

# UNIVERSITÉ DE LIMOGES

ÉCOLE DOCTORALE 525

Équipe de recherche ou Laboratoire Francophonie, Éducation et Diversité (FRED)

## Thèse pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LIMOGES

Discipline / Spécialité : Sciences de l'Éducation

présentée et soutenue par

Auguste COLY

le 7 octobre 2014

**Les associations de parents d'élèves à travers l'histoire de  
l'éducation au Sénégal : pour une nouvelle définition de la  
politique éducative. Le cas de la Casamance**

TOME 1

Thèse dirigée par Dominique GAY-SYLVESTRE

Codirecteur : Jacques BÉZIAT

JURY :

Président du jury

M. Abel LEYVA CASTELLANOS, Professeur, Université Autonome du Sinaloa (UAS),  
Sinaloa, Mexique

Rapporteurs

M. Albert OUEDRAOGO, Professeur, Université de Ouagadougou, Burkina Faso

M. José Ángel VERA NORIEGA, Professeur au Centre de Recherche en Alimentation et  
Développement (CIAD), Sonora, Mexique

Examinateurs

M. Jean - Pierre LEVET, Professeur Émérite FLSH, Université de Limoges

*Cette Thèse, je la dédie :*

- *à mon défunt père Casimir COLY, enseignant et, à sa retraite, Président de l'Association des parents d'Élèves (APE) d'un Collège privé catholique,*
- *à ma mère Christine COLY,*
- *aux diocèses de Limoges et Ziguinchor,*
- *à toutes les Communautés éducatives.*

# **Remerciements**

J'exprime ma profonde gratitude au Professeur des Universités Dominique GAY-SYLVESTRE pour avoir accepté d'encadrer cette thèse. Elle m'a montré la voie de la rigueur, de la persévérance et de la curiosité intellectuelle. Sa disponibilité a été sans faille et je tiens à la remercier pour la confiance, le respect et la liberté qu'elle m'a accordés.

Mes sincères remerciements à Monsieur Jacques BEZIAT, Maître de conférences, qui a bien voulu codiriger cette thèse. Il a été pour moi, depuis mon arrivée dans cette université, un frère et un ami.

Les Professeurs Jean-Pierre LEVET, Professeur émérite des Universités, Abel LEYVA CASTELLANOS, Professeur à l'Université Autonome du Sinaloa (UAS), José Ángel VERA NORIEGA, Professeur au Centre de Recherche en Alimentation et Développement (CIAD), Sonora, Albert OUEDRAOGO, Professeur à l'Université de Ouagadougou, ont accepté d'être les rapporteurs de ce travail. Je leur en sais profondément gré. MERCI.

Cette thèse se caractérise par la place accordée à l'étude de terrain. Je remercie tonton Bakary BADIANE, président de la FENAPES et vice président de la FAPE. Un grand merci aussi à tous ceux qui ont accepté de me recevoir pour les enquêtes de terrain qui se sont d'ailleurs déroulées dans une ambiance chaleureuse et fraternelle.

Les conseils et les encouragements de Monsieur Claude FILTEAU, Professeur émérite des Universités en littératures française et canadienne, de son Excellence Monseigneur Christophe DUFOUR, Archevêque d'Aix-en-Provence et Arles, de son Excellence François KALIST, Évêque de Limoges, de son Excellence Monseigneur Paul Abel Mamba DIATTA, Évêque de Ziguinchor ont été une aide précieuse dans la progression de ce travail. Qu'ils soient ici très sincèrement remerciés.

J'exprime ma reconnaissance aux enseignants-chercheurs des Masters Sciences de l'éducation qui m'ont donné le goût de la recherche, aux enseignants membres de notre laboratoire de recherche Francophonie et Diversité (FRED) et le réseau Amérique Latine, Europe et Caraïbe (ALEC) et, spécialement, à Monsieur Maryan LEMOINE, Maître de



conférences, qui, m'a aidé par ses conseils, à mieux maîtriser la technique de l'enquête de terrain. La bibliothèque de la Faculté de Lettres a été pour moi une deuxième demeure durant ces études, alors je tiens à remercier les bibliothécaires pour leur disponibilité et les services rendus.

Mes remerciements s'adressent également à

- Monsieur Cheick MBOW, coordonateur de la Coalition des organisations en synergie pour la défense de l'éducation publique (COSYDEP).
- Monsieur DIAW, de la direction des Archives au Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal.
- Monsieur Abdoul Aziz GUEYE, de la direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation du Ministère de l'Éducation du Sénégal.
- Monsieur Idrissa BALDÉ, de la direction Planification et de la Réforme de l'Éducation du Ministère de l'Éducation du Sénégal.
- Monsieur SOUMARÉ, de la direction des Écoles privées au Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal.

Je remercie également l'ensemble des mes promotionnaires (en Licence et en Masters) et à tous les doctorants du laboratoire FRED/ALEC. Tous les échanges m'ont été d'une grande richesse, surtout lors de nos colloques, séminaires et « soirées resto »...

Mes remerciements vont aussi aux étudiants de la Chaire UNESCO en Sciences de l'éducation de Dakar.

Je témoigne ma reconnaissance aux religieux du Collège Sacré-Cœur de Dakar qui m'ont toujours hébergé dans leurs structures lors de mes enquêtes de terrain au Sénégal.

Que Mesdames Nicole BOUTTIER, Maria LARION, Monica MONSALVE, Marie Thérèse MARCHELLIER soient sincèrement remerciées pour m'avoir soutenu et aidé tout au long de ces années de formation.

Merci au Curé de la Paroisse Saint Martial et à tous les paroissiens de Saint Michel, Saint Pierre et Saint Joseph.

Enfin, mes remerciements à son Excellence Monseigneur Jacques PERRIER, Évêque émérite de Lourdes, à Claude CHARTIER, Vicaire général du Diocèse de Limoges et à ma famille.

## Droits d'auteurs



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** » disponible en ligne :  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>

# Sigles

ACDI	Agence canadienne de développement international
AG	Assemblée Générale
AJAEDO	Association de jeunes agriculteurs et d'éleveurs dans le département d'Oussouye
AME	Association de Mères d'Élèves
ANS	Archives Nationales du Sénégal
AOF	Afrique Occidentale Française
APE	Association de Parents d'Élèves
APEC	Association de Parents d'Élèves Catholiques
ASC	Association Sportive et Culturelle
BM	Banque Mondiale
CE	Cours élémentaire
CEM	Collèges d'Enseignement Moyen
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CFEE	Certificat de Fin d'Études Élémentaires
CGE	Comité de gestion des écoles
CEG	Collèges d'Enseignement Général
CI	Cours d'initiation
CM	Cours moyen
CNCS	Comité national de coordination et de suivi
CNEPSCOFI	Comité national des enseignantes pour la promotion de la scolarisation des filles
COCEP	Conseil Consultatif de l'Enseignement Privé
CONSEF	Conseil supérieur de l'éducation et de la formation
CONFEMEN	Conférences des Ministres de l'Éducation
CP	Cours préparatoire
CPE	Classes Préparatoires Élémentaires
CREA	Centre de recherche d'Économie Appliquée
CUR	Collèges Universitaires Régionaux
CUSE	Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation
DAARA	École Coranique du Sénégal
DIDEC	Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique
DIPE	Développement intégré de la petite enfance
DPE	Développement de la petite enfance

DPRE	Direction de la Planification et des Réformes Éducatives
EBJA	Éducation de Base des Jeunes et des Adultes
EFI	Écoles de Formation d'Instituteurs
EGEF	États Généraux de l'Éducation et de la Formation
ENDA	Environnement, Développement, Action du Tiers Monde
EPT	Éducation pour tous
ETFP	Enseignement Technique et la Formation professionnelle
FADO	Fonds d'Appui pour le Développement du Département d'Oussouye
FAFP	Fonds d'Appui à la Formation Professionnelle
FAPE	Fédération Africaine des Associations de Parents d'Élèves
FASTEF	Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
FCFA	Franc de la Communauté Franco-Africaine
FCPE	Fédération des Conseils de Parents d'Élèves
FENAPES	Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves et d'Étudiants au Sénégal
FMI	Fond Monétaire International
FNAPEEPLA	Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves de l'enseignement Privé Laïc
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
GIE	Groupements d'intérêt économique
GPF	Groupement de Promotion Féminine
IA	Inspections d'Académie
IDEN	Inspection Départementale de l'Éducation Nationale
IEC	Inspection – Éducation-Communication
IEF	Inspection de l'Enseignement et de l'Éducation
IES	Institutions d'enseignement supérieur
IPRESS	Institution de Prévoyance de Retraite et Sécurité Sociale
ISEP	Institutions supérieur d'enseignement professionnel
JA	Jeunesse Action
JICA	Japanese International Cooperation Agency
MEEMSLN	Ministère de l'Enseignement Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MLA	Modern Language Association
NEPAD	Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique
NGP	Nouvelle politique de gestion
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

