au Soudan et aux Philippines est respectivement de 23 % et 20 %. D'où la conclusion suivante : puisque "la représentation des étudiants d'origine paysanne est l'indice par excellence de l'ouverture d'un système éducatif"... "les systèmes éducatifs à financement privé ne sont pas nécessairement plus élitistes" (message n° 20).⁽¹⁾

Les mesures préconisées par les auteurs de ce modèle sont destinées aux pays dont l'orientation scolaire a été dès le départ piégée par certains experts auxquels ces pays recourraient. C'est une illusion que de croire qu'il suffirait d'avoir une main-d'oeuvre hautement qualifiée (instruction supérieure) pour obtenir une rapide croissance économique. Cette illusion s'est traduite souvent par des calculs exagérés faisant état d'une pénurie de main d'oeuvre hautement qualifiée. Le séminaire de 1962 déjà mentionné faisait admettre l'idée d'une orientation accélérée vers la formation de cadres supérieurs : "le développement du Sénégal exigerait la formation de 1.000 cadres par an , alors qu'en 1961 le nombre de bacheliers sénégalais a dépassé de peu la centaine".⁽²⁾ C'est donc la conjuration d'un choix politique et l'autorité des experts qui a beau

(1) G. Psacharopoulos et Bikas C. Sanyal : Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'I.I.P.E. dans 5 pays en développement (Egypte, Philippines, Tanzanie, Soudan, Zambie) ; les Presses de l'UNESCO n° 32, Paris 1982.

(2) A. Cocatre Zilgien : Du rôle de l'enseignement... op. cité, la Commission de la formation des cadres p. 595 à 600.

coup porté préjudice aux systèmes éducatifs des pays en développement qui connaissent aujourd'hui des difficultés.

Ce modèle est susceptible de développer l'éducation, mais il est incapable, même à longue échéance, de résoudre le problème de la démocratisation de l'enseignement. Et son impopularité est telle que ses auteurs prévoient toujours des mesures contre l'irritation éventuelle de l'électorat.

Les observations faites en Egypte, au Soudan et aux Philippines sur l'efficacité des systèmes à financement privé et leur caractère démocratique ne sont pas pertinentes. La présence d'une proportion appréciable d'étudiants issus des paysans est indéterminée. La paysannerie n'est pas homogène, elle est traversée par des contradictions et des antagonismes. Que ces étudiants soient issus des gros producteurs et des propriétaires fonciers est sociologiquement différent qu'ils soient issus des paysans pauvres. Or sur ce point, les observations de Psacharopoulos et Sanyal restent muettes.

L'hypothèse des bénéfices sociaux suppose que ceux qui terminent leurs études à tous les niveaux trouvent un emploi. Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur et la quasi absence des débouchés pour les titulaires du certificat et du Brevet obligent à repenser cette hypothèse.

Le transfert des ressources au profit de l'enseignement primaire tel qu'il est proposée dans ce modèle est inacceptable: il signifie la privatisation de l'enseignement, la non démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur, et ne garantit pas le développement de l'enseignement secondaire. Il entraîne donc une répartition sociale du savoir : les études complètes (du primaire au supérieur) pour les enfants des riches et les études primaires pour ceux des pauvres.

C) LE MODELE "DESCOLARISATION"

Le modèle "déscolarisation" est un modèle anthropologique. Il résulte des recherches sur le terrain et des observations au cours de la carrière enseignante de Pierre Erny en Afrique Noire, débutée en 1958.

Mais le modèle date de 1975.⁽¹⁾ Erny constatait chez

(1) Pierre Erny : Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne in recherches, Pédagogie et Culture ; Mélanges pédagogiques II, n°22, vol. IV, février-mars 1976, p. 44.

la majorité des élèves africains une déchirure : l'opposition entre ce qu'ils apprennent à l'école et la réalité concrète de leurs milieux familiaux. C'est pourquoi le modèle qu'il élabore se propose de "coudre" cette déchirure en intégrant l'éducation traditionnelle dans la pédagogie moderne. Il n'est conçu que "pour les pays d'Afrique trop démunis en ressources financières pour envisager une scolarisation de base destinée à l'ensemble des enfants".⁽¹⁾

Il faut déscolariser l'enseignement primaire : il doit être à la charge exclusive des collectivités locales, et s'effectuera non plus dans les écoles mais dans des maisons de jeunes, foyers communaux, centres d'éducation de base. La formation sera conçue et assurée par les responsables locaux et les conseils des parents "en fonction de leurs aspirations, de leurs moyens, de leurs besoins, du savoir qu'eux-mêmes détiennent"⁽¹⁾. On pourra toutefois recourir aux autres compétences locales, mais les subventions de l'Etat n'iront qu'aux communes qui apporteront des contributions au moins égales en nature ou en espèce dans le cadre d'un système de convention entre la coopérative et l'Etat. Ce dernier prendra en charge les conseillers, les animateurs et l'élaboration du matériel.

Les enfants de 10 à 12 ans ayant subi ce type de formation seront sélectionnés pour l'entrée à l'école. Les critères de cette sélection ne doivent pas être exclusivement scolaires. La formation au-delà de l'adolescence dépendra du désir et des moyens des collectivités locales.

Cette "utopie" éducative comme l'appelle Erny lui-même sera précisée en 1977.⁽²⁾ Elle est un système à trois composantes : la formation de base qui dispense "le minimum d'instruction et d'éducation" à l'ensemble des enfants ; la formation spécialisée pour les futurs cadres, l'animation globale.

(1) Pierre Erny : Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne, in *Recherches, Pédagogie et Culture ; Mélanges pédagogiques II*, n°22, vol. IV, février-mars 1976, p. 44.

(2) Pierre Erny : *l'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*, l'Harmattan, Paris 1977. Guy Belloncle apporte lui aussi sa contribution à ce modèle notamment dans "Ecole et développement rural en Afrique Noire", in *Recherches pédagogie et culture* n°15, vol. III, Janvier-février 1975, p. 14 à 19.

La formation de base est déjà décrite supra. Dans la formation spécialisée l'Etat devra intervenir plus directement pour prendre en "charge des filières qui assurent la formation des cadres". L'enseignement de base ne décerne aucun diplôme. La sélection pour entrer à l'école se fait par les responsables qui désignent les meilleurs éléments. Ces dossiers iront dans les classes préparatoires ou de transition. A l'âge de 14 ans ces jeunes sélectionnés entrent aux collèges professionnels où ils recevront une formation de 4 ans répartis en deux cycles. L'enseignement y sera exclusivement professionnel, sans connaissances générales et scientifiques. A 18 ans, le diplôme professionnel permettra l'accès à un emploi. Les élèves inaptes à poursuivre les deux cycles après deux ans, entreront dans une classe d'application hors du collège où ils recevront des diplômes d'auxiliaires.

L'animation globale sera assurée par les mass-média. La vie productive sera le lieu de la formation permanente. Ce modèle aurait pour but, selon l'auteur, d'éviter le "néant culturel".

Les fondements théoriques de ce modèle sont élaborés en 1972. ⁽¹⁾ On peut en retenir quatre thèses fondamentales :

1) L'enfant africain évolue dans un univers paternalo-fraternel qui évacue l'égalité entre les individus et instaure un ordre hiérarchique de dépendance ⁽¹⁾ ;

2) dans cet univers il n'existe pas d'institution éducative spécialisée ("école") où l'action éducative se déroulerait, dans un endroit réduit à l'insu du reste de la société et en dehors de la vie sociale habituelle ⁽¹⁾ ;

3) "le fonctionnement mental est lié très étroitement à l'arrière-plan culturel qui varie, parfois de manière considérable, d'une ethnie à l'autre ⁽¹⁾ ;

(1) P. Erny : l'Enfant et son milieu en Afrique Noire : Essais sur l'éducation traditionnelle, Payot, Paris 1972 "la mentalité et la forme de pensée de ces jeunes restaient tout aussi impénétrables à qui ne connaissait pas l'arrière-plan culturel sur lequel se détachait leur existence et leur personnalité... Ainsi prit donc forme en moi le désir de pouvoir un jour éclairer les problèmes psychopédagogiques à partir des données de l'anthropologie et de la psychologie culturelles... à la recherche de cette pédagogie nouvelle dont les pays au sud du Sahara sentent aujourd'hui le pressant besoin" p. 9. Les citations qui suivent sont aux p.117, 120, 255, 259.

4°) dans cet univers, on n'aime pas un enfant qui pose trop de question .

Il ne faut pas confondre le modèle "déscolarisation" avec l'enseignement extra muros qui est une forme d'éducation permanente et un des moyens de lier l'école à la vie. Le modèle part de l'absence de l'école comme institution dans la société traditionnelle et tente de recréer les conditions d'éducation d'alors. Mais Erny n'a pas vu que l'absence d'école au sens occidental du terme ne signifie pas absence d'institutions éducatives spécialisées où l'enseignement est subi dans un enclos (espace) spécialisé. L'apprentissage professionnel à l'intérieur des groupes socio-économiques s'effectue dans des lieux appropriés où se distribue un savoir ésotérique dont seule l'initiation permet l'appropriation. C'est le cas des forgerons comme le montre Laya Camara dans l'Enfant Noir, des bûcherons, des cultivateurs, des éleveurs, des pêcheurs, etc.

Cet apprentissage (qui s'effectue sur le terrain) n'est pas seulement pratique (il est directement lié à la vie quotidienne et à la production), il est aussi théorique. Mais ce terrain sur lequel s'effectue l'apprentissage est toujours un terrain approprié qui délimite un ensemble de pratiques et de règles exclusives.

Des études faites sur les populations du Sénégal et d'ailleurs (en Afrique)⁽¹⁾ ont révélé que l'initiation est un moment dans le processus éducatif, pratiquée hors du champ de la vie quotidienne. A ce propos, Michel Woronoff dit : "Pendant sa réclusion le novice est soumis à diverses épreuves, confronté à l'obligation d'accomplir un exploit (au point que toute l'initiation se confond parfois avec le récit de cet exploit), abreuvé de maximes et de contes destinés à parfaire sa formation et à lui donner toutes les connaissances nécessaires à sa

(1) Voir l'importante étude sous la direction de Denis Paulme : *Classes et Associations d'âge en Afrique de l'Ouest*, Paris 1955 ; Monique de Lestrauge : *les Coniagui et les Bassari*, Paris 1955 ; Louis-Vincent Thomas : *les Diolas*, Dakar, 1959 ; R. Jaulin : *la mort Sara*, Paris 1967 ; etc.

vie d'adulte... (au) retour... pendant un certain temps les nouveaux initiés continuent à vivre ensemble ou sont astreints à un comportement ritualisé".⁽¹⁾

Le modèle "déscolarisation", sélectif par essence, oublie de préciser la destinée professionnelle des élèves de 10 à 12 ans non sélectionnés par les conseillers locaux. Cet oubli révèle la disjonction entre la formation proposée par le modèle et le processus de production moderne dans une Afrique en bouleversement. Les élèves ainsi formés appartiennent à une autre époque et par conséquent n'auront aucune chance de s'insérer dans le circuit de production. Le modèle certes n'esquive pas la question essentielle (quelle fonction peut avoir un élève formé sans connaissances générales, scientifiques et techniques dans une économie de fin du 20^e siècle ?), mais il en donne une réponse négative. En voulant éviter le "néant culturel" le modèle bascule dans un anachronisme. Il exhibe et s'accroche à des lambeaux d'une réalité culturelle mythique ou en voie de fossilisation.

L'élaboration du modèle "déscolarisation" est piégée par une sous-observation caractérisée par le traitement des premières impressions par le moyen des "certitudes" établies.

Admettons que l'enfant africain évolue dans un univers paternalo-fraternel. La dépendance hiérarchique qui en résulte ne s'oppose pas aux types de relation qui se nouent dans l'univers scolaire. Le maître y symbolise l'image du père, du frère, de l'oncle,⁽²⁾ etc, et les autres élèves y représentent une classe d'âge où se font jour solidarité et compétition. Mais l'auteur établit une consubstantialité entre le fonctionnement mental et l'arrière-plan culturel d'une ethnique. En cela il définit un cadre conceptuel discriminatoire et psycho-socio-

(1) Michel Woronoff : Structures parallèles de l'initiation des jeunes gens en Afrique Noire et dans la tradition grecque; in Afrique Noire et Monde méditerranéen dans l'antiquité, Dakar, janvier 1976, p. 241.

(2) La fonction du père, de l'oncle, etc varie en fonction de l'organisation sociale. Cette fonction n'est pas la même dans les sociétés patrilineaires et dans les sociétés matrilineaires.

logiquement négatif. C'est ce cadre conceptuel qui explique que le modèle "déscolarisation" soit dépourvu de connaissances générales, scientifiques et techniques. On comprend mieux donc les raisons du choix de ce modèle : il serait conforme au fonctionnement mental des noirs.

Il est difficile de s'accorder avec Erny sur le fait que les enfants africains vivent dans un univers social et familial qui n'admet pas qu'ils posent des questions. Abdoulaye Bara Diop a montré que chez les wolof⁽¹⁾ le bon vouloir de l'enfant est respecté jusqu'à l'âge de 5 ou 6 ans, parce qu'il est considéré non pas comme mauvais mais comme "ignorant de tout" et il n'est "pas en mesure de comprendre". Cette conception explique qu'il soit gâté et tous ses caprices tolérés. Or cette attitude, pensons-nous, suppose des échanges verbaux poussés, des questions et des réponses dont le but est de faire comprendre, d'arracher l'enfant de l'ignorance.

Après le passage du garçon du côté des hommes, la distance entre père et fils s'efface sans inclure la plaisanterie ou la familiarité et sans exclure la rigueur. "Les causeries, note Bara Diop, sont limitées au nécessaire". Cependant il faut préciser que l'absence de plaisanterie ou de familiarité ; et la définition du "nécessaire" sont variables selon les castes et les familles. Mais pour l'essentiel, le père doit faire part à ses enfants de "ses inquiétudes ; leur expliquer comment les difficultés, qu'il rencontre, lui sont arrivées ; la manière dont il compte les surmonter" sans aborder "ses problèmes intimes" et "ses difficultés conjugales".⁽¹⁾

Le couple mère-enfants n'est pas seulement différent du couple père-enfants ; il représente "le noyau solide à l'intérieur de la famille étendue ou polygamique" où les filles bénéficient souvent d'une "liberté de conduite".⁽¹⁾ Cette différence qualitative des rapports parents-enfants s'explique par des "couples opposés" : autorité et pouvoir dans le domaine éducatif et économique, solidarité officielle et sens de l'honneur (patrilignage) ; affection, solidarité intime pour l'entraide

(1) Abdoulaye Bara Diop : la famille Wolof, Karthala, Paris 1985, p. 46 à 47 - 52.

la survie ; irresponsabilité en matière d'éducation et d'entretien (matrilignage). La pédagogie traditionnelle telle qu'elle apparaît ici, est l'expression d'un équilibre nécessaire, où les excès se compensent, à l'intérieur d'un champ pédagogique composé de "couples opposés". Cette pédagogie se retrouve presque chez toutes les ethnies au Sénégal.

Erny n'a sans doute pas remarqué que dans les sociétés africaines du moins chez les toucouleurs et les wolofs, on se méfie de celui qui ne parle pas, du taciturne. Il est généralement assimilé à un méchant, il est "mauvais". Ce qui n'est pas en contradiction avec l'un des signes de la noblesse : ne pas être bavard. Car même le griot, dont la fonction sociale est de parler, ne peut pas s'adonner au bavardage excessif et inutile. Ce qui est parfaitement compréhensible dans une société sans écriture, qui doit inculquer l'art de la maîtrise de la parole intelligente et nécessaire.

Le modèle de Erny, ne semble pas donc être pertinent parce que ses fondements théoriques sont contestables et son application conduirait inévitablement dans une impasse encore plus grave que celle à laquelle le modèle veut apporter une solution.

D) LE MODELE "DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT A LONG TERME"

Elaboré par la Banque Mondiale⁽¹⁾, ce modèle est partagé par beaucoup de chercheurs. Il vise à améliorer le niveau très bas des classes laborieuses et tient compte qu'à court terme l'accroissement du chômage parmi les plus jeunes -dont le nombre est en expansion- réduit les avantages économiques du développement de l'enseignement. La situation est aggravée dans sa complexité non pas par une crise cyclique temporaire, mais par un contexte des déséquilibres structurels (chômage massif et progressif des diplômés à des niveaux de plus en plus élevés).

Donc économiquement et socialement, il est "peu profitable de continuer à investir dans le développement de l'enseignement sans procéder à des réformes majeures" :

(1) Banque Mondiale : Education = étude sectorielle, septembre 1971.

- 1) réévaluation constante de la situation économique et de la demande potentielle et effective de personnel qualifié;
- 2) amélioration du fonctionnement des marchés du travail (notamment du système visant à attirer la main-d'oeuvre vers certains emplois, ou, au contraire, à l'en détourner) ;
- 3) réorientation de l'enseignement et de la formation professionnelle.

Les domaines prioritaires sont la formation professionnelle et la formation extra scolaire dans le domaine agricole et industrielle. Puisque les entreprises industrielles sont majoritairement de petites dimensions et sous équipées, le renforcement de l'offre de la main-d'oeuvre techniquement bien formée doit être prise en charge par les institutions publiques. Les programmes d'apprentissage devrait être le résultat de la coopération entre ces institutions publiques et les industries privées.

Les "contraintes financières" devront être résolues ainsi :

- 1) rechercher des formes d'éducation à moindres frais et contribuant à développer le secteur rural, à améliorer l'efficacité interne et la productivité de l'enseignement et à trouver d'autres sources de financement ;
- 2) surveiller étroitement la dimension et l'organisation des systèmes scolaires et universitaires.

La politique d'intervention de la banque mondiale dans l'enseignement au cours de la période 1963-1971 est définie dans un mémorandum.⁽¹⁾ Elle n'interviendrait que dans les projets prioritaires et ne financerait qu'une partie. La priorité est accordée à la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée nécessaire au développement économique : enseignement et formation technique et professionnelle aux différents niveaux ; enseignement secondaire. La participation de la Banque portera "principalement sur la construction et l'équipement des bâtiments scolaires".⁽²⁾

(1) Mémorandum du Président de la Banque, octobre 1963 in Education... op. cité. Ce mémorandum énonce les "principes fondamentaux à respecter pour déterminer les types de projets susceptibles de bénéficier de l'aide financière de la Banque et de l'IDA".

(2) Banque Mondiale : Education.. op. cité, p. 16.

Ces principes sont réaffirmés dans le mémorandum de juillet 1970. Mais désormais, il faut établir un ordre de priorité parmi les projets prioritaires et n'accorder de financement qu'après une étude minutieuse et approfondie du système d'enseignement concerné. Les projets à retenir seront ceux qui visent "à favoriser les réformes susceptibles de rendre un système d'enseignement plus approprié, plus efficace ou plus économique". Ces projets bénéficieront des financements "software" (fournitures et petits matériels consommables nécessaires au fonctionnement d'une école) et du "hardware" (équipements de base durables)⁽¹⁾.

Jusqu'en 1971, l'intervention de la Banque dans le secteur de l'enseignement était ainsi répartie : 72 % consacrés à l'enseignement secondaire, 23 % à l'enseignement universitaire et post-secondaire, 4 % à la formation des adultes, 1 % à l'enseignement primaire. Il faut alors changer de priorité dans la répartition de l'aide, parce que quantitativement dans certains pays du Tiers-Monde "la demande de diplômés de l'enseignement général secondaire sur le marché du travail a récemment atteint le point de saturation". Compte tenu des besoins identifiés en enseignants, techniciens et ingénieurs, il faut augmenter les places réservées aux élèves pour la formation des maîtres et l'enseignement technique (48 % en 1970-71 contre 28 % la période précédente) et diminuer celles réservées aux élèves de l'enseignement général (45 % en 1970-71 contre 64 % la période précédente)⁽¹⁾.

Au cours de la décennie qui commence en 1970 "une attention toute particulière sera portée au domaine agricole et aux mesures pouvant y renforcer les liens entre la formation professionnelle, les activités de vulgarisation et l'application de la recherche"⁽¹⁾. La formation sera assurée par les écoles professionnelles ou en cours d'emploi⁽¹⁾. C'est dans ces conditions que le Sénégal a bénéficié en 1971 d'un prêt de 1,8 millions de dollars (IDA) pour un projet d'un montant de 2,3 millions de dollars US.⁽¹⁾

D'autres solutions seront élaborées pour les pays en

(1) Banque Mondiale : Education... op. cité, p. 17,22,32,39.

voie de développement au sud du Sahara.⁽¹⁾ Pour faire face à l'accroissement rapide de la population en âge scolaire et la faiblesse des ressources financières, ces pays doivent :

1) réduire les salaires des enseignants là où cela est possible en tenant compte que le coût/enseignant n'est pas seulement son salaire, mais tout ce qu'il peut recevoir et bénéficier en plus de ce salaire : logement, réduction frais de transport, autres emplois comme le travail dans l'enseignement privé, etc ;

2) augmenter le nombre d'élèves par enseignant ;

3) développer l'enseignement primaire en faisant participer les parents à l'effort de scolarisation ;

4) accentuer la sélection ; etc..⁽¹⁾

Les réticences de la Banque dans l'investissement dans l'enseignement s'expliquerait par ceci : "non seulement elle (l'éducation) n'est pas directement génératrice de recettes, mais dans l'état actuel de nos connaissances, il n'est pas possible de mesurer correctement sa rentabilité économique".⁽²⁾ C'est pourquoi le facteur déterminant pour accepter un projet est la faiblesse des dépenses ordinaires qui seront mobilisées à cet effet.

Le modèle "développement de l'enseignement à long terme" essaie de décharger les entreprises industrielles de la participation au financement de l'enseignement, lequel doit reposer sur le budget de l'Etat et sur les budgets familiaux. Or les entreprises industrielles dans les pays en voie de développement sont essentiellement des entreprises à capitaux étrangers, et l'Etat, pour financer l'éducation, doit s'endetter. Il s'ensuit donc que l'Etat doit, pour assurer la formation profes-

(1) J.C. Eicher, World Bank Staff working papers n° 655, the world Bank, washington, D.C., USA, 1984 in Educational Costing and Financing in Developing Countries. Focus on sub-Saharan Africa, p. 182.

(2) La Banque Mondiale : Education... op. cité, p. 20. Le modèle élaboré par la Banque Mondiale est toujours enrichi de nouvelles propositions. Mais la philosophie générale n'est pas modifiée pour autant. Voir à ce propos les articles de Peter R. Mook et Dean T. Jamison, de R.W. Harbison et A. Habte in Finances et Développement Banque Mondiale, vol. 25, n°1 mars 1988.

sionnelle d'une main-d'oeuvre nécessaire au fonctionnement des entreprises étrangères, contracter de lourdes dettes. Dans le même temps les "classes laborieuses" (enseignants) doivent fournir plus de travail et avoir un pouvoir d'achat plus réduit, alors que le niveau et la qualité de l'enseignement doivent être abaissés. C'est la voie, semble-t-il, pour sortir du sous-développement économique et social.⁽¹⁾ Qu'il nous soit permis de douter. Car l'expérience d'autres pays montre bien le contraire. Les USA et l'URSS ont apporté des changements radicaux dans leurs systèmes éducatifs et un demi siècle en transformant "un enseignement destiné seulement à une élite intellectuelle très réduite et spécialisée en un processus applicable aux masses..."⁽²⁾.

E) CONCLUSION

Ces quatre modèles présentent quelques caractéristiques similaires. Ils ne tiennent pas compte de la tendance générale des réformes : une école intégrée avec un enseignement polytechnique ; et misent sur le temps pour développer les systèmes éducatifs. L'enseignement proposé est un enseignement au rabais et à bon marché qui s'expliquerait, outre la thèse de l'arrière-plan culturel des élèves, par le fait que l'émergence d'une base matérielle moderne et viable pour le développement ne peut s'obtenir qu'en investissant dans les secteurs économiques véritables. Ainsi, la scolarisation des enfants sera essentiellement prise en charge par les familles, ce qui laissera entier le problème de la démocratisation de l'enseignement, même à longue échéance.

Le recours à la notion de modèle est un moyen discret de rejeter l'expérience accumulée par d'autres pays pour une

(1) Pourtant Eugène Black, Premier Président de la Banque avait en 1970, que parmi les conventions d'intervention négociées par la Banque au cours des deux décades antérieures, les problèmes de développement en tant que tels, n'y étaient à peu près jamais évoqués. Guy Rocheteau : la formation du Capital industriel au Sénégal, T1, ORSTOM. Nov. 1979, p.112.

(2) Hugh Warren : l'enseignement technique et professionnel... op. cité, p. 64.

prétendue démarche originale. Théoriquement et pratiquement la notion de modèle de réforme n'est pas pertinente. Elle n'analyse pas la réalité concrète et complexe pour lui trouver des solutions, mais traite des réalités socio-économiques diverses de manière standardisée. Le modèle de réforme n'est donc pas seulement pauvre, il appauvrit la réalité.

L'essence du modèle est d'être permanent et toujours identique à lui-même. Il est archétype, l'Idée au sens platonicien, ce vers quoi tend la copie. Car s'il arrivait que le modèle change, il aurait lui-même un modèle puisqu'il tendrait dans son changement, vers quelque chose de plus parfait. C'est pourquoi les quatre modèles que nous avons vus ne posent pas le problème de leur dépassement et ne se définissent pas comme des moments historiques dans le développement du système d'enseignement à réformer. Ils se veulent a-historiques (immuables) et trans-spatiaux.

Cette critique ne s'applique pas aux modèles entendus comme des instruments ou des outils construits pour aider à la compréhension de la réalité complexe et inépuisable. Car précisément parce qu'ils sont des instruments et des outils de recherche, ils sont constamment améliorés pour la compréhension toujours approfondie de la réalité en mouvement. Cependant, ici aussi il faut distinguer les modèles formels (mathématiques et non mathématiques) et les modèles matériels (mécaniques et organiques). Les premiers sont des modèles scientifiques et en y recourant les sciences humaines et sociales améliorent leurs méthodes d'investigation et acquièrent une grande capacité de généralisation. Les seconds conduisent généralement au fonctionnalisme et au structuralisme. (1)

Ces modèles tentent de remettre en cause la relation scientifiquement confirmée par des études et par l'expérience entre l'investissement dans l'enseignement et le développement économique. Le postulat de base de cette relation est le suivant : "l'enseignement accroît la qualification des travailleurs ce qui se traduit par un accroissement de la productivité. Ce qui entraîne une augmentation de rémunération pour le travailleur, et une augmentation du revenu national pour la société". (2)

(1) Voir à ce propos l'analyse de Guy Rocher : l'organisation sociale, Editions HMH, LTEE 1968, p. 145 à 194.

(2) Lê Thanh Khoi : l'analyse économique de l'enseignement considéré comme une "industrie", Thèse de Doctorat, des Editions de Minuit, Paris 1967, p. 367, 368.

Stroumiline montre pour l'Union Soviétique "qu'une année d'étude primaire, permet à un ouvrier d'augmenter sa productivité de 30 % en moyenne, tandis que l'apprentissage n'accroît celle d'un travailleur illettré que de 12 à 16 % par an... Après 4 années d'études primaires, un ouvrier a un rendement et un salaire supérieur de 79 % à ceux d'un ouvrier de première catégorie qui n'a pas fait d'études ; après 7 années d'études, un employé peut avoir une qualification dépassant 235 % le niveau le plus bas ; cette amélioration peut atteindre 280 % après 9 ans d'études, et 32 % après 13 ou 14 années d'études".⁽¹⁾

En termes monétaires, les travaux de Stroumiline révèlent que de 1914 à 1924, l'extension de l'enseignement primaire de 4 à 8 millions d'élèves a coûté 1.622 millions de roubles anciens. "Mais l'accroissement du revenu national dû à l'augmentation de la productivité des travailleurs instruits pendant ces années représentait déjà, à l'expiration de cette période (5 années de l'activité professionnelle seulement), plus de 2 milliards de roubles. Or la vie active d'un travailleur entre la sortie de l'école et l'âge de la retraite, est de 35 à 40 ans ; si l'on tient compte de ce phénomène l'accroissement du revenu national sera non de 2 milliards mais de 69 milliards de roubles, ce qui signifie que le rendement est égal à plus de 42 fois le coût de l'enseignement primaire".⁽¹⁾

Ce phénomène n'est pas propre au système socialiste. T. Schultz et Denison aux Etats Unis ont trouvé selon des approches différentes la part du niveau d'instruction dans l'accroissement du revenu national au cours de la période 1929-1957. Cette part est de 17 à 33 % (Schultz) et 23 % (Denison). Au Japon, le Bureau de Recherche du Ministère de l'Education Nationale (avec la méthode de Schultz) estimait le taux de rentabilité à 30 % pour le primaire, 20 % pour le secondaire et 10 % pour le supérieur.⁽²⁾

Les pays de l'OCDE ont systématisé les expériences de certains pays à la lumière des données scientifiques. Ils pensent que "de nombreux indices montrent que les investissements dans l'enseignement peuvent rapporter beaucoup, en accélérant la croissance économique". Car la croissance économique et son accélération nécessitent toujours de nouveaux types de compétence et "une main-d'oeuvre illettrée n'est guère adaptable et il n'est pas aisé de la transférer d'un secteur de l'économie à un autre".⁽³⁾

(1) Lê Thanh Khoi : l'analyse économique de l'enseignement considéré comme une "industrie", Thèse de Doctorat, les Editions de Minuit, Paris 1967, p. 367, 368.

(2) Lê Thanh Khoi : l'analyse économique... op. cité, p. 369.

(3) L'Education et le développement économique et social. OCDE Projet régional méditerranéen. 1963. n. 26.

Cependant l'investissement dans l'enseignement peut bien se traduire par un gâchis, comme l'étude de Michel Henry pour le Sénégal permet de le constater⁽¹⁾. Mais ici encore, ce n'est pas l'investissement en tant que tel qu'il faut revoir, mais la nature sélective du système éducatif et l'utilisation des budgets scolaires.

Des aspects importants de la philosophie de ces modèles se retrouvent dans l'orientation de la politique scolaire du Sénégal. Des chercheurs sénégalais avaient déjà élaboré des modèles similaires. C'est dans ce sens que J. Bugnicourt proposait une "alternative éducationnelle",⁽²⁾ abandonner la méthode actuelle d'enseigner et définir une nouvelle méthode et un nouveau contenu d'enseignement en demandant aux populations ce qu'elles ont besoin de savoir. Ainsi, qualitativement on aboutirait à cette différence :

	<u>La "solution" actuelle</u>	<u>une alternative</u>
Structure :	Importée (Ecole	locale (groupes, classes d'âge, collectifs)
Programmes :	Décidés à l'extérieur ou dans les ministères	Décidés par les intéressés.
Instrument de base	Le livre	les chantiers
Financement :	Coûteux. Assuré par l'Etat et l'aide extérieure	Bon marché, à la charge des intéressés.
Utilisation des produits	Emplois bureaucratiques chômage urbain	Aménagement et production au niveau local (rural ou urbain)

(1) Michel Henry : Déperditions scolaires et économie de l'enseignement au Sénégal, 1972, p. 126.

(2) J. Bugnicourt : migration, croissance des bidonvilles et alternatives éducationnelles ; in Population-Education-Développement en Afrique au Sud du Sahara, Séminaire organisé par l'UNESCO, Dakar 29 nov. au 4 déc. 1971, p. 307. On remarquera que cette proposition de Bugnicourt est contemporaine à la loi d'orientation de l'Education Nationale, 3 juin 1971, qui a donné naissance à l'enseignement moyen pratique.

Cette proposition de J. Bugnicourt ne diffère en rien du modèle qu'élaborera Pierre Erny en 1976.

L'analyse de ces modèles révèle que leurs auteurs n'ont tenu en compte que l'aspect économique, lui-même insuffisamment cerné. Mais l'éducation ne peut être correctement conçue que dans sa dimension socio-économique. C'est cette dimension que doit refléter positivement les réformes et innovations scolaires viables.

QUELQUES ASPECTS DES EXPERIENCES DE REFORMES

SCOLAIRES

A) QUATRE EXPERIENCES DE PAYS AFRICAINS

1) La Tanzanie

Le système hérité de la colonisation comportait quatre systèmes séparés d'enseignement : un système pour les Européens, un système pour les Indiens, un système pour les autres étrangers et un système pour les Africains. L'enseignement primaire répartie entre le premier cycle (4 ans) et le second cycle (4 ans) durait 8 ans et était sanctionné par un certificat de fin d'études primaires.

Après 1961, ces différents systèmes ont été regroupés en un système national unique. Mais ce n'est qu'en 1969 que la construction du nouveau système de 7 ans d'enseignement primaire a été achevée. Le plan de 1969-1974 prendra deux grandes décisions : accroître le taux d'admission des enfants de 7 ans ; accroître le taux de transition du cours IV au Cours V, ce qui entraînerait une suppression progressive de l'examen sélectif pour l'entrée dans le second cycle. (1)

Des mesures politico-juridiques sont prises pour accroître le taux de scolarisation dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme et l'ignorance. En 1973, la conférence biennale de la TANU invitait par son article 28 à "engager des poursuites judiciaires contre les parents négligents". Une directive du Premier Ministre en 1974, prescrivait "aux entreprises de considérer les programmes d'éducation sur les lieux de travail comme faisant partie du travail".

Le concept d'auto-dépendance est à la base du développement de l'enseignement primaire. L'Etat et les populations locales coopèrent et s'entraident pour construire des écoles, des logements d'instituteurs, des dispensaires. La fourniture du

(1) Ta NgoC Châu et Françoise Caillods : la Tanzanie : une étude de cas, in Croissance démographique et coûts de l'enseignement dans les pays en voie de développement, UNESCO, Paris, 1972, p. 181 à 234.

personnel enseignant et du matériel incombe exclusivement à l'Etat. Deux années sont consacrées à l'enseignement professionnel pour doter les villageois de connaissances pratiques (charpenterie, menuiserie, maçonnerie, économie domestique).

Les écoles secondaires et les écoles normales s'efforcent de se suffire sur le plan alimentaire par des activités de production : élevage, culture maraîchère, production du maïs, fabrication de briques, la couture, etc. En 1976, ces activités ont couvert 40 à 50 % des dépenses courantes de l'enseignement secondaire.

L'enseignement est une question nationale. L'éducation des adultes est assurée par des enseignants réguliers, des élèves du 1er et 2nd degré, des enseignants volontaires non rétribués ou recevant une petite indemnité. L'éducation des adultes est une tâche que doivent exécuter correctement les autorités compétentes. La 16^e Conférence biennale oblige les adultes à étudier et "autorise les organisateurs de l'éducation des adultes dans les villages et les quartiers à signaler aux autorités des districts et des régions tous les responsables officiels ou politiques qui participent ou ne participent pas à l'exécution des programmes d'éducation des adultes" (article 27).⁽¹⁾

L'un des objectifs de l'éducation est d'améliorer la vie des villageois. C'est pourquoi dans certaines localités, l'enseignement prend un caractère intégré et polytechnique. Le Centre de Kibaha est doté d'un établissement d'enseignement composé des sections suivantes :

- a) l'école primaire et secondaire de Tumbi,
- b) la section d'enseignement sanitaire,
- c) la section d'enseignement agricole,
- d) la section de développement rural,
- e) la bibliothèque disposant aussi d'un bibliobus.

Ces sections se subdivisent en plusieurs unités : ferme laitière, élevage avicole, nutrition, économie domestique, etc...

Les centres post primaires complètent les connaissances techniques par des cours de deux ans. Les collèges populai-

(1) Paul Joseph MHAIKI : Réforme de l'éducation et autodépendance dans la République Unie de Tanzanie, in l'Education en Devenir 2, UNESCO, Paris 1980.

res pour le développement visent à élever le niveau des connaissances des adultes par des spécialistes. Les adultes peuvent aussi recevoir un enseignement par correspondance à l'institut d'éducation des adultes.

Ce programme d'éducation s'est accompagné de la publication de livres spécialisés et la création de bibliothèques dans tous les districts. Il est aussi appuyé par les autres ministères : le ministre de l'agriculture réalisa la campagne "Siasa ni Kilimo" en 1972 ; le ministre de la santé accomplissait les campagnes "Mtu ni Afya" et "Chakula ni Uhai".

Selon les spécialistes tanzaniens, cette réforme n'a pu être possible que grâce à la nationalisation des banques, des écoles, etc. après l'indépendance. De leur expérience ils retiennent deux conclusions fondamentales :

1) La "réforme de l'éducation doit se faire progressivement car elle implique un changement des valeurs et des attitudes de la société, dont l'éducation est une composante",

2) "pour qu'elle donne des résultats satisfaisants, une réforme de l'éducation, sous quelque forme que ce soit, doit donc s'opérer concurremment avec la réforme de la société". (1)

2) L'Ethiopie

La réforme scolaire en Ethiopie s'est opérée à la faveur de la révolution de février 1974. Elle s'est traduite par un bouleversement total des fondements de l'ancien système éducatif : les titulaires du diplôme de fins d'Etudes secondaires peuvent devenir des instituteurs et se perfectionner par le concours des professeurs itinérants ; l'enseignement dans les langues vernaculaires au primaire ; la transformation de l'école en unités de production adaptées selon les zones ; participation directe des parents à l'administration de l'école ; recours aux cours par correspondance dans l'enseignement secondaire ; recherches sur la réduction du temps d'enseignement sans préjudice pour la qualité ; production de modules éducatifs.

(1) P. K. Mitande et R.Z. Mwajomba : l'Education populaire liée au développement : l'expérience de la Tanzanie, in Expériences et Innovations en Education n° 34, UNESCO, Paris, 1977.

Dans l'enseignement de base, la priorité est accordée à l'éducation populaire surtout en milieu rural. Elle est définie "comme un instrument essentiel du progrès économique et social". Son objectif est de faire connaître la politique du gouvernement définie dans les documents suivants : la philosophie de l'*Ethiopia Tikdem* ; les origines et l'orientation future du mouvement ; la proclamation de la réforme agraire du 4 mars 1975. Elle vise en outre à décentraliser le système éducatif pour sa démocratisation par la responsabilisation des associations locales, des enseignants et des parents d'élèves ; à former de nombreux enseignants et à recycler par des cours des enseignants en exercice.

Les cibles de l'éducation de base sont les enfants d'âge scolaire, les jeunes très peu instruits, les travailleurs adultes. L'éducation de base est soutenue par des campagnes populaires d'alphabétisation. En novembre 1974, une campagne a mobilisé 60.000 élèves du 2nd cycle secondaire, étudiants et leurs professeurs, dans les zones rurales pour l'exécution des tâches définies pour l'éducation de base.

La réforme scolaire a été menée simultanément à d'autres réformes dans la société. La Déclaration du 7 février proclamait qu'une série de biens ou de moyens économiques essentiels sont placés sous le contrôle de l'Etat ou déclarés propriétés nationales : toutes les grandes entreprises industrielles. Certaines entreprises d'exploitation minière, l'industrie des métaux précieux deviennent semi-publiques. La Déclaration du 4 mars 1975 abolissait la féodalité, la domesticité et le fermage. Elle avait permis l'émergence des associations de paysans par unités de superficie de 80 hectares et de pasteurs par superficie de pâturages appropriées aux besoins du développement. Dans les villes émergent des associations communautaires (KE-BELES) pour l'application des décisions politiques et juridiques sur la propriété foncière urbaine. ⁽¹⁾

La réforme a décloisonné l'enseignement formel. Après 6 ans d'enseignement primaire, l'élève passe dans le 1^{er} cycle

(1) BEKELE GETAHUN : une réforme novatrice en Ethiopie, in *Expériences et Innovations en Education* n°34, UNESCO, Paris 1977.

secondaire général (4 ans). Des cours techniques et professionnels sont intégrés dans les programmes d'enseignement général (primaire et 1er cycle secondaire). Après le 1er cycle secondaire l'élève choisit entre : le 2nd cycle de l'enseignement secondaire général (2 ans) où l'enseignement général et l'enseignement technique sont intégrés ; ou les écoles d'enseignement exclusivement technique et professionnel qui mènent au monde du travail. L'élève peut à partir du 2nd cycle secondaire aller dans les écoles communautaires (exclusivement technique et professionnelles), dans les Instituts polytechniques ou dans les universités. Le système ne comporte pas d'examen de passage d'un niveau d'études à l'autre. Des personnes extérieures aux établissements participent à l'instruction des élèves.

Un plan prévoit la répartition du temps comme suit : 40 % du temps sera consacré aux activités productives dans l'enseignement primaire contre 60 % dans l'enseignement secondaire. (1)

3) Le Mali :

Plusieurs réformes ont suivi celle de 1962 dont elles ont réaffirmé les convictions de base. Elle a beaucoup influé sur les travaux préparatoires du Plan 1974-1983. Elle visait à mettre en place "un enseignement tout à la fois de masse et de qualité ; un enseignement qui puisse fournir, avec une économie maximum de temps et d'argent, tous les cadres dont le pays a besoin pour ses divers plans de développement".

C'est pourquoi l'éducation est planifiée selon deux axes : l'axe du développement horizontal de l'éducation (scolaire et/ou extra-scolaire) pour l'alphabétisation de la grande majorité des jeunes générations ; l'axe du développement vertical de l'éducation pour la formation de tous les cadres dont le pays a besoin.

Pour lutter contre les abandons et redoublements massifs, le cycle fondamental était réparti en premier cycle d'enseignement fondamental (5 ans) et un second cycle d'enseignement fondamental de 4 ans. Ces deux cycles réunis sont sanc-

(1) L'évolution de l'enseignement technique et professionnel : Etude comparative, UNESCO, Paris 1978, p. 21 à 69.

tionnés par le Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF). Mais les redoublements et abandons sont restés importants. En 1971, en 5^e année il y avait 28,2 % d'abandons et 43,5 % de redoublements et en 9^e année ils s'élevaient respectivement à 27,4 % et 46,7%⁽¹⁾.

La stratégie de développement de l'éducation repose sur sept mesures :

1) la ruralisation de l'enseignement fondamental (introduction de travaux pratiques agricoles) est l'orientation fondamentale ;

2) introduction des langues nationales dans l'enseignement fondamental ;

3) développement de l'enseignement à orientation pratique pour les élèves ne poursuivant pas leurs études après le 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental par la création de Centres à orientation pratique (C.O.P.) ;

4) l'amélioration de l'enseignement fondamental du 2nd degré, secondaire et technique ;

5) augmenter la capacité des établissements de formation des cadres agricoles ;

6) développement de l'alphabétisation fonctionnelle ;

7) procéder à une réforme administrative.⁽²⁾

Les activités pratiques (champs, jardinage, élevage, pêche, artisanat, petite industrie, etc), constituent l'essentiel des programmes scolaires de la 1^{ère} à la 9^e année. Le cycle fondamental est porté à 6 ans (en 1970) et c'est à partir des classes d'orientation (5^e et 6^e années) que "l'enfant doit être capable de confectionner un produit susceptible d'être vendu sur le marché". Au 2nd cycle (7^e, 8^e, 9^e années) c'est "la production pour la vente d'objets fabriqués en vannerie, poterie, tricotage, couture, etc...", comme au groupe scolaire Mamadou Konaté à Bamako. Ce groupe entretient 5.867,67 m² de potagers, possède 847 bananiers et se livre au reboisement.⁽³⁾

(1) Projet de politique de l'Education en République du Mali (période décennale 1974-1983) ; juin 1974.

(2) Education et Développement in Analyse, Perspectives et Recommandations, Rapport n° 129, UNESCO, 1972.

(3) Le Formel et le non formel dans l'éducation des masses, publié par l'Agence de Coopération Culturelle et technique, Bamako, 1985.

4) Le Bénin

C'est le 10 septembre 1974 que le Conseil National de la révolution adoptait le programme d'édification de l'Ecole Nouvelle. Le concept d'éducateur fut élargi permettant ainsi l'utilisation de toutes les compétences intellectuelles et techniques disponibles. Les coopératives scolaires dans l'enseignement de base, puis dans l'enseignement moyen et du second degré furent généralisées. Ces coopératives furent étendues jusqu'aux universités. Ainsi, chaque établissement est transformé en une unité de production où "l'enfant qui entre à l'école n'en sortira qu'avec un métier". Cette disposition rend difficile la limitation de l'âge de l'école obligatoire.

L'école nouvelle est prise en charge par l'Etat et l'enseignement comporte l'étude des langues nationales. Elle est obligatoire, gratuite, décloisonnée et sans barrages sélectifs.

L'école nouvelle comporte deux degrés et une structure para, péri et post scolaire : le 1er degré (enseignement maternel, enseignement de base, enseignement moyen et complexe polytechnique) ; le 2nd degré (enseignement supérieur) ; le centre populaire d'éducation, de perfectionnement et d'initiation à la production.

L'enseignement de base dure 5 ans d'études et accueille les enfants de 5 à 6 ans. "40 % des horaires sont consacrés à l'enseignement théorique et 30 % à l'enseignement pratique, y compris l'initiation professionnelle et artistique". Il n'y a ni examen ni diplôme de fin d'études de base. Le passage se fait sur la base de la fiche individuelle et du contrôle continu des connaissances. A la fin du cycle (10 à 11 ans) le conseil d'orientation oriente les élèves soit vers le complexe polytechnique niveau 1 (apprentissage d'un métier suivant les besoins de l'Etat, les aptitudes et le désir de l'élève), soit vers l'enseignement moyen I.

L'édification de l'Ecole Nouvelle repose sur cette conviction : "la réforme scolaire suppose et nécessite la réforme simultanée de tous les secteurs sociaux et économiques dont la transformation conditionne le développement général et l'affirmation de l'indépendance nationale".(1)

(1) Jean Pliya : La réforme de l'éducation et de l'enseignement au Bénin : l'enseignement de base, in *Expériences et innovations en Education* n° 34 Paris, UNESCO, 1977, p. 26 à 33.

B) QUATRE EXPERIENCES DE PAYS DE L'OCDE⁽¹⁾

1) La grande Bretagne

Le système éducatif était tripartite : l'enseignement classique (grammar schools), l'enseignement technique (technical schools), l'enseignement moderne (modern schools). Le débat des années 30 et 40 s'articulait autour de la nécessité de changer ce système en un système unique dit "comprehensive". Trois documents reflètent ce débat : le rapport Spens (Spens Report) en 1938 était pour le maintien du système et la création d'écoles uniques (multi latérale ou compréhensive) ; le Norwood report sur les programmes et les examens de l'enseignement secondaire (1943) s'appuyait sur les aptitudes des "groupes particuliers d'élèves" pour justifier le système tripartite ; et toutes ces positions étaient prises en compte par "l'Education Act" (1944) d'un gouvernement de coalition dans un pays en guerre.

Le Parti travailliste et les Trade-Unions ont joué un grand rôle dans le devenir du système éducatif anglais. Déjà en 1922, R. H. Tawney et le Parti travailliste parlaient de l'enseignement secondaire unique et pour tous. En 1938 la résolution du Congrès des Trade-Unions dénonçait la "séparation des enfants en 3 types d'écoles... qui perpétue les différences sociales". Les résolutions des Conférences du Parti travailliste de 1943, 1945, 1947 reprenaient avec insistance l'orientation de la résolution de la conférence de 1942, qui demandait au gouvernement d'encourager le développement des écoles uniques envisagées par le SPENS Report.

L'évolution du système en faveur des écoles uniques (comprehensive) était "accélérée quand le Parti travailliste était au pouvoir et quand les comités locaux étaient contrôlés par le labour, et ralentie par les gouvernements conservateurs et les comités locaux aux mains des conservateurs".

(1) L'OCDE est créée le 14 décembre 1960 à Paris. Elle regroupe les pays membres de l'organisation Européenne de Coopération économique (RFA, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, France, Grèce, Irlande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays Bas, Portugal, Royaume Uni, Suède, Suisse, Turquie) le Canada, les Etats Unis et le Japon. La Réforme des programmes scolaires et le développement de l'éducation ; Publication de l'OCDE, Paris, décembre 1966.

Cette évolution s'est faite malgré l'hostilité organisée des enseignants dont les intérêts étaient liés au système tripartite, et des intellectuels dont les théories étaient conformes au système à dépasser : les professeurs des *grammar-schools*, le psychologue Sir Cyril Burt entre autres.

L'enseignement obligatoire est de 10 ans (5 ans à 15 ans). La réforme fait apparaître 4 types d'enseignement dans le second degré.

- Le *Grammar school* (études complètes) accueille 20 % du groupe d'âge intéressé. A 16 ans (5 ans d'études) l'élève obtient après examen le *General Certificate of Education* (Certificat d'études secondaires) du "degré simple". Après 1 ou 2 ans d'études, il obtient le *General Certificate of Education* du "Degré supérieur". L'admission à l'Université est subordonnée à la réussite à 5 épreuves du *General Certificate of education*.

- Les écoles techniques (cours techniques, commerciaux, d'économie domestique). Le programme d'études dure 5 ans ; les deux premières années sont consacrées à l'instruction générale. En fin d'études l'élève peut se présenter au G.C.E. On note toutefois une tendance à l'intégration de l'enseignement technique dans les programmes des *grammar schools* et des *comprehensive schools*.

- Les écoles secondaires modernes. Après l'âge de 15 ans, les élèves restent dans l'école et s'inscrivent aux cours complémentaires pour préparer le G.C.E. En 1965-66 un programme national est élaboré pour le *Certificate of secondary Education*, diplôme inférieur au G.C.E. Ces écoles préparent l'élève à l'apprentissage d'un métier par des cours semi-professionnels.

- La *comprehensive school*. Elle réunit les trois types d'enseignement. Jusqu'à 11-12 ans les élèves ne sont soumis à aucune sélection et il peuvent changer de filière.

Les instituts techniques régionaux (enseignement post-secondaire) délivrent les *Higher National Certificate* (Certificat National d'Etudes techniques supérieures) pour les postes de technicien ou de cadres supérieurs. L'accès à ces instituts est subordonné à la réussite dans 4 matières au degré simple du G.C.E., à l'apprentissage et aux cours à temps partiel pour l'obtention du *National Certificate*.

Jusqu'en 1964 (adoption de la loi sur l'apprentissage industriel), la Grande Bretagne ne disposait que de deux Lois sur les artisans respectivement de 1364 et 1563. Avant 1964, la formation professionnelle "était laissée en toute liberté à l'industrie, et même dans la plupart des cas, aux entreprises individuelles". Ce sont les conventions collectives qui établissent les programmes d'apprentissage. A partir de 1945 ces conventions sont élaborées par des organismes mixtes dans les industries : représentants des employeurs et des syndicats.

L'apprenti bénéficie d'une formation général et technique. Il n'y a pas de différence entre la formation artisanale et l'apprentissage industriel. La formation pratique s'effectue dans un atelier industriel ou dans une école d'apprentissage rattachée à une usine. L'apprentissage débute à 16 ans et dure 5 ans. Les apprentis âgés jusqu'à 18 ans bénéficient d'un "congé hebdomadaire" d'un jour. Ce congé est payé et permet de suivre des cours dans un établissement technique.

La qualification dépend de l'accomplissement des 5 ans d'apprentissage. C'est pourquoi l'apprenti reçoit un plein salaire même sans l'obtention d'un CAP délivré par l'industrie ou l'école dont il dépend. Les industrial Training Boards composés des représentants des employeurs, des syndicats, des éducateurs et d'autres groupes veillent à l'application de ces mesures. L'apprentissage est financé par les entreprises industrielles soit par la perception des taxes soit par la formation directe d'apprentis.

La formation se fait en même temps que le travail (cours en "sandwich") : les études et le travail pratique alternent à proportions à peu près égales. ⁽¹⁾

2) Les Etats Unis

Le système éducatif américain n'a pas encore résolu le problème de l'éducation des minorités raciales et l'éducation des zones défavorisées. Il renferme beaucoup d'écoles privées réservées aux enfants de classes privilégiées et ce que

(1) Hugh Warren : l'enseignement technique et professionnel : Etude comparative de 10 pays, UNESCO, Paris, 1968.

David Riesman a appelé "les écoles publiques privées" accaparées par les familles riches qui s'installent dans les banlieues. Les différentes administrations républicaines se caractérisent par la réduction du budget de l'éducation et la diminution de l'intérêt pour "l'éducation compensatoire" destinée aux enfants des classes défavorisées, comme en 1970.

Dans la plupart des Etats la scolarité obligatoire est de 10 ans (6 à 16 ans). 1/3 des Etats a repoussé cet âge à 17 ans ou 18 ans. Cet âge est de 15 ans dans 2 Etats.

L'école élémentaire comporte 6 classes. Certaines écoles comportent 8 classes. Dans ce cas l'enseignement secondaire (High school) est de 4 ans. Il n'y a ni examens de passages ni d'entrée ni de sortie sauf pour l'enseignement professionnel. L'enseignement secondaire de 6 ans comporte 3 ans de junior high school et 3 ans de Senior high school.⁽¹⁾ La plupart des écoles secondaires sont polyvalentes. Cependant dans certaines agglomérations on distingue :

- les écoles secondaires d'enseignement général (General or College preparatory high schools) pour les enfants mieux doués ;

- les écoles secondaires d'enseignement techniques (technical high schools) pour les enfants doués ;

- les écoles secondaires de formation professionnelle (Vocational high schools) pour les enfants d'intelligence médiocre. Elles forment des travailleurs qualifiés.

Toutes ces écoles délivrent le Certificat d'Etat secondaire (High School Diploma) qui permet l'accès à l'enseignement supérieur. Mais les droits d'inscription dans les universités sont si élevées que peu d'élèves y accèdent (+ 2.000 dollars par an de droits d'inscription à Harvard et à Columbia).⁽²⁾

(1) George Z. F. Bereday et Ursula Springer : le système éducatif des Etats Unis et son influence dans le monde in *Traité des Sciences Pédagogiques* t3, PUF, Paris 1972.

(2) Entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, il y a un collège, intégré ou non à une université, où les études durent 4 ans. Elles sont essentiellement les Sciences Humaines, les Sciences Naturelles et Sociales G.Z.F. Bereday et U. Springer : le syst. ed... op. cité, p. 308-309.

L'organisation de l'enseignement technique et la formation professionnelle s'est faite par une série de lois et de réactions à des problèmes ponctuels et spécifiques. La première loi fédérale sur la formation pratique fut le Merrill Act de 1862 qui créait des collèges dont "l'enseignement porte sur l'agriculture et les arts mécaniques". Le Smith-Hughes Act (1917) plafonnait les subventions fédérales à l'équivalent des dépenses effectuées par chaque Etat pour l'organisation des classes à plein temps ou à temps partiel de "niveau préscolaire" dans le domaine de l'agriculture, l'économie domestique, l'industrie et le commerce. Le Fitzgerald Act ou National Apprenticeship Act (1937) visait à donner aux apprentis un niveau plus élevé. Il fixait les mesures suivantes : recrutement à 16 ans, élaboration d'un programme de formation obligatoire, octroi de la moitié du plein salaire adulte, instruction complémentaire à l'école à raison de 144 heures par an au minimum. L'apprentissage industriel (4 ans) commence à l'âge de 18 ans. Etant plus âgé, l'apprenti doit fournir un travail productif et recevoir un salaire plus élevé. L'enseignement complémentaire est ici aussi de 144 heures. Il porte sur l'étude pratique et technologique des métiers et non sur l'enseignement général et il mène rarement au titre de technicien ou d'ingénieur diplômé.

Les programmes varient selon les localités, mais dans tous les cas la réussite à l'examen de journeyman (compagnon) entraîne l'octroi d'un plein salaire tout en poursuivant 4 années d'apprentissage.

Le Manpower Development and Training Act (1962) c'est-à-dire la loi sur l'augmentation et la formation de la main-d'œuvre devait remédier à l'infériorité en volume de la formation des apprentis et autres travailleurs spécialisés par rapport à l'Europe et à l'Union Soviétique. Il devait aussi résoudre la question du chômage. "Les problèmes de la redistribution de la main-d'œuvre, rendue nécessaire par le développement de l'automatisation, ainsi que les problèmes de chômage créés par l'abandon prématuré de l'école, rendaient souhaitable l'organisation d'une formation professionnelle, courte, mais intensive, qui ouvrirait directement l'accès aux emplois spécialisés".

L'Area Development Act (1961) visait le développement économique de certaines régions pauvres en y privilégiant l'apprentissage de certains métiers. Les cours sont dispensés

dans les collèges, les junior colleges et les area professional schools. Les cours y ont une durée variable : 120 heures à 2 ans (cours à plein temps) soit 1.920 heures.

Les industries américaines ont adopté un système de formation consistant à décomposer le processus de production en une série de petites opérations nécessitant chacune très peu de spécialisation et pouvant être effectuées après une courte formation. Ce système était considéré comme "la méthode d'avenir, car elle peut s'adapter plus facilement aux rapides modifications des techniques, et encourager le désir de changement plutôt que provoquer la résistance au changement".

Les élèves des Vocational high schools, moins doués et pauvres, y obtiennent le Vocational high school diploma plus un CAP pratique ou théorique. Ils peuvent alors soit travailler immédiatement soit se mettre en apprentissage où ils recevront des salaires plus élevés. ⁽¹⁾

3) La République Fédérale d'Allemagne

Entre 1945 et 1955, des réformes pédagogiques importantes furent élaborées : réorganisation de la sélection, réforme des programmes dans les classes terminales du primaire, prolongation de la scolarité primaire, restructuration de l'enseignement secondaire. Un "Plan-cadre pour l'organisation et l'unification des institutions scolaires publiques de formation générale" fut élaboré en 1953 grâce aux rapports du "Comité Allemand pour l'éducation et la formation", d'orientation conservatrice.

Le groupement d'enseignant "Syndicats : Education et Science" élaboraten 1960 le "Plan de Brème pour la réorganisation de l'enseignement en Allemagne" en vue de démocratiser le système d'enseignement. Ce plan s'est beaucoup inspiré du mouvement pour l'école unique (Einheitsschule), et en liant l'école à la vie (Produktionsschule) il donne le premier modèle de l'école intégrale (Gesamtschule) en Allemagne. L'organisation de l'enseignement technique secondaire s'est beaucoup inspirée

(1) Hugh Warren : L'Enseignement technique et professionnel : Etude comparative de 10 pays, op. cité.

de l'expérience de la formation polytechnique (Polytechnische-Bildung) de la RDA. Pour "abolir l'école en tant que institution de classe", l'Allemagne adoptait les mixed ability groups de la comprehensive school anglaise. Ainsi en 1965, la Gesamtschule devenait un modèle scolaire obligatoire renforcée en 1971 par le Plan d'ensemble de "la Commission fédérale et des Etats". Le décroisement du système était devenu effectif.⁽¹⁾

Les études primaires débutent à 6 ans et leur durée varie de 4 à 9 ans. C'est en fonction de cette variation que l'enseignement secondaire est organisé.

Les élèves qui passent après la 4^e, la 6^e ou la 7^e année vont au Gymnasium ou au Mittelsschule ; ceux qui passent après la 8^e ou 9^e année vont au Berufsfachschule ou au Berufsschule.

Les études au Gymnasium durent 9 ans et conduisent après l'obtention de l'Abitur à l'Université ou à une technische Hochschule. Les élèves y apprennent les langues anciennes, les langues vivantes, les mathématiques et les sciences. La Mittelsschule ou la Realschule dispense des cours de 6 ans d'études et recrute les moins doués pour les études scientifiques. On y étudie une ou plusieurs langues étrangères, et on y fait de la pratique. Les études sont sanctionnées par la Mittlere Reife qui permet de travailler comme stagiaire (Praktikant). Après deux ans de travail, le stagiaire peut s'inscrire dans une Ingenieurschule ou entrer directement dans une Fachschule pour des études à plein temps.

La Berufsschule donne un enseignement professionnel à temps partiel aux jeunes de 14 ou 15 ans jusqu'à 18 ans obligatoirement. Pendant ces 3 ou 4 ans la formation générale et professionnelle se fait un jour par semaine (9 h environ). Après cette formation on peut s'inscrire dans une Höhere Fachschule, dans une Ingenieurschule ou dans un Technikum (études à plein temps) si on remplit "certaines conditions" qui permettront d'obtenir le fachschulreife (certificat). La Berufsfachschule est

(1) Hermann Röhrs : la Science de l'éducation et le système éducatif dans la RFA, in *Traité des sciences pédagogiques* t.3, op. cité.

une école professionnelle à plein temps. La formation dure de 1 à 3 ans plus un stage pratique de 2 ans. Après, on peut s'inscrire dans une Fachschule. Ce sont les Berufsfachschulen et les entreprises industrielles qui assurent la formation des travailleurs qualifiés. "La formation des travailleurs nécessaires à l'industrie nationale est assurée, dans la proportion de 90 %, par les entreprises industrielles elles-mêmes, dans les conditions strictement réglementées".

Les élèves de la Berufsschule et de la Berufsfachschule peuvent aussi après l'obtention du fachschulreife s'inscrire dans un institut spécial (2 ans d'études) pour y obtenir le Hochschulreife, équivalent à l'Abitur. Des cours du soir conduisent aussi à l'Hochschulreife. C'est ce que l'on appelle "Der Zweite Bildungsweg" (la seconde voie d'études) développée dans les régions industrielles.

Une réforme prévoyait l'organisation de l'enseignement secondaire en deux cycles après 6 ans d'études primaires dont deux années seront d'orientation. L'orientation se fera en fonction de trois critères : examen, étude du dossier individuel et appréciation des professeurs. La Hauptschule ou Realschule (enseignement court) sont des écoles secondaires. Dans la première les études dureraient 3 ans (puis 4 ans d'enseignement terminal ; dans la Realschule elles dureraient 5 ans pour préparer le Mittlereife. Des transferts seraient possibles en cours de scolarité pour aller au Gymnasium.