NPM	New Public Management
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisations Non-gouvernementales
ONU	Organisation des Nations Unies
PAEF	Projet d'Appui de l'Éducation des Filles
PAES	Projet d'Amélioration de l'Environnement Scolaire
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PAQUET	Programme d'Amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PAV	Plan d'Action Volontariste
PDEF	Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (2000-2010)
PDRH	Projet de Développement des Ressources Humaines
PEEP	Parents d'élèves de l'enseignement public
PIB	Produit Intérieur Brut
PNA/EPT	Plan National d'Action de l'Éducation pour tous
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPTE	Pays pauvres très endettées
SCOFI	Scolarisation des filles
SUDES	Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal
TAMA	Taux d'Accroissement Moyen Annuel
TB	Taux Brut
TBPS	Taux Brut de Préscolarisation
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TICE	Technologie de l'Information et de la Communication
UAEL	Union des Associations d'Élus Locaux
UCAD	Université Cheikh Anta Diop
UCGE	Unions de Conseil de Gestion des établissements
UDAPE	Union Départementale des Associations de Parents d'Élèves
UDAPECS	Union Diocésaine des Associations de Parents d'Élèves Catholiques du Sénégal
UNAPEL	Union Nationale des Associations de Parents d'Élèves des Écoles Libres
UNAPECS	Union Nationale des Associations de Parents d'Élèves de l'Enseignement Catholique
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Funds/ Fonds des Nations Unies pour l'enfance

	l'enfance
UNIFEM	Fonds de développement des Nations Unies pour la femme
URAPE	Unions Régionales des Associations de Parents d'Élèves
USAID/EDB	United States Agency for International Development/Éducation de base ou Agence des États-Unis pour le développement international
USAID/EPQ	United States Agency for International Development/ Éducation Priorité et Qualité

# Sommaire

Remerciements .....	3
Sigles .....	7
Sommaire .....	11
Introduction générale.....	12
PREMIÈRE PARTIE: L'éducation au Sénégal : de la tradition à l'école coloniale.....	17
CHAPITRE I : Les modèles éducatifs au Sénégal .....	17
CHAPITRE II : L'école coloniale et les Français .....	35
DEUXIÈME PARTIE : Organisation du système éducatif de 1960 à nos jours.....	50
CHAPITRE I : Déclin de l'influence française.....	51
CHAPITRE II : La nouvelle politique éducative : L'éducation pour tous (EPT).....	62
TROISIÈME PARTIE : Dix ans d'investissement des Associations de Parents d'Elèves dans le système éducatif sénégalais .....	101
CHAPITRE I : Partenariat et Décentralisation des pouvoirs dans le système éducatif ....	101
CHAPITRE II : Les Associations de Parents d'Élèves (APE).....	110
QUATRIÈME PARTIE : Fondements théoriques. Méthodologie .....	134
CHAPITRE I : Présentation et justification des théories sur la collaboration école-famille .....	134
CHAPITRE II : Hypothèses de recherche et méthodologie .....	144
CINQUIÈME PARTIE: Interprétation des résultats .....	163
CHAPITRE I : Exploitation des données .....	163
CHAPITRE II : Interprétation des résultats .....	187
Conclusion générale .....	205
Bibliographie .....	210
Table des matières .....	227
Table des illustrations.....	230
Table des tableaux .....	231
Table des graphiques .....	232
Index .....	233

# Introduction générale

Le Sénégal, pays qui constitue l'objet de notre recherche, est situé en Afrique de l'Ouest. Le Sénégal, dont la superficie est de 196 722 km<sup>2</sup> est limité au nord par la Mauritanie, par les deux Guinée (Bissau et Conakry) à l'est, l'Océan Atlantique à l'ouest, il est traversé au milieu par la Gambie. Sa végétation qui s'appauvrit du sud vers le nord, comprend au sud la forêt guinéenne, au centre une savane arborée et au nord une steppe à épine. Grâce à sa façade maritime, le Sénégal jouit de la proximité des marchés d'Europe et d'Amériques et constitue la partie d'entrée et de sortie des exportations des pays enclavés de l'Afrique de l'Ouest.

Figure 1 : Carte du Sénégal



Source : [en ligne], Afrique planète.com. Disponible sur [http://www.afrique-planete.com/senegal/carte\\_senegal.htm](http://www.afrique-planete.com/senegal/carte_senegal.htm), consulté le 02/09/2014.

Au plan administratif, le Sénégal compte quatorze (14) régions<sup>1</sup>. Il dispose d'un régime présidentiel.

Sa population a presque doublé de 1988 à 2011, passant de 6 896 000 à 12 855 153 habitants.<sup>2</sup> Dakar, la capitale, abrite près de 23 % de la population totale avec 0,3 % de la superficie du territoire national et 75 % de la population urbaine. Tambacounda<sup>3</sup>, la région la plus étendue, abrite environ 6 % de la population.

Ces disparités entre ville et campagne expliquent le souci majeur de l'État sénégalais face à la jeunesse de son pays et aux politiques éducatives dont il doit être le garant pour assurer des citoyens professionnels et bien insérés dans la société. La jeunesse sénégalaise, *plus de 50 % sont âgés de moins de 20 ans*<sup>4</sup>. Et notamment *la population en âge scolaire est caractérisée par un taux d'accroissement annuel de 2,7 %. À ce rythme, la population d'âge préscolaire passera de 1 499 046 en 2011 à 2 191 058 en 2025. Il en est de même des enfants âgés de 7 à 12 ans qui passeront de 1 837 575 en 2011 à 2 685 513 en 2025. La population scolarisable, quant à elle, passera de 1 161 646 en 2011 à 1 697 806 en 2012*<sup>5</sup>.

Le contexte sénégalais se caractérise par la diversité de ses ethnies qui cohabitent harmonieusement: *Wolof, Serer, Diola, Toucouleur, Peuhl, Mandingue* etc. Ces différentes sociétés ont chacune leur vision de l'éducation des garçons et des filles en particulier. Les *Wolof* sont cependant majoritaires (43 %), leur langue le *wolof* est la plus parlée (80 %) ; ensuite viennent les *Hal Pulaar* (24 %), les *Serer* 15 %, les *Joola* (9 %), les *Mandingue* (5 %). Pourtant le français reste la langue officielle.

Trois religions coexistent: l'Islam (85%), le Christianisme et la religion traditionnelle. Cette coexistence, nous le verrons, influencera sur le fonctionnement politique et éducatif que

<sup>1</sup> Il comporte quarante-cinq (45) départements, cent treize (113) communes de ville, quarante-six (46) sous-préfectures et trois cents soixante-dix-sept (367) communautés rurales. Il est membre de la Banque Mondiale, de l'Organisation Mondiale du Commerce et de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine, de l'ONU, de l'Union Africaine, de l'Organisation Internationale de la Francophonie et de la Conférence des Ministres de l'Education (CONFEMEN), ce qui lui fait bénéficier des programmes internationaux d'évaluation : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) et Modern Language Association (MLA).

<sup>2</sup> La densité moyenne est de 64 habitants au kilomètre carré mais elle est inégalement répartie.

<sup>3</sup> Tambacounda : région du Sénégal Oriental.

<sup>4</sup>. Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), Secteur Éducation Formation 2013-2025, version du 18 mars 2012, p.11.

<sup>5</sup> *Ibid.*

nous mettrons en avant tout au long de ce travail. En effet, l'histoire de l'éducation au Sénégal connaît de multiples manifestations et a subi de nombreux dysfonctionnements. Mais, désormais, c'est la collaboration entre école et famille qui est valorisée par l'État parce qu'elle est la clé de la survie, de la continuité et du développement des racines historiques de la nation sénégalaise et de la politique éducative voulue par l'État sénégalais. D'où l'importance que nous accorderons dans notre étude aux Associations de Parents d'Élèves (APE), partenaires privilégiés du système éducatif sénégalais actuel.

Jusqu'alors, cet aspect de la politique éducative ne semblait présenter que peu d'intérêt pour des chercheurs africains sénégalais. Seuls certains ONGs comme United States Agency for International Development (USAID), Japanese International Cooperation Agency (JICA)... avaient compris l'impact de l'efficacité d'une telle collaboration. Dans un contexte de décentralisation et de démocratisation de l'école, celle-ci est devenue aujourd'hui, au Sénégal, un lieu propice à l'action et au dialogue.

La Casamance, région du sud du Sénégal, qui a retenu notre attention, et fait office, à cet égard, de région avant-gardiste dans l'adaptabilité et la mise en conformité des directives gouvernementales.

Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) qui constitue le cadre de référence du développement de l'éducation au Sénégal met ainsi en évidence la volonté étatique de s'engager dans une politique éducative que les communautés éducatives locales géreraient de façon autonome. Défi qu'il faut relever mais dont l'État n'est pas le seul à assurer les responsabilités.