Les études au Gymnasium dureraient 7 ans (Abitur) et conduisent à l'Université. La studienschule, variante classique du Gymnasium continuerait à recevoir les enfants de 10 ans particulièrement doués en philologie et en histoire. Le latin serait obligatoire dès la première année des 9 ans d'études et ultérieurement le grec ou le français. Ces études conduiraient à l'Université grâce à l'Abitur.

Mais en sortant de l'école primaire (Volksschule) on peut faire l'apprentissage complet (3 ans ou 3 ans 1/2). 60 % des élèves qui sortent du primaire le font. On peut aussi être stagiaire (stage de formation pratique de 1 ou 2 ans). La formation des apprentis relève du Ministère du travail au niveau central. Dans les régions elle est organisée par la chambre de l'industrie et du commerce ; les sections de l'artisanat dépen-

dent de la chambre des métiers (Handwerkskammer).

Il existe de nombreux programmes de formation. Les apprentis en ont 500 et les stagiaires 160. Les grandes entreprises disposent de sections d'apprentissage et parfois des "écoles d'entreprises" avec une large formation gratuite. La fin de l'apprentissage est sanctionnée par un Facharbeiterbrief ou un Gesellenbrief. On peut obtenir un diplôme supérieur à ces deux derniers (le Meisterbrief) à condition d'avoir 5 ans d'expérience pratique et sur la base d'un nouvel examen. Cependant il est possible de réduire la durée de l'apprentissage de 50 % en faisant des cours dans une Berufsfachschule (enseignement à plein temps) pendant 1 ou 2 ans de pré-apprentissage.

Peuvent s'inscrire dans les Berufsfachschulen les apprentis qui disposent de réelles aptitudes dès la première année de l'apprentissage des Berufsschulen. Ces écoles donnent des cours du soir complémentaires (4 soirées par semaine) pendant 6 ou 7 semestres (3 ans ou 3 ans 1/2). Ces cours complètent l'enseignement général et préparent la poursuite des études techniques supérieures par l'obtention du Fachschule. Ce diplôme permet de s'inscrire dans une Höhere Fachschule ou dans une Ingenieurschule. L'apprenti peut aussi attendre d'avoir terminé son apprentissage et son stage d'initiation aux métiers voisins pour s'inscrire dans une Aufbauschule (cours du jour) pour des études de 2 ou 3 semestres. Sa Fachschulreife lui permettra de s'inscrire dans un institut de préparation aux études universitaires après l'obtention d'un Reifezeugnis au terme de 2 ans d'études.

On peut donc passer du statut d'apprenti ou de stagiaire à celui d'étudiant dans une université ou dans un institut technique supérieur sans avoir l'Abitur ni aucun diplôme du secondaire général. 10 % d'apprentis bénéficient de ce programme et ce pourcentage augmente d'année en année. Cette augmentation s'explique par le remplacement des cours du soir par des cours du jour à plein temps ou à temps partiel.

Les Fachschulen et Höhere Fachschulen forment des techniciens et des techniciens supérieurs ; les Ingenieurschulen ou les Technikum ne forment que des techniciens supérieurs. Les Fachschulen s'adressent à ceux qui ont déjà une formation de base d'ouvrier qualifié et ont terminé les études théoriques y

relatives. Ce qui diffère du pré apprentissage des Berufsfachschulen. La formation dure 2 à 3 semestres (cours du jour) ou 6 à 8 semestres (cours du soir). L'examen final permet d'obtenir le titre de Techniker.

Dans les Ingenieurschulen le programme est essentiellement scientifique et technique. Les matières générales ou connexes représentent environ 20 % du programme de 6 semestres à plein temps. Les élèves âgés de 21 ans révolus à 35 ans qui obtiennent la mention "bien" ou "Très bien" reçoivent avec certaines conditions une Hochschulreife leur permettant de s'inscrire dans une technische Hochschule. Et l'apprenti peut obtenir un Diplom ingénieur (dans une université technique ou dans une technische Hochschule) s'il a déjà obtenu sa Fachschulreife et sa Hochschulreife. (1)

4) La France

La scolarité obligatoire était de 8 ans (6 ans à 14 ans). Elle est portée à 10 ans (6 ans à 16 ans) depuis 1967-69.

Le premier cycle secondaire (4 ans) comporte deux années d'observation et deux années d'orientation vers la section classique ou moderne. Il y a 5 types d'enseignement secondaire :

- un enseignement général long qui conduit à l'Université ou dans les grandes écoles après l'obtention du baccalauréat

- un enseignement technique long qui forme des agents techniques (2 ans d'études) des techniciens (3 ans d'études) ou des techniciens supérieurs (4 ans d'études). De manière générale, les études secondaires longues durent 3 ans (baccalauréat)

- un enseignement général court (4 ans) dans les CEG donnant la possibilité de travailler ou de poursuivre les études après le Brevet d'enseignement général ;

- un enseignement technique court qui délivre des CAP dans de nombreuses spécialités. Cet enseignement fournit des travailleurs qualifiés;

- un enseignement terminal issu de la réforme de 1959. Il concerne les élèves inaptes à suivre l'un des enseignements précités. Il comprend essentiellement des cours et des stages pratiques dans l'industrie. (1)

(1) Hugh Warren : l'enseignement technique et professionnel : Etude comparative de 10 pays, op. cité.

Ce système tel qu'il est décrit supra est la conséquence d'une évolution, d'une réforme. Avant 1968, le système comprenait : un enseignement primaire (6 ans) et des classes primaires des lycées (6 ans). Ces classes alimentaient l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (université et grandes écoles) et concernait une infime minorité. Beaucoup d'élèves qui entraient dans le premier cycle des lycées en sortent pour entrer dans la production. La grande majorité des élèves de l'enseignement primaire est destinée soit aux cours complémentaires où les élèves obtiennent après 4 ans d'études le Brevet qui leur offre la possibilité de travailler ou de poursuivre 2 années d'études dans des écoles normales (enseignement terminal), soit à l'enseignement technique court (CAP) et/ou long (Brevets).

C'est à partir de 1968 que sont apparues de nouvelles structures : les collèges d'enseignement secondaire (CES), très répandues dans les banlieues des grandes villes et les bourgades rurales ; les classes de transition et les classes pratiques (enseignement terminal).⁽¹⁾

La formation de travailleurs qualifiés se fait par trois méthodes :

- Les collèges d'enseignement technique, partie intégrante du système général, fonctionnent à plein temps. Ils résultent de la transformation à partir de la réforme de 1959 des centres d'apprentissage, créés en 1945. Le recrutement se fait à 14 ans. La formation pratique est productive, tandis que la partie éducative s'intéresse aux problèmes sociaux de l'industrie, aux questions d'esthétique industrielle et à l'éducation physique. Les enseignants proviennent de l'industrie et des institutions de formation pédagogiques. Les collèges d'enseignement technique offrent divers types d'enseignement :

1) un enseignement professionnel court (1 an) sanctionné par un certificat d'Etudes professionnelles (CEP) reconnu par l'accord du 9 juillet 1970 ;

(1) Louis François : le système français : la démocratisation et les nouvelles structures, in *Traité des Sciences pédagogiques* t.3, cp. cité.

2) un enseignement de 2 ans préparant au Brevet d'Études professionnelles (BEP). Il forme des ouvriers et employés qualifiés ;

3) un enseignement de 3 ans préparant à un CAP

- L'Apprentissage sous contrat dans l'industrie assorti d'un enseignement complémentaire à temps partiel dans les "cours professionnels". Cet enseignement recrute à 13 ans et dure 3 ans. La loi Astier du 25 juillet 1919 stipulait l'obligation (jamais observée) pour les adolescents de moins de 18 ans employés dans l'industrie ou le commerce de suivre les cours professionnels (4 heures par semaine : 150 heures par an) pris sur les heures de travail.

- L'Apprentissage artisanal contrôlé par les chambres des métiers. Il est destiné aux apprentis qui désirent travailler pour leur propre compte (une entreprise artisanale n'emploie pas plus de 5 personnes, apprentis compris).

Des cours de perfectionnement conduisent après 2 ans au Brevet professionnel (Brevet de maîtrise dans l'artisanat). Ce diplôme permet au titulaire après 5 ans d'expérience pratique de s'inscrire à l'École Normale d'Enseignement professionnel pour devenir un professeur de matières pratiques de collèges d'enseignement technique.

Trois organisations administratives possèdent un programme de perfectionnement pendant l'exercice d'un emploi : le Conservatoire National des Arts et Métiers qui octroie des diplômes de niveau supérieur, y compris des diplômes d'ingénieur ; le Centre National de Télé-enseignement (correspondance) et les Cours de perfectionnement (programme de promotion sociale) délivrent du CAP au diplôme d'ingénieur.

Les lycées techniques industriels et commerciaux (1959) résultent de la transformation des écoles pratiques de commerce et d'industrie en collèges d'enseignement technique en 1945. Les élèves y préparent le bacca a réat, le baccalauréat de technicien (BTn, 1968) ou le Brevet de technicien (B.T.). Certains établissements préparent après deux ans d'études post-secondaires au Brevet de technicien supérieur.

Les BTn offrent de larges débouchés et des perspectives d'études supérieures variées (instituts Universitaire de technologie, Faculté de Science ou droit).

Les baccalauréats E (mathématique et technologie) des lycées industriels et les baccalauréats B (séries économiques) des lycées techniques commerciaux permettent l'inscription à l'Université ou à l'I.U.T et constituent une bonne formation pour préparer les concours d'entrée aux grandes écoles.

La loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle du 3 décembre 1966 obligeait les adultes à se former dans les CET, les lycées techniques, les centres de formation professionnelle des adultes, les centres privés ou les entreprises.

L'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 entre le Conseil National du patronat français et le Comité général des petites et moyennes entreprises d'une part, les confédérations syndicales (CFDT, CFTC, CGT, CGT-FO) d'autre part stipulait l'obligation des cours professionnels (de 320 heures par an : 8 heures par semaine pendant l'horaire du travail) pour les jeunes jusqu'à 18 ans ou 19 ans. 2 % des travailleurs adultes d'une entreprise peuvent s'absenter pendant une année au maximum pour des raisons d'études.

Le remodelage partiel des CET et lycées techniques (adaptation aux exigences techniques et aux contraintes du temps) par la loi du 16 juillet 1971, tient compte de cet accord. ⁽¹⁾

Le système français a été l'objet de critiques multiformes. Françoise Hubscher reproche à la loi du 16 juillet 1971 d'encourager une orientation précoce du jeune vers la vie active dès 15 ans sans que les obligations légales sur les avantages sociaux ne soient respectées. Une enquête de la jeunesse ouvrière Catholique d'octobre 1969 révélait que "6,8 % des jeunes de 13 à 16 ans travaillent plus de 49 heures par semaine, certains recherchent des heures supplémentaires pour augmenter leurs maigres salaires". Philippe Bernard reproche à l'enseignement technique de maintenir la "reproduction" des inégalités sociales. Les centres d'apprentissage recrutent exclusivement les fils d'ouvriers qui deviennent après 3 ans des ouvriers

(1) Hugh Warren : l'enseignement technique et professionnel... op. cité, Lucien Géminard : l'enseignement technique, in Traité des Sciences pédagogiques t3, op. cité.

qualifiés ; les collèges techniques recrutent les enfants de l'aristocratie ouvrière et des cadres subalternes qui après 4 ans d'études deviennent des cadres subalternes (agents de maîtrise). Selon Lucien Géminaud, 60 % des élèves des CET provenaient en 1969-70 des milieux ouvriers, tandis que les Ecoles Nationales professionnelles qui conduisent au baccalauréat technique et au-delà, recrutent parmi les "classes moyennes" (fonctionnaires, petits patrons de l'industrie et du commerce). Elles forment des techniciens supérieurs et des ingénieurs subalternes. (1)

Armand Biancheri note le "cloisonnement des disciplines enseignées pour elles-mêmes, sans correspondance précise, sauf en matière d'enseignement féminin, avec les nécessités professionnelles ou même avec les réalités culturelles immédiates". Toutes ces critiques révèlent que le système français, même dans son évolution, continue de drainer de graves tares d'alors ainsi résumées par Louis François : "En 1950, les divers ordres d'enseignement existaient encore cloisonnés, fermés sur eux mêmes, parce qu'ils représentaient les vestiges du temps où les classes sociales étaient nettement séparées. L'enseignement primaire, réservé au peuple, se prolongeait dans le secondaire par les cours complémentaires qui, eux-mêmes, fournissaient les élèves des écoles normales. L'enseignement technique, pour s'assurer une clientèle, avait créé ses propres classes secondaires de 6^e et 5^e et commençait réellement au niveau de la 4^e, recevant l'essentiel de ces effectifs des classes de fin d'études primaires. Pour ne pas mélanger ses enfants avec ceux du peuple, la bourgeoisie avait obtenu que l'enseignement secondaire eût ses propres classes primaires, et les classes préparatoires aux grandes écoles drainaient les meilleurs bacheliers au détriment de l'Université". (2)

(1) François Hubscher : Il n'ya pas d'avenir pour les apprentis; Philippe Bernard : de l'archaïsme à la reproduction : in *Après Demain* n° 165-166, juin-septembre 1974. Lucien Géminaud : l'enseignement technique, in *Traité des sciences pédagogiques*. T.3, op. cité, le Monde, n° spécial (126), oct 1985, m.16.

(2) Armand Biancheri : Philosophie et évolution du système français, p. 45 ; Louis François : la démocratisation et les nouvelles structures p. 144, in *traité des Sciences pédagogiques*, t.3, op. cité.

C) TROIS EXPERIENCES DE PAYS SOCIALISTES

1) L'URSS

L'obligation scolaire est passée de 8 ans à 10 ans grâce à la réforme de 1970-1971. Elle englobe le cycle élémentaire et le cycle secondaire (3 - 5 - 2). L'enseignement primaire recrute à l'âge de 7 ans. Les études supérieures s'étendent sur une période de 5 ou 6 ans. L'enseignement est gratuit à tous les niveaux ; il est accessible aux élèves dans les mêmes conditions.

Les établissements secondaires sont divers : les écoles secondaires générales, les écoles secondaires techniques, les écoles secondaires spéciales (écoles militaires "SOUVOROV", écoles de marine de Guerre "NAKHIMOV", écoles pour enfants doués dans le domaine de l'art, écoles pour enfants doués en sciences, écoles des langues étrangères, écoles internats pour les cas sociaux, etc), les écoles d'enseignement professionnel et technique.

Les programmes de l'enseignement secondaire général sont essentiellement les mathématiques et les disciplines scientifiques (52 %) de l'horaire dans l'enseignement moyen plus des disciplines littéraires et classiques (48 % de l'horaire dans l'enseignement moyen). L'enseignement polytechnique est plus affirmé dans le second cycle du secondaire. Il permet un perfectionnement rapide dans le travail productif après les études.

Plus de 150 variétés d'écoles techniques existent en URSS. Elles se distinguent par le contenu des cours, les professions envisagées et la durée des études. Les techniciens forment en 3 ou 4 ans, après un examen d'admission au sortir du primaire, des techniciens de niveau intermédiaire et des spécialistes pour les divers secteurs de l'économie et de la culture. Les spécialistes de qualification moyenne sont formés (4 ans) dans les écoles secondaires professionnelles aussi appelées technicums. Il y a plus de 400 spécialités.

Les technicums reçoivent aussi les bacheliers des écoles de 10 ans dont la formation varie entre 2 et 3 ans. L'enseignement général y occupe une grande place. L'accent est mis sur la formation professionnelle pendant les deux dernières années. Les travailleurs peuvent bénéficier de cette formation

par les cours du soir. La formation sera alors prolongée d'un an . Les diplômes délivrés par les technicums permettent l'accès à l'Université.

Les écoles de formation professionnelle et technique (F.Z.ou.) donnent un enseignement court, de 1 à 3 ans dans les villes et de 1 à 2 ans dans les zones rurales. Ces écoles sont souvent rattachées aux entreprises. Elles forment des travailleurs qualifiés pour l'industrie, le bâtiment, l'agriculture et les services publics. Après la réforme de 1970-1971, la scolarité varie de 6 mois à 4 ans selon la spécialité. L'accent est mis sur la formation professionnelle ; l'enseignement général occupe 15 à 20 % du programme. Théoriquement le diplôme permet de s'inscrire à l'Université. Mais les concours d'entrée font que les élèves doivent compléter d'abord leur formation générale par divers moyens.

L'enseignement polytechnique est à la base du système éducatif soviétique. Résumant les objectifs de l'enseignement technique définis par la loi de 1958, Alexandre Vexliard dit qu'il vise à :

- 1) "assurer un développement multilatéral de l'industrie;
- 2) le rendre apte à s'adapter à une société où les techniques de production sont en perpétuelle transformation ;
- 3) lui inculquer le respect pour le travail manuel;
- 4) l'aider à s'orienter au point de vue professionnel;
- 5) atténuer progressivement les différences qui existent entre le travail manuel et le travail intellectuel;
- 6) rapprocher l'école de la vie ;
- 7) renforcer chez l'élève le sens de la responsabilité sociale" (p. 364).

L'évolution du système soviétique a connu beaucoup de corrections et de rectifications relatives à la conception et à l'organisation de cet enseignement. L'édification du système unique d'enseignement s'est effectuée à ses débuts dans un contexte très défavorable : absence de bases matérielles indispensables à l'enseignement polytechnique, années de guerre civile, interventions étrangères, maîtres sans formation ni expériences nécessaires.

L'instauration de l'enseignement polytechnique est précédée de quelques expériences concluantes. En 1919-1920 furent ouverts des écoles pilotes et centres d'éducation des adul-

tes par le commissariat du peuple à l'éducation. En 1925 les centres d'apprentissage septennal rattachés à une exploitation industrielle sont transformés en écoles secondaires d'enseignement court. Les programmes comportaient l'enseignement général, l'enseignement polytechnique, la participation aux travaux productifs. Les élèves pouvaient s'inscrire après leurs études dans les centres d'apprentissage industriels ou dans les technicums qui sont des écoles professionnelles du second degré. En 1930, les classes terminales des écoles secondaires étaient transformées en technicums (enseignement général + enseignement polytechnique + activités pratiques de production).

En 1931, sur décision du Parti, le système éducatif fut conçu de cette manière : enseignement primaire de 4 ans d'études, enseignement secondaire "incomplet" de 7 ans d'études, enseignement secondaire "complet" de 10 ans d'études. Cette nouvelle conception devait entraîner la refonte totale des programmes qui comprenaient de ce fait les langues maternelles, l'histoire, la littérature, les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie, la géographie. Les mathématiques, la physique, la chimie et la biologie furent rattachées à l'étude de la production et de 1931 à 1933 des écoles modèles furent créées dans tous les districts. Parce qu'il ne répondait pas aux attentes, ce programme fut abandonné en 1937. Il réapparut cependant en 1940 dans les écoles rurales. C'est grâce à lui que la participation des élèves à la production pendant la guerre fut décisive. Après la guerre, l'attention fut portée sur la formation générale d'un niveau scientifique élevé préparant à l'enseignement supérieur et à l'enseignement secondaire spécialisé.

Les nombreuses critiques du Parti et de certains spécialistes n'étaient pas l'expression d'une remise en cause de l'enseignement polytechnique. Ils critiquaient certaines formes qu'il a revêtu à des moments déterminés de l'évolution du système scolaire soviétique. La critique fondamentale était qu'il abaissait le niveau des élèves dans l'instruction générale. Dans la résolution du Comité Central du 5 septembre 1931, le Parti communiste notait que "dans certaines écoles, l'enseignement polytechnique avait pris un caractère formel parce qu'il n'était plus lié à l'étude sérieuse et systématique des notions

scientifiques fondamentales. Les travaux exécutés dans les entreprises n'avaient aucun but éducatif mais servaient seulement à des fins économiques en aidant ces entreprises dans la mise en oeuvre de leurs plans industriels et financiers". (Chapovalenko, p. 48).

L'enseignement technique et professionnel est une partie intégrante du système soviétique. Les études techniques et agricoles formaient des techniciens dotés d'une formation d'ouvrier qualifié dans une spécialité associée à l'activité principale. Les études étaient en général à plein temps et étaient gratuites. Elles duraient 3 à 5 ans pour les élèves qui ont fait 8 ans d'études scolaires ; 1 an et demi à 3 ans pour ceux qui ont fait des études secondaires complètes. Tous les déplacements de l'élève pour les T.P. sont payés. En outre 80 % des élèves des technicums et des établissements supérieurs recevaient une aide financière de l'Etat.

Les élèves qui ont un emploi bénéficiaient de diverses facilités :

1) Congés payés supplémentaires pour les travaux de laboratoire et examens, les élèves des cours du soir bénéficient de 10 jours ouvrables par an en 1ère et 2ème années ; ceux des cours par correspondance bénéficiaient de 30 jours par an. En 3ème année et suivantes ces congés sont de 20 et 40 jours. En outre, l'élève peut bénéficier de 30 jours de congés supplémentaires non payés pour les examens d'Etat. La préparation d'un diplôme ou d'une thèse donne droit à 2 mois de congés ;

2) Indemnités pour le temps consacré au laboratoire, aux travaux pratiques plus le paiement de 50 % des frais de déplacement aller-retour pour passer les examens ;

3) Un mois de congés sans traitement pour ceux qui font les cours du soir ou autres études à temps partiel. Ce congé servait à couvrir le stage d'initiation dans une grande entreprise industrielle.

La formation professionnelle est un processus composé de trois phases :

1) deux ou trois années préparatoires et initiation à un métier manuel ;

2) une année dans l'industrie où l'on travaille comme ouvrier avec un salaire variable avec le rendement. L'ouvrier

poursuit en même temps des études théoriques des matières liées au travail par des cours du soir ou par correspondance ;

3) il retourne au technicum et bénéficie d'une bourse. Il y subit un examen dans sa spécialité et poursuit ses études pour préparer un mémoire ou un projet.

Le programme de la formation professionnelle comportait une instruction générale, la technique de base et la technique spéciale. Une large part était réservée au travail de laboratoire et au dessin industriel. Les projets que préparaient les élèves devaient contribuer à améliorer les procédés techniques existants, à perfectionner l'organisation de l'industrie, ou alors à produire des pièces de machines de meilleure conception. De nombreux projets furent adoptés par les industriels. (1)

2) La R.D.A.

Après la victoire, la destruction des bases du fascisme s'est accompagnée de la création des bases politiques et économiques nécessaires à la transformation révolutionnaire de l'enseignement : fin de la division de la classe ouvrière (PSUA en 1946) ; alliance PSUA-antifascistes (résolution de la question du pouvoir, administrations locales démocratiques en faveur du peuple) ; sur initiative du K.P.D., mobilisation des ruraux en 1945 pour une réforme agraire démocratique ; décision par Référendum en 1946 de nationaliser les entreprises des criminels de guerre, des meneurs nazis et des profiteurs de guerre.

Les enfants étaient soumis à l'idéologie fasciste. La guerre avait détruit les locaux et le matériel, les enseignants faisant défaut. Cependant, il fallait "éliminer complètement les doctrines nazies et militaristes" (accords de Postdam). Ce qui entraîna la nécessité de révoquer les enseignants nazis (28.179 sur 39.348) et ceux qui avaient milité dans les formations nazies. En février 1946 déjà, 22.000 nouveaux enseignants (jeunes ouvriers et cadres d'origines paysannes) commençaient à suivre des cours de formation. De 1945 à 1947, 40.000 enseignants prenaient leur fonction.

Différentes mesures pédagogiques et administratives furent prises parmi lesquelles :

1) élévation du niveau d'instruction, suppression des barrières en matière d'instruction, élévation du niveau

(1) Hugh Warren : L'enseignement technique et professionnel... op. cité; Alexandre Wexliard : le système éducatif de l'URSS et son influence dans le monde ; in traité des sciences pédagogiques t3, op. cité, S.G. Chapovalenko (sous la direction de) : l'enseignement polytechnique en URSS, UNESCO, Paris, 1964

primaire et mise en place d'une école unique de caractère démocratique ;

2) interdiction des écoles privées ;

3) l'enseignement primaire est ouvert à tous les enfants.

Cet enseignement comprenait les langues vivantes étrangères et la physique, et en 7^e et 8^e classe l'enseignement scientifique et les mathématiques remplaçaient l'arithmétique. Le système fut porté au même niveau, à la ville comme à la campagne où 40,7 % des établissements n'avaient qu'une classe ;

4) mise en place d'établissements préparant à l'entrée en faculté qui seront transformés en facultés ouvrières et paysannes. Elles préparaient les jeunes ouvriers et paysans à accéder à l'enseignement supérieur. Avant 1945, il n'y avait que 3 % d'étudiants d'origine ouvrière alors que cette classe représentait plus de 50 % de la population. En 1950 déjà 38,6 % des étudiants étaient d'origine ouvrière et paysanne.

Ces mesures découlaient de l'application de la "loi portant démocratisation de l'école Allemande" (12 juin 1946). Cette loi stipulait que deux filières se greffaient à l'école obligatoire de 8 ans : un enseignement professionnel obligatoire qui ouvre l'accès à l'enseignement technique et de là à l'enseignement supérieur ; et un enseignement secondaire de 4 ans qui débouche sur le baccalauréat donnant accès à l'enseignement supérieur.

Des écoles centrales furent créées à la campagne. Elles ont permis la rationalisation de l'équipement perfectionné et l'organisation de cantines scolaires ou d'internats dans certains cas. Ces écoles étaient souvent ouvertes dans les anciennes maisons des maîtres et dans les châteaux des grands propriétaires fonciers. L'enseignement scientifique dans ces écoles est assuré par des professeurs itinérants.

En 1948-1949 deux priorités furent définies : renforcer le travail d'éducation politique et idéologique destiné aux enseignants ; élever rapidement le niveau de l'enseignement pour donner à l'économie les cadres dont elle a besoin. Ainsi les programmes scolaires bien qu'étant au même niveau tenaient compte des spécificités locales. Ce qui entraînait la différence dans la structure des cours de base dans les régions industrielles et rurales.

Deux types d'enseignants étaient formés. Ceux des classes supérieures (5^e à 8^e classe) faisaient 4 ans d'études supérieures dans une université, une école supérieure ou un institut pédagogique. Ceux des classes inférieures (1^e à 4^e classe) recevaient des études ouvertes aux travailleurs et aux diplômés de l'école générale dans un institut de formation des enseignants. Chaque élève-maître recevait une formation scientifique dans deux disciplines du programme, suivait un enseignement polytechnique, recevait une solide formation pédagogique et faisait une journée de travail productif par semaine.

L'évolution du système scolaire en RDA comporte trois moments correspondant aux périodes suivantes : 1945-1959 ; 1959-1965 ; 1965 à nos jours ("loi sur l'enseignement socialiste" du 25 février 1965).

De 1945 à 1959 le système éducatif était ainsi conçu : crèches et jardins d'enfants ; à partir de 6 ans recrutement dans l'école de 8 ans. Après l'école de 8 ans, les élèves sont dirigés vers les écoles professionnelles obligatoires et les écoles générales de 4 ans (baccalauréat). Au sortir des écoles professionnelles l'élève peut s'employer directement dans la production ou s'inscrire soit dans une université populaire, soit dans une faculté ouvrière et paysanne soit dans une école technique. L'université populaire permet d'accéder à l'université ou une autre école supérieure dès la fin des études ; la faculté ouvrière et paysanne et l'école technique préparent l'entrée à l'Université. Les écoles générales (baccalauréat) préparent directement l'entrée à l'université ou dans une autre école supérieure. Le système est pourvu de jardins d'enfants, d'écoles et de classes spéciales, des écoles de perfectionnement pour les handicapés et inadaptés sociaux.

De 1959 à 1965 l'école d'enseignement général et polytechnique de 10 ans est instaurée. Elle peut être suivie soit d'une formation professionnelle simple de 3 ans, soit d'une formation professionnelle de 3 ans avec baccalauréat. Les élèves qui viennent des écoles de formation professionnelle simple peuvent, pour préparer l'entrée à l'université ou dans une autre école supérieure, s'inscrire dans une université populaire, un institut de perfectionnement des entreprises et des villages,

dans une faculté ouvrière et paysanne, dans une école technique. Ils peuvent aussi s'inscrire directement à l'université ou dans une autre école supérieure. Les élèves qui viennent des écoles de formation professionnelle avec baccalauréat s'inscrivent directement soit dans une école technique, soit dans une université ou dans une école supérieure.

On peut aussi après la 8^e année de l'école polytechnique s'inscrire dans une école de formation professionnelle (4 ans) ou dans une école élargie et de formation professionnelle (4 ans). Dans le premier cas, l'inscription à l'université ou dans une école supérieure doit être préparée par des établissements appropriés, cités supra ou par une école technique. Dans le second cas, l'inscription est directe soit dans une école technique, soit dans une université, soit dans une école supérieure.

Les jardins d'enfants, les écoles et classes spéciales, les écoles de perfectionnement pour les différents handicapés et inadaptés sont maintenus.

A partir de 1965, il s'est greffées sur l'enseignement polytechnique de 10 ans différentes sortes d'écoles : l'école de formation professionnelle (3 ans) qui mène aux écoles d'ingénieurs ou aux écoles techniques ; l'école de formation professionnelle avec baccalauréat (3 ans) qui mène aussi aux écoles d'ingénieurs ou aux écoles techniques ou à l'université ou dans une autre école supérieure ; l'école élargie (2 ans) a les mêmes possibilités que l'école de formation professionnelle avec baccalauréat ; l'école de formation professionnelle avec baccalauréat (3 ans) ne donne accès qu'aux écoles d'ingénieurs et aux écoles techniques.

A partir de la 8^e année de l'enseignement polytechnique, l'élève peut s'orienter vers la formation professionnelle (4 ans) qui donne accès au travail avec la possibilité d'étudier dans une université populaire, un institut de perfectionnement des entreprises et des villages, par les cours du soir à l'Université et dans les écoles supérieures. Tous les enseignements après les écoles post-polytechniques sont reliés par des passerelles.

Les différents handicapés et inadaptés ont aussi la possibilité après l'école polytechnique spéciale de 10 ans, de s'inscrire dans une école élargie ou dans une école spéciale. De là ils peuvent aller dans les écoles d'ingénieurs ou dans les écoles techniques. (1)

3) Le Viet Nam

Le système éducatif vietnamien a connu trois réformes de structure. En 1950-51 l'enseignement général unique comprenait 9 classes réparties en 3 cycles (4+3+2). Les cycles hérités du colonialisme (6+4+3) sont donc remplacés, les programmes ont été refondus et l'horaire des sciences augmentés. La deuxième réforme a été faite après la victoire de 1954 et la libération complète du nord. L'enseignement général était alors porté à 10 ans (4+3+3) et il était lié au travail productif. Cependant "il ne s'agit pas seulement que l'enfant apprenne en travaillant, mais que l'école se mette au service de la communauté et contribue à résoudre des problèmes, notamment à la campagne : amélioration des techniques agricoles, introduction de nouvelles cultures, lutttes contre les insectes et les épidémies". (p. 130). (2)

Depuis 1979, l'enseignement général comprend un enseignement général de base (classes 1 à 9) qui inclut le cycle primaire et le premier degré du secondaire ; un enseignement secondaire (classes 10 à 12).

L'enseignement informel est intégré au système éducatif et se distingue à peine de l'enseignement formel. Car une des tâches centrales du système est l'éducation des adultes. Deux phases sont notables dans l'exécution de cette tâche.

- le 8 septembre 1946, trois décrets furent promulgués contre l'ignorance. Il s'agissait de créer un Département de l'Enseignement populaire (Decret n° 17), d'organiser dans tout le pays à l'intention des paysans et ouvriers des classes popu-

(1) L'évolution de l'enseignement socialiste en RDA, in Expériences, Résultats, Perspectives. Berlin septembre 1977.

(2) Lê Thanh koi : l'éducation comparée, Armand Colin Editeur, Paris, 1981.

laire du soir (décret n°19), de l'étude obligatoire et gratuite du Quoc ngu pour tous. La tâche de savoir lire et écrire cette langue dans un délai d'un an était fixée pour tous ceux qui avaient plus de 8 ans (décret n° 20).

Les élèves (adultes) sont classés en "groupes-cibles relativement homogènes quant aux besoins, capacités et conditions d'études".

C'est parce que l'alphabétisation des adultes prenait un caractère de "mouvement révolutionnaire de masse" que les objectifs ont été atteints. En 32 ans de lutte, 4 campagnes d'alphabétisation ont été organisées à des moments historiques importants. 1945-1946 : indépendance (3.020.000 personnes alphabétisées) ; 1948-1950 : guerre de résistance (8.109.600 personnes alphabétisées) ; 1956-1958 : fin de la première guerre de résistance victorieuse (2.161.300 personnes alphabétisées) ; 1976-1977 : réunification du pays et achèvement de l'alphabétisation sur le plan national (1.321.600 personnes alphabétisées)

L'organisation et la généralisation du premier cycle de l'enseignement complémentaire à l'intention des nouveaux alphabétisés furent conçues progressivement. En 1960, ce cycle comprenait 4 classes dont chacune organisait 160 heures de cours sur le programme suivant : langue, calcul, sciences usuelles, histoire, géographie, instruction civique. L'exécution de ce programme se heurtait à beaucoup de difficultés. Les redoublements et abandons étaient nombreux après les deux premières années. C'est pourquoi le programme fut remanié en 1972. Il comprenait alors la langue et le calcul ; les différentes connaissances scientifiques usuelles furent intégrées dans les textes de lecture. Le cycle complémentaire comportait désormais un cycle premier incomplet de 3 classes de 120 heures chacune, et un premier cycle complet (la 4^e classe) de 240 heures qui s'adressait à ceux qui souhaitaient passer en second cycle et ceux qui voulaient un premier cycle complet. Ceux qui ne continuaient pas après le premier cycle complet ou incomplet pouvaient suivre des "classes de vulgarisation scientifique par thème". Il existe aussi un 3^e cycle de l'enseignement complémentaire. Et c'est au niveau des 1^{er} et 2^{es} cycles de l'enseignement général et des 2^{es} et 3^{es} cycles de l'enseignement complémentaire que s'établissent les passerelles.

Des tentatives de généraliser le 1er cycle incomplet aux adultes et le 1e cycle complet aux jeunes furent entreprises pendant les années 70, et seul le second objectif a été atteint.

C'est la nature des cadres et la réalité historique du pays qui justifient le système d'enseignement vietnamien. Certains cadres ont milité dans la clandestinité (années 30). Ils sont trempés dans les luttes révolutionnaires mais ne sont pas à la hauteur des tâches de direction et de gestion qui étaient sous leur responsabilité à cause de leur niveau trop faible. D'autres ont débuté leur carrière pendant la révolution en abandonnant leurs études. D'autres cadres sont issus de la paysannerie pauvre et étaient promus à l'époque de la transformation rurale et de la réforme agraire des années 50.

Le système est donc organisé de manière à offrir une seconde chance à ces types de cadres "afin d'achever leur enseignement secondaire et d'accéder aux écoles techniques secondaires ou supérieures". Des passerelles sont établies entre les différents niveaux et types d'enseignement.

L'enseignement complémentaire était assuré par une importante fraction de maîtres de l'enseignement général au cours des années 60. C'est à partir des années 70 qu'il a pu avoir ses propres enseignants professionnels à plein temps. A la campagne ils font partie du Conseil pédagogique de l'école d'enseignement général.⁽¹⁾

D) LES ENSEIGNEMENTS A RETENIR

1) La tendance générale des réformes observées

Les pays observés présentent une grande diversité : pays développés et pays en voie de développement, pays capitalistes et pays socialistes, pays à orientation capitaliste et pays à orientation non capitaliste, anciens pays coloniaux et anciens pays colonisés, pays des continents africain, européen, améri-

(1) Mr. Nguyen Van Luong, Mme Hothe Tan et Mr. Ngo Nhật Quang : l'expérience du Viet-Nam in le Formel et l'informel dans l'éducation des masses, op. cité.

cain, asiatique. Mais malgré cette diversité, toutes les réformes entreprises vont dans le sens de l'unification du système d'enseignement par l'intégration des différents types d'enseignement et la mise en place de passerelles de décroisement. Cette tendance n'est pas le résultat d'une auto-remise en cause du système éducatif, et elle présente des variations suivant les pays considérés.

Dans les pays anciennement colonisés (l'Ethiopie n'est pas une ancienne colonie) et sous développés d'Afrique et d'Asie toutes orientations politiques confondues (Ethiopie, Tanzanie, Mali, Bénin, Vietnam) les réformes du système éducatif ont été effectuées à la faveur d'un changement d'orientation politique qui s'est traduit par de profondes réformes économiques et sociales pour créer la base matérielle du nouveau système éducatif. La création de la base matérielle est indispensable à toute réforme scolaire. Ici le pouvoir politique est la force initiatrice des réformes et d'entraînement des masses. La transformation du système éducatif hérité de la colonisation s'est manifestée aussi par l'intégration du système informel au système formel d'éducation et par l'emploi de caractères romains dans la transcription des langues nationales utilisées dans l'enseignement scolaire. L'école n'est plus considérée comme un secteur improductif mais comme unité de production qui participe activement au développement économique du pays. Pour le succès de la réforme, cette orientation ne doit pas altérer la qualité de l'enseignement.

Dans les pays capitalistes développés (RFA, Grande Bretagne, France, USA) c'est-à-dire les démocraties bourgeoises, les réformes ont été opérées sous la pression de diverses forces politiques et sociales : syndicats, partis progressistes, gouvernements progressistes. Les uns et les autres ont été favorables aux réformes suivant leurs intérêts spécifiques.

Dans les pays socialistes, l'enseignement unifié et polytechnique trouve ses fondements théoriques dans la doctrine marxiste-léniniste. Dans l'idéologie Allemande, Marx et Engels montraient la différence entre le travailleur dans la société capitaliste et le travailleur dans la société communiste. Le premier est confiné à une sphère d'activité exclusive et doit demeurer s'il ne veut pas perdre ses moyens d'existence, "tan-

dis que dans la société communiste, ... chacun n'a pas une sphère d'activité exclusive, mais peut se perfectionner dans la branche qui lui plaît..."⁽¹⁾ C'est donc la prise en charge d'une telle différence qui se reflète dans les systèmes éducatifs des pays socialistes.

Les réformes s'accompagnaient d'une élévation du niveau de l'enseignement primaire. Aux Etats Unis, ce sont des professeurs qui enseignent certaines matières particulièrement les mathématiques dans les écoles primaires. En RDA, les mathématiques remplacent l'arithmétique à l'école primaire. La nécessité d'élever le niveau d'instruction se traduit par l'exigence de doter le système d'enseignants de haut niveau intellectuel. C'est pourquoi, dans les pays observés, la formation des enseignants, y compris ceux du primaire, s'effectue dans les établissements supérieurs et écoles pédagogiques spécialisées. C'est une tendance internationale.⁽²⁾

Cependant, George Z. F. Bereday et Ursula Springer notent que la compétence pédagogique des professeurs américains n'est pas évidente, car "on apprend aux enseignants des "méthodes" mais la formation reste superficielle".⁽³⁾

Deux pays ont cependant plus que les autres des difficultés dans l'édification d'un système unifié : la France et le Mali. Pour la France, nous avons déjà vu chez certains critiques que les différentes réformes n'ont pas résolu la question du cloisonnement. Au Mali, la ruralisation de l'enseignement a eu pour conséquence d'abaisser le niveau d'instruction des élèves. De plus certains aspects socio-psychologiques ont été négligés. C'est ce qui explique l'hostilité manifestée par "les maîtres, les élèves et les parents d'élèves" à la réforme. Les élèves doivent parcourir les quartiers à la recherche d'artisans pour les initier au travail : "dans le cadre des activités artisanales, les ouvriers des quartiers : menuisiers, forgerons, potiers,

(1) K. Marx F. Engels : l'Idéologie Allemande, Editions sociales. Paris, 1977, p. 67 à 68.

(2) "le nouveau modèle international d'éducation n'opère aucune coupure entre la formation des instituteurs et celles des professeurs des lycées et collèges. Tous les enseignants devraient acquérir une formation de 3^e degré dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur équivalent". Annuaire international de l'éducation, vol. XXXV, UNESCO, 1983, p. 16.

(3) George Z.F. Bereday et Ursula Springer : le système éducatif des EU et son influence dans le monde, in traités des sciences pédagogiques, t.3, op. cité p. 311.

sculteurs... se sont montrés réticents à la réception des élèves".⁽¹⁾ Ce n'est peut être pas la ruralisation en tant qu'orientation qu'il faut revoir, mais le contenu de cette orientation.

L'unification du système éducatif et la suppression des barrières étaient des recommandations fondamentales de l'UNESCO. La "Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel" adoptée à la conférence générale de l'UNESCO en 1974 (186 session) insistait sur la démocratisation, le développement des potentialités de l'individu, la connaissance des aspects scientifiques et techniques de la civilisation

contemporaine (paragraphe 5) ; la "suppression des barrières entre les niveaux et domaines d'enseignement, entre l'éducation et l'emploi et entre l'école et la société ; améliorer la qualité de la vie en donnant à l'individu la possibilité d'élargir son horizon intellectuel, d'acquérir des connaissances et des compétences professionnelles..." (parag. 6). Le souci permanent doit être "la création d'articulations horizontales et verticales tant à l'intérieur du système d'enseignement qu'entre l'école et l'emploi, ce qui contribuera à l'élimination de toutes les formes de discrimination" (parag. 7).⁽²⁾ L'unification du système éducatif est l'une des orientations dans la voie de la démocratisation de l'enseignement.

2) Démocratisation de l'enseignement et promotion sociale.

L'unification du système éducatif offre la possibilité à chaque élève d'atteindre un niveau d'instruction déterminé sans sélection avant terme, et d'avoir presque le même programme (dans certains pays il varie suivant les spécificités des zones rurales et urbaines). L'inégalité qualitative des programmes est fonction des types de formation. Elle constitue cependant

(1) Le Formel et le non formel dans l'éducation des masses, op. cité, p. 113.

(2) L'évolution de l'enseignement technique et professionnel : Etude comparative, UNESCO, Paris 1978, p. 101.

une caractéristique discriminatoire dans certains pays comme les Etats Unis (minorités raciales, quartiers pauvres, etc), la France (les types d'enseignement ont des classes sociales clientes etc.

Les travailleurs qui le désirent ont la possibilité de continuer leurs études et les élèves à partir d'un certain niveau d'études peuvent choisir entre le travail et/ou la poursuite des études. Dans les pays capitalistes développés cela n'est qu'une possibilité, alors que dans les pays socialistes c'est une réalité effective et les femmes qualifiées occupent les formes diverses de l'activité économique. En URSS par exemple les pourcentages des femmes employées dans les différentes branches du secteur professionnel étaient en 1955 de : service de santé publique : 85 % ; hotellerie, etc : 83 % ; enseignement 68 %, industrie : 41 % ; bâtiment : 31 %. Aux Etats Unis en 1960, 11 % des femmes suivaient l'enseignement professionnel (cours du jour et cours du soir) et 2 % des cours d'apprentissage. Si en 1958 le pourcentage des filles ayant terminé l'enseignement supérieur était supérieur à celui des garçons (66 % contre 60 %) en 1962, 11 % des filles étaient à l'université contre 22 % des garçons. (1)

Sous la pression des diverses forces politiques et sociales, les pays capitalistes développés ont mis au point un système de formation professionnelle élargi à l'artisanat et qui est intégré au système éducatif. L'apprenti a la possibilité de poursuivre ses études tout en continuant à être rémunéré,

par conséquent d'élever sa qualification et d'améliorer sa situation sociale. Cette orientation est nécessitée par la recherche de l'efficacité et la performance dans la productivité, par l'amélioration continue de la qualification. La suppression de la différence entre l'apprentissage artisanal et l'apprentissage industriel (Grande Bretagne, Allemagne) a eu pour conséquence de libérer les apprentis artisanaux en leur ouvrant d'autres perspectives. Et leur insertion dans la production comme travailleurs qualifiés est indépendante de l'obtention d'un diplôme certifié. La qualification est fonction de la durée de l'ap-

(1) Hugh Warren : l'enseignement technique et professionnel. Etude comparative de 10 pays, op. cité, p. 187 à 188.

prentissage et de l'efficacité au travail. (Grande Bretagne surtout). Le système allemand semble être plus performant parce qu'il permet à l'apprenti d'accéder à l'enseignement supérieur sans aucun diplôme du secondaire général par "la seconde voie d'études".

La formation professionnelle des apprentis est prise en charge par les entreprises elles-mêmes, par les artisans et par l'Etat dans une moindre mesure. Le développement de la formation professionnelle est nécessité par le développement industriel (Grande Bretagne, Allemagne) ou par la volonté de développer (agriculture et industrie) certaines régions pauvres et d'accroître la main-d'oeuvre qualifiée (E.U.).

3) L'éducation et la "loi de la production moderne"

Karl Marx analyse ainsi le procès de travail : "Voici les éléments simples dans lesquels le procès de travail se décompose :

- 1) activité personnelle de l'homme, ou travail proprement dit ;
- 2) objet sur lequel le travail agit ;
- 3) moyen par lequel il agit".⁽¹⁾

La production en tant que forme particulière du procès de travail exige la maîtrise scientifique de ces éléments simples. Car elle devient de plus en plus exigeante à mesure que la société se développe. La maîtrise scientifique du procès de travail est le premier rapport entre l'éducation et la production, quelle qu'elle soit (esclavagiste, féodale, capitaliste, socialiste, etc).

Ce rapport entre l'éducation et la production s'énonce comme une loi, et dans les conditions de la grande industrie comme une loi vitale : "Mais si la variation dans le travail ne s'impose encore qu'à la façon d'une loi physique, dont l'action, en se heurtant partout à des obstacles les brise aveuglément, les catastrophes mêmes que fait naître la grande industrie imposent la nécessité de reconnaître le travail varié et, par

(1) Karl Marx : Le Capital t.1, Editions du Progrès, Moscou, 1982, p. 179.

conséquent, le plus grand développement possible des diverses aptitudes du travailleur, comme une loi de la production moderne, et il faut à tout prix que les circonstances s'adaptent au fonctionnement normal de cette loi. C'est une question de vie ou de mort. Oui, la grande industrie oblige la société sous peine de mort à remplacer l'individu morcelé, porte-douleur d'une fonction productive de détail, par l'individu intégral qui sache tenir tête aux exigences les plus diversifiées du travail et ne donne, dans ces fonctions alternées, qu'un libre essor à la diversité de ses capacités naturelles ou acquises".⁽¹⁾

C'est cette loi qui explique, malgré la diversité des orientations politiques des pays observés, la tendance à l'unification des systèmes d'enseignement, le caractère polytechnique des systèmes éducatifs des pays socialistes et l'alternance des cours et du travail dans les pays capitalistes développés. Ce phénomène des "cours en sandwich" n'est pas récent et ils ont déjà montré leurs performances. Marx expliquant les conséquences pédagogiques de la loi de fabrique (1864) sur les enfants des ouvriers anglais dit : "ceux qui ne sont retenus qu'une demi-journée à l'école sont toujours frais, dispos et ont plus d'aptitude et meilleure volonté pour profiter des leçons. Dans le système mi-travail et mi-école, chacune des deux occupations repose et délasse de l'autre, et l'enfant se trouve mieux que s'il était cloué constamment à l'une d'elles".⁽²⁾ Cette thèse pédagogique de Marx est confirmée par la physiologie moderne avec Pawlov. "Lorsque des stimuli extérieurs identiques agissent constamment sur le cortex, il s'établit une inhibition protectrice qui affaiblit les réflexes déjà formés et rend difficile la formation de nouveaux réflexes".⁽³⁾

dans les pays capitalistes développés, ce n'est pas le développement intégral du travailleur qui est à la base des réformes scolaires. Car la production fondée sur la loi du profit réduit des milliers de travailleurs qualifiés au chômage. Hugh Warren a montré que les industries américaines décomposaient le

(1) Karl Marx : le Capital t.1, op. cité, p. 465.

(2) Karl Marx : le Capital t.1, op. cité, p. 461.

(3) S.G. Chapovalenko : l'Enseignement polytechnique en URSS op. cité, p. 21.

processus de production en une série de petites opérations nécessitant chacune très peu de spécialisation et pouvant être effectuées après une courte période de formation (ce que Marx a appelé "fonction productive de détail"). Parce qu'elle permettait de s'adapter facilement aux rapides modifications des techniques et d'encourager le désir de changement, cette méthode était perçue comme une méthode de l'avenir. ⁽¹⁾

Ces deux caractéristiques révèlent le côté négatif de la loi de la production moderne. "Si la nature même de la grande industrie nécessite le changement dans le travail, la fluidité des fonctions, la mobilité universelle du travailleur, elle reproduit, d'autre part, sous sa forme capitaliste, l'ancienne division du travail avec ses particularités ossifiées". Car "cette contradiction absolue entre les nécessités techniques de la grande industrie et les caractères sociaux qu'elle revêt sous le régime capitaliste, finit par détruire toutes les garanties de vie du travailleur, toujours menacé de se voir retirer avec le moyen de travail les moyens d'existence et d'être rendu lui-même superflu par la suppression de sa fonction parcellaire ; nous savons aussi que cet antagonisme fait naître la monstruosité d'une armée industrielle de réserve, tenue dans la misère, afin d'être toujours disponible pour la demande capitaliste; qu'il aboutit aux hécatombes périodiques de la classe ouvrière, à la dilapidation la plus effronnée des forces de travail et aux ravages de l'anarchie sociale, qui fait de chaque progrès économique une calamité publique. C'est là le côté négatif." ⁽²⁾

(1) Hugh Warren : l'enseignement technique et professionnel : étude comparative de 10 pays, op. cité.

(2) Karl Marx : le Capital t.1, op. cité, p. 465.

II CHAPITRE

LA QUESTION DE LA REFORME SCOLAIRE

AU SENEGAL

A) L'ECOLE A REFORMER ET SES FONDEMENTS JURIDICO-
THEORIQUES.

Le système éducatif sénégalais comprend : l'enseignement préscolaire (3 ans) l'enseignement primaire (6 ans) l'enseignement moyen (4ans), l'enseignement secondaire (3 ans), l'enseignement supérieur (4 ans et plus), la formation professionnelle (1 à 2 ans). Le niveau de développement de l'enseignement préscolaire empêche ce dernier d'être la base du système.

Les études primaires sont sanctionnées par le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires, mais ce diplôme ne permet pas le passage du primaire à l'enseignement moyen : il faut réussir au concours d'entrée en 6^e, et le nombre de promus dépend des places disponibles. Quatre possibilités s'offrent à un élève qui a échoué ou qui n'est pas orienté : redoubler, s'inscrire dans un établissement privé, entrer dans l'enseignement moyen pratique toujours embryonnaire malgré son ancienneté, l'abandon des études pour soit apprendre un métier, soit émigrer.

Les élèves promus sont orientés dans l'enseignement moyen général ou technique. Ils sont répartis entre les Collèges d'enseignement secondaire, les collèges d'enseignement technique et les lycées qui conservent l'enseignement moyen. Les études moyennes comportent une section classique et une section moderne (les CEMG n'avaient qu'une section moderne), et sont sanctionnées par le Diplôme de Fin d'Etudes Moyennes. Ce diplôme a remplacé le Brevet d'Etudes du Premier Cycle. Il est remplacé à son tour par le Brevet de Fin d'Etudes Moyennes.

Avant l'instauration du DFEM, le passage de l'enseignement moyen à l'enseignement secondaire était subordonné à l'obtention d'une moyenne annuelle. Aujourd'hui le BFEM permet de s'inscrire en seconde. L'enseignement secondaire général comprend les séries A, C, D. Certains établissements disposent d'une série

B. L'enseignement secondaire technique et professionnel comprend les séries E, F, G, B. Les études secondaires sont sanctionnées par le baccalauréat complet qui permet l'accès à l'enseignement supérieur (facultés ou instituts) ou dans les écoles de formation professionnelle.

On peut observer dans le système éducatif sénégalais les caractéristiques suivantes : il est résolument orienté vers l'enseignement supérieur ; son enseignement technique conduit à des impasses. Les élèves de cet enseignement accèdent difficilement à l'enseignement supérieur. Ceux de la série E peuvent s'inscrire à l'IUT, ceux des séries F doivent, pour le faire, subir des tests très sévères qui ne tiennent pas compte de leur formation. Seuls les élèves de la série E accèdent, rarement encore, à l'Ecole Polytechnique. Ainsi pour les élèves de l'enseignement technique "les portes sont fermées au Sénégal si ce n'est les bourses étrangères surtout vers les pays de l'Est où ils réussissent admirablement".⁽¹⁾ De plus ils trouvent difficilement un emploi car les employeurs prétendent que leur formation ne répond pas aux exigences de la production et pour les employer, ils prétendent encore leur assurer une formation trop coûteuse et risquée (l'ouvrier formé quitte souvent l'entreprise pour rechercher un salaire plus élevé) ; le système est très cloisonné en particulier entre l'enseignement général et l'enseignement technique où les transferts jusqu'ici observés s'effectuent du premier type d'enseignement au second. Ici comme en France, l'enseignement technique est une "sélection par l'échec" dont les victimes sont les enfants issus des familles moyennes et pauvres.⁽²⁾ De ce cloisonnement découle la rigidité des programmes qui ignorent les mutations scientifiques et pédagogiques sur le plan international ; le nombre de travailleurs qui reviennent aux études est très faible : on rencontre certains dans les facultés, d'autres dans les écoles de formation après la réussite

(1) Propos tenus par un responsable du Lycée Industriel Maurice Delafosse à Dakar.

(2) "L'orientation vers le technique, on le sait, est déterminée davantage par l'échec que par le libre choix : entrent en CET, les "mauvais élèves" de l'école primaire ou du premier cycle du secondaire ; entrent au lycée technique ceux dont le goût pour les mathématiques ou la technologie compense les "regrettables lacunes en connaissances générales" Françoise Hubschev, in *Après-Demain* ; juin-septembre n°165-166, 1974, p.3

te aux concours professionnels dont le nombre de places varie entre 10 et 15 ; l'Enseignement non formel est quasi absent.⁽¹⁾

Les fondements théoriques et juridiques de ce système sont exposés dans la Loi d'orientation de l'Education Nationale n° 71 36 du 3 juin 1971, en son titre premier. Ce document affirme les caractères démocratique, laïc et africain de l'enseignement. Le but qu'il assigne au système éducatif est le suivant : "élever le niveau culturel de la population, 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 du développement national" (art. premier).

Par l'absence de cibles sociales, la loi définit un humanisme abstrait. Par son orientation, elle définit un contenu d'enseignement à dominante littéraire.⁽²⁾ Sans doute ces deux caractéristiques ont largement contribué au retard du "développement de la science et de la technique" au Sénégal et à l'absence d'une élaboration pertinente "des solutions efficaces aux problèmes du développement national".

Pour la réalisation des objectifs assignés à l'école, la loi réaffirme la nécessité de promouvoir "l'initiative privée individuelle ou collective" (art.2). En clair, il s'agit de pour suivre et d'augmenter au besoin l'aide matérielle et financière que l'Etat accorde à cet enseignement. Cette aide était ainsi réglementée par le décret n° 67-1328 du 1er décembre 1967:⁽³⁾ Zone I : 50 % des rémunérations effectivement versées au personnel enseignant. La zone englobe la région du Cap-Vert, les villes de Thiés, Kaolack, Diourbel, Saint-Louis, Louga, Ziguinchor et dans un rayon de 5 km autour de ces villes, la localité de Taïba.

(1) En essayant de décrire ce type d'enseignement au Séminaire de Bamako (7 - 19 mai 1984) Abdoulaye Diouf n'a fait que rapporter les propositions des Etats Généraux, de la CNREF encore non appliquées.

(2) Cette orientation est un remède si on en croit Abdel Kader Fall "l'enracinement de l'homme dans sa culture traditionnelle est bien en effet le seul remède que l'on ait pu trouver aux "toxines" industrielles". Soleil du 10 octobre 1977. p. 4.

(3) Pour plus de détails, je renvoie au dit décret.

zone II : 70 % des rémunérations effectivement versées au personnel enseignant. Elle englobe toutes les autres localités. Le développement de l'enseignement privé n'entraîne pas la démocratisation du système éducatif. Car cette dernière est moins une possibilité de choix (seulement pour certains) qu'elle offre le système qu'un mouvement réel par lequel se réduisent les inégalités multiformes à l'intérieur du système éducatif.

Le système éducatif présente donc des caractéristiques et des tendances négatives pour le développement et la démocratisation de l'enseignement, défavorables à sa participation au développement économique et social. C'est pour ces raisons que ses acquis positifs, ⁽¹⁾ encore faibles, doivent être soumis à une critique objective.

B) L'ARTISANAT ET LE SYSTEME D'APPRENTISSAGE

Une enquête réalisée entre 1973 et 1975 montre l'importance de l'artisanat et du système d'apprentissage au Sénégal. Elle a été effectuée dans les 7 chefs-lieux des régions d'alors sur un échantillon de 35.412 artisans répartis entre 13.649 entreprises artisanales. ⁽²⁾ On y distinguait :

- l'artisanat d'art (objets de souvenir, décoratifs, représentatifs de la culture sénégalaise) : 13 corps de métiers, 2439 unités ;

- l'artisanat de production (objets utilitaires non artistiques) : 20 corps de métiers, 8.994 unités. Il regroupe 69 % des artisans et 66 % des ateliers. Il est très largement dominé par la couture (57 %) et la menuiserie (21 %) ;

- l'artisanat de service (prestation de service) 25 corps de métiers, 2.226 unités.

Les ateliers sont de petite taille. Ceux qui comptent moins de 5 employés représentent 88 % des ateliers dont 47 % ne

(1) "Ce qui est acquis, ce sont les infrastructures scolaires, considérables même si elles demeurent insuffisantes, abritant une population d'élèves importante eu égard à nos besoins et à nos possibilités économiques. C'est aussi une administration scolaire organisée, consciente des voies et moyens de son amélioration, un corps enseignant important et encadré. C'est enfin, un enseignement privé dont la nécessité et la vitalité sont évidentes" Habib Thiam devant l'Assemblée Nationale, Soleil du 18-19 déc. 1982. Pour Iba Der Thiam, le "Souci d'assurer un enseignement de qualité" est un acquis évident : l'Ecole Nouvelle, juillet 1986 p. 54.

(2) Enquête sur les structures et l'exploitation de l'artisanat en milieu urbain: 1973-75, vol I, Dakar, Direction de la statistique, juin 1977.

comptent qu'une personne et 20 % deux personnes. Les ateliers de 5 à 9 personnes représentent 9 %, ceux de 10 à 9 personnes 3%

L'échantillon compte 41 % de maîtres artisans, 20 % d'artisans et 39 % d'apprentis. Les femmes représentent 3 % contre 97 % des chefs d'exploitation, 1 % contre 99 % des maîtres-artisans et pour l'ensemble de l'artisanat 2 % contre 98 % d'hommes.

La moitié des artisans avaient fréquenté l'école coranique, 37 % avaient fréquenté l'école française, 17 % sont alphabètes tandis que 1 à 2 % seulement avaient fréquenté l'école arabe. Parmi les apprentis, 55 % avait fréquenté l'école française, contre 23 % parmi les chefs d'exploitation. La formation sur le tas représente 96 %, celle effectuée dans un établissement de formation professionnelle 4 %. Ainsi plus que l'enseignement technique, l'artisanat est une orientation par l'échec. Les rapports entre l'école, la formation professionnelle sont des rapports d'échec. Ces rapports sont compliqués par la distinction entre l'apprentissage artisanal et l'apprentissage industriel. Et ni les chefs d'exploitation, ni les maîtres artisans ni les apprentis n'ont de chances réelles de réintégrer le système scolaire, parce que les dispositions du code du travail en la matière ne leur permettent pas d'apprendre. Car l'enseignement des apprentis n'est possible qu'au cas où ils ne savent pas lire, écrire et compter ou s'ils n'ont pas terminé leur première éducation religieuse. Ils pourront alors bénéficier de deux heures par jour de travail pour leur éducation.⁽¹⁾ L'apprentissage industriel est sanctionné par un Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'issue d'un examen subi avec succès devant un organisme désigné par le Ministre de l'enseignement technique.⁽¹⁾ Cependant la formation professionnelle et les stages du personnel en fonction ne doivent être exigés par l'entreprise que dans la mesure où ils sont nécessités par "l'exercice de son emploi et l'adaptation à l'évolution économique".⁽²⁾

(1) Code du travail 1974 et code du travail 1980, articles 71 et 72.

(2) Convention Collective Nationale interprofessionnelle 1980, article 35.

L'enquête de 1973-75 révèle que 87 % des personnes interrogées travaillent plus de 8 heures par jour, plus de 21 jours par mois et plus de 9 mois par an. Parmi eux, 5 % seulement ont une activité secondaire (4 % font de l'agriculture et un peu plus de 1 % travaille dans d'autres secteurs). Ce qui signifie que le temps libre n'est pas employé pour les études.

L'artisanat est encore largement dominé par l'exploitation familiale et les structures castuelles, surtout dans l'artisanat d'art (bijouterie, tissage, sculpture, vannerie) et certains corps de l'artisanat de production (coordonnerie). La tentative d'élargir cet artisanat, par des méthodes traditionnelles, à d'autres familles et castes se heurterait à des obstacles socio-psychologiques. Ces derniers bloquent presque également les apprentis potentiels et leur famille et les maîtres artisans. Pourtant c'est dans cette direction qu'est orientée la politique du pouvoir. (1)

L'artisanat n'est pas rémunérateur sauf l'artisanat d'art solidement monopolisé par les ayants droit traditionnels. 31 % des artisans de ce secteur avaient 20 à 50.000 F CFA par mois alors que de manière générale les artisans (47 %) gagnaient moins de 20.500 F CFA et 70 % gagnaient moins de 20.000 F CFA (y compris ceux qui ne gagnaient rien). 41 % des chefs d'exploitation et 53 % des salariés avaient un salaire mensuel de 20.500 F CFA. Seuls 2 % des chefs recevaient chacun 200.000 FCF et plus par mois, c'est-à-dire qu'ils détenaient 55 % de la masse salariale versée. (2)

Dans les pays en voie de développement comme le Sénégal, la frontière entre l'artisanat et l'industrie est très confuse à cause de la prédominance des petites et moyennes entreprises qui sont souvent des exploitations familiales. Cependant il n'est pas juste d'assigner à ce secteur un rôle déterminant dans le développement industriel comme le fait le VI^e Plan : "le monde artisanal est un milieu de formation et de per-

(1) "Le Sénégal s'est toujours assigné comme objectif, tout en préservant les valeurs traditionnelles, de recenser, d'assister et de promouvoir les artisans..." VI^e plan, p 237.