En effet, les APE établissent le relais éducationnel entre famille et école. D'où l'intérêt de maintenir dans le tissu éducatif la relation continue parents-enseignants à travers un dialogue permanent et constructif. Mais, dans la pratique, les choses se déroulent-elles ainsi ? Observe-t-on des obstacles à la participation et au fonctionnement de la gestion des parents à l'école ?

À l'heure actuelle, l'institution scolaire, tout comme le système éducatif, font l'objet de nombreuses confrontations d'idées. L'adaptabilité des intervenants dans leur milieu, leur capacité à mettre en place une ambiance de dialogue, le respect des rôles, le dépassement des

préjugés, la reconnaissance des compétences mais aussi des limites des parents sont autant des pistes à explorer.

Aussi, trois objectifs seront-ils au centre de notre étude : il s'agira pour nous d'abord d'expliquer pourquoi la coopération entre école et famille est non seulement nécessaire mais indispensable ; de montrer ensuite la place et le rôle des APE dans le système éducatif sénégalais pour une meilleure efficacité, productivité, qualité et transparence du lien école - famille, sans pour autant occulter les limites de cette relation.

Notre réflexion repose à la fois sur des ouvrages théoriques en pédagogie, en sciences de l'éducation, par exemple le modèle d'influence partagée d'Epstein qui met l'accent sur la réciprocité entre enseignants, famille et élèves ; en sociologie, le socio-cognitivisme de Bandura (1986) qui tente d'expliquer le comportement humain en termes d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux ; enfin, en politique, le *New Public Management* ou la nouvelle gestion publique (NGP), initiée par Hood, qui recommande la politique participative dans les pays du Sud, une redistribution des responsabilités, mais aussi du pouvoir, entre l'État et les acteurs locaux, qui aiderait tous à s'investir pour la réussite éducative.

Elle se fonde aussi sur de nombreuses enquêtes de terrain en Casamance et à Dakar, de témoignages d'inspecteurs, de chefs d'établissements, d'enseignants, de membres des bureaux d'APE, de fonctionnaires du Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal...obtenus au cours des années 2012-2013. Notre démarche se veut à la fois historique, sociologique et anthropologique, de façon à mieux appréhender la nouvelle définition de la politique éducative à travers l'histoire de l'éducation au Sénégal.

Notre recherche se décompose comme suit. La première partie aborde l'histoire de l'éducation au Sénégal et ses différents modèles éducatifs, socles à partir desquels seront développées plus tard les APE. Puis, dans une deuxième partie, suite à l'indépendance du Sénégal en 1960, nous analyserons le déclin de l'influence du système français et l'émergence de nouvelles politiques éducatives qui s'appuient à la fois sur une combinaison savamment élaborée entre éducation traditionnelle, éducation coloniale et éducation coranique, afin de garantir une éducation pour tous les enfants, garçons et filles, par le biais de l'intégration, entre autres, des APE.

La troisième partie, quant à elle, analyse l’engagement de l’État dans son travail avec tous les partenaires éducatifs grâce à la décentralisation et, en particulier, les APE. Notre quatrième partie mettra en avant les fondements théoriques et la méthode suivie tout au long de la recherche pour aboutir enfin au résultat.

Les entretiens et les témoignages feront l’objet d’étude de notre dernière partie. À travers eux, nous montrerons à la fois l’implication des APE mais aussi les limites à la volonté du dialogue et de partenariat entre les différents acteurs de l’éducation.

# PREMIÈRE PARTIE: L'éducation au Sénégal : de la tradition à l'école coloniale

## CHAPITRE I : Les modèles éducatifs au Sénégal

### 1. Le modèle d'éducation traditionnelle « diola »<sup>6</sup> en Casamance

Le processus de transmission culturelle comporte l'enculturation et la socialisation. Ces différentes étapes de la vie de l'enfant lui permettent de s'imprégner d'une culture et d'être accepté dans sa société. Ainsi, la transmission culturelle est-elle un facteur clé dans les liens entre l'individu et sa société. Il s'agit, avant tout, de l'acquisition d'un certain nombre de valeurs liées à la manière dont il faut se tenir en société.

#### 1.1. Le processus éducatif « diola »

L'éducation traditionnelle de l'enfant au Sénégal se fait en fonction des conditions socio-culturelles, économiques et politiques de l'époque et selon l'idéal ou l'objectif visé par la société. Des différences peuvent être observées dans le processus d'une ethnie à une autre. Toutefois, on note certaines ressemblances.

Étant nous-même issu du milieu traditionnel *diola*, notre étude portera davantage sur le modèle éducatif traditionnel chez l'ethnie *diola* en Casamance, au sud du Sénégal. Nous mènerons notre réflexion sur l'importance de la famille, de la communauté villageoise dans le processus de l'enculturation et de la socialisation.

Ce milieu *diola* auquel nous nous référons, nous aidera à mieux comprendre comment l'enseignement reçu à la maison constitue la carapace sur laquelle s'exerce l'action réalisée par l'école. Ce choix nous semble judicieux non seulement en raison de nos origines casamançaises mais aussi parce que c'est l'une des régions les plus scolarisées du Sénégal. Nous avons aussi fait ce choix parce que nous avons tenu compte du fait que ce modèle éducatif traditionnel est particulier car il a son fondement sur la *personne*, symbole du genre humain. Celui-ci est doté d'esprit et peut réfléchir avant de parler et d'agir. En effet,

<sup>6</sup>Les *diolas* sont l'ethnie majoritaire de la Casamance, région Sud du Sénégal. Ils parlent le *diola* avec trois dialectes : *boulouf*, *fogny* et *kasa*.



lorsqu'une personne se comporte mal, elle peut être réprimandée non seulement par sa famille, mais aussi par la communauté toute entière. *La personne* demeure, en fait, la référence en matière d'éducation comme dans la vie de tous les jours. L'objectif de cette éducation est donc de mettre l'enfant à la hauteur de cette *personne* qui incarne la beauté du geste humain, en faisant de lui l'agent de sa propre éducation.

En Afrique, ce modèle d'éducation, par rapport à la scolarisation, se donne partout, tout le temps, par tous et concerne tout le monde. Il est étroitement lié au milieu, associé aux besoins de la société et intégré à la production.

Toute la société est éducative. L'enfant appartient au groupe tout entier et non seulement à ses géniteurs. L'éducation a un caractère collectif car la famille, élargie, aux pairs et au village participe à l'éducation. Tout le monde est concerné même si une place particulière revient aux parents et aux aînés ou à des personnes qualifiées par des tâches spéciales comme pendant les rites d'initiation divers.

C'est ainsi qu'en Afrique, quand un enfant est bien éduqué ou réussit dans sa vie, il appartient à tout le village, à toute la communauté. Mais, lorsque l'enfant manque d'éducation, il n'appartient qu'à ses géniteurs.

C'est une éducation globale et intégrale à la vie. Elle se fait partout et en toutes occasions dans le contexte habituel du travail et des loisirs. Elle fait partie intrinsèque de la vie de l'individu. Ce modèle éducatif traditionnel forme l'homme et la femme en tous points de vue : physique, moral, intellectuel et esthétique.

L'éducation est active et démocratique. Le cloisonnement entre la théorie et la pratique n'existe pas. Le savoir ainsi acquis par la tradition a valeur d'expérience profonde et personnalisée. Il va de pair avec une compétence effective et progressive liée à l'expérimentation dans la vie concrète.

Gratuit et populaire, ce modèle éducatif utilise la langue de tous les jours et non une langue étrangère. Il se fonde sur l'observation et l'imitation, ouvertes à tous. Seule exception à ce caractère démocratique, l'existence de savoirs ésotériques que certains détenteurs ne transmettent souvent qu'avant leur mort à ceux qu'ils jugent capables de les comprendre et de

les conserver. Il arrive aussi que ces savoirs soient réservés aux lignages dominants ou à certaines familles ou clans.

Par cette éducation, chacun apprend à se situer par rapport au groupe, à en respecter les règles et les valeurs. En fait, ce n'est pas l'intérêt personnel ou l'épanouissement personnel qui est valorisé, mais la sécurité et la perpétuation du groupe. L'enfant n'est pas encouragé à développer son « moi », mais plutôt amené à se battre pour l'identité du groupe, l'esprit communautaire, le sens de ses responsabilités envers les autres. La compétition n'est pas découragée, mais doit s'exercer dans l'intérêt du groupe.

À ces quelques caractéristiques, nous ajouterons que la société traditionnelle est entièrement tournée vers le maintien d'un équilibre. La préoccupation majeure étant de subsister, on tend malheureusement souvent à bloquer certaines innovations. Dans nos villages, par exemple, les paysans ont toujours peur d'utiliser les engrains chimiques pour une meilleure production. Ils se contentent souvent de ce qu'ils ont appris de leurs ancêtres. L'esprit magique joue un rôle fondamental. La religion, le sacré sont présents dans la vie quotidienne.

Dans ces sociétés, la vieillesse est perçue comme une valeur positive, une marche tendue vers un mieux-être. L'avancée progressive en âge est aussi l'occasion d'un perfectionnement continu. Amadou Hampaté Bâ, un des pédagogues du Sud, remarque qu'*en Afrique, un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle.*<sup>7</sup> En effet, dans nos sociétés traditionnelles, des veillées sont encore organisées après les diners au clair de lune. Ce sont de véritables écoles vivantes pour les enfants autour d'un vieillard qui est celui qui perpétue la tradition et dont les connaissances portent sur la religion, l'histoire, les sciences de la vie et de la terre... Dans la société africaine, il est considéré comme le guide, le modèle, l'ombre protectrice qui enveloppe.

Cette société traditionnelle, comme toute autre société, a sa façon de transmettre sa culture de génération en génération. Après avoir vu son fonctionnement et ses caractéristiques, nous poursuivons notre réflexion sur ses fondements moraux et juridiques.

---

<sup>7</sup>Amadou Hampaté Bâ, *Amkoullel, l'enfant peul*. Paris : Actes sud, 1991-1992, (Babel), pp. 9-10.

## 1.2. Une éducation fondée sur la conception de la « personne »

Cette éducation fondée sur le concept de la personne permet à tout individu vivant dans ce milieu d'avoir des repères pour la vie. Ce modèle éducatif montre que la culture africaine n'est pas seulement un cadre vivant et actuel de transmission des richesses, mais qu'elle est aussi une formule adaptée pour réduire certaines tensions et contradictions du contexte africain actuel.

Dans la société traditionnelle, la conception de la *personne* est source d'immenses enseignements et de multiples réflexions sur la conduite qu'elle doit tenir au sein de la communauté sur le sens de son existence et sur la nature de ses actes.

Le vocable *personne* est associé à un choix toujours motivé par les circonstances du moment, à des règles de vie qui sont le fondement de cette société. Ainsi, par exemple :

- *Allhoko-ann - bulock* : Homme - travail
- *Ann - buito* : Homme - infirmité
- *Ann - ann* : Homme - Homme

Le couple (Homme - travail) sous-entend que pour tout être humain, le travail est un devoir sacré. En d'autres termes, *Allhoko-ann - bulock* signifie que la *personne* est intimement liée au travail et qu'elle est partie intégrante de sa nature.

Cette manière de concevoir les choses tend à créer chez les enfants, à l'âge de raison, le sentiment de l'existence d'une identité parfaite entre la *personne* et le travail. Ainsi, cette société ou ce milieu traditionnel veillera à montrer à l'enfant la logique suivante : *Si tu es une « personne », tu dois travailler*, car pour ce milieu, la *personne ne connaît que le travail*. Telle est la façon dont on inculque à l'enfant la notion du travail.

Dans le milieu traditionnel, la finalité de l'éducation de base renforcée par les rites d'initiation, est justement de faire de l'enfant une *personne* à l'image de celle qu'il sera plus tard.

Il est une expression africaine qui souligne que : *c'est sur son lieu de travail que l'homme meurt*. En conséquence, pour l'Homme, le travail mérite bien la mort. En effet, dans

le cadre du travail, la *personne* doit toujours se surpasser, car le travail libère. Par conséquent, mourir sur son lieu de travail ne met pas seulement en évidence la dimension sacrée du travail et la valeur de la *personne* mais sous-entend que le travail est pour l'homme une façon d'être.

Aussi, la paresse est-elle vue comme la négation de la *personne*, car c'est le travail qui permet à l'homme d'affirmer sa valeur, voire son existence. Et c'est la raison pour laquelle, dans cette société, le paresseux est toujours considéré comme *non-personne*. Avec le sentiment de mépris quelle provoque, cette notion de *non-personne* engendre souvent des conséquences graves dans les rapports sociaux par le fait que, dans une communauté où les liens de parenté restent très forts, aucun membre n'est prêt à accepter le fait qu'un membre de sa famille soit considéré comme une *non-personne*.

Une expression *diola* dit : *Essongann*, ce qui signifie que tout *imbécile* appartient à quelqu'un, autrement dit qu'il y aura toujours quelqu'un pour prendre sa défense. On dit aussi en Afrique : *si tu n'as personne, tu es un "imbécile"*. En d'autres termes, il s'agit de quelqu'un qui n'a personne pour le soutenir, l'aider et qui est donc sans protection. Il est *imbécile* car, lorsqu'on est tout seul face à la vie, on n'est rien. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre le terme *essong*: *imbécile*. L'homme est donc pour l'homme ce que la sève est pour l'arbre. Nous retrouvons ici une des principales règles de vie relative à cette conception de l'homme, tendant à l'interdiction absolue de l'exclusion de la société de toute personne quelle que soit la raison.

S'agissant du couple de vocables *ann - buito* (homme-infirmité), il correspond à une forme de plainte devant le destin face à notre impuissance. *Ann – buito* désigne en fait un handicapé mais qui reste toujours un être humain. Car, *ann - ann* signifie qu'un être humain est un être humain. Or, il est une expression traditionnelle *diola* qui dit : *l'homme s'appuie sur l'homme pour se lever*. Cette expression signifie que l'Homme, confronté à des difficultés, peut toujours compter sur la présence ou l'aide de l'autre. C'est la raison pour laquelle on dit, dans ce milieu, que *si tu restes seul, tu te fais manger entièrement par les termites*. Cette idée évoque l'effet positif que produit l'union des forces en même temps qu'elle laisse voir les faiblesses de l'homme se trouvant seul face à des difficultés. On retrouve ici ce besoin intense de vivre en société.

Tout le modèle traditionnel *diola* est bâti autour de cette vision de la *personne*. Cette idée est essentielle et on la retrouve à travers les expressions suivantes : *Ce n'est pas ainsi qu'il faut agir en tant que "personne"*. Cette remarque n'est faite que lorsqu'il s'agit de condamner un acte. Par contre, s'il faut apprécier un bel acte on dit : *c'est ainsi qu'une "personne" agit*. Cela veut dire que la personne a agi dans le bon sens.

Après avoir éclairé la conception de la *personne* dans le milieu traditionnel *diola*, nous tentons de mieux cerner cette conception à travers les notions de morale et de justice.

### 1.3. « La personne »<sup>8</sup> par rapport à la morale

Dans ce milieu traditionnel la morale, telle qu'elle est enseignée, constitue un moyen de pressions. Grâce à des métaphores, la société voile tout ce qui est susceptible d'engendrer une réaction de l'individu, pour ne montrer que l'aspect socialement nécessaire d'un acte. Ces métaphores appartiennent souvent au domaine du *souhaitable* ou de l'idéal. Elles prennent aussi la forme d'une règle de conduite ou d'un principe de vie qui met en exercice l'action, la perfection, la dignité, le courage, la valeur humaine que doit traduire l'acte à accomplir. Faute de quoi il ne serait pas considéré comme un fait humain. Ainsi, le père, la mère, la tante, l'oncle, ne disent presque jamais à leur enfant ou à celui dont ils ont la charge : *Tu dois, ou tu ne dois pas faire ceci ou cela*. Ils le font toujours en référence au comportement de la *personne* (*allhoko - ann*), dans une situation qui exprime l'idée d'obligation ou de devoir.

Par exemple, pour inviter l'enfant à travailler, le père ou la mère dit *allhoko - ann burok da mandjé* : la "personne" ne connaît que le travail. En d'autres termes, cela signifie : si tu te reconnais comme une "personne" alors tu dois travailler. Toute la stratégie consiste alors à placer l'enfant devant ses responsabilités, en lui laissant la liberté de choisir, en connaissance de cause, entre être une "personne" ou ne pas l'être.

La référence à la *personne* met en avant l'idée d'obligation. Mais celle-ci est désamorcée en même temps par la nécessité de s'identifier à la *personne*, pour se sentir humain au fond de soi, se faire reconnaître comme tel par les autres et par sa communauté. Si l'idée d'obligation est contenue dans la référence à la personne, celle du devoir apparaît comme la conséquence immédiate de la reconnaissance de soi, comme être humain et

<sup>8</sup> La personne est un être humain, doté d'esprit et digne de respect.

s'annonce de la façon suivante : *si tu te reconnais comme être humain, tu dois agir comme ceci ou comme cela.*

Par conséquent, pour mieux saisir la conception de l'Humain dans la sphère de la morale, il faut savoir que l'obligation se situe au niveau de la référence à la *personne* quand elle ne fait pas corps avec l'individu. Le devoir moral est ainsi la résultante de l'identification de l'individu à la *personne* ou à l'être humain : *C'est ainsi que réagit une "personne"*. Ce qui veut dire que c'est bien, que c'est beau et que cela a du sens. Un acte jugé mauvais est considéré comme n'étant pas commis par la *personne*. Ce n'est alors pas l'œuvre d'un être humain.