(2) Enquête sur les structures et l'exploitation de l'artisanat en milieu urbain : 1973-75, op. cité.

fectionnement, il constitue une étape importante dans l'évolution vers la société industrielle, en ouvrant l'accès à la petite et moyenne entreprise, par l'élévation du niveau technique et de l'esprit d'organisation et d'entreprise".⁽¹⁾ Il n'est pas juste aussi, comme le font certains experts de considérer l'artisanat comme la seule alternative économique viable pour les pays en développement.⁽²⁾

Ici comme dans le secteur industriel il y a "la réticence des institutions bancaires à consentir des crédits aux artisans, même si les fonds de garantie existent, comme c'est le cas" et "l'insuffisance des moyens humains pour l'encadrement humain mis à la disposition du secteur".⁽³⁾ Et cela malgré l'intérêt que l'Etat accorderait à ce secteur et l'intérêt réel de la Banque Mondiale et du Fonds européen de Développement pour l'artisanat au Sénégal.⁽⁴⁾

Il apparaît donc que l'apprentissage et l'artisanat se déploient en dehors du système éducatif comme deux systèmes différents et opposés.

C) PRINCIPALES REFORMES ET INNOVATIONS AU SENEGAL

L'évolution du système éducatif en matière de réformes et innovations scolaires est déterminée par la position de A. Cocatre Zilgien au séminaire de 1962. Pour l'essentiel il y

(1) VI^e Plan de développement, p. 237.

(2) C'est la position des auteurs de *Demain l'artisanat ?* Publié sous la direction de Pierre Rossel, Paris, PUF, 1986 les auteurs sont : Michel Carton, Marie Noëlle Chamoux, Bernard Crettaz, Patrice Guex, Christine Jaeger, Anne-Marie Karlen, Bernard Lecomte, Claude Raffestin, Marian Stepczynski.

(3) VI^e plan quadriennal, p. 239.

(4) En 1978 est créée la Direction de l'Artisanat, qui assure également la tutelle des sociétés d'encadrement et des chambres des métiers, au sein du Ministère du Développement industriel et de l'Artisanat. Au cours du VI^e plan, la Banque Mondiale devait fournir un crédit de 751 millions de F CFA à ce secteur VI^e Plan quadriennal.

formulait cinq orientations :

1) l'africanisation des programmes doit tenir compte d'une double nécessité : coordonner les réformes entre les Etats africains d'expression française et coordonner celles-ci avec celles de la France. Car il faut réformer "sans véritablement bouleverser les programmes",

2) "tout déclin du français, en Afrique d'expression française, engendrerait des divisions, provoquerait des désadaptations, susciterait même parfois certains traumatismes psychiques et priverait les intéressés d'un instrument de pensée et de communication dont ils ressentiront durement l'absence",⁽¹⁾

3) contrôler sévèrement les réussites au baccalauréat. Comme les possibilités d'emploi... sont encore limitées, (la) multiplication du nombre des intellectuels pourrait conduire à plus ou moins longue échéance à des troubles de nature révolutionnaire, comme il s'en est maintes fois produit dans les états du Levant, troubles en partie dus à l'inquiétude éprouvée par les étudiants devant l'insuffisance quantitative et qualitative de débouchés offerts à leurs capacités (réelles ou supposées)",

4) pour se faire il faut limiter les enseignements secondaire et technique. "Il vaut mieux rénover qu'innover" l'enseignement technique ;

5) mettre en place des structures d'enseignement professionnel de "récupération" sociale dont le but est d'"arracher au désenchantement improductif et pour ôter toute raison d'éprouver une rancoeur politiquement dangereuse".⁽²⁾

Ainsi depuis l'indépendance il n'y a eu qu'une seule réforme fondamentale, celle définie par la Loi d'orientation de l'Education Nationale de 1971.⁽³⁾ La seconde réforme, celle des Etats Généraux et de la Commission Nationale de Réforme attend toujours d'être appliquée.

(1) C'est aussi le sentiment, 15 ans plus tard, de Abdel Kader, Fall : "le français, c'est une clé qui nous ouvre tout un pan de l'univers actuel" Soleil du 10 octobre 1977, p. 4.

(2) A. Cocatre Zilgien : Du rôle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement technique dans la formation des cadres moyens et supérieurs des secteurs public et privé in Annales Africaines n°2, Paris, Edition Pedone, 1963. L'auteur était professeur à la Faculté de Droit et Sciences économiques, Directeur de l'Institut d'Etudes Administratives africaines et de l'Ecole Nationale d'Administration du Sénégal.

(3) Elle est matérialisée par les décrets n°72.861 du 13 juil. 1972, n° 72.863 du 13 juil. 1972, n°72.864 du 13 juil. 1972. Il faut signaler qu'antérieurement à cette loi, il y a le décret

La loi d'orientation limitait l'enseignement primaire à 5 ans plus une classe de transition. Cette dernière ne sera jamais effective dans l'enseignement primaire.⁽¹⁾ La méthode CLAD inaugurée sous cette Loi sera supprimée en 1981 à cause de son échec.

La grande innovation de la loi d'orientation fut l'enseignement moyen pratique, conçue pour récupérer 80 à 94 % des enfants rejetés par l'enseignement primaire, principalement les enfants issus des milieux pauvres. Il devait permettre la réduction du flux de l'exode rural, et résoudre ainsi partiellement au moins, la question du chômage, puisque l'Etat se trouve dans "l'impossibilité de créer suffisamment d'emplois pour occuper les jeunes chômeurs dont le nombre augmente chaque année". Cet enseignement repose essentiellement (gestion, financement, administration) sur "les collectivités elles-mêmes".⁽²⁾

La loi sera suivie par un ensemble de mesures. En 1986 les Collèges d'Enseignement général furent généralisés avec la suppression des Collèges d'Enseignement Moyen général. Les lycées sauf les grands établissements qui conservent l'enseignement moyen, deviennent des établissements secondaires. Une suggestion a été faite en 1984 aux collectivités locales : "la création des CES dans les villages centres les plus importants. Elle se ferait progressivement, classe par classe, le cycle complet devant être atteint au bout de 4 ans".⁽³⁾

En 1979 les Blocs scientifiques sont créés avec le concours de la Banque Mondiale. Ils permettent, en principe, "d'offrir aux élèves des collèges..., des cadres propices à l'expérience". Les élèves de Quatrième et de Troisième des Collèges dits polarisés vont y trouver les professeurs. Il en existait en 1986, 8 sur l'ensemble du territoire dont 3 dans la région de Dakar.⁽⁴⁾

(1) Cette classe qui n'a jamais eu d'existence réelle est cependant supprimée juridiquement par le décret n° 79.1165 du 20 décembre 1979.

(2) Samba Dione : l'enseignement moyen pratique au Sénégal, in Expériences et Innovation n° 34, Paris, UNESCO 1977. Je renvoie à ce texte pour plus de détail sur ce type d'enseignement.

(3) Iba Der Thiam : Soleil des 16 et 17 juillet 1984.

(4) Situation économique du Sénégal 1986, p. 94

Il est difficile d'avoir des informations précises sur l'enseignement technique. La réforme de 1971 sur cet enseignement visait en grande partie à étendre les compétences du Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Car sur 49 établissements recensés en 1970, 19 seulement relevaient de ce département. ⁽¹⁾

L'enseignement moyen technique a presque les mêmes programmes que l'enseignement moyen général. Comme ce dernier il est sanctionné par le BFEM. ⁽²⁾ L'enseignement secondaire technique est sanctionné par un baccalauréat de technicien de l'industrie ou du commerce ou un baccalauréat E ou B (technique mathématique et scientifique). ⁽²⁾

On note également des réformes dans l'organisation des examens, des modes de passage et des réformes des diplômés. Le Brevet d'Etudes du premier cycle deviendra successivement Diplôme de Fin d'Etudes Moyennes puis Brevet de Fin d'Etudes Moyennes. Il y a l'introduction de la double correction. C'est surtout au niveau des modalités de passage en seconde que les tâtonnements se font jour : dans certaines périodes seule la moyenne est exigée, dans d'autres, c'est le diplôme qui permet le passage.

Ces tâtonnements sont notables aussi avec le baccalauréat qui a subi trois modifications au cours de la période de l'indépendance. ⁽³⁾

Le système éducatif souffre donc de la non réforme qui témoigne de son caractère rigide. Les réformes et innovations sont pour l'essentiel des aménagements à l'intérieur du système.

(1) Communication sur la Réforme des enseignements technique et professionnel, Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, Dakar, juillet 1971, p. 2,19,13

(2) Marie Sarr Mbodje appréciant ce phénomène avouait qu'il s'agit d'une "situation provisoire mais qui dure". Elle révélait aussi l'inadéquation des manuels avec les disciplines enseignées. Soleil du 6 juillet 1984.

(3) Dans la première décennie on est passé des deux parties du baccalauréat à une épreuve anticipée de Français en première plus l'examen en terminale ; En 1978 on revient au système des deux parties (la réforme est appliquée en 1979). Et en 1987, on revient au système épreuve anticipée plus baccalauréat, l'application devant être effective en 1988.

Et ces dernières ont pour effet d'accroître la sélection et le caractère anti-démocratique de l'enseignement. Cette sélection ne se traduit pas par l'élévation du niveau scientifique des programmes qui demeure pour l'essentiel de très bas niveau et dépassé. ⁽¹⁾

D) LA REFORME PROPOSEE PAR LA COMMISSION NATIONALE
DE REFORME DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

La CNREF propose, sur la base de l'organigramme élaboré par le Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal et le Syndicat des Professeurs du Secondaire aux Etats Généraux de l'Education, la transformation fondamentale du système d'enseignement.

L'enseignement préscolaire doit devenir la base du système pour rendre effectif le "processus de démocratisation de l'enseignement et de la formation" et l'initiation à l'enseignement dans les langues nationales. Parce qu'elle cible "les enfants issus des couches sociales défavorisées", l'éducation doit être gratuite. L'enseignement préscolaire (3 ans) est partie intégrante du cycle fondamental (13 ans) et constitue avec l'enseignement polyvalent (10 ans) "un tout indissociable interdisant toutes orientations sélections, éliminations avant terme".

L'enseignement polyvalent (obligatoire et gratuit) comprend 4 étapes définies en fonction des critères psycho-pédagogiques par l'intégration progressive de nouvelles matières à mesure que le niveau des études s'élève. Le programme comporte deux volets : un enseignement polytechnique et un enseignement général.

Le cycle fondamental est sanctionné par une orientation guidance qui s'appuyera sur : la fiche individuelle, l'avis des parents de l'intéressé et des besoins planifiés de l'économie nationale. Le cycle secondaire et professionnel (3 ans) accueille les élèves après leur orientation. Cette dernière n'est pas définitive puisqu'il existe des passerelles entre les diffé-

(1) C'est ce que montrait Mohamed Fadel Dia dans le Pédagogue n° 28, mai 1984 (déjà cité).

rentes filières pour les réorientations éventuelles. La formation générale et permanente est articulée à la formation professionnelle.

Différentes options s'offrent aux élèves de l'enseignement secondaire général et technique selon les filières :

- langues et sciences sociales : première année de tronc commun plus deux années d'option : artistique, langues et civilisations anciennes, sciences humaines, gestion/économie, langues vivantes ;

- sciences et techniques : première année de tronc commun plus deux années d'options : génie/électricité et électronique, génie civil - mécanique et hydraulique, mathématique - Physique et Chimie, Sciences Chimiques et Naturelles.

Le décroisement du système n'est pas seulement horizontal (possibilité de choisir et de changer d'études à chaque niveau du système), il est aussi vertical (suppression des barrages suppression des distinctions entre les types d'enseignement). Désormais "l'enseignement technique prépare les élèves à l'enseignement supérieur" et "la formation professionnelle débouche sur la vie active". Mais les élèves de ce type d'enseignement ont la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur par le moyen de la formation permanente.

Ce décroisement vise à renverser la situation actuelle en privilégiant l'enseignement professionnel en y définissant de nouvelles perspectives :

- la voie de l'école de formation professionnelle moyenne où sont formés les ouvriers qualifiés (1 an), les ouvriers hautement qualifiés (2 ans) et les techniciens moyens (3 ans). Ces écoles ne forment pas d'ouvriers spécialisés ;

- la voie de l'apprentissage avec garantie et sécurité pour les apprentis (gratuité, certificat d'apprentissage, contrat d'apprentissage non lié à l'obligation d'embauche). Les apprentis "doivent recevoir une formation générale qui complète leur base théorique et qui facilite leur mobilité sociale" par des cours du soir, les cours par correspondance, les courtes sessions des écoles professionnelles moyennes ou des structures d'éducation non formel.

Ce décroisement est appuyé par un programme d'éducation non-formelle. En milieu rural le programme s'organise en

deux étapes. Dans la première il s'intéresse aux analphabètes pour la formation de conseillers ruraux, de coopérateurs, des groupements de producteurs. Les femmes et les jeunes sont ici ciblés. Cette phase comprend une session d'alphabétisation de six mois et une formation sectorielle. Au cours de la seconde étape seront organisées de courtes sessions de recyclage de courts cycles de formation professionnelle, des cours du soir et de longs cycles de formation professionnelle. En milieu urbain le programme concerne également les analphabètes pour la formation des travailleurs des grandes et moyennes entreprises, des salariés des entreprises artisanales, des artisans, des adultes sans qualification professionnelle, des jeunes non scolarisés et des femmes sans activités directement productive. Le programme sera réalisé par une session d'alphabétisation de six mois et une formation sectorielle. La deuxième étape se fait comme en milieu rural.

Pour "atténuer au maximum les inégalités de chance créées par les différences d'origine sociale" la Commission propose l'octroi d'aides scolaires (20.000 F/an) de bourses d'externat (60.000 F/an), d'allocations scolaires (30.000 F/an), de demi-pensionnats (repas midi, études surveillées + 20.000F/an pour les dépenses permanentes : eau et électricité), de bourses d'internat (70.000 F/an). Les critères d'attribution en vigueur ont pour l'essentiel été conservés.

Les fondements théoriques et juridiques de cette conception de réforme sont définis dans l'"Avant-projet de Loi d'orientation de l'Education Nationale pour l'Ecole Nouvelle".

L'enseignement est public, gratuit et à la charge de l'Etat (art.1). Les caractéristiques essentielles de cet enseignement sont la laïcité, la démocratie et la permanence. Il est sénégalais et africain parce qu'il vise "la promotion des langues et cultures africaines et sénégalaises en les élevant au rang des véhicules et contenus privilégiés de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (art. 2, 3, 4, 5). Ses formes, son contenu et ses objectifs sont déterminés de manière à assurer la liaison de "l'école à la vie, la théorie à la pratique, l'enseignement à la production dans l'articulation, à tous les niveaux, de la formation générale à l'enseignement polytechnique" (art. 11).

"L'initiative privée peut suppléer l'effort de l'Etat" en matière d'éducation nationale, mais seulement "à titre transitoire et pour une période la plus courte possible" et à condition qu'elle soit rigoureusement contrôlée par l'Etat. (art.1).

E) LA REFORME ACCEPTEE PAR LE GOUVERNEMENT⁽¹⁾

Le schéma général de l'organigramme est accepté "à quelques nuances près" avec quelques "retouches". Le cycle fondamental de 10 ans est un objectif à long terme. Pour le moment, l'obligation scolaire sera portée à 4 ans (on parle aujourd'hui de 5 ans) et l'école primaire recrutera à 7 ans. Le passage sélectif entre les classes sera maintenu, tout comme les examens dont la suppression n'est pas encore souhaitable. Même si "la notion d'enseignement polyvalent mérite un intérêt particulier", la distinction entre cycle secondaire général et cycle secondaire technique sera maintenue. L'enseignement privé ne sera pas remis en question, au nom de la "démocratie" et de la "liberté des citoyens".

Ces "retouches" sont justifiées par les raisons suivantes : pour l'obligation scolaire, "il serait surprenant que le Sénégal puisse faire d'un trait le long chemin que des pays beaucoup plus riches que lui ont mis de longues années à parcourir". D'autre part, des études sérieuses ont prouvé que "4 années d'études élémentaires se traduisent par une augmentation de la productivité de 13 à 17 % et qu'elles suffisent pour écarter le risque de l'analphabétisme de retour". Cet argument semble ne pas tenir compte du chômage, du milieu familial et social de la majorité des élèves du primaire. Ecarter "le risque de l'analphabétisme de retour"⁽²⁾ ne peut pas être un objectif viable.

(1) Iba Der Thiam : l'Ecole Nouvelle, Dakar Ministère de l'Education Nationale, juillet 1986. Ce document contient la conférence de presse du ministre, le 18 janvier 1985 sur la position du gouvernement sur les propositions de la CNREF.

(2) C'est ce que Georges Cogniot appelait à juste raison le "savoir minimum garanti" ou "le Smic intellectuel", in *Savoir et Démocratie*, Paris, Editions Sociales, 1981.

La sélection doit être maintenue parce que dans le pays "sévit un laxisme partout présent", parce que "le système des relations joue encore trop souvent", parce que "les enseignants sont soumis à des pressions lors de n'importe quel examen". Les propositions retenues après les "retouches" seront ainsi matérialisées :

la scolarisation universelle sera réalisée grâce à l'enseignement à temps partiel. Elle nécessite donc une stratégie de "rentabilisation des structures existantes par la création de classes multigrades et de classes à double flux". La promotion des langues nationales doit s'accompagner "d'une approche suffisamment prudente et réaliste" et "s'entourer de toutes les garanties de succès".⁽¹⁾ Il est nécessaire de mettre les élèves dans de meilleures conditions de travail. Mais "pour l'immédiat et pour l'avenir proche, l'ouverture d'internats n'est pas possible partout et ne s'impose d'ailleurs pas avec une égale urgence selon les types d'enseignement". Ainsi les écoles de formation à créer comporteront désormais des structures d'internats et des études seront menées "pour évaluer l'opportunité et la possibilité de réouvrir les internats des écoles de formation en général".⁽²⁾ La revalorisation matérielle de la fonction enseignante ne s'impose pas avec urgence. Car les enseignants "sont mieux payés, à titre égal, que les autres fonctionnaires de même niveau hiérarchique".

La réforme acceptée par le gouvernement est d'essence politique. Elle vise essentiellement à opérer une série de réaménagements dont le rôle est de stabiliser relativement le système politique en tempérant, dans le secteur scolaire, les luttes sociales. Cette stratégie sera résumée par le secrétaire général du Parti socialiste : "l'Ecole Nouvelle, l'Education

(1) Cela pour maintenir toujours actuels les termes de l'accord de coopération en matière d'enseignement supérieur entre la République Française et la République du Sénégal : "l'enseignement de caractère français (est) pour le peuple sénégalais l'instrument historique de sa promotion moderne et de son développement culturel, politique, économique et social". in Journal Officiel de la Rép. du Sénégal n° 3504 du 3 février 1962.

(2) A propos de la fermeture des internats, l'évaluation du gouvernement portait sur leur inefficacité : "aux compositions et aux examens, nous avons constaté que de plus en plus les externes avaient de bien meilleurs résultats que les internes" Soleil du 7 octobre 1981.

nouvelle seront les lieux de nombreuses ruptures et de dénouements de crises durables : elles seront l'occasion de grandes mutations qui vont affecter toutes les règles de notre vie politique, économique, culturelle et sociale... Car il s'agit en définitive d'une question nationale (souligné par l'auteur), je l'ai déjà dit, qui transcende nos petites divisions politiques et idéologiques. Nous sommes tous partie prenante à quelque niveau que nous nous trouvions, à quelque catégorie socio-professionnelle que nous appartenions".⁽¹⁾ Mais c'est dès 1981 que les bases de cette stratégie ont été élaborées. Le Ministre de l'Education Nationale d'alors affirmait : "je pense que les rapports entre le gouvernement et syndicats ne doivent pas être des rapports d'affrontement, mais plutôt des rapports de confiance et de franchise".⁽²⁾ C'est à cette époque aussi que s'imposait l'"impératif catégorique au plein sens Kantien du terme" : l'école doit "devenir une aire de convergence des forces constructives".⁽³⁾ Pour se faire, il faudra activement travailler pour l'émergence "de nouveaux rapports avec l'institution scolaire".⁽⁴⁾ Cependant la réforme telle qu'elle est acceptée par le gouvernement n'est pas totalement partagée par l'ensemble des membres du Parti Socialiste⁽⁵⁾ parce que sa matérialisation pesera lourdement sur les populations. Cette orientation ouvre des perspectives grosses de tensions sociales à plus ou moins longue échéance. Car même si elles ont pu être momentanément désamorcées dans le secteur scolaire, l'existence de problèmes fondamentaux non résolus constitue un facteur de polarisation des luttes revendicatives inévitables, à mesure que la crise s'étende et s'approfondisse.

(1) Rapport au Conseil National du Parti socialiste consacré à l'Ecole Nouvelle, Soleil du 18 et 19 décembre 1985.

(2) Abdel Kader Fall, Soleil du 8,9,10,11 octobre 1981.

(3) Djibo Ka, Soleil du 13 juillet 1981.

(4) Soleil du 5 juillet 1984.

(5) Au Conseil National du Parti socialiste et au 11^e Congrès de ce Parti, les délégués des Unions nationales et des organisations affiliées ont émis de sérieuses réserves sur certains aspects de la réforme acceptée par le gouvernement et sur la politique de désengagement de l'Etat. Soleil du 29 juillet 1985 et Soleil du 22 décembre 1986.

F) DES FACTEURS DEFAVORABLES A UNE REFORME
DEMOCRATIQUE

1) Facteurs organisationnels

La lutte des enseignants a été l'un des facteurs décisifs de la convocation des Etats Généraux.⁽¹⁾ Il est aujourd'hui regrettable que la division soit encore plus accentuée diminuant ainsi leur capacité de mobilisation et affaiblissant les organisations. Or l'affaiblissement des organisations se traduit nécessairement par la rareté des mouvements revendicatifs. Mais ce n'est pas seulement la division des enseignants sénégalais qu'il faut décrier dans ce sens. La très forte présence de l'Assistance technique contribue beaucoup à priver les organisations syndicales de nombreux enseignants. Ce qui influe négativement sur le mouvement revendicatif.

A cela s'ajoute la non liaison effective de la revalorisation de la fonction enseignante à la réforme démocratique du système éducatif. Cette liaison n'apparaît pas clairement dans l'action des enseignants dès lors que la mobilisation est plus déterminée par les problèmes matériels immédiats que par une réforme démocratique du système. Cette liaison même si elle est lisible en pointillé dans l'orientation général n'est pas bien perçue par tous les militants comme ce pour quoi il vaut la peine de se battre, maintenant.

En second lieu, la lutte pour la réforme de l'école n'implique pas les autres syndicats de travailleurs, parce que sans doute ils ne perçoivent pas le rapport entre un système démocratique et les possibilités que cela pourrait leur offrir.

Les employeurs, qui sont intéressés au changement dans le système éducatif à cause de la main-d'oeuvre qu'il produit ne sont pas eux aussi impliqués dans la lutte. Ce qui s'explique par

(1) En 1977, le SUDES insistait sur la nécessité de convoquer les Etats Généraux de l'Education. En 1978, sur son initiative, des syndicats, Associations et groupes s'étaient retrouvés pour réfléchir sur les problèmes de l'école. 2 déc. 1979 : journée nationale d'action ; 13 mai 1980 : grève ; la grève de la correction de l'entrée en 6^e, du DFEM, du baccalauréat général et technique 1^e et 2^e parties ; meeting national du 25 oct. 1980 ; journée nationale d'action du 21 décembre 1980. La voix de l'Educateur, n° spécial Etats Généraux, p. 3.

diverses raisons : en premier lieu les employeurs sont pour l'essentiel des étrangers et en second lieu, ~~ceux~~ sénégalais ne sont pas bien organisés et ne considèrent pas ce problème comme le leur directement. Autrement dit, le manque de main-d'oeuvre qualifiée dont ils font état ⁽¹⁾, n'est pas ressenti comme la conséquence directe du système éducatif dont la réforme démocratique les interpelle.

Pour une bonne période le mouvement élève et étudiant a été marqué par une immaturité dans les luttes revendicatives. L'unité n'était pas et n'est pas encore réalisée, ce qui laisse subsister de nombreux courants divergents voire hostiles entre eux.

Enfin la nature et la composition des organisations des parents d'élèves, souvent plus politiques que revendicatives.

Tout cela concourt à priver le Sénégal d'une véritable opinion publique, c'est-à-dire d'une force de pression multiforme en faveur d'une réforme démocratique du système d'enseignement.

2) Facteurs politiques

L'orientation politique est un obstacle de taille aux réformes en profondeur du système éducatif. Cette orientation s'articule autour de deux axes essentiels :

- l'axe du désengagement de l'Etat des secteurs de la vie économique et sociale. L'Etat viserait ainsi à libérer l'initiative privée et à susciter entre les entreprises une concurrence, facteur de croissance économique. Parmi ces entreprises, l'enseignement privé.

- l'axe de la poursuite d'un enseignement sélectif qui permet de dépenser de moins en moins dans l'enseignement. Cet axe se matérialise par l'enseignement moyen pratique qui ab-

(1) C'est ce que révèle les documents du Conseil économique et Social : 1) Etude sur l'enseignement en général, l'enseignement technique et professionnel en particulier, Dakar 1980, 2) Séance de travail entre employeurs, formateurs, gouvernement, Conseil économique et social, Dakar 1979. C'est ce que révèle aussi l'Etude monographique sur l'emploi et la formation au Sénégal, décembre 1985.

sorbe 80 à 94 % des élèves du primaire⁽¹⁾, des classes à multigrades et à double flux, l'abaissement du niveau des enseignants, l'augmentation du nombre d'élèves par enseignant et le développement de l'enseignement privé.

A cette orientation politique s'ajoute un autre facteur. Il n'ya pas une prise en charge effective, du point de vue politique, de la réforme démocratique du système éducatif par les programmes de l'opposition. Aucun parti n'a élaboré une proposition de réforme. Ce dont on dispose ce sont les conclusions des Etats Généraux autour desquelles les formations politiques luttent avec une inégale ardeur.

Si nous avons tenu à parler des facteurs défavorables à une réforme démocratique du système éducatif, c'est parce qu'ils ont une influence sur l'élaboration théorique des réformes et innovations scolaires.

(1) "la filière éducative formelle moderne;.. ne va plus conserver au-delà du cycle primaire, que 6 % environ de nos enfants..." Parlant de l'enseignement moyen pratique, l'auteur dit que son rôle va évoluer pour ne devenir qu'une "insertion économique" et non plus "le maintien et la rentabilisation de l'acquis scolaire qui ne viennent qu'en appoint". Samba Dione : l'Enseignement moyen pratique au Sénégal, OP. cité, p. 6.

II H A P I T R E 4

ESQUISSE D'UN PLAN DE REFORME SCOLAIRE POUR LE SENEGAL

A) CONSIDERATIONS THEORIQUES

Les réformes et innovations scolaires revêtent des contenus différents suivant les conceptions et les objectifs de ceux qui les initient.

Deux grandes thèses s'opposent. Certains considèrent que ces concepts s'appliquent à toute initiative qui se rapporte à un domaine du système scolaire. D'autres pensent qu'on ne peut parler de réformes et d'innovations que dans le cas où elles impliquent le bouleversement du système, la définition de nouveaux objectifs et l'élaboration de nouveaux moyens pour les atteindre.

La différence entre réformes et innovations scolaires n'est pas absolue. Apparemment les innovations sont l'introduction dans le système scolaire d'éléments nouveaux dont le but est de l'améliorer sans le bouleverser. Entendues dans ce sens les innovations n'affectent pas globalement le système mais certains aspects de ce dernier, alors que les réformes scolaires viseraient des modifications profondes du système. Mais cette distinction ne semble pas assez pertinente car "l'innovation n'est pas une fin en soi, mais... elle doit être conçue dans la perspective d'une réforme cohérente".⁽¹⁾

De nombreux spécialistes s'accordent à définir la réforme de l'éducation comme une entreprise de transformation structurelle qui correspond au changement ou à la réorientation de la stratégie globale : "on admet en général que la réforme implique des modifications de structures majeures, et qu'elle constitue en conséquence une option politique".⁽²⁾ Mais ce con-

(1) Education en Devenir 2, Paris, UNESCO, 1980, p. 11.

(2) Education en Devenir 2, op. Cité, p. 11 "si on la considère comme partie intégrante du processus global de transformation sociale, la réforme entraîne des changements profonds dans la stratégie générale de l'éducation, et les décisions la concernant incombent aux autorités ou aux organes législatifs nationaux".

sensus n'a pas su éviter les divergences d'approche. Pour certains les réformes sont un "processus de transformation graduel" dont le but est de trouver un "équilibre entre l'éducation et le contexte social, économique et culturel". D'autres y voient la "manifestation de contradictions ou de conflits sociaux".

On distingue généralement les réformes pédagogiques des réformes de l'éducation. Les premières "apportent des améliorations majeures aux systèmes existants" tandis que les secondes "prévoient des transformations des buts et des objectifs, généralement liées à des modifications sociales et politiques extérieures au système d'enseignement". (1)

Les réformes visent essentiellement deux objectifs majeurs : la démocratisation et la modernisation de l'enseignement. Ces deux objectifs revêtent des contenus et des significations différents suivants les pays et leur stade de développement. Ils peuvent être envisagés simultanément ou séparément selon les spécificités nationales. Mais pour un système en crise, les réformes pédagogiques sont incapables d'ouvrir des perspectives salutaires.

Les réformes ne vont pas toujours dans le sens défini ci-dessus. Elles peuvent être le moyen de repositionnement des couches et classes sociales dans et par l'école, repositionnement qui perpétue les inégalités sociales. Mais cela est dépendant des forces sociales qui initient ces réformes et de leur poids dans l'application de ces dernières.

B) PRÉALABLES SOCIOLOGIQUES A LA RÉFORME DÉMOCRATIQUE DU SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS.

1) La modification de la composition sociologique des opérateurs économiques.