Cette notion est vécue comme une règle de conduite pour tout être humain digne de ce nom. C'est alors la seule référence que toute personne doit avoir en permanence à l'esprit et dans ses activités quotidiennes. Par exemple, bon et mauvais trouvent aussi leur justification sur le plan moral par le fait qu'on agit, ou pas, conformément à l'esprit de l'être humain. Un bon acte est celui qui porte l'empreinte de l'Homme.

Dans ce milieu, tout ce qui est moralement bon est ce qui a été fait à l'image de l'être humain. Cette *personne* est un Homme modèle qui incarne la beauté du geste humain, la dignité humaine, mais aussi, suivant les cas, le courage.

En fait, ce qui a trait à l'image de l'être humain n'est jamais négatif. Cet Homme est considéré comme sacré, car il incarne, entre autres, la beauté du geste humain. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle celui qu'on appelle sage, dans la société traditionnelle, est censé posséder les vertus de la *personne*. On lui attribue généralement les qualités suivantes : charité, amour et expérience.

Après avoir vu cette notion de morale dans la société traditionnelle *diola*, nous allons plus avant voir sur quoi s'appuient les fondements juridiques de ce milieu qui garantissent le respect de la *personne* et des biens de la communauté.

#### **1.4. La juridiction en milieu « diola »**

Dans la société traditionnelle africaine, en particulier *diola*, il existe une seule justice. C'est une justice communautaire, fondée sur l'égalité. Elle est par conséquent très liée à l'idée

d'honnêteté, qui s'appuie sur deux points essentiels : l'interdiction absolue de voler et l'interdiction d'empiéter sur le droit d'autrui.

### a) Interdiction de voler

Le vol est un mal quand il n'est pas toléré par la coutume et ce, certaines circonstances, assez rares d'ailleurs. Ainsi, lors de la cérémonie de *Calawu*, par exemple, qui permet aux initiés (*kulah-wa*) de pouvoir entrer dans des cimetières et d'assister à des enterrements, ceux-ci peuvent ramener aux autres initiés restés en forêt des poulets pris à l'intérieur ou à l'extérieur de leur village. Dans ce cas, il ne s'agit pas de vol, car, au cours de ces cérémonies l'acte à valeur de symbole. Mais les *diolas* insistent beaucoup sur sa condamnation et lancent un avertissement à tous ceux qui seraient tenté d'y recourir.

Dans ce milieu *diola*, les vols les plus sévèrement punis sont ceux qui portent sur le riz ou sur les bœufs. Ces derniers occupent la place la plus importante dans le mode de vie et la vision du monde de la population. La tradition interdit de voler le riz, mais encourage celui qui en manque à aller en demander à ceux qui en ont. Comme il est interdit de voler du riz, il est aussi interdit de refuser d'en donner. C'est la preuve que le riz appartient non seulement à tout le monde, mais qu'il est avant tout un bien sacré.

Le vol du bœuf est interdit car il est considéré comme appartenant à toute la communauté villageoise. Après les récoltes de riz, les bêtes sont laissées en liberté sur les terres en jachère. Les bœufs sont aussi réservés dans ce milieu *diola* pour les grandes cérémonies : rites d'initiation, cérémonies funéraires traditionnelles, mariages etc.

À partir de ces deux exemples, nous pouvons comprendre la notion de propriété collective, qui entraîne en cas de vol, une sanction commune dont le propriétaire doit se contenter et respecter l'avis de la communauté.

### b) Interdiction d'empiéter sur le droit d'autrui

Le deuxième point sur lequel s'appuie l'honnêteté est l'interdiction d'empiéter sur le droit d'autrui. L'usage de la force est strictement interdit. Celui qui agit par la force est très mal vu par la société. Dans cette société, on ne juge pas un individu en tant que tel et la peine ne le vise pas personnellement. On cherche plutôt à lutter contre le mal qu'il a choisi pour

déstabiliser la communauté. La sanction permet à la communauté de restaurer l'ordre social dans la mesure où le désordre est considéré comme source de division de l'harmonie sociale. Aussi, certaines personnes ont-elles dû quitter leurs villages parce qu'elles se sont trouvées à un moment donné, en marge de leur communauté.

L'éducation traditionnelle se donne partout, tout le temps, par tous. La transmission est assimilée pour aller dans le sens de Bourdieu (1994), à un outil de reproduction sociale qui soulève de nombreuses questions. Mais ce modèle éducatif traditionnel soulève de nombreuses questions : Peut-on le considérer une émancipation ? Vise-t-il à l'ouverture d'esprit de l'enfant et à son épanouissement... ? Une prise de conscience est nécessaire de la part des populations africaines pour sauvegarder langues et culture. C'est là le grand défi des éducateurs africains : comment réaliser une fusion d'idées entre le local et le mondial ?

Cependant, ce modèle éducatif traditionnel a d'abord coexisté avec le modèle d'éducation islamique avant la création de l'école coloniale. L'histoire de ce modèle éducatif se confond avec celle de l'Islam. Les premières écoles coraniques ou *daaras* traditionnels incarnent le système des valeurs religieuses et symbolisent la résistance de l'occupation coloniale.

## 2. Les écoles coraniques *Daaras*

### 2.1. Les écoles coraniques traditionnelles

Au Sénégal, les premières écoles coraniques *daaras* sont apparues au nord du pays, dans le Fouta, en milieu *Poular*, où l'Islam s'est installé dès le XI<sup>ème</sup> siècle. *Daara* n'est pas un mot *wolof*. Il signifie *maison* en arabe. Ces *daaras* sont situées dans une ville ou dans un village loin du lieu de résidence des enfants, parfois à l'étranger. On y enseigne le Coran et les principes de la religion islamique. L'établissement des *daaras* est le fruit d'un contrat social. Le devoir d'instruire revient aux marabouts tandis que celui de subvenir aux besoins de ces mêmes marabouts est confié aux populations. L'instruction coranique comporte également l'initiation pratique à la vie communautaire et à l'apprentissage de certaines valeurs. Ainsi :

*À l'école coranique :*

- *le savoir est défini à travers le faire « réciter, lire, écrire, comprendre le Coran et se comporter à l'extérieur de l'école coranique en respectant les préceptes de l'Islam.*

- *le modèle de l'école coranique rejette la séparation entre formation sociale, formation religieuse, apprentissage religieux et pratique du Coran.*
- *l'évaluation et la certification participent elles-mêmes à l'appropriation et à la consolidation des compétences.<sup>9</sup>*

L'école coranique est caractérisée d'abord par la **permanence**, car elle n'est liée à aucune institution régulatrice. L'autorisation d'enseigner dépend de la communauté musulmane locale. Ensuite, **la ritualisation** puisque les pédagogies ou les techniques d'apprentissage font appel à la mémoire. La mobilisation du corps par le rythme et la voix sont des signes extérieurs de la pédagogie de l'école coranique. Enfin, il y a un rapport étroit avec la communauté musulmane car l'enseignement du Coran relève avant tout de la croyance à la religion musulmane. Cet enseignement s'est toujours inscrit dans la *propagation et l'approfondissement de la religion musulmane*.<sup>10</sup>

Cet enseignement vise donc la connaissance des textes religieux. Le travail de mémorisation, auquel les enfants sont astreints, est censé les préparer efficacement à l'enseignement formel. Or, les comportements familiaux sont stratégiques par rapport à ces *daaras* de quartier. Ils offrent, en effet, une structure qui prend l'enfant en charge lors des congés scolaires et lui enseigne la religion. Pour certains, il s'agit d'une institution archaïque combinant une éducation religieuse et des méthodes pédagogiques livresques et répressives qui se caractérisent par une mémorisation sans compréhension, châtiment, endoctrinement... Pour d'autres, ces *daaras* traditionnels représentent, au contraire, une alternance sérieuse à la difficile généralisation de la formation scolaire occidentale dans les pays du sud.

Par ailleurs, ce modèle éducatif qui ne coûte pas cher s'enracine davantage dans l'histoire traditionnelle des pays. Gandolfi souligne à ce propos :

*L'école coranique reste l'école de la société qui s'instaure, la protège et l'influence comme elle est influencée par elle. Elle est donc étroitement liée à son milieu, ce qui lui confère une*

<sup>9</sup> Abdeljalil Akkari, « Vers une anthropologie de l'école coranique », *In Pédagogie et pédagogues du Sud*. Akkari A. et Dasen. P., Paris : l' Harmattan, 2004, *op.cit*, p. 191.

<sup>10</sup> Chantal Duray, *L'éducation de base non formelle au Sénégal. Enjeux et perspectives*, Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'institut d'études politiques ; Université de droit, d'économie et des sciences d'Aix-en-Provence, 2000.

*capacité de résistance et une indépendance qui la rend réfractaire à la plupart des développements.<sup>11</sup>*

L'ouverture de l'école coranique constitue, en fait, une entreprise d'intégration culturelle et de socialisation. Cette ouverture constitue un de ses traits essentiels et l'oppose à n'importe quel système scolaire. L'admission à ces *daaras* constitue un droit pour tout enfant d'un père musulman sans aucune restriction liée à la naissance, l'âge, le niveau intellectuel ou l'intégrité physique.

Il faut noter que si l'enseignement coranique traditionnel vise, au départ, la connaissance des textes religieux, il a parfois dévié vers des pratiques très critiquées telle que celle consistant à *jeter* les *talibés*<sup>12</sup> dans la rue pour mendier.

## **2.2. Limites et déviations des écoles coraniques traditionnelles**

Les *talibés* se retrouvent souvent dans les grandes villes du Sénégal et sont âgés de 5 à 10 ans. Pour la plupart mal nourris et vêtus de haillons, exploités, ils passent des heures sous le soleil, entrant dans les maisons, boutiques. Ils se faufilent entre les voitures, espérant récolter suffisamment le quota quotidien imposé par leur maître coranique ou le marabout. Contrairement à d'autres enfants des rues, ces élèves des *daaras* sont presque exclusivement des garçons. Ils reçoivent un enseignement religieux dans les *daaras* sous l'autorité d'un marabout ou d'un maître coranique. Ils ne payent pas leur repas ou leur hébergement. En contrepartie, on les oblige à aller mendier dans la ville en plus des heures de cours du Coran.

*Selon l'UNICEF, il y aurait 100.000 enfants vivant et travaillant dans les rues au Sénégal, dont la majorité serait des talibés.<sup>13</sup>*

La mendicité forcée des enfants constitue une grave violation de leurs droits. La pauvreté, ses causes et ses conséquences expliquent ce phénomène d'exploitation des enfants.

---

<sup>11</sup> Stefania Gandolfi, « L'enseignement Islamique en Afrique Noire » [En ligne], dans *Cahiers d'études africaines*, numéros 169-170/2003, pp. 262-277.

Disponible sur <http://etudesafricaines.revues.org/document1999.html>, consulté le 2 mai 2014.

<sup>12</sup> Talibé : élève des écoles coraniques traditionnelles *daaras*. Celui qui cherche, qui demande : en arabe *tâlib*.

<sup>13</sup> Au Sénégal, l'UNICEF et ses partenaires travaillent pour mettre fin à la pratique des enfants mendiants. In *Le temps du changement : agissons sans délai pour mettre fin à la mendicité forcée des enfants talibés au Sénégal*. Projet soutenu par Plateforme d'ONG pour la Protection et la Promotion des Droits Humains (PPPDH), Anti-Slavery International, 2011, p. 2.



Parmi les causes de la mendicité, nous pouvons noter la pauvreté, la religion et l'enseignement public. Il faut préciser qu'il n'y a pas de lien entre l'enseignement du Coran et leur exploitation. Lorsque les *daaras* furent créés, la mendicité ne jouait qu'un rôle infime dans leur financement et leur enseignement de certaines valeurs aux enfants. Ce n'est qu'avec le transfert de ces écoles coraniques vers les centres urbains que la mendicité est devenue une préoccupation importante pour la population sénégalaise. Plusieurs *daaras* se sont créées dans les centres urbains à cause d'une série de sécheresses. Par conséquent, le niveau de pauvreté étant élevé, les parents ne sont pas en mesure d'aider financièrement les maîtres coraniques pour les cours dispensés à leurs enfants. La pauvreté est alors souvent le prétexte pour justifier l'envoi des talibés dans les rues pour mendier. En plus de la pauvreté, il semble que certains maîtres coraniques réussissent à avoir des fortes sommes issues de la mendicité des enfants.

*Ainsi, d'après les estimations de Human Rights Watch, les revenus annuels potentiels de quatre daaras "représentatifs" dans différentes régions du pays peuvent aller de sommes modestes, comme 1.820.000 francs CFA (3,806 \$) à des sommes colossales, par exemple 53.430.000 francs CFA (111,736 \$) dans un daara de Guédiawaye comptant plus de 150 talibés.<sup>14</sup>*

Ainsi, la pauvreté n'est pas la seule cause de ce *fléau* au Sénégal. La religion en est aussi une des causes. Comme nous l'avons déjà souligné, les parents envoient leurs enfants dans ces *daaras* pour des raisons religieuses. Car, l'apprentissage du coran est important pour tout musulman. Les maîtres coraniques et les marabouts sont des personnages respectés et exercent une influence sur la vie quotidienne des adeptes de l'Islam. Par rapport à la religion, la mendicité permet aux musulmans de s'acquitter de leur obligation culturelle et traditionnelle d'aumône. Ils s'acquittent de la *zakat*.<sup>15</sup>

Parmi les causes qui se rajoutent à ce phénomène de mendicité, il y a aussi l'enseignement public qui constitue un blocage pour de nombreuses familles. Certaines écoles, étant éloignées des villages, occasionnent des frais élevés pour les familles les plus démunies. Et, même lorsque les écoles publiques sont accessibles, elles n'apportent pas

<sup>14</sup> *Human Rights Reports/Rapports des droits de l'homme du Bureau des Etats-Unis de démocratie, des droits de l'homme et de l'emploi*, 2008-2010., pp. 68-69, In « Le temps du changement : agissons sans délai pour mettre fin à la mendicité forcée des enfants talibés au Sénégal », pp. 5-6.

<sup>15</sup> *Zakat* : aumône. Lors de nos enquêtes de terrain), Oury, un érudit de l'Islam, précisait : *Dans notre religion, nous devons donner l'aumône à tous ceux qui sont dans le besoin*, (cf. annexe III.1.1., Tome 2., p. 180).



satisfaction dans les programmes d'enseignement à certains parents qui souhaiteraient un enseignement coranique dans ces écoles. De plus, il n'y a pas de réglementation qui protège les enfants contre l'exploitation ou les sévices, dans les écoles coraniques.

Contrairement aux écoles publiques, il n'y a pas non plus de contrôle de l'enseignement, afin qu'il corresponde à des programmes scolaires plus larges. Pourtant, des nombreuses familles et enfants souhaiteraient que dans les écoles on puisse allier l'enseignement du Coran à un enseignement dans des matières variées, dans le but d'améliorer les perspectives professionnels et de se préparer à l'insertion dans le monde du travail.

Le terme *talibé*, en arabe (*tâlib*), signifie celui qui cherche, qui demande. Il vient souvent d'ailleurs pour étudier le Coran. Il est généralement un garçon âgé de 5 à 30 ans confié durant des années à un maître coranique chargé de lui enseigner le Coran.

Ces *talibés*<sup>16</sup> descendent tous les jours dans les rues de certaines grandes villes pour mendier. Ils sont pour la plupart mal nourris et vêtus de haillons. Ils passent des heures sous le soleil, entrant dans les maisons, boutiques et se faufilant entre les voitures, espérant récolter suffisamment le quota quotidien imposé par leur maître coranique ou le marabout. Il leur est souvent demandé de revenir le soir chez le marabout avec 500 FCFA, à peine 1 Euro, du sucre, du riz, du mil, des biscuits...

Parmi les *talibés* exploités, nombreux sont ceux qui dorment dans des maisons inachevées ou abandonnées, à même le sol, sans eau ni électricité. Ils dorment les uns collés aux autres à la merci des moustiques ou des punaises. Ces enfants sont quelques fois soumis à des sévices physiques et psychologiques. Ces *talibés* ne sont pas tous originaires du Sénégal. Ils viennent souvent de pays voisins notamment du Mali, de la Guinée-Bissau, de la Guinée Conakry et sont généralement issus de familles pauvres.

Au Sénégal, beaucoup de personnes donnent de la nourriture ou de la monnaie à ces enfants. Certains le font parce que, pour eux, l'aumône fait partie des recommandations de la religion islamique et du christianisme. D'autres, par contre, leur en donne par pitié ou sympathie. Il faut souligner que plusieurs parmi ceux qui leur donnent de la nourriture ou de

---

<sup>16</sup> Talibés : élèves des écoles coraniques traditionnelles *daaras*



l'argent n'approuvent pas cette pratique. Ces *talibés* font partie du décor et ne sont pas ressentis comme un *danger*, mais plutôt comme une *gêne* par des adultes qui feignent de ne pas les voir.

Un maître coranique, voulant justifier cette pratique, nous disait qu'ils envoient les *talibés* mendier, parce qu'ils doivent apprendre à être humble et à endurer toute souffrance. Cette pratique est alors justifiée, en partie, par des raisons de religion.

L'état sénégalais a pris conscience de cette exploitation des enfants et commence à prendre certaines mesures pour mettre fin à cette pratique malsaine. Le Sénégal a d'ailleurs adopté une loi pénalisant la traite d'enfants depuis 2005.<sup>17</sup>

Cette situation des *talibés* a amené l'État, les institutions et les ONGs internationales à les prendre en compte parmi les enfants en situation difficile et à chercher des stratégies en vue d'améliorer leurs conditions de vie et d'apprentissage du Coran.