Dans le domaine de l'industrie il faut renforcer la position des Sénégalais. Pour se faire, il faut d'abord et avant tout faciliter leur accès au crédit bancaire. Cela doit s'accompagner d'un ensemble de mesures parmi lesquelles la mise en place de structures efficaces chargées de veiller à ce que les

(1) Education en Devenir 2, op. cité, p. 46 à 47.

débiteurs utilisent les crédits dans les opérations pour lesquelles ils étaient contractés et de veiller à leur train de vie ; l'obligation d'utiliser des méthodes de gestion moderne par l'emploi d'un cadre sénégalais compétent si le débiteur n'a pas une formation nécessaire pour cet effet, la révision du Code des investissements de manière à ce que les privés nationaux puissent réellement en bénéficier.

Ces dispositions sont parmi celles qui sont aptes à faire suivre à la petite production marchande et à la petite production capitaliste leurs tendances historiques. Et c'est le dynamisme de ces tendances qui transformera aussi l'artisanat.

La révision du code des investissements, (1981) doit limiter les avantages des privés étrangers en particulier l'article 5 qui leur donne le pouvoir de "transférer librement, dans le pays où (ils) ont leur résidence ou leur siège social, et dans la devise apportée au moment de la constitution de l'investissement, les dividendes et produits de toute nature des capitaux investis, ainsi que les produits de la liquidation ou de la réalisation de leurs avoirs".

Sur le plan agricole, il faut et c'est urgent, procéder à une réforme agraire qui liquide fondamentalement les rapports inégalitaires et d'exploitation. Ainsi les paysans moyens et pauvres pourront disposer des surfaces de terre suffisantes pour leurs besoins. Les paysans doivent dépasser les méthodes culturelles archaïques par l'emploi des nouvelles techniques et des facteurs de productions modernes. Ces mesures doivent s'accompagner de la cessation de toute exploitation par les circuits étatiques et l'établissement de structures appropriées mises en place par eux-mêmes. Il faut en outre désenclaver les localités par le développement de la communication afin de permettre une rapide circulation des produits.

Les cadres agricoles ne doivent pas se réduire à des "vulgarisateurs" à la recherche de méthodes capables de faire accepter aux paysans les innovations proposées par le moyen des pédagogies appropriées. Les cadres agricoles doivent opérer dans un milieu où l'alphabétisation et l'instruction ont transformé l'environnement, où le besoin d'innovation est déjà créé

par l'instruction.⁽¹⁾ C'est seulement de cette façon que l'on modifiera la grave situation décrite par le VI^e plan : "le monde rural reste encore largement étranger aux décisions qui le concernent".⁽²⁾ Les propositions de René Dumont formulées à partir de l'hypothèse "pas de progrès agricoles sans une main-d'oeuvre qualifiée" sont à notre avis d'une grande portée pratique et constituent une démarche critique féconde qu'il faut approfondir.⁽³⁾

Il ne faut pas insister sur la différence entre l'agriculture et l'industrie. Il faut au contraire tenir compte que les exigences de la production moderne établissent des rapports complexes d'interdépendance entre ces deux secteurs, rapports que le système éducatif contribue à approfondir.

Ce que nous avons dit pour les industriels et les paysans est valable pour les hommes d'affaire. Samir Amin⁽⁴⁾ et Rita Cruise O'Brien⁽⁵⁾ ont suffisamment montré la place que les sénégalais occupent dans ce secteur. Il s'agit de renforcer leur position.

Au total la modification de la composition sociologique des opérateurs économiques ne signifie **pas une assistance déraisonnable** à apporter au sénégalais. Au contraire il s'agit d'avoir avec eux des rapports capitalistes, nécessaires à l'émergence et au développement des forces productives nationales.

(1) Guy Belloncle propose une "pédagogie de groupe" utilisant au maximum la "dynamique" de la société traditionnelle (palabre, émulation, défi). Il remplace les paysans "pilotes" par des paysans "délégués". Tout cela enrichit les thèses tiers-mondistes, caractérisées par leur incapacité à élaborer des solutions viables. Guy Belloncle : *Quel développement rural pour l'Afrique Noire*, Dakar, NEA, 1979. Cet auteur écrira en 1980 l'article suivant : "les associations villageoises : seule base possible d'un développement au service des populations sahéliennes" ENDA, n° 14, 15, 16, Vol.IV, 2,3,4, 1980, p. 265-273.

(2) VI^e plan quadriennal, p. 70.

(3) René Dumont : *l'agriculture africaine et ses besoins en matière d'éducation ; in les besoins de main-d'oeuvre et la planification de l'éducation*, Paris, UNESCO, 1980, p. 183.

(4) Samir Amin : *le monde des affaires sénégalais*, op. cité.

(5) Rita Cruise O'Brien : *Lebanese Entrepreneurs in Sénégal*, in *Cahiers d'Etudes Africaines* n° 57, vol XV-I, 1972.

2) Participation du capital privé à l'effort d'éducation

Les entreprises doivent recevoir tout d'abord les élèves et les étudiants en stages pratiques sans contrepartie financière de la part de l'Etat.⁽¹⁾ L'avantage de ces stages est double. Les stagiaires non seulement acquerront une expérience pratique mais surtout seront directement au courant des problèmes de l'organisation de la production, de la productivité et des limites des moyens et méthodes de production. Ce qui suscitera chez eux le besoin d'élaborer des solutions pratiques et théoriques dans leurs travaux (dossiers, mémoires, thèses, etc). Ensuite ils permettront de briser le cercle vicieux où sont confinés les diplômés : les entreprises recrutent de plus en plus des agents qualifiés et expérimentés, or sans stages pratiques dans la production, les cadres nouvellement formés ne pourront jamais acquérir une expérience.

Les grandes entreprises doivent participer à l'effort d'éducation nationale et de la formation. Elles doivent supporter une participation matérielle (subventions, fournitures, constructions, matériels scientifiques et autres équipements) et créer les conditions optimales pour le recyclage de leurs agents et l'instruction de ceux qui le désirent. Pour cela il faut abroger l'article 6 du code des investissements (1981) qui soustrait les personnes les entreprises et les capitaux des mesures fiscales et des obligations sociales. La participation des entreprises à l'éducation, au recyclage, etc des agents doit faire l'objet de clauses de la convention nationale et figurer dans le code des investissements.

La participation du Capital privé à l'effort d'éducation nationale ainsi définie fera de celui-ci un partenaire et un consommateur exigeant. . . Ce qui le transformera en un groupe de pression dynamique en faveur de réformes pour une formation de qualité.

(1) Pour que les entreprises acceptent de prendre les maîtres et autres diplômés en stage, l'Etat leur verse des subventions. Thierno Ba : Rapport sur "la politique de l'emploi" présenté au Conseil National du Parti socialiste du 21 juillet 1984.

3) Amélioration qualitative des milieux familiaux

Il faut un programme cohérent qui viserait à améliorer les milieux familiaux.

Les familles moyennes et pauvres doivent bénéficier de mesures d'allégement des charges scolaires particulièrement les fournitures et le transport. ⁽¹⁾

Un programme élargi d'alphabétisation et de formation permettra d'améliorer l'ambiance des milieux moyens et pauvres et de créer les conditions subjectives favorables à l'éducation des jeunes. En outre, il s'impose d'élaborer une politique d'habitat social qui prenne en compte certaines caractéristiques de la famille sénégalaise. Ce qui aurait pour effet l'élargissement de l'espace familial des élèves qui évolueront ainsi dans un environnement amélioré. Cette politique d'habitat social doit être soutenue par la réouverture des internats et la restitution aux parents des possibilités matérielles et psychologiques d'exercer leur autorité (obtention d'un emploi, augmentation du pouvoir d'achat).

Cependant l'amélioration des milieux familiaux ne peut pas être une action réalisable immédiatement.

Elle est un processus qui s'intègre dans une stratégie globale de développement.

4) Une politique d'emploi cohérente et planifiée :

Il faut pallier l'absence d'une politique d'emploi, jusque là réduite à une simple quantification des besoins en main-d'oeuvre. Cette absence est préjudiciable au développement économique et social.

L'orientation professionnelle des jeunes de notre échantillon se présente ainsi : médecins : 170 (16,42 %) ; sages-femmes et infirmiers (ères) : 62 (5,99 %), ingénieurs :

(1) En matière de transport par exemple, les familles moyennes et pauvres, pour l'essentiel n'ont pas les possibilités statutaire et/ou financière de payer une carte de transport mensuelle subventionnée. Ainsi, selon l'emplacement de l'établissement, le transport d'un élève pendant une année scolaire (9 mois) coûte 51.200 F CFA (tarif 80 F CFA) ou 70.400 F CFA (tarif 110 F CFA) ou 76.800 F CFA (tarif 120 F CFA)

118 (11,4 %), Avocats : 55 (5,31 %), magistrats : 35 (3,38 %), Aviateurs : 47 (4,54 %), techniciens : 53 (5,12 %), Economie et finances : 74 (7,14 %), enseignants : 115 (11,11 %), secrétaires : 29 (2,80 %), journalistes : 39 (3,76 %), Hoteses et stewards : 24 (2,31 %), militaires : 53 (5,12 %), administrateurs : 14 (1,35 %), Archivistes et documentalistes : 4 (0,38 %), architectes : 5 (0,48 %), Directeurs de sociétés : 13 (1,25 %), foot-balleurs : 17 (1,64 %), commerçants : 9 (0,86 %), diplomates : 8 (0,77 %), ministres : 11 (1,06 %), Présidents : 4 (0,38%) etc...

Il est vrai, le niveau des aspirations socio-professionnelles est pour l'essentiel élevé. Cela pourrait s'expliquer par la structure de l'enseignement supérieur, technique et professionnel. ⁽¹⁾ Sur 40 établissements, 8 (20 %) sont accessibles aux titulaires du BFEM. Parmi ces 8 établissements, 2 organisent le concours d'entrée à la fois pour les titulaires du baccalauréat et ceux du BFEM, et exigent de ces derniers une expérience professionnelle de 4 ans au moins. Un établissement parmi les 40 recrute des titulaires de CAP. On peut espérer que le développement de l'enseignement professionnel au niveau du secondaire, développement qui peut prendre plusieurs formes, est en mesure de résoudre la question du niveau des aspirations des jeunes. Car nous l'avons vu, beaucoup d'élèves veulent travailler après les études secondaires.

Mais le niveau élevé des aspirations et orientations professionnelles est un phénomène socio-économique normal. On ne peut jamais obtenir dans une société la correspondance des aspirations professionnelles aux besoins du pays, et à ses possibilités réelles. De même on ne peut jamais obtenir une structure des aspirations en deça des possibilités du pays. ⁽²⁾

(1) Répertoire de l'enseignement supérieur, technique et professionnel dans les pays francophones d'Afrique, de l'Océan Indien, des Caraïbes et au Liban. Programme spécial de Développement. Agence de Coopération Culturelle et Technique, 1979.

Voir aussi : possibilités d'orientation offertes aux élèves après la classe de 3^e. Commission d'orientation scolaire et professionnel de Saint-Louis, 1970-1971.

(2) Vladimir Choubkine a beaucoup observé ce phénomène : la sociologie du système éducatif : les besoins de la société et les aspirations professionnelles des jeunes, 1985.

Les aspirations professionnelles des élèves sont essentiellement orientées vers les professions scientifiques et techniques. Leur satisfaction nécessite que le Sénégal mise pour son développement sur la science et la technique. C'est cet aspect essentiel que doit prendre en compte la politique planifiée de l'emploi.

C) LA RESTRUCTURATION DU SYSTEME EDUCATIF

1) L'enseignement formel

L'organigramme élaboré par la Commission Nationale de la Réforme s'inscrit dans la tendance générale des réformes sur le plan international. Il doit donc bénéficier d'une attention particulière et soutenue. Il revêt à l'étape actuelle une grande importance : un cycle fondamental de 13 ans sur lequel se greffe l'éducation spécialisée, un cycle secondaire et professionnel de 3 ans (enseignement secondaire général et technique : 25 % des élèves du cycle fondamental ; Ecoles de formation professionnelles moyennes dont l'enseignement technique : 35 % des élèves du cycle fondamental ; apprentissage : 40 % des élèves du cycle fondamental, l'enseignement supérieur (Structures universitaires fondamentales et Ecoles professionnelles). Les passages se font par orientation durant les 16 ans de scolarité obligatoire (cycle fondamental et cycle secondaire et professionnel).

Le contenu de l'enseignement polytechnique est pertinent : pratique des activités de production, étude des sciences appliquées, approche des conditions de la production. Mais ce contenu, la pratique des activités de production essentiellement, doit s'instruire des expériences de certains pays. En URSS l'enseignement polytechnique avait contribué, à des moments déterminés, à abaisser le niveau des élèves en mettant l'accent sur la production. Au Mali, la ruralisation de l'enseignement donne au système l'aspect d'un vaste programme d'alphabétisation orienté vers la production. Dans la pratique des activités de production en première et deuxième étapes, la production doit être un résultat secondaire par rapport à la compréhension du processus de production. Au troisième et quatrième étapes, l'alternance travail à l'école/travail en entreprise (y compris les entreprises agricoles et d'élevage) par deux stages continus de cinq semaines constitue une des conditions nécessaires pour l'acquisition de

l'expérience pratique par les élèves et leur familiarisation à la production. La qualification ne peut s'acquérir que dans une école de formation professionnelle.

Les élèves et les étudiants doivent participer à l'effort d'éducation nationale par des campagnes d'alphabétisation et d'instruction populaire. Les moyens humains existent pour une autre-instruction populaire.

Mais pour réaliser effectivement cet objectif il doit s'inscrire dans un processus de liquidation de l'état des choses actuelles. Les programmes scolaires et universitaires doivent largement y contribuer. Leur contenu (particulièrement l'histoire et la géographie, l'économie, la philosophie, l'instruction civique) doit influencer positivement sur le système affectif des élèves et des étudiants de manière à ce qu'ils s'impliquent directement et de manière spontanée dans la lutte pour le développement en cultivant en eux le sentiment nationaliste et patriotique. Dans ce sens, les Etats-Unis, le Japon, le Viet-Nam, etc offrent des exemples particulièrement saisissants. C'est cela qui ouvre des perspectives durables et crédibles à l'enseignement non formel.

2) L'enseignement non formel

Les propositions de la CNREF ont partiellement pris en compte l'expérience viet-namienne (différenciation des zones d'intervention, établissement de groupes de personnes selon leur préoccupation et leur âge, établissement de niveaux de correspondance entre les deux types d'enseignement), tanzanienne, béninoise et éthiopienne (distinction entre alphabétisation et instruction, création de centres suivant les ensembles administratifs : villages communautés rurales, etc ; utilisation rationnelle des structures éducatives ou non, disponibles).

Il faut prêter une grande attention à l'expérience viet-namienne. Entre l'alphabétisation et l'enseignement formel, il doit y avoir un enseignement complémentaire qui assure l'intégration des nouveaux alphabétisés dans la production moderne et leur offre la possibilité d'accéder à l'enseignement formel. Le programme de cet enseignement complémentaire ne doit pas être trop chargé autrement il serait difficilement réalisable compte tenu de ses élèves composés essentiellement de paysans. D'autre

part, les jeunes sont plus réceptifs et plus disponibles pour les études. Il serait donc plus raisonnable de réserver, dans la deuxième étape de l'éducation permanente au Sénégal, les cours du soir (3 degrés correspondant aux 3 degrés de l'enseignement polyvalent) et le cycle long de formation professionnelle aux jeunes désireux de subir ces types de formation.

La hiérarchisation des élèves de l'enseignement non formel s'appuie sur la nécessité de spécifier les contenus et l'organisation des enseignements qu'ils vont recevoir, de sérier les méthodes pédagogiques, de diversifier les actions et d'élaborer des objectifs spécifiques pour chaque type et catégorie d'élèves.

Au Sénégal l'alphabétisation pourrait être associée non pas à des "classes de vulgarisation scientifique par thème" comme au viet-nam, mais à un programme de ce genre diffusé par les médias⁽¹⁾ (radio, télévision, journaux, affichage) et par des mobilisations populaires. L'alphabétisation peut disposer d'un personnel varié : élèves, étudiants, enseignants et autres compétences. Compte tenu du caractère transitoire de l'enseignement complémentaire (deuxième étape de l'éducation permanente), il est plus économique d'y faire intervenir des enseignants du système formel, des vacataires parmi les compétences locales, plutôt que de former des maîtres à cet effet.

La réforme du système éducatif doit mettre un accent particulier sur la concaténation du formel et du non formel. Cela permettra de réduire les coûts de l'éducation, d'instruire le maximum de personnes dans un temps réduit, de perfectionner la qualification professionnelle des travailleurs et d'accroître ainsi leur productivité.

3) L'apprentissage

Il constitue par son poids numérique (40 % des élèves du cycle fondamental) un élément important du système éducatif réformé. Le mode d'organisation est dans l'ensemble pertinent.

Il faudra cependant répartir les apprentis entre l'apprentissage industriel et l'apprentissage artisanal en tenant compte du niveau et du désir des élèves. Ceux qui veulent s'établir à leur propre compte pourront suivre la filière artisanale

(1) Ce qui suppose la couverture de l'ensemble du territoire national par les médias.

Le niveau sera déterminé par l'examen du dossier individuel et le concours qui sera organisé à cet effet. De sorte que le désir peut être contrebalancé par le niveau.

Cette distinction dans l'apprentissage se traduit par une différence des programmes. Mais cette dernière ne doit pas être grande : alléger l'apprentissage artisanal de certaines matières ou les enseigner sans approfondissement. Cette seconde solution est meilleure.

L'apprentissage industriel devra durer 4 ans 1/2. L'apprenti doit avoir la possibilité d'apprendre un autre métier en rapport avec le sien principal. Il bénéficiera d'une journée par semaine qu'il consacra aux études à temps partiel. Cet enseignement sera essentiellement général et technique de bases à caractère théorique. (1755 heures pendant les 4 ans 1/2). Au bout de 4 ans 1/2, l'apprenti pourra travailler en étudiant à temps partiel pour préparer, après 8 ans d'exercice, l'entrée dans l'enseignement secondaire général et technique. De là ils pourront aller dans l'enseignement supérieur (faculté des sciences et techniques).

L'apprentissage artisanal devra durer 3 ans 1/2 avec possibilité pour l'apprenti d'apprendre un métier en rapport avec le sien principal.⁽¹⁾ Ici également, il bénéficie d'une journée ouvrable par semaine pour ses études à temps partiel (enseignement général et technique de base à caractère théorique). Il fera ainsi 1.323 heures de cours pendant 3 ans 1/2 qui permettront à ceux qui voulaient devenir ouvriers ou techniciens de préparer un concours spécial d'entrée dans les écoles de formation professionnelle moyennes.

Ces deux types d'apprenti recevront des bourses d'apprentissage. Car il faut tenir compte le fait que l'apprentissage est une partie intégrante du système éducatif d'une part,

(1) La durée de l'apprentissage (industriel ou artisanal) comme celle de toute formation est fonction de plusieurs variables parmi lesquels : les objectifs visés (quel travailleur veut-on former et pour quel emploi ?) le contenu des programmes, leur stabilité et les méthodes pédagogiques employées.

que pour l'essentiel les apprentis seront des enfants issus des familles moyennes et pauvres. Les bourses des apprentis artisanaux doivent être déposés dans une banque à leur nom jusqu'à la fin de leur formation. (1)

Ces mesures doivent être élargies aux actuels apprentis de manière à les insérer dans le nouveau système réformé. Il s'agira de créer les conditions qui leur permettent d'apprendre et de se perfectionner. Ils doivent en conséquence bénéficier d'une journée ouvrable par semaine. Le maître pourra choisir 3 jours dans la semaine et en libérer chaque jour 1/3 des apprentis. Ces jours doivent être les mêmes chez tous les maîtres pour une meilleure organisation des cours. Les ateliers qui n'ont qu'un seul apprenti donneront un jour, ceux qui ont deux apprentis, un jour pour chacun.

Les apprentis de l'artisanat ou de l'industrie titulaires du Certificat d'Etudes Primaires pourront bénéficier d'un programme spécial des deuxième et troisième étapes du cycle fondamental (5 ans) pendant trois ans de cours du soir (éducation permanente). A l'issue de cette période, ils pourront passer à la quatrième étape de ce cycle (2 ans) qu'ils effectueront en 3 ans de cours du soir. Ces 6 années d'études à temps partiel permettront aux apprentis qui le désirent de se réorienter dans les écoles de formation professionnelle moyennes (études à plein temps) ou de travailler dans les entreprises industrielles ou de s'établir à leur compte (artisanat).

Les apprentis de l'artisanat ou de l'industrie qui n'ont pas le niveau du CEPE ou qui n'ont jamais fréquenté l'école pourront bénéficier d'un programme spécial des première et deuxième étapes du cycle fondamental (6 ans) pendant 7 ans de cours du soir (éducation permanente). Ensuite la troisième et quatrième étapes du cycle fondamental (4 ans) seront effectuées

(1) Ici aussi les critères sociaux doivent guider les attributions de bourses. Les taux de ces dernières doivent être compris entre 40.000 F CFA et 70.000 F CFA par an.

en 5 ans de cours du soir (éducation permanente). A l'issue de ces 12 ans d'études à temps partiel, les apprentis qui le désirent pourront être réorientés dans les écoles de formation professionnelle moyennes (études à plein temps), travailler dans l'industrie ou s'établir à leur compte (artisanat). Le niveau des apprentis sera déterminé par l'assiduité aux cours, comme en Grande Bretagne par exemple.

Ces dispositions doivent être obligatoires pour tous les apprentis de 18 ans au plus. Aucun apprenti ne doit pouvoir travailler dans l'industrie ou s'installer à son compte s'il n'a pas effectué les études qu'il devait faire selon son statut. Les apprentis de l'artisanat doivent bénéficier à partir de la troisième année incluse (les titulaires du CEPE) et à partir de la huitième année incluse (les autres) de la moitié d'un salaire normal calculé sur la base du salaire mensuel d'un employé titulaire dans l'entreprise. Ces demi-salaires seront placés dans une banque à leur nom, jusqu'à la fin de l'apprentissage.

L'argent placé à la banque (bourses et demi-salaires) permettra à l'apprenti de disposer d'un fonds de départ. Il pourra compléter ce fonds par un prêt bancaire. Il faudra surtout encourager les projets d'installation qui regroupent plusieurs personnes avec au besoin des branches diverses. Ainsi les groupements qui verront le jour pourront exécuter ou participer à l'exécution de certains gros marchés. Il faut, et c'est urgent, réactualiser l'orientation de 1960. ⁽¹⁾

4) Les enseignants

Le système éducatif réformé nécessite un nouveau type d'enseignement possédant une grande culture générale et une qualification dans les matières en rapport avec sa discipline.

(1) En 1960, 50.068.000 F CFA de crédits ont été accordés aux maçons, pêcheurs, menuisiers, boulangers, imprimeurs et autres. Dès avril 1960, des artisans ont été invités à se regrouper pour pouvoir participer à l'exécution de certains gros marchés comme la construction des HLM. Ainsi 14 groupements avaient vu le jour et 7 participaient au programme 1960 de logement à bon marché. Un groupement a bénéficié d'un marché de 6.000.000 portant sur la construction de l'immeuble du central téléphonique à Thiés. Bilan et Actions du ministère de l'enseignement technique et de la formation des cadres 2 G 60 - 33, fasc. 3

Cela exige évidemment un recyclage des enseignants en service et une modification profonde des programmes universitaires, de l'Ecole Normale Supérieure et des Ecoles Normales Régionales afin de former des enseignants adaptés aux nouvelles exigences du système : une formation polytechnique.

Le système éducatif réformé a besoin des enseignants qualifiés, en nombre suffisant et démocratiquement répartis.⁽¹⁾ Ce qui se traduirait par la diminution progressive du nombre d'élèves par enseignant à mesure que le taux de scolarisation augmente.⁽²⁾ Car sans un appareil de formation très développé, qualitativement et quantitativement, le système connaîtra toujours des difficultés et son rôle dans le développement économique sera moindre.

Aujourd'hui le Sénégal est en mesure de relever la totalité des assistants techniques dans le domaine de l'enseignement général sans que la qualité de la formation soit altérée. Ce qui permettra de libérer une enveloppe financière appréciable, donc la possibilité de recruter davantage d'enseignants sénégalais.⁽³⁾

Ce mouvement de renforcement des enseignants sénégalais dans le système d'enseignement doit s'accompagner de l'octroi de possibilités matérielles d'améliorer leur qualification. Alors la nécessité de s'améliorer deviendra obligatoire pour tout enseignant et sa réalisation ou non sera positivement ou négativement sanctionnée. Par exemple, un enseignant qui aurait 6 ans d'exercice professionnel sans améliorer sa qualification (publication, nouveaux diplômes, etc..) ne bénéficiera d'aucune promotion : sociale, professionnelle et financière. Car nous vivons dans un monde en profondes mutations grâce aux progrès inin-

(1) Ce principe est écarté par l'enseignement privé catholique : "l'éducateur qu'est le maître... se doit d'être un adulte du point de vue humain, religieux et professionnel afin d'être à même de façonner un adulte" car "l'enseignement confessionnel... entend intégrer dans son système d'éducation la connaissance et l'amour de Dieu". Colloque National de l'enseignement privé catholique au Sénégal, Dakar les 24 et 25 AVRIL 1976, p. 11 et 12.

(2) Les experts de la Banque Mondiale pensent qu'il faut augmenter le rapport nombre d'élèves pour un enseignant en accroissant la taille de la classe et les charges d'enseignement (prise en charge de 2 classes au lieu d'une, allongement de l'année scolaire et diversification de la spécialisation des enseignants. In Finances et Développement, op. cité, p. 23.

(3) C'est dans cette voie que la Côte d'Ivoire et le Gabon se sont engagés.

terrompus de la science et de la technique. Par conséquent une qualification professionnelle qui ne se remet pas constamment en cause sera nécessairement dépassée et risque d'apparaître comme une escroquerie professionnelle. La notion de niveau de qualification acquiert un nouveau contenu et de nouvelles exigences : l'actualisation constante, la mise à jour des connaissances conformément au développement progressif des sciences et de la technique.

5) Les programmes scolaires

Les programmes scolaires doivent être redéfinis en fonction du nouveau système d'enseignement polytechnique, de manière à ce qu'ils soient un véritable processus global d'éducation. Cela se traduirait par la suppression des barrières entre les niveaux et domaines d'enseignement.⁽¹⁾ La définition de nouveaux programmes scolaires doit s'instruire des tendances actuelles au niveau international : renforcement de l'enseignement général et de l'enseignement scientifique et technique. Cette tendance influe sur les différentes disciplines. En mathématiques par exemple on assiste à un déplacement des mathématiques "pures" vers les mathématiques "appliquées" dont le but est de resserrer les liens entre cette discipline et les autres matières. En sciences, la biologie affirme de plus en plus son importance et l'on assiste à une dissociation progressive de l'enseignement de la physique de celui de la chimie. Dans les langues étrangères, au-delà de la formation de base, l'accent est mis sur leur utilisation particulière. Cette tendance a permis la définition d'un modèle simple de programme de base :

1) les sciences : mathématiques, biologie, sciences physiques, techniques ;

2) les sciences sociales : acquisition d'une expérience pratique dans le jeu des différents rôles sociaux, étude de certains aspects de l'économie, de la psychologie, de la sociologie et de l'anthropologie sociale ;

(1) L'Evolution de l'enseignement technique et professionnel : Etude comparative - Recommandations révisées, adoptée à la 18^e session de la conférence générale de l'UNESCO, 1974, Paris, UNESCO, 1978.

3) l'étude pratique de la communication et des arts d'expression.⁽¹⁾ Ainsi la qualification acquiert une signification et un contenu plus large.

6) Les langues nationales

La discussion en cours dans les pays de l'organisation de Coopération et de développement économique est de savoir si l'enseignement des langues maternelles doit être considéré comme un moyen de transmettre un patrimoine culturel ou s'il doit porter sur l'aptitude à communiquer et sur l'examen de la fonction sociale du langage.⁽¹⁾

Ce débat semble spécifique aux pays où le patrimoine culturel et l'aptitude à communiquer sont déterminés par le développement scientifique et technique, où la science investit et cohabite avec la vie quotidienne. Dès lors ce débat nous permet d'aborder ainsi la question au Sénégal : comment apprendre les langues nationales et qu'est-ce qu'elles permettent d'apprendre ? Car apprendre une langue c'est surtout apprendre par cette langue. C'est pourquoi cet apprentissage ne se réduit pas à celui de mots et de phrases. L'étude d'une langue en vue d'une compréhension scientifique du monde doit être scientifique. D'où la nécessité d'oeuvrer pour l'émergence et le développement d'une infrastructure linguistique et pédagogique des langues nationales.

Dans l'examen de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, Lê Thanh Khoi insistait sur les problèmes ethno-linguistiques (l'existence de plusieurs langues), psychologiques (résistance des familles, des élèves et des enseignants) et matériels (impression de manuels, recyclage des enseignants, transcription).⁽²⁾

A cela on pourrait ajouter une mauvaise volonté politique. L'existence de ces problèmes signifie que toute précipitation aboutirait à un désastre comme en Guinée par exemple. Mais toute len-

(1) Programmes d'enseignement à partir de 1980, Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, OCDE, 1972.

(2) Lê Thanh Khoi : l'Education en Afrique : problèmes et perspectives in le Formel et le non formel dans l'éducation des masses, op. cité.

teur délibérée serait préjudiciable au développement des langues nationales et reculerait inutilement la maîtrise effective de l'un des instruments essentiels du développement économique et social. Cependant, il faut le rappeler, l'enseignement des langues nationales qui aurait pour conséquence l'abandon des grandes langues de communication internationale ou leur négligence conduirait à une impasse et une sorte d'isolement scientifique.

7) Une conception scientifique de la pédagogie

En parlant de pédagogie on la réduit le plus souvent à un de ses aspects : comment enseigner ? On néglige ainsi les questions : pourquoi enseigner ? et quoi enseigner ?

Partant des leçons du vieil Hegel⁽¹⁾, le pédagogue soviétique I. D. Zverev considère que la méthode pédagogique comporte un aspect externe du processus éducatif. (associé aux sources de connaissances et formes conçues pour guider l'apprentissage) et un aspect interne (associé aux opérations logiques, psychologiques du maître et de l'élève). Ainsi "les méthodes pédagogiques semblent être analogues à des méthodes philosophiques établies pour comprendre les lois qui régissent la progression de l'externe vers l'interne, du phénomène vers l'essence... puisque dans tout phénomène la forme découle du contenu et que l'on ne peut imaginer un phénomène ou une chose sans l'un ou l'autre".⁽²⁾

Cette conception de la pédagogie donne un contenu déterminé à ses objectifs et réduit la distance entre les notions instruire et éduquer. Ainsi comprise, la pédagogie assure à la fois l'instruction, l'éducation morale et civique et le développement de la personnalité. Cette fonction n'est pas le produit de la vertu ou de l'imagination de l'enseignant, mais déterminée par le programme scolaire. Ce qui ne signifie pas, réduire à

(1) Hegel dit "la méthode ainsi n'est pas forme extérieure, mais l'âme et le concept du contenu". Science de la logique, cité par Lénine in Oeuvres t. 38 p. 226. Zverev commente ainsi cette définition : "une forme de contenu en mouvement". I.D. Zverev : méthodes d'enseignement dans l'école soviétique UNESCO, Delachaux et Niestlé, 1983, p. 12.