Depuis les années 1990, Enda Jeunesse Action (JA) et certaines associations de quartier commencèrent à mener des actions avec les *talibés*. Des séances Information-Education-Communication (IEC) sur la santé ont été réalisées avec la mobilisation de bénévoles, d'infirmiers et de médecins ainsi que la participation de la population. Des cours d'alphabétisation étaient donnés par des moniteurs. D'autres actions en faveur des *talibés* et d'autres enfants de la rue sont les suivantes : soins de santé, causeries sur la drogue, instauration de coins de lavage, ateliers de formation, activités sportives, organisation de camps de vacances, théâtre et manifestations populaires pour sensibiliser les populations sur les questions des enfants de la rue et des *talibés*.

Malgré les différents obstacles liés aux faits qu'il s'agit d'un sujet sensible, l'amélioration des conditions de vie et d'apprentissage nous semble possible car la plupart des maîtres coraniques commencent à s'ouvrir au dialogue et à la collaboration. La solidarité de l'État, de la société civile et de la communauté est essentielle pour diffuser les bonnes informations et les différentes expériences pour faire des *talibés* des enfants de tous. Un grand

---

<sup>17</sup> La loi n° 2005-06 du 10 mai 2005 relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées et à la protection des victimes (cf. annexe I.1.2., Tome 2, pp. 5-10).

nombre de *talibés* provient de la sous-région, d'où la nécessité de collaboration étroite entre les pays.

Dans les pays sub-sahariens à majorité musulmane, une des réponses de la population à la mauvaise *articulation* entre l'offre éducative *formelle* et la demande sociale a été le développement d'un système parallèle de création de *daaras*. Ce système a évolué en dehors du cadre éducatif officiel et a établi une réponse explicite aux manques de l'offre éducative du public. Ces *daaras* se sont développées, ont connu une forte croissance sous des formes et à des niveaux très variés, allant des écoles coraniques simples aux écoles franco-arabes un peu plus modernes. En les prenant pour des rivales du système éducatif, l'État sénégalais, qui, pourtant, avait l'œil sur ces écoles *non-formelles*, a parfois ignoré les instances éducatives alternatives au cours des trois décennies des indépendances.

Toutefois, suite aux multiples mutations, mais significatives, du contexte de la gouvernance, aussi bien qu'au niveau local qu'international, un certain nombre d'éléments ont conduit le Sénégal et certains pays limitrophes à se lancer dans des réformes éducatives. Dans ce contexte, le Sénégal, comme certains pays d'Afrique sub-saharienne, a voulu tenter certaines expériences :

- intégrer l'éducation religieuse informelle au sein du système éducatif formel ou
- introduire l'éducation religieuse dans les programmes scolaires
- réformer le système éducatif officiel en y incorporant des caractéristiques propres à l'éducation informelle ;

Ces réformes vont alors marquer une rupture importante vis-à-vis de la politique éducative coloniale. La loi d'orientation de 1991<sup>18</sup> qui précisait le caractère laïc de l'Éducation Nationale est réformée. Dès l'avènement du PDEF, des écoles publiques franco-arabes pilotes sont créées pour la première fois. Les *daaras* sont en voie d'être modernisés et les élèves qui les fréquentent sont considérés comme *scolarisés* au même titre que les élèves des autres écoles officielles.

Cette réforme de l'Éducation constitue alors une ouverture juridique qui va permettre à l'État de créer un cadre institutionnel pour encadrer et accompagner l'éducation religieuse

---

<sup>18</sup> Cf. annexe I.1.2., Tome 2, pp. 10-17.



dans les établissements publics, la création des écoles arabes et la modernisation des *daaras*. Cette courageuse initiative de l'État a créé une rupture de la vieille contradiction qui faisait du Sénégal un peuple avec deux facettes supposées difficilement conciliables. D'une part, ce pays est à majorité musulmane et l'Islam y est dominé par l'existence d'importantes confréries.<sup>19</sup> Ces confréries ont à leur tête des guides religieux appelés *khalifes* et comptent des millions de fidèles au Sénégal et partout dans le monde. D'autre part, l'État et ses institutions, dont l'institution éducative, sont démocratiques et influencés par la laïcité fondée sur la séparation du religieux et du séculier. La cohabitation religieux et séculier dans le système éducatif sénégalais cachait certaines tensions qui prenaient l'allure d'une concurrence entre deux offres éducatives différentes dans leurs orientations et finalités. Déjà, durant la période coloniale, les confréries religieuses se sont dressées contre les « confréries » coloniales. Elles contestaient la présence de l'école occidentale à travers la création d'écoles coraniques ou *daaras*. Cela constitue le symbole de la résistance culturelle face à la domination coloniale. L'irruption du système éducatif colonial a produit une configuration complexe dans laquelle l'école coranique s'est trouvée pour la première fois de son histoire en position dominée. Le développement d'une dualité entre l'école occidentale chargée de former des fils de chefs et des élites urbaines et l'école coranique, a été manifeste durant toute la période coloniale. L'école coranique a pu être mobilisée dans la lutte contre cette école occidentale qui venait la concurrencer. La résistance de ces écoles coraniques s'est poursuivie dans les situations postcoloniales. Elle a fini par prendre de multiples visages à la lumière de la diversité des situations. Au Sénégal, l'école coranique est complémentaire du système étatique et répond aux besoins de certains groupes socio – culturels. L'État pense, par ailleurs, apporter un soutien financier à ces écoles, surtout celles qui fournissent un hébergement, de la nourriture et des soins adéquats aux *talibés*. Il s'est aussi engagé à entreprendre d'identifier et d'apporter des réponses à tous les abus et aux exploitations commis par ces établissements et leurs enseignants.

<sup>19</sup> « Il y a deux grandes confréries : la Tidjanyya avec environ 49% des musulmans et Mouridiyya qui représente environ 31% de la population musulmane ; et deux autres, la Qadiriyya, la Layéniyya). » ; Cité in Villalon L. A., Bodian M. « Religion, demande sociale et réforme éducative ». Research report. [en ligne]. Le Centre pour les études africaines, Université de Floride, Programme Africa: Power and Politics, n° 05, avril 2012, p. 7. Disponible sur <http://www.institutions-africa.org/filestream/20120423-appp-research-report-religion-demande-sociale-et-r-formes-educatives-au-s-n-gal-l-a-villal-n-et-m-bodian-avril-2012>, consulté le 10/08/2014.

Les *daaras* ont alors gardé ou gardent encore leur vocation traditionnelle de l'apprentissage du Coran. Ainsi, jusqu'à l'année 2000, année de l'alternance de l'État du Sénégal, le système éducatif sénégalais a fonctionné, *d'une part, avec un enseignement laïc organisé par l'État dans le cadre de textes réglementaires, et d'autre part une éducation non formelle, essentiellement islamique et qui a connu un développement anarchique et un manque d'encadrement étatique.*<sup>20</sup>

Pourtant, dans les années 1970, une voie éducative qui est intermédiaire se révélait avec la création des écoles dites *franco-arabes*.

*Impulsée au départ par les associations islamiques non confrériques, au premier rang desquelles la Jamaa'tou Ibadour Rahmāne et le mouvement Al Fallah, la dynamique de création des écoles franco-arabes est suivie par les acteurs confrériques, notamment le marabout Serigne Mourtada Mbacké qui créa l'Institut Al-Azhar de Touba en 1974. Les écoles franco-arabes constituaient certes une alternative à la fois à l'école publique complètement éloignée de la demande éducative des populations et aux "daaras" inaptes d'offrir à ses sortants une éducation au contrôle de l'État.*<sup>21</sup>

Toutefois, ces institutions privées ont échappé au contrôle de l'État. Dans ces écoles franco-arabes, l'offre éducative se distinguait avec le curriculum officiel en vigueur par l'intégration de l'enseignement de l'arabe, du français et des sciences islamiques.

Dans un contexte où les enfants en âge d'être scolarisés croît de manière incessante le rôle des écoles franco-arabes dans la scolarisation des enfants, bien qu'il soit important, ne permet de faire face à la baisse du Taux Brut de Scolarisation (TBS) qui est en grande partie liée au caractère laïc du système éducatif. Pendant de longues années, les effectifs des enfants scolarisés en arabe et en sciences islamiques n'étaient pas pris en compte dans les statistiques du système. Par conséquent, le TBS était resté relativement faible, surtout dans les régions de Diourbel, Kaolack, Louga où l'éducation formelle est boycottée au moment où les écoles qui offrent une éducation arabe et islamique attirent les populations.

---

<sup>20</sup> Villalon L. A., Bodian M. « Religion, demande sociale et réforme éducative ». Research report, *op.cit.*, p. 7.

<sup>21</sup> « Serigne Mourtada est un des fils du fondateur de la confrérie Mouride. L'Institut Al Azhar est aujourd'hui un des plus grands réseaux d'éducation islamique d'école et couvre plusieurs régions du pays » Cité in « Religion, demande sociale et réformes éducatives », p. 8.