(2) I. D. Zverev : méthodes d'enseignement dans l'école soviétique op. cité, p. 14.

néant le rôle du maître. Avec les mutations en cours dans les programmes, l'accent est mis sur l'observation et l'expérimentation.

L'emploi de telle ou telle méthode pédagogique doit rigoureusement tenir compte du niveau de développement de la société et de celui du système éducatif (qualification des enseignants, matériels, scientificité des matières, etc.). Une méthode ne peut pas être transposée de manière abstraite d'un système à un autre. La méthode du professeur Victor Chatalov, les signaux d'appui, consacre 70 % du temps en classe au travail individuel des élèves au lieu de 18 % selon la méthode ordinaire. Elle permet ainsi d'étudier un programme trimestriel de géométrie par exemple en deux heures de cours.⁽¹⁾ Cette méthode ne serait donc pas applicable dans un système où au moins l'extension et l'approfondissement des connaissances aux différents niveaux d'études ne sont pas entrepris.

La définition de méthodes pédagogiques doit s'appuyer sur des connaissances psychologiques et sociologiques de la population scolaire. Les travaux de Piaget, de Wallon, etc sont d'une grande qualité scientifique. Mais ils n'ont pas réfléchi à notre place et n'étaient pas confrontés à nos préoccupations actuelles. C'est en cela que les travaux de Erny sont d'une grande importance.

8) L'organisation du système d'enseignement

G. C. Ruscoe⁽²⁾ identifie deux problèmes majeurs dans les pays en développement : les contraintes politiques et celles administratives. Les premières se caractérisent par une confusion des objectifs politiques et des objectifs techniques qui débouche sur la fusion des décisions politiques et celles techniques. Cette confusion entraîne une absence de politique d'éducation clairement définie et donne naissance à des plans qui

(1) La revue l'Union Soviétique n°1 (442) 1987 : le Maître et la classe, entretien avec Victor Chatalov, p. 15 à 17. Il dit : "ce que je fais en classe, surtout, c'est me taire... je fais le cours du fond de la classe, ne m'ingérant que de temps à autre dans le travail des élèves".

(2) G. C. Ruscoe : Planification de l'éducation : les conditions de réussite, Paris, UNESCO IIEP, 1970. "Il est courant de nommer un homme politique ministre de l'éducation, sans se préoccuper de savoir s'il a ou s'il n'a pas l'expérience des questions d'éducation. A son tour, il choisit bon nombre des hommes appelés à diriger les divers services et sections du ministère". p. 23.

répondent à des préoccupations purement "politiques". Elle est maintenue et entretenue par la promotion des fonctionnaires (non toujours selon les règles de la fonction publique) et la précarité des fonctions résultant de cette promotion. Cela contribue à créer des contraintes administratives (inefficacité, routine, apathie, etc...). Mais la définition des moyens techniques pour réaliser des objectifs politiques dans le domaine de l'enseignement n'est récusable que dans la mesure où cette attitude vise à maintenir les inégalités dans et par l'école.

L'organisation du système éducatif nécessite une décentralisation des décisions par la mise en place de structures techniques et administratives souples et responsabilisées, pour éviter de les réduire en de simples exécutants sans initiatives. De plus, toute décision doit être le résultat d'une étude détaillée et approfondie. C'est pourquoi l'organisation du système éducatif requiert la responsabilisation des compétences, c'est-à-dire des hommes techniquement compétents en la matière. ⁽¹⁾

9) Identification des cibles sociales

Il est nécessaire de redéfinir une politique de mesures sociales en direction des élèves issus des milieux moyens et pauvres de manière à réduire "les inégalités sociales qui sont souvent à l'origine des succès ou insuccès des élèves dans leurs études" selon la Commission Nationale de Réforme. Mais la priorité établie par la CNREF dans le bénéfice des allocations des aides scolaires, des bourses d'externat, des demi-pensionnats et des bourses d'internat ne peut entraîner aucune modification significative dans la composition sociale de la population scolaire et dans la structure des réussites scolaires. Cette priorité est, dans le meilleur des cas, piégée par la compassion. Elle se présente ainsi :

- 1) orphelins totaux ou partiels,
- 2) fils de handicapés,
- 3) fils d'ouvriers, d'artisans à faibles revenus,
- 4) fils de paysans pauvres,
- 5) fils de retraités surtout des agents de la fonction

(1) Cette conception doit être rigoureusement distinguée de la conception technocratique de la réforme que l'on retrouve dans le modèle IAC.

publique des hiérarchies C et D. Il faut modifier ainsi cet ordre de priorité :

- 1) fils de paysans pauvres et moyens, fils de handicapés indigents,
- 2) fils d'ouvriers et d'artisans à faibles revenus,
- 3) fils de retraités et de défunts des agents des hiérarchies C et D de la fonction publique, des ouvriers et artisans à faibles revenus et des paysans moyens et pauvres. ⁽¹⁾

De nouvelles modalités doivent régir l'accès à l'enseignement supérieur. Pour se faire il est nécessaire de bouleverser la vision actuelle des choses qui sépare radicalement études et travail. Une fois la question de l'emploi résolue par la modification de la composition sociologique des opérateurs économiques l'accès à l'enseignement supérieur devra être plus compétitive, non pas en empêchant aux élèves de réussir aux baccalauréats mais, en instituant des examens d'entrée. Les contingents annuels d'élèves qui accèdent à l'enseignement supérieur à l'issue des concours d'entrée doivent être sociologiquement définis de manière à refléter une composition sociale déterminée et voulue.

La restriction dans l'accès à l'enseignement supérieur n'est qu'une différence de ce dernier. Car ceux qui vont dans la production, doivent selon le principe de l'amélioration obligatoire de la qualification, s'inscrire à l'université ou dans une école professionnelle supérieure après 5 ans de travail. Pendant cette période aussi, ils pourront bénéficier de cours spéciaux dans des classes préparatoires auprès de l'université pour préparer le concours d'entrée réservé à ce type de bacheliers. ⁽²⁾

(1) A ce propos Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron nous mettent en garde : "il n'est pas meilleure façon de servir le système en croyant le combattre que d'imputer aux seules inégalités économiques ou à une volonté politique toutes les inégalités devant l'école". Car "une politique systématique de bourses ou d'allocations d'études rendrait formellement égaux devant l'école les sujets de toutes les classes sociales", Ainsi on risquerait "d'imputer les inégalités aux dons ou à l'aspiration inégale à la culture". Les héritiers, op. cité, p. 103, note 1.

(2) En Pologne "la Compétition pour les places dans l'enseignement supérieur est très sévère. Au concours d'entrée, les enfants de paysans et d'ouvriers bénéficient de points d'avance, et on a créé à leur intention des classes préparatoires auprès des universités". Alexandre Vexiliard : le système éducatif de l'URSS et son influence dans le monde, in Traité des Sciences Pédagogiques t3, op. cité, p. 374.

L'identification des cibles sociales s'intègre dans un processus de démocratisation qui est ininterrompu parce qu'il faut toujours sans cesse l'approfondir et l'élargir. La scolarisation universelle par exemple n'est qu'un aspect de la démocratisation qui à ses débuts ne résout pas tous les problèmes tels que l'inégalité des chances d'accéder aux différents niveaux d'enseignement, la qualité de l'enseignement, l'inégalité due à l'inégalité des origines sociales, etc. C'est pourquoi au cours de son histoire et à des moments déterminés, la démocratisation revêt des formes et des contenus spécifiques. Les contradictions résolues à une étape déterminée peuvent ressurgir ultérieurement sous une forme nouvelle avec un contenu qualitativement supérieur. Ces contradictions sont essentiellement sociales (la représentation des différentes classes aux différents types et niveaux d'enseignement) économiques (la non conformité de la formation avec les exigences de la production) et scientifiques (le retard du contenu des programmes et de la recherche sur les possibilités scientifiques et techniques contemporaines).

10) Augmenter les crédits consacrés à l'éducation

L'augmentation des crédits de l'éducation nationale est urgente si on veut avoir un système éducatif performant. Il n'existe pas (nulle part en tout) un système éducatif de qualité et à bon marché. Le sous-développement est un argument en faveur de l'accroissement des budgets de l'enseignement et de la formation. Georges Cogniot a dit cette belle formule qui nous concerne aussi : il faut investir dans l'enseignement non pas malgré la pauvreté et la crise, mais à cause de la pauvreté et de la crise.⁽¹⁾ Mais il ne suffit pas d'accroître les ressources financières, il faut bien les gérer.

L'augmentation des crédits permettra le recrutement en nombre suffisant d'enseignants et l'amélioration continue de leur qualification ; la mise en place d'une infrastructure pédagogique adéquate avec un programme de construction de lycées sur l'étendue du territoire⁽²⁾ ; de réaliser les mesures sociales

(1) Georges Cogniot : *Savoir et démocratie*, op. cité

(2) Les experts de la Banque Mondiale pensent qu'il faut s'orienter vers les petites écoles locales (CES) plutôt que vers les grands établissements surtout si ces derniers offrent des possibilités d'internat, ce que n'ont jamais les petites écoles. Ils pensent aussi que l'expansion doit être sélective. *Finances et Développement*, mars 1988, p. 23.

en direction des élèves. Cela est possible, parce que les moyens existent. Ils sont simplement mal répartis et mal gérés.

D) EVOLUTION FUTURE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

Le plan de réforme que nous proposons n'est pas facile à appliquer parce qu'il remet en cause non seulement des intérêts mais il entraîne la suppression des bases de ces intérêts. C'est pourquoi il serait naïf de considérer sa réalisation en termes de "il suffit de...". Il rejoint dans une certaine mesure la double conviction de l'ancien Ministre de l'Education Nationale : "la première est ma conviction intime qu'il ne saurait y avoir de problème scolaire à résoudre séparément. Il n'existe, à mon avis, qu'un seul problème qui est celui du développement dont l'éducation ne constitue qu'un aspect parmi tant d'autres. La seconde... l'éducation est un processus global... Elle n'est même pas l'affaire des seuls enseignants élèves ou parents d'élèves, mais celle de toute la nation".⁽¹⁾ C'est exact.

La réforme est l'oeuvre d'une classe. Elle "est par définition une action d'une classe spécifique pour modifier dans un domaine limité, l'organisation des rapports sociaux".⁽²⁾ Pourtant elle est aussi l'oeuvre des masses. Car si elle apparaît comme l'oeuvre d'une classe, c'est bien par la pression ou non des masses que cette dernière opérera des réformes qui peuvent suivant le poids des masses, contenir des aspects démocratiques importants qu'il faut consolider et approfondir. La profondeur des réformes est donc proportionnelle à l'influence du poids des masses. Et c'est cette influence qui déterminera l'une des trois voies qu'empruntera le système éducatif sénégalais.

1) Le maintien de la situation actuelle caractérisée par de multiples initiatives incohérentes dans leur conception.

Cette voie ne résoudra pas les problèmes essentiels du système éducatif et ce dernier par conséquent n'apportera pas de solutions adéquates aux questions fondamentales du développement. Elle a conduit à des impasses. Cela n'exclut pas cependant la possibilité de procéder à certaines réformes et innovations mineures de nature démocratique.

(1) Iba Der Thiam : Plan d'action, Soleil du 21 avril 1983, p. 4 à 5.

(2) Janine Hohl : les politiques scolaires à l'égard... op. cité p. 151

2) Une réforme scolaire qui intervient à la faveur d'un changement qualitatif de perspective politique. Elle devra alors s'accompagner nécessairement de réformes socio-économiques profondes qui la doteront d'une base matérielle indispensable à sa contribution positive dans le développement économique et social.

3) Les rivalités inter-impérialistes peuvent entraîner l'approfondissement de la discorde au sein de l'équipe gouvernementale en matière de politique scolaire.⁽¹⁾ Mais pour qu'il débouche sur des changements significatifs, l'approfondissement de cette discorde doit s'accompagner de l'intensification des luttes politiques et syndicales c'est-à-dire d'une mobilisation massive et permanente. Cette voie est plus complexe et peut donner naissance à l'une des trois solutions suivantes : l'un des camps de l'impérialisme peut triompher ; un compromis peut être trouvé entre eux ; les forces démocratiques peuvent l'emporter.

(1) Il ne faut pas cependant surestimer cette possibilité. Parlant de la division à l'intérieur des classes sociales entre idéologues ("travail intellectuel") et les membres actifs ("travail matériel") Marx dit : "A l'intérieur de cette classe, cette scission peut même aboutir à une certaine opposition et à une certaine hostilité des deux parties en présence. Mais, dès que survient un conflit paratique où la classe tout entière est menacée, cette opposition tombe d'elle-même, tandis que l'on voit s'envoler l'illusion que les idées dominantes ne seraient pas les idées de la classe dominante et qu'elles auraient un pouvoir distinct du pouvoir de cette classe". L'Idéologie Allemande, op. cité, p. 82.

CONCLUSION GENERALE

L'examen du système éducatif sénégalais révèle une caractéristique générale : recrutement et promotion non démocratique de la population scolaire ; absence de réformes pour y remédier. C'est pour cette raison que l'analyse de son évolution laisse apparaître des conflits sociaux autour des intérêts divergents. Ces conflits opposent des groupes dont les positions évoluent et varient selon les étapes historiques déterminées.

Il faut donc rectifier certaines métaphores d'une critique bienveillante du système éducatif sénégalais. Dire que "l'école sénégalaise est malade" signifie que son état pathologique est intervenu à un moment historique déterminé de son évolution. Ce qui n'est pas exact. Il n'est pas exact aussi de dire que cette maladie est congénitale. Cela supposerait, au moins à l'état actuel des connaissances, qu'il n'y a pas de solutions possibles pour la transformer. Dire aussi que "l'école sénégalaise est inadaptée à nos réalités culturelles", c'est détacher ces dernières en les affranchissant des réalités socio-économiques comme si elles pouvaient exister séparément. La réalité concrète sénégalaise c'est un capitalisme dans un contexte du néocolonialisme. C'est elle qu'il faut transformer.

La politique scolaire est déterminée par des orientations et des choix non pertinents. Elle est caractérisée par une faible mobilisation des moyens financiers et humains. Ce qui se traduit entre autres par un retard alarmant des constructions scolaires, un niveau de qualification très bas des enseignants.

La représentation des groupes socio-professionnels dans l'enseignement secondaire est marquée par le poids numériquement faible des enfants issus des milieux défavorisés, leurs longs séjours à l'école traduit leurs faibles chances de succès.

Une réforme scolaire qui serait l'application d'un des modèles théoriques analysés ou leur synthèse conduirait à d'autres impasses. De plus, il n'est pas possible d'opérer au Sénégal n'importe quelle réforme. C'est un pays, bien qu'africain, et sous-développé, où le niveau culturel est assez élevé à cause d'une petite bourgeoisie intellectuelle numériquement impor-

tante. Cette spécificité est l'un des obstacles à une réforme qui viserait à baisser encore davantage les niveaux de qualification. La non réforme du système apparaît alors comme un moyen de contourner ces obstacles. Il faut réformer le système.

L'examen du système éducatif révèle quelques éléments d'analyse :

- un système peut être efficace c'est-à-dire adapté à la production sans se traduire par un développement social et la démocratisation de l'enseignement ;

- le développement social et culturel suppose la démocratisation effective de l'enseignement ;

- le développement de l'éducation (efficacité économique, programme d'un niveau scientifique élevé, cohérence du système, matériel pédagogique suffisant et de qualité, etc..) est différent de la démocratisation de l'enseignement ;

- des réformes conçues pour la démocratisation et l'efficacité peuvent rendre un système à la fois inefficace et sélectif, avec un enseignement non développé ;

- la démocratisation de l'enseignement nécessite la définition d'une politique scolaire démocratique, l'identification des cibles sociales dont la présence doit se renforcer dans le système à tous les niveaux et veiller à ce que cette présence ne soit pas contrebalancée par d'autres facteurs.

Enfin l'analyse du système fait apparaître ce que A. Le Gall a appelé les différenciations socio-affectives, c'est-à-dire des "attitudes dépressives et la faiblesse des motivations résultant de la distance objective entre les visées possibles et la réalité familiale, et de l'inégalité objective des chances et de succès".⁽¹⁾

Les aspirations socio-professionnelles se font jour et se déploient dans une crise généralisée du système économique et social. Une des manifestations de cette crise est le chômage

(1) Différenciation et démocratisation au second degré et dans l'enseignement supérieur in Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaires et supérieurs, Paris, UNESCO, 1973, p. 47.

qui touche les diplômés et les "sans qualification" et qui affecte, de manière inégale, l'ensemble des couches et classes sociales. Il ne s'agit ni d'un problème de diplôme ni d'un problème de formation. Et c'est cela qui donne à la crise un aspect non pas circonstanciel et superficiel mais un aspect structurel et profond. On est donc en face d'un problème très grave : ce sont les mécanismes et les possibilités d'intégration sociale qui sont sérieusement ébranlés et avec eux la capacité de reproduction sociale dynamique et positive. Les secousses de cet ébranlement profond se font lourdement sentir au niveau des valeurs et repères socio-culturels et engendrent des angoisses et des réactions traumatiques. C'est la reproduction élargie et accélérée des inégalités sociales.

Cette situation n'est pas le résultat du développement ni de l'action de l'école, comme le pensent certains sociologues de l'éducation : "il n'y a sans doute rien de plus propre à susciter l'inquiétude au sein de la communauté traditionnelle que de voir, par exemple, une personne de basse condition traditionnelle... s'enrichir en pratiquant l'agriculture de marché sur le domaine communautaire ou acquérir une haute situation grâce à ses titres universitaires..."⁽¹⁾ C'est pourquoi les solutions qu'ils élaborent à partir de ces analyses sont drôlement anachroniques : pour amener une communauté villageoise dans la voie du développement économique et politique, il ne faut pas commencer par ouvrir une école. Il faut au contraire lui offrir un "enseignement de vulgarisation qui débouche directement sur un accroissement des revenus économiques obtenus par les méthodes de production traditionnelles".⁽¹⁾

Ces chercheurs semblent oublier que la science et la technique ne sont le monopole d'aucune société, mais un patrimoine de l'humanité. Toute politique de développement doit rigoureusement tenir en compte les aspects suivants :

C'est en maîtrisant les données scientifiques et technologiques par l'enseignement que l'on modifie son environnement

(1) C. D. Rowley : les aspects politiques de la planification de l'éducation dans les pays en voie de développement, Paris, UNESCO, 1971, p. 28 et 20.

physique et culturel conformément aux lois de développement économique et social,

2) le développement des forces productives dont la science et la technologie, données majeures de notre époque, est un facteur décisif du développement économique et social,

3) le système éducatif et le développement économique et social entretiennent des rapports dialectiques.

La situation actuelle du Sénégal est la conséquence d'un capitalisme dans le contexte du néoclonialisme qui est incapable d'apporter des solutions acceptables aux problèmes qu'il pose et d'offrir des perspectives rassurantes.

Nous avons tenté d'identifier quelques problèmes qui se posent à la société sénégalaise et d'indiquer des perspectives. Elles nécessitent cependant un sacrifice national.⁽¹⁾ Autrement ce sont les milliers de Sénégalais, de plus en plus nombreux qui continueront à être les sacrifiés de l'orientation politique actuelle.

(1) C'est-à-dire mettre fin aux privilèges et intérêts fondés sur la domination, l'exploitation et la corruption et détruire leurs bases matérielles ; assainir la gestion des ressources financières et humaines ; offrir à chaque sénégalais la possibilité de participer, selon ses capacités, les possibilités réelles du pays et les exigences économiques et sociales contemporaines, au développement ; accroître les moyens de l'éducation nationale, de la recherche scientifique et technique et de la culture.

B I B L I O G R A P H I E

A) OUVRAGES, MANUELS, ETUDES

1. Agence de Coopération Culturelle et Technique : le formel et le non formel dans l'éducation des masses, Collection Alpha, n°10, Bamako, 1985.
Répertoire de l'enseignement supérieur, technique et professionnel dans les pays francophones d'Afrique, de l'Océan Indien, des Caraïbes et au Liban, 1979, 234 p.
2. Amin (S.) : le monde des affaires sénégalais ; Paris, Editions de Minuit, 1969, 208 P.
3. Anson -Meyer (M.) : Mécanismes de l'exploitation en Afrique : l'exemple du Sénégal ; Editions CUJAS, 1974, 170 p.
4. Balans (J.L.), Coulon (C.) et Ricard (A.) (sous la direction de) : Problèmes et perspectives de l'éducation dans un pays du Tiers-monde : le cas du Sénégal; Bordeaux, Centre d'Etudes d'Afrique Noire, 1976, 198 p.
5. Banque Mondiale : Education : étude sectorielle, sept.1971, 39 p.
6. Besoins (les) de main-d'oeuvre et la planification de l'éducation : aperçu des problèmes à prévoir ; Paris, UNESCO, 1970, 260 p.
7. Bouche (D.) : l'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ; Université de Lille III, 1975.
8. Bourdieu (P.) Passeron (Cl.) : Les héritiers ; Paris, les Editions de Minuit, 1964, 191 p.
La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement ; Paris, les Editions de Minuit, 1970, 283 p.
9. Brian (H.) L'innovation dans les programmes de l'enseignement secondaire Documents et Informations pédagogiques n° 190, Paris, UNESCO, 1974.
Annuaire internationale de l'éducation, vol. XXXV, UNESCO, 1982, 245 p.

10. Chapovalenko (S.G.) (sous la direction de) : l'enseignement polytechnique en URSS ; Paris, UNESCO, 1964, 446p.
11. Chombart de Lauwe (P.H.) (sous la direction de) : Aspirations et transformations sociales ; Paris, Editions Anthropos, 1970, 388 p.
12. Chuprunov (D.) Avakov (R.) Jiltsov (E.) : Enseignement supérieur, emploi et progrès techniques en URSS ; Paris, Presses de l'UNESCO, 1982, 266 p.
13. Clignet (R.) and Foster (Ph.) : The fortunate few : a study of secondary schools and students in the ivoiry Coast; Northwestern university, African studies number eighteen, northwestern university Press, 1966, 242 p.
- Diallo (K.) : Syndicat unique de l'enseignement laïc du Sénégal (SUEL) ; Université de Dakar, 1986, 65 p.
14. Debesse (M.) et Mialaret (G.) : Traité des sciences pédagogiques t2, (1971) 636 p. ; t3, 1973, 441 p. ; t4 1974, 251 p., t6, 1974, 438 p., Paris, PUF.
15. De Lauture (H.) et Doria Husser (M.) : Réflexions sur l'histoire de l'enseignement au Sénégal; Dakar, juillet 1981, 144 p.
16. Diop (A.B.) : La famille Wolof ; Paris, Karthala, 1985, 262p.
17. Direction de la statistique : Enquête sur les structures et l'exploitation de l'artisanat en milieu urbain 1973-1975 vol. I : les structures de l'artisanat urbain, juin 1977, 167 p.
18. Dufrenne (M.) : La notion de personnalité de Base et son contexte dans l'anthropologie américaine ; Paris, PUF, 1953, 346 p.
19. Durkheim (E.) : Education et sociologie ; Paris, PUF, 1977, 130 p.
20. Education en Devenir 2 : Réformes de l'éducation : Expériences et perspectives ; Paris, UNESCO, 1980
21. Enseignement et formation professionnelle - Recommandations de l'UNESCO et de l'organisation internationale du Travail ; Paris, UNESCO, 1962, 42 p.

22. Enny (P.) : *L'enfant et son milieu en Afrique Noire : Essais sur l'éducation traditionnelle* ; Paris, Payot 1972, 312 p.
23. *Etude sur les orientations d'un plan éducationnel à long terme au Sénégal* ; Dakar, juillet 1965 (sans pagination).
24. *Etude monographique sur l'emploi et la formation au Sénégal* ; Dakar, déc. 1985, 39 p. + annexes.
25. *Etude du plan directeur d'urbanisme de Dakar. Synthèse des données urbaines 1980-81. 1) Enquête ménage*, Dakar, SONED Afrique, janvier 1982, 248 p.
26. Evans-Pritchard : *Les nuer* ; Paris, Editions Gallimard, 1968 312 p.
Les anthropologues face à l'histoire et à la religion ; Paris, PUF, 1974, 270 p.
27. *Evolution (l') de l'enseignement socialiste en RDA ; Expériences, Résultats, Perspectives* ; Berlin, sept. 1977, 63 p.
28. *Evolution de l'enseignement technique et professionnel : Etude comparative réalisée dans 23 pays en développement* ; Paris, UNESCO, 1978, 126 p.
29. *Expériences et innovations en éducation n°34 : Réformes et Innovations éducatives en Afrique* ; Paris, UNESCO, 1977.
30. Fall (P.) : *Enseignement et domination coloniale au Sénégal 1910-1939, mémoire-de maîtrise, université de Dakar*, 1978, 233 p.
31. Freud (S.) : *Introduction à la psychanalyse* ; Paris Petite bibliothèque Payot, 1972, 443 p.
32. Gaucher (J.) : *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone* ; Paris, le livre africain, 1968, 198 p.
33. Grootaers (D.) : *les attitudes des jeunes à l'égard de l'école secondaire selon leur milieu d'origine ; extrait de la Recherche "les apprentissages de base et l'univers familial des jeunes"* (sans références).

34. Hallak (J.) : A qui profite l'école ? Paris, PUF, 1974, 263p.
35. Havelock (G.), Hubermann (A.M.) : Innovations et problèmes de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en voie de développement ; Paris, UNESCO, 1980, 410 p.
36. Illitch (.) : Une société sans école ; Paris, Editions du Seuil, 1971, 190 p.
37. IPAM/UNICEF : Pédagogie pour l'Afrique nouvelle; Paris, Edicef, 1978, 639 p.
38. Isambert-Jamati (V.) : Crises de la société, crises de l'enseignement secondaire français ; Paris, PUF, 1970, 400 p.
39. Knapen (M.T.)- l'enfant Mukongo : orientation de base du système d'éducation et développement de la personnalité ; Paris, Editions Béatrice-Nauwelaerts, 1962, 204 p.
40. Le Gall (A.) Lauwerys (J.A.) Holmes (B.) Dryland (A.B.), Mattson (S.) : Problèmes actuels de la démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur, Paris, UNESCO, 1973, 250 p.
41. Lenine (V.I.) : Oeuvres t.38, Moscou, Editions du Progrès, 1976, 607 p.
42. Lê Thanh Khoi : Analyse économique de l'éducation considérée comme une industrie, Paris, Editions de Minuit, 1967, 421 p.
Jeunesse exploitée, Jeunesse perdue ? Paris, PUF, 1978, 227 p.
L'éducation comparée ; Paris, Armand Colin éditeur, 1981, 315 p.
43. Liu Bangnee (A.) : Estimation des effectifs scolaires dans les pays en voie de développement ; UNESCO/NU ; ST/SOA série A/40, n° vente 66, XIII, 3, juin 1967, 140 p.
44. Loureau (R.) : L'illusion pédagogique ; Paris, Editions de l'Epi, 1969, 224 p.
45. Mali (sur le) : Projet de politique de l'éducation en République du Mali (période décennale 1974-1983) Bamako juin 1974.

Education et développement : analyses, perspectives et recommandations, Rapport n° 129, Paris UNESCO, 1972.

La réforme de l'enseignement au Mali : adaptation progressive 1962-1970 ; Contact. Bulletin Pédagogique n° spécial, 1970.

46. Malinowski (B.) : les dynamiques de l'évolution culturelle. Recherches sur les relations raciales en Afrique, Paris, Payot, 1970, 235 p.
47. Martin (F.) et Dieng (A.) : le commerce extérieur de produits et d'intrants agricoles du Sénégal de 1975 à 1984, Dakar, Avril 1986.
48. Marx (K.) : Contribution à la critique de l'économie politique, Moscou, Editions du Progrès, 1981, 225 p. + notes.
Le Capital, t.1, Moscou, Editions du Progrès 1982, 816 p.
49. Marx (K.) Engels (F.) : l'Idéologie Allemande ; Paris Editions sociales, 1977, 143 p. ; Paris Editions Sociales, 1971, 632 p.
Le Manifeste du Parti communiste : Paris, Editions Sociales, 1976, 96 p.
Etudes philosophiques ; Paris, Editions sociales 1974 281 p.
50. Michel (H.) : Déperditions scolaires et économie de l'éducation au Sénégal, Dakar 1972.
51. Morin : Problèmes socio-linguistiques et retards scolaires dans l'enseignement primaire au Sénégal, Dakar CLAD, 1967, 147 p.
52. Moumouni (A.) : l'éducation en Afrique ; Paris, F. Maspero, 1964, 399 p.
53. Niane (B.) : Sociologie des enseignants sénégalais, Université de Dakar, oct. 1984, 497 p.
54. OCDE : Réformes des programmes scolaires et le développement de l'éducation, Paris, OCDE, 1980.
Programmes d'enseignement à partir de 1980, Centre de Recherches et l'innovation dans l'enseignement, Paris, OCDE, 1971, 98 p.

55. Page (A.) : *l'économie de l'éducation* ; Paris, PUF, 1971, 272 p.
56. Paulme (D.) (édité par) : *Classes et associations d'âge* ; Paris, Librairie Plon, 1971, 355 p.
57. *Population- Education- Développement en Afrique au Sud du Sahara-Réunion d'experts*, Dakar, UNESCO, 1971, 386 p.
58. *Proposition de création d'un Fonds d'incitation au départ des travailleurs de la Fonction Publique désireux de créer leur propre affaire*. Dakar, oct. 1986, 27 p. + annexes.
59. *Recherches et réflexions sur l'éducation en Afrique ; Sciences de l'éducation, Documents pédagogiques n° 7*, Haute Volta, juin 1973.
60. Rocher (G.) : *Introduction à la sociologie générale, T2* Ltée , Editions HMH, 1968, 252 p.
61. Rocheteau (G.) : *la formation du Capital industriel au Sénégal* ; ORSTOM, nov. 1979, 381 p.
Pouvoir financier et indépendance économique en Afrique. Le cas du Sénégal; Paris, ORSTOM, Karthala, 1982, 386 p.
62. Rossel (P.) et coll. *Demain l'artisanat ?* Paris, PUF, 1986 277 p.
63. Seve (L.) : *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Editions sociales, 1975, 598 p.
64. Sylla (A.) *l'école sénégalaise en gestation : de la crise à la réforme*, Dakar, IFAN, 1984, 491 p.
65. Sytchov (Y.) : *Micromilieu et théorie de la personnalité*, Moscou, Editions du Progrés 1977, 164 p.
66. Ta Ngoc Châu : *Croissance démographique et coûts de l'enseignement dans les pays en voie de développement* ; Paris, UNESCO, 1972, 319 p.
67. Valin (E.) : *Problèmes psychologiques du développement économique et social* ; Paris, PUF 1962, p. 79 - 123
68. Warren (H;) : *L'enseignement technique et professionnel : étude comparative de 10 pays* ; Paris, UNESCO, 1968 242 p.

69. Wele (A.) : *L'enseignement public au Sénégal entre les deux guerres ; Université de Dakar, 1981, 486 p.*
70. Zilgien (A.C.) : *Du rôle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement technique dans la formation des cadres moyens et supérieurs des secteurs publics et privés en Afrique ; Annales Africaines n°2 Paris, Editions Pédone, 1963, p. 486-500*
71. Zonabend (F.) : *Les lycées de Dakar ; Paris, F. Maspéro, 1968, 212 p.*
72. Zvarev (I.D.) : *Méthodes d'enseignement dans l'école soviétique ; Paris, UNESCO, 1983.*

B. ARTICLES, RAPPORTS

73. Ba (B.) : *Rapport sur la situation économique du Sénégal ; Conseil National de l'Union Progressiste Sénégalaise, Dakar, 18 janvier 1975, 42 p.*
74. Ba (Th.) : *La politique de l'emploi ; Conseil National du Parti Socialiste, Dakar 21 juillet 1984, 115 p.*
75. Bernard (J.P.) : *Les problèmes posés au planificateur par les économies en voie de développement ; in les principes de la planification de l'éducation ; Paris, UNESCO, 1974, 14 p.*
76. Blaug (M.) : *L'hypertrrophie de l'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement et ses remèdes ; Conférences de REHOVOT, ISRAEL, 5-11 sept. 1973, 11 p.*
- 77 *Bulletin d'Afrique Noire : L'agriculture africaine ; n° spécial, 3^e édition, Paris 1976, (Sénégal : 46 p.) : L'industrie africaine ; 8^e édition, t2, Paris 1982 (Sénégal : p. 65-109).*
78. *Bulletin de liaison des anciens élèves de l'ENS : enquête sur quelques aspects du système scolaire sénégalais ; n°10, Dakar 1979, p. 28-- 45.*

79. Braguinski (M.) : L'interaction de la base et de la super-structure ; in *Afrique : Recherches des Savants Soviétiques* n°2, Académie des Sciences de l'URSS, Moscou, 1981, p. 8 - 20.
80. Bouche (D.) : l'Ecole française et les musulmans au Sénégal de 1850 à 1920 ; in *Revue Française d'Histoire d'Outre-Mer* T.LXI, n° 223, Paris 1974, p. 218-234.
81. Campion-Vincent (V.) : Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal, in *Revue française de Sociologie* XI, N°2, juin 1970, p. 164-1978.
82. Cassiers (L.) D'Hondt (W.) Wanderviele (M.) : Occupational aspiration of secondary schools students in Senegal ; in *Journal Canadian of african studies*, vol 14, n°3 OTTAWA, 1980, p. 525-528.
83. Chai Hon-Chan : Planification de l'éducation pour une société pluraliste ; Paris, UNESCO, 1971, 79 p.
84. Clairmonte (F.F.) et Cavanggh (J.) : Comment le Tiers-Monde finance les pays riches ; in *le Monde Diplomatique* sept. 1984, p. 14
85. Clignet (R.) Education et aspirations professionnelles ; in *Tiers-Monde*, T.V, vol n° 17, Paris, PUF Janvier, mars 1964.
86. Colloque National de l'enseignement privé catholique au Sénégal, Dakar, 1976, 112 p.
87. Communication sur la réforme des enseignements technique et professionnel, Dakar, juillet 1971, 31 p.
88. Conseil Economique et Social : Procès verbal de la séance de travail entre employeurs, formateurs, gouvernement et Conseil économique et social, Dakar, Chambre de commerce, 1979
Etude sur l'enseignement en général, l'enseignement technique et professionnel en particulier ; première session extraordinaire de l'année 1980, Dakar;
89. Conseil interministériel du 21 mai 1973, Dakar, 1973, 66 p.
90. Cruise O'Brien (R.) : Lebanese Entrepreneurs in Sénégal ; in *cahiers d'Etudes Africaines*, 57, XV - I, 1972.

- Some problems in the consolidation of national independence in Africa : The case of the french expatriates in Senegal ; reprinted from Africa Affairs, the quaterly journal of the Royal african society, vol 73, n° 290, Jan. 1974, p. 85-94.
91. Denison (E.F.) : L'enseignement et la croissance économique amériocaine ; in *l'entreprise, instrument de progrès exemples américains*, textes réunis par L.T. Rader, collection tendances actuelles n° 45, ISTR, 1974, p. 71-82.
92. Diagne (A.) : *Emploi et formation professionnelle*, Conseil National du Parti socialiste, Dakar, 13 janv. 1979, 58 p.
93. Dieng (F.) *L'enseignerement secondaire au Sénégal* ; in *Sénégal-Documents* n°7, 1er sept. 1960, 7 p.
94. Diop (A.B.) : *Culture wolof : tradition et changements* ; in *Notes africaines* n° 121, Dakar IFAN, janv. 1969, p. 1 - 5.
Formation d'une nouvelle nation au Sénégal, in *Revue de l'institut de sociologie*, n° 2-3, Université libre de Bruxelles 1967, p. 31-44.
L'organisation de la famille africaine ; in *Dakar en Devenir*, Paris, Présence Africaine, 1968, p. 299-313.
95. DIOP (M.) : *La révolution démocratique Nationale et le problème agraire au Sénégal* ; in *Gestu* n°3 Dakar, juillet 1981, p. 19-25.
La politique agraire de l'Etat sénégalais après 1960 ; in *Gestu* n°4, Dakar, nov. 1981, p. 33-38
Différenciations sociales et luttes des classes dans le bassin arachidier ; in *Gestu* n°6, Dakar, juin 1982, p. 12-22
La crise de l'agriculture sénégalaise ; in *Gestu* n°10, Dakar, déc. 1983, p. 33-39
Un tournant décisif de la crise agraire sénégalaise, in *Gestu* n°16, Dakar, Avril 1985, p. 24-29.
96. Eicher (J.C.) : *Educational Costing and financing in developing countries-Focus on sub saharian africa*, world bank staff. Working papers n° 655, The world Bank, Washington DC, USA, 1984.

- 97.- Eliou (M.) : scolarité primaire et accès au second degré au Niger et au Sénégal ; in *Revue Tiers-Mondes* T XI n° 44, PUF, oct.-déc. 1970, p. 733-766.
98. Enseignement technique; in *Après-Demain*, juin-sept; n° 165 166.
99. Erny (P.) : Réflexions sur la formation des professeurs de l'enseignement secondaire à l'Université ; in *Recherches Pédagogie et Culture, Mélanges Pédagogiques I*, n° 20, Vol. IV, nov.-déc. 1975, p. 18-22.
Pédagogie traditionnelle et Pédagogie moderne in *Recherches pédagogie et Culture, Mélanges Pédagogiques I* n°22, vol. IV, Fév.-Mars 1976, p. 41-45.
100. Gosselin (G.) : La politique française de l'éducation et la formation des élites politiques en Afrique Noire (1940-1960), in *RES PUBLICA* n°4, vol XI, 1969, p. 675-700.
101. Guy (B.) : Ecole et développement rural en Afrique Noire ; in *Recherche, Pédagogie et Culture* n° 15, Vol. III, Janv. fév. 1975, p. 14-19.
102. Hohl (J.) : Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence de nouveaux modes de production pédagogiques ; in *Sociologie et Société*, Vol. XII, n°1, les Presses de l'Université de Montréal, Avril 1980, p. 133-154.
103. Jaulin (R.) : Les aspirations des écoliers de Fort Archambault ; in *Notes Africaines* n° 80, oct. 1958, p. 114-116.
104. Kluchnikov (B.) : Réflexions sur la théorie et la pratique de la planification de l'éducation ; in *Perspectives*, Vol X, n°1, Paris, UNESCO, 1980, p. 27-41.
105. Leger (A.) : Les déterminants sociaux des carrières des enseignants ; in *Revue Française de Sociologie*, XXII, 4, Paris, Editions CNRS, oct. déc. 1981, p. 549-574.
106. Lê Thanh Khoi : Système économique et systèmes d'éducation in *Recherches Pédagogie et Culture* n°37, sept-oct. 1978, p. 3 - 6.

107. Ly (B.) : La jeunesse intellectuelle face à la famille ;
in *Africa*, n° 115, nov. 1969, p. 41-45.
108. Maddison (A.) : Problèmes de croissance des pays sous développés ; in *L'Education et le développement économique et social*, Paris, OCDE, 1963, p. 17-27.
109. Martin (J.Y.) : Système d'enseignement et systèmes sociaux,
in *Recherches Pédagogie et Culture*, n°37, sept.-oct.
1978, p. 7 - 13.
110. Mercier (P.) : Aspects de la société africaine dans l'agglomération dakaroise ; extrait des *Etudes sénégalaises* n°5, Dakar, IFAN 1954, p. 11-40.
Evolution of senegalese elites ; in Africa social Problems of change and conflict, State university of N.Y. at Buffalo, San Francisco 1965, p. 163-178.
111. Mersadier (Y.) : Budgets familiaux africains in *Etudes sociologiques* n° 7, Saint-Louis, IFAN 1957, 103 p.
112. Ministère de l'éducation nationale : *Statistiques de l'enseignement moyen et secondaire général technique et professionnel*, Dakar, 1979-1980, 149 p. + annexes : *statistiques de l'enseignement secondaire général et technique*, Dakar, 1983.
Eléments de statistiques, 1984-1985 (DREP)
Ecole (l') Nouvelle, Dakar, juillet 1986, 61 p.
113. Moumoni (Ab.) : Conférence de Nairobi sur "l'éducation scientifique et technique dans ses rapports avec le développement en Afrique"; *Présence Africaine*, n° 69.
1er trim. 1969, p. 173-187.
114. Ocaya-Lakidi (D.) : Pour une conception africaine de l'éducation ; in *Perspectives*, vol X, n°1, Paris, UNESCO 1980, p. 14-26.
115. Paul (P.I.), Satge (P.) Thiam (G.) : Enquête sur les conditions de vie des enfants dans un quartier de Dakar; in *Revue Africaine et Malgache de psychologie* n°2, juin 1972.
115. Paulme (D.) : Structures sociales traditionnelles en Afrique Noire ; in *Cahiers d'Etudes Africaines* n°1, Paris, Mouton et Co. 1960, p. 15-27

117. Possibilités d'orientation offertes aux élèves après la classe de 3^e - C.ô.S. et Prof. de Saint-Louis, 1970-71 p. 20p.
118. Postlethwaite(T.N.) : Réussite et échec scolaires ; in Perspectives, vol. X, n°3, Paris, UNESCO, 1980, p.273-289.
119. Psacharopoulos (G.) : Vers une atomisation du modèle éducatif ; in perspectives, vol X, n°4, Paris, UNESCO 1980, p. 497-503.
120. Psacharopoulos (G.) et Sanyal (C.B.) : Enseignement supérieur et emploi; in les Presses de l'UNESCO, N°32 Paris, UNESCO. 1982, 73 p.
121. Rowley (C.D.) : Les aspects politiques de la planification de l'éducation dans les pays en voie de développement; Paris, UNESCO, 1971, 67 p.
122. Ruscoe (G.C.) : Planification de l'éducation : les conditions de réussite ; Paris UNESCO, 1970, 50 p.
123. Seck (P.I.) : L'école coloniale française en Afrique : le cas du Sénégal; in Jonction n°3, Paris, déc. 1980, p. 6 - 19.
124. Séminaire National sur l'éducation et la Formation en République Centrafricaine. Rapport final, Synthèses et Recommandations, 26 mars - 10 avril 1982, 51 p.
125. Senghor (L.S.) De la négritude in Diogène n°37, Montrouge Janvier-Mars 1962, p. 3 - 16.
126. Situation des anciens élèves des établissements d'enseignement technique sortis en 1963 et 1964. Dakar, Cos et Prof. Avril 1966, p. 93.
127. Sow (F.) : Fonctionnariat et mobilité sociale dans les administrations centrales sénégalaises, in Annuaire international de la fonction publique 1970-71, Paris, 1971, p. 343-361.
128. Tanguy (L.) : Appropriation et privation du savoir dans et par l'école ; in Sociologie et Société, Vol XII, n°1 Les presses de l'Université de Montréal, Avril 1980, p. 53-66.

129. Thiam (H.) : De la classe bourgeoise au Sénégal ; in *Ethiopiennes* n°8, Dakar 1976, p. 4 - 12.
Réflexions sur l'Etat en Afrique ; In *Ethiopiennes* n°12
Dakar 1977, p. 24-31.
130. Timar (J.) : La nouvelle crise de l'enseignement dans les
pays en développement ; in *Revue de l'IUE* n°4, Tchéc-
coslovaquie, 1985.
131. Verhaegen (B.) : L'enseignement contre le développement ;
in *Ethiopiennes* n°10, Dakar 1977.
132. Wallon (H.) : Les milieux, les groupes et la psychologie
de l'enfant ; in *cahier international de Sociologie*
vol XVI, Paris, PUF 1954, p. 2 - 13.

C) DOCUMENTS OFFICIELS

133. Premier Plan quadriennal de développement 1961-1964, 209 p.
134. Préparation du deuxième plan quadriennal : Rapport de la
Commission n°7, 25 fév. 1965, 106 p.
135. Troisième Plan quadriennal de développement 1969-1973, 345p
136. Quatrième plan quadriennal de développement 1973-1977.
137. Cinquième plan quadriennal de développement 1977-1981, in
Afrique industrie : infrastructure, n° 158, 15 mars
1978.
138. Sixième plan quadriennal de développement 1981-1985, 421p.
139. Septième plan quadriennal de développement 1985-1989, T1 :
Orientations et Programmes d'Actions prioritaires,
387 p.
140. Recensement général de la population d'Avril 1976, Dakar
Direction de la statistique (Analyse des résultats
nationaux).
141. Situation économique du Sénégal 1959-1979, n° spécial,
Dakar, Direction de la statistique, 468 p.
142. Situation économique du Sénégal 1970, Dakar, Direction de
la statistique, 182 p.

143. Situation économique du Sénégal 1980, Dakar, Direction de la statistique, 330 p.
144. Situation économique du Sénégal 1985, Dakar, Direction de la statistique, 551 p.
145. Situation économique du Sénégal 1986, Dakar, Direction de la statistique, 476 p.
146. Réforme de l'enseignement au Sénégal ; Rufisque, Imprimerie Nationale, 1972, 239 p.
147. Code des investissements. Loi n° 81-50 du 10 juillet 1981 23 p.
148. Loi sénégalaise n° 60.039 ALS du 13 juillet 1960 portant premier remaniement du budget du Sénégal exercice 1960 JORS n° 3390 du 30 juillet 1960.
149. Loi de finances n° 62.49 de l'année 1962-1963. JORS n° 3539 du 14 juillet 1962.
150. Loi de finances n° 63-49 de l'année 1963-64. JORS n° 3612 du 29 juin 1963.
151. Loi de finances n° 64-47 de l'année 1964-1965, JORS n° 3701 du 7 septembre 1964.
152. Loi de finances n° 70-25 de l'année 1970-1971, JORS n° 4109 du 29 juin 1970.
153. Loi de finances n° 71-42 de l'année 1971-1972 JORS n° 4174 du 12 juillet 1971.
154. Loi de finances n° 72-62 de l'année 1972-1973 JORS n° 4232 du 24 juin 1972.
155. Loi de finances n° 73-35 de l'année 1973-1974. JORS n° 4301 du 23 juin 1973.
156. Loi de finances n° 74-16 de l'année 1974-1975. JORS n° 4364 du 29 juin 1974.
157. Loi de finances n° 80-28 de l'année 1980-1981 JORS n° 4791 du 1er octobre 1980.
158. Loi de finances n° 81-26 de l'année 1981-1982. JORS n° du 11 juillet 1981.

159. Loi de finances n° 82-08 de l'année 1982-1983. JORS n° 4907
du 28 Août 1982.
160. Loi de finances n° 83-65 de l'année 1983-84. JORS n° 4956
du 9 juillet 1983.
161. Loi de finances n° 84-61 de l'année 1984-1985. JORS n° 5012
du 23 juin 1984.

D) DOCUMENTS D'ARCHIVES (ARCHIVES NATIONALES)

162. Rapports statistiques scolaires. Année scolaire 1938-39,
2 G 39-19
163. Rapport de rentrée. Année scolaire 1940-41, 2 G 41-56.
164. Rapport statistique annuel 1940-41, 2 G 41-147.
165. Rapport de rentrée 1941-42 ; 2 G 42-100.
166. Rapport de rentrée année scolaire 1942-43, 2 G 43-132.
167. Rapport statistique année scolaire 1942-43, 2 G 43-119.
168. Rapport statistique annuel, année scolaire 1943-44, 2 G
44-156.
169. Rapport de rentrée année scolaire 1944-45, 2 G 45-145
170. Rapport de rentrée année scolaire 1945-46, 2 G 46-74.
171. Rapports de rentrée et rapport annuel 1952, 2 G 52-85
fasc. 1 à 5.
172. Rapports annuels - Année scolaire 1952-53, 2 G 53-75
fas. 1 à 4.
173. Rapports annuels 1953-54, 2 G 54-94 fas. 1 à 4.
174. Rapport sur l'activité des services pendant l'année 1955-
2 G 55-111.
175. Rapport sur l'activité générale du Conseil de Gouvernement
2 G 58-33.
176. Rapport d'activité du Ministre de l'éducation et de la
culture, année scolaire 1959-60, 2 G 60-1.
177. Statistiques de l'enseignement primaire et de l'enseigne-
ment secondaire. Année scolaire 1959-60 ; 2 G 60-14.
178. Répartition des établissements du premier et du second
degré selon les nouvelles régions administratives.
Situation au 1er janv. 1960 - 2 G 60-15.
179. Projet de plan d'équipement du Sénégal en établissements
d'enseignement du second degré ; 2 G 60-17.

180. Bilan à la date du 3 mars 1960. Secrétaire d'Etat à l'enseignement technique et à la formation professionnelle ; 2 G 60-25.
181. Bilan et action du ministère de l'enseignement technique et de la formation des cadres ; 2 G 60-33 fasc. 1 à 5.

E. JOURNAUX ET REVUES

182. Le Pédagogue n° 26, Dakar, nov. 1983, 42 p.
183. Le Pédagogue n° 28, Dakar, mai 1984, 56 p.
184. Le Pédagogue n° 29, Dakar, sept. 1984 58 p.
185. La voix de l'éducateur, n° spécial Etats Généraux, Dakar 1981, 31 p.
186. Soleil n° du 10 au 14 oct. 1977
187. Soleil n° du 1er au 11 oct. 1981.
188. Soleil du 18 - 19 déc. 1982.
189. Soleil du 21 avril 1983
190. Soleil du 5 au 6, du 16 au 17 juillet 1984
191. Soleil du 26 juillet 1985
191. Soleil du 6 octobre, du 22 décembre, du 28 avril, du 21-22 juin, du 8 Août 1986.
192. Soleil du 31 juillet 1987.

F) OEUVRES LITTÉRAIRES

193. Kane (Ch. H.) : l'aventure ambiguë, Paris, Union générale d'Editions, 1979, 191 p.
194. Shakespeare : Un songe d'une nuit d'été ; les joyeuses Commères de Windsor ; le Soir des Rois ; Paris G. Flammarion 1966, 303 p.
195. Voltaire : Candide (édition abrégée) ; Paris, Librairie Larousse, 1983, 159 p.

(T-) N N E X E S

I. QUESTIONNAIRE

1. Sexe.....âge.....ethnie.....
2. Nom de votre établissement (précisez lycée ou CES).....
3. Classe : 6é, 3é, Term.(encerclez la classe, précisez la série TA, TC, TB, Tech.).....
4. Pour les élèves des classes de 6é et 3é pour quelle série (A,C,D, Tech.) allez-vous opter ?.....
5. Pourquoi ?.....
6. Quel établissement voudriez-vous fréquenter ?.....
7. Pourquoi ?.....
8. Etes-vous boursiers ?.....combien recevez-vous par trimestre ?.....
9. Avez-vous redoublé au cours de votre scolarité secondaire?.....
10. Profession des parents (indiquez, si le parent est décédé en retraite, sa dernière fonction)
du père.....
de la mère.....
11. Nombre de frères et soeurs.....
12. Vivez-vous avec vos parents (père et mère) ou avec un tuteur ?.....
13. Quel quartier habitez-vous ?.....
14. Si votre profession dépendait de vous quel métier choisiriez-vous?.....
15. Pourquoi?.....
16. A défaut de ce métier lequel prendriez-vous?.....
17. Voulez-vous :
avoir du travail après le secondaire ?.....
ou poursuivre des études supérieures(précisez Médecine, Sciences, Droit, Economie, Lettres).....
18. Pourquoi.....
19. Croyez-vous que l'école soit actuellement un moyen pour réussir?.....
20. Si oui, pourquoi?.....
21. Si non, pourquoi?.....

22. Etes-vous optimiste et confiant pour votre avenir?.....
23. Si oui pourquoi?.....
24. Si non pourquoi?.....
25. Quels types de difficulté rencontrez-vous dans vos études?
26. Si on vous demandait votre avis sur la solution de vos problèmes scolaires que diriez-vous (nommez 4 aspects par ordre d'importance)?
 - 1.....
 - 2.....
 - 3.....
 - 4.....
27. Dites en quelques mots vos projets d'avenir.....

Tableau n° 1

II. DONNEES SOCIO-ECONOMIQUES

Situation de la classe ouvrière dans neuf

groupes de secteurs de l'industrie sénéga-

laise en 1986⁽¹⁾ (Salaires en millions F CFA).

	Permanents				saisonniers			
	Eff.	% ef. perm. tot.	Femm.	Salaires	Eff.	% ef. perm. gr. de sect.	Femm.	Sal.
(Ind. Alimen. :	14090	23,23	1530	15040,2	9168	65,06	1562	3014
(Textile :	4968	8,19	113	5289,9	7	57,15,23	0	307,8
(Ind. Diverses :	14235	23,47	641	21252,6	2714	19,06	17	1067,2
(Bât. et T.P. :	6670	11	124	6092,4	3388	50,79	1	492,6
(Comm. de gros :	4386	7,23	354	7746,6	2858	65,16	17	136,9
(Comm. de détail :	2592	4,27	351	3019,8	1071	41,31	2	43,8
(Serv. Divers :	3645	6,01	404	4321,1	423	11,60	6	92,1
(Trans. Téléc. :	7422	12,24	430	9891,1	2596	34,97	11	557,7
(Hotel. et rest. :	2725	4,49	296	2663,4	598	21,94	21	298,3
(Total :	60633		4223	75317,1	23573		1637	6010,4

Tableau n° 2

L'accaparement de la rente différentielle par la bourgeoisie bureaucratique⁽²⁾ (production arachidière)

Années	Prix product. Fr/kg	Prix mondial Fr/kg	Différence Fr/Kg	Product. commercialisée ⁽¹⁾
(1968-69 :	17,95	69,6	51,65	476.290
(1969-70 :	18,11	82,7	64,59	460.553
(1970-71 :	21,17	56,3	35,13	583.000
(1971-72 :	23,10	34,1	11	850.000
(1972-73 :	23,10	40,2	17,1	988.000
(1973-74 :	25	75	50	475.000
(1974-75 :	41,5	78	36,5	359.391
(1975-76 :	41,5	55	13,5	1.125.300

(1) Situation économique du Sénégal 1986, p.60 à 77.

(2) Massaër Diop : Dirrérenciations sociales et lutte des classes dans le bassin arachidier, Gëstu n°6, 1982, p. 17.

Tableau n° 3

L'emprunt, source d'appauvrissement. Sur la base de 1.000 dollars de prêt chaque année, à 10 % d'intérêt : le ~~montant~~ fatidique de la huitième année (somm^es en dollars)⁽¹⁾

nouveaux emprunts		Sciences de la dette cumu			mon	disponible
Années	(1)	Interêts	Amortis.	Total	(1) - (4)	
		(2)	(3)	(4)		
1	1.000	100	50	150		850
2	1.000	195	100	295		705
3	1.000	285	150	435		565
4	1.000	370	200	570		430
5	1.000	450	250	700		300
6	1.000	525	300	825		175
7	1.000	595	350	945		55
8	1.000	660	400	1.060		- 60
9	1.000	720	450	1.170		-170
10	1.000	775	500	1.275		-275

(1) Frederic F. Clarmonte et John Cavanagh : Comment le Tiers-Monde finance les pays riches, le monde diplomatique, sept. 1986, p. 14.

introduction.....	1
<u>première partie</u> : cadres sociaux du système d'ensei- gnement sénégalais.....	2
Chap; 1 : <u>E</u> volution du cadre socio-économique....	3
A) La démographie et les relations inter-ethniques.....	4
B) La famille.....	17
C) L'économie.....	19
D) Les classes sociales et leurs caractéristiques.....	21
Chap. 2 : Sous-développement et impasse : quelques élé- ments d'explication.....	29
A) Les schémas de développement.....	31
B) Le mode d'accumulation et les dépenses de la bourgeoisie bureaucratique.....	37
C) L'aide impérialiste.....	40
D) Le système éducatif.....	42
Chap. 3. : Politique éducative et problèmes socio- économiques.....	45
A) L'évolution des budgets de deux appareils d'Etat : l'école et la défense-sécurité... ..	45
B) Le rôle assigné à l'enseignement secondaire	49
C) La politique de formation.....	50
D) Qualification professionnelle et problè- mes d'emploi.....	53
E) Insuffisance de travailleurs qualifiés, chômage des diplômés.....	54
<u>Deuxième partie</u> : le système d'enseignement du Sénégal	
Chap. 1. : Evolution de système d'enseignement.....	61
A) Les raisons de l'implantation de l'école au Sénégal.....	61
B) Les principes généraux.....	63
C) Les principales étapes de l'enseignement secondaire.....	65
1) 1947-1946 : période de gestation....	67
2) 1946-1956 : période de développement.	77
3) 1956-1971 : première crise scolaire..	84
4) 1971-1981 : deuxième crise scolaire..	89

Chap. 2 : L'évolution de la géographie scolaire.....	94
A) L'infrastructure.....	94
B) La distribution des élèves selon les types d'établissements.....	99
C) La distribution des enseignants selon le type d'établissements.....	107

Troisième partie : Inégalités-Aspirations sociales

Chap. 1 : Conditions d'existence. Conditions d'études et de réussite.....	120
A) Conditions d'existence et l'ambiance culturelle	120
B) Des milieux familiaux et leur influence sur les études.....	125
Chap. 2 : De la mobilité scolaire : les révélateurs des inégalités.....	126
A) La mobilité inter-classes.....	128
B) La mobilité inter-écoles.....	133
C) Les abandons et les exclusions.....	135
Chap. 3. : Système éducatif et mobilité sociale.....	138
A) L'origine socio-professionnelle des élèves de l'enseignement secondaire.....	138
B) Evolution de la structure sociale.....	140
C) Mécanismes du statu-quo social.....	143
Chap. 4 : Aspirations sociales des élèves de l'ensei- gnement secondaire et leur évolution.....	145
A) Aspirations socio-professionnelles des élèves et leur évolution.....	145
B) Caractéristiques des aspirations socio-pro- fessionnelles des élèves.....	150
1) La profession "à défaut".....	150
2) "Pourquoi choisissez-vous ce métier?"..	150
3) L'irruption du temps et de la réalité sociale dans les aspirations profes- sionnelles.....	153
4) L'élaboration des projets d'avenir.....	154
C) Essai d'interprétation des aspirations socio- professionnelles des élèves.....	155
D) "L'espoir des désespérés".....	155
1) "L'école est-elle un moyen pour réussir"	156
2) "Etes-vous optimistes et confiants pour votre avenir ?".....	160

Chap. 5 : Déterminants des aspirations socio-professionnelles des élèves : analyse critique...	166
A) Aspirations socio-professionnelles et origine ethnique.....	166
B) Aspirations socio-professionnelles selon l'âge et le sexe.....	169
C) Déterminants psycho-sociologiques.....	173
D) Déterminants socio-économiques.....	175
Chap. 6.: Des inégalités scolaires.....	179
A) Programmes scolaires : différence des contenus et mécanismes de privation du savoir.....	179
B) L'emploi du temps et la typologie des rapports au temps social.....	183
C) Mesures immédiates proposées par les élèves....	187
1) Identification des difficultés.....	187
2) Mesures immédiates proposées par les élèves	189

Quatrième partie : Analyse critique des schémas de réforme et innovations scolaires.

Chap. 1 : Analyse critique de quelques schémas et modèles de réformes scolaire.....	194
A) Le modèle I.A.C.....	194
B) Le modèle "transfert des ressources".....	194
C) Le modèle "déscolarisation".....	200
D) Le modèle "développement de l'enseignement à long terme".....	206
E) Conclusion.....	210
Chap. 2 : Quelques aspects des expériences de réformes scolaires.....	215
A) Quatre expériences de pays africains.....	215
1) La Tanzanie.....	215
2) L'Ethiopie.....	215
3) Le Mali.....	217
4) Le Bénin.....	219
B) Quatre expériences de pays de l'OCDE.....	222
1) Le Grande Bretagne.....	222
2) Les Etats-Unis.....	222
3) La République Fédérale d'Allemagne.....	227
4) La France.....	231

C) Trois expériences de pays socialistes.....	236
1) L'URSS.....	236
2) La R.D.A.....	240
3) Le Viet-Nam.....	244
D) Les enseignements à retenir.....	246
1) La tendance générale des réformes....	246
2) Démocratisation de l'enseignement et promotion sociale.....	249
3) L'éducation et la "loi de la production moderne".....	251
Chap. 3. : La question de la réforme scolaire au Sénégal.....	254
A) L'école à réformer et ses fondements juri- dico-théoriques.....	254
B) L'artisanat et le système d'apprentissage.....	257
C) Principales réformes et innovations au Sénégal.	260
D) La réforme proposée par la Commission Nationale de Réforme.....	264
E) La réforme acceptée par le gouvernement.....	267
F) Des facteurs défavorables à une réforme démo- cratique.....	270
1) Facteurs organisationnelles.....	270
2) Facteurs politiques.....	271
Chap. 4 : Esquisse d'un plan de réforme scolaire pour le Sénégal.....	273
A) Considérations théoriques.....	273
B) Préalables sociologiques.....	274
C) 1) Modification de la composition sociologique des opérateurs économiques.....	274
2) Participation du capital privé à l'effort d'éducation.....	277
3) Amélioration qualitative des milieux fami- liaux.....	278
4) Une politique d'emploi cohérente et planifiée	278
C) La restructuration du système éducatif.....	280
1) L'enseignement formel.....	280
2) L'enseignement non formel.....	281
3) L'apprentissage.....	282
4) Les enseignants.....	285

5) Les programmes scolaires.....	287
6) Les langues nationales.....	288
7) Une conception scientifique de la pédagogie.....	289
8) L'organisation du système d'ensei- gnement.....	290
9) Identification des cibles sociales....	291
10) Augmenter les crédits consacrés à l'éducation.....	293
D) Evolution future du système d'enseignement	294
Conclusion générale.....	296
Bibliographie.....	300
Anexes.....	316
Table des matières.....	320