La réforme de l'éducation publique en vigueur depuis 2002, en imitant le modèle hybride franco-arabe privé, a permis de solutionner deux impératifs majeurs :

- accroître l'offre à la demande éducative et rendre l'école publique plus attrayante ;
- permettre à l'État de relever le taux d'accès à l'éducation et être en phase avec les objectifs de « l'Éducation pour Tous » élaborés à Jomtien, en 1990.

Trois volets ont marqué cette réforme de l'éducation concernant les *daaras* :

- a. l'introduction de l'enseignement religieux optionnel dans toutes les écoles publiques ;
- b. la création d'écoles franco-arabes publiques qui tendent à concurrencer les écoles franco-arabes privées ;
- c. la modernisation des *daaras*; cette modernisation passe par le trilinguisme (arabe, français et les langues nationales) et la formation professionnelle des apprenants.

*Afin de réglementer cette modernisation, un "Accord-Cadre" pour la promotion des "daaras" a été signé le 1<sup>er</sup> décembre 2010 entre le ministre de l'Enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales et le Collectif national des associations des écoles coraniques du Sénégal. Cet "Accord – Cadre" stipule que pour obtenir l'autorisation d'ouvrir un "daara", le postulant doit fournir des informations sur le fonctionnement du "daara"...*<sup>22</sup>

En fait, l'objectif visé par l'État est d'intégrer ces institutions éducatives traditionnelles dans le système officiel. Le vrai défi sera de bien s'assurer que cette loi s'applique réellement et qu'elle ne reste pas lettre morte. Pour lutter contre certaines formes de perversion dans ces *daaras* il faut que l'État élabore un cadre légal qui instaurerait une réglementation. Il doit, par conséquent, œuvrer à l'élaboration de normes qui concernent la vie des *talibés* et de la qualification des maîtres coraniques. Et en vertu de ces normes ces écoles n'enverraient pas les enfants mendier.

<sup>22</sup> Assemblée générale du Conseil des droits de l'homme (XVII<sup>e</sup> éd., le 30 mai 2011). Point 3 de l'ordre du jour : Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement. SINGH K. Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. Nations Unies, 2011, p. 18.



Bien loin des rigueurs de ces établissements, plusieurs familles musulmanes choisissent de compléter la formation que reçoivent leurs enfants à l'école occidentale par un apprentissage religieux qui s'effectue pendant leur temps libre, les week-ends et les jours fériés. Les familles jouent ainsi sur les deux registres et ouvrent à leurs enfants autant de voies de valorisation et d'ascension sociale.

Le but visé dans le chapitre suivant, sur l'école *coloniale* et les Français, est de mieux comprendre les facteurs qui ont été à la base, soit d'un blocage ou de l'avancée du système scolaire.

Ce qui implique une brève analyse de la façon dont l'école a évolué suivant la situation socio-politique et religieuse, tout en tenant compte que la réalité concernant tel ou tel domaine peut varier d'un pays à un autre, d'une région à une autre à l'intérieur d'un même pays.

## CHAPITRE II : L'école coloniale et les Français

### 1. Contexte politique et économique

Dans presque tous les pays ayant connu la colonisation, l'école occidentale est créée avec une certaine idéologie : la mission civilisatrice. Ainsi, en Afrique, Monsieur Brévié, gouverneur général de l'AOF, dans son discours au Conseil de gouvernement français précise que :

*Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre une double tâche : il s'agit d'une part, de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie ; il s'agit d'autre part, d'éduquer la masse pour la rapprocher de nous et transformer son œuvre de vie... Au point de vue politique, il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et nos intentions. Au point de vue économique enfin, il s'agit de préparer les producteurs et les consommateurs de demain.<sup>23</sup>*

En effet, toutes les orientations et les politiques éducatives qui ont lieu lors de cette période, s'inscrivent dans l'optique de cet objectif. L'administration coloniale, pour atteindre

<sup>23</sup> Abdou Moumouni, *L'éducation en Afrique*, op.cit., pp. 60-61.



développe une stratégie qui intègre à la fois le recrutement des élèves et le contenu des enseignements. Tout au début, seuls les fils des fonctionnaires ou de notables fréquentent l'école. Par la suite, ces écoles accueillent d'autres élèves.

Une des premières écoles construites à Saint - Louis (Sénégal) est *l'école des otages* et, par la suite, *l'école des enfants des chefs*.<sup>24</sup> Elle a pour but de recevoir et de former les enfants des chefs et des notables qui ont une certaine influence auprès des populations pour les contraindre à la soumission. Il ne s'agit pas, à ce moment-là, en 1817, de la mise en pratique de l'Éducation pour Tous (EPT) ou du droit des personnes à l'éducation ou à l'instruction, mais plutôt d'en faire des complices ou de les réduire au silence. Tous les jeunes qui fréquentaient *l'école des otages* doivent avoir comme mission de veiller au maintien et au renforcement du système. Leur foi en ses valeurs sera à tout moment alimentée et fortifiée par l'ignorance, voire même le mépris de leur propre histoire et culture.

L'administration française avait imposé que les programmes enseignés se fassent en français. Moumouni (1998) souligne *qu'il était formellement interdit aux maîtres de faire appel aux langues africaines, mais les élèves eux-mêmes étaient menacés de sanctions disciplinaires quand ils s'exprimaient en langue maternelle dans l'enceinte de l'école....*<sup>25</sup>

Calqués sur le modèle occidental, avec des enseignants expatriés, sans aucune connaissance du milieu, les contenus d'enseignement étaient dépourvus de tout contenu africain. En 1889, le maire d'une des villes de la colonie, (Rufisque), disait :

*En apprenant notre langue aux indigènes qui nous entourent, en les introduisant dans nos vies et coutumes, nous arriverons à les moraliser et à en faire de véritables Français.*<sup>26</sup>

## 2. La mise en place de l'administration coloniale

L'occidentalisation du monde a commencé au XV<sup>ème</sup> siècle avec la colonisation de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Asie. Puis, vers les années 1600, nous dit Boubacar Ly

<sup>24</sup> Elle est devenue aujourd'hui Lycée des jeunes filles.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> Archives Nationales du Sénégal, ANS.1G 65, « Lettre pour demander l'ouverture d'une école de filles par Mme Lucie adressée à M. Le directeur de l'intérieur à Saint-Louis ». Rufisque, le 10 mai 1889, Cité in Niang NdeyeTening, *La scolarisation des filles dans le cycle élémentaire au Sénégal 1817-2006 – Approche historique et sociologique*, Mémoire de DEA, Université de Genève, 2006, pp. 23-24, disponible sur <http://www.fastef-portedu.ucad.sn/euse/cr/memthes/ndeye%20tening%20niang.pdf>, (consulté le 4/05/2014).



(2001),<sup>27</sup> les Français se sont installés au Sénégal. Leur objectif premier était d'imposer leur culture et leur religion. Ils avaient alors comme grande mission : *civiliser* les peuples indigènes.

Pour légitimer leur installation, le contact de la culture du *colonisateur* et celle des colonisés créèrent ainsi une situation d'*acculturation*, par le biais de l'école dont la fonction était de former des cadres qui veillaient au maintien et au renforcement du système colonial. Aussi, dès le début de la colonisation, les villes ont-elles joué un rôle de diffusion de la culture du *colonisateur*.

Des *civilisations* sont ainsi niées, des sociétés démolies. Le modèle éducatif traditionnel est le premier touché, à travers, notamment, la culture écrite au détriment de la culture orale et des savoirs de la culture traditionnelle.

Par l'école, le *colonisateur* impose donc *un modèle de culture unique*, sans tenir compte de la diversité culturelle.

### **3. L'organisation du système éducatif colonial**

Dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne, l'institution scolaire est un héritage colonial. Cet héritage est non seulement celui d'une scolarisation sélective, mais aussi celui de structures, d'orientations et de contenus exogènes et peu évolutifs. Au-delà des justifications idéologiques, précédemment citées, les fonctions réelles assignées à l'école *coloniale* étaient liées à l'utilité politique et économique que les *colonisateurs* en escomptaient.

La formation d'intermédiaires locaux était restreinte : peu d'élèves et apprentissage réduit à la lecture, à l'écriture et au calcul dans la langue du colonisateur.

Boubacar Ly<sup>28</sup> souligne que l'institution scolaire comportait des aspects relatifs à son organisation (structure et fonctionnement) et à sa forme (morphologie). L'arrêté du 24 novembre 1903, qui organise le système scolaire dans les territoires de l'Afrique Occidentale

<sup>27</sup> Boubacar Ly, *Les instituteurs sénégalaïs de la période coloniale (1903-1945). Sociologie historique de l'une des composantes de la catégorie sociale des « évolués »*. Tome 1, Thèse d'Etat, Dakar : UCAD, 2001.

<sup>28</sup> Boubacar Ly, *Les instituteurs sénégalaïs de la période coloniale (1903-1945). Sociologie historique de l'une des composantes de la catégorie sociale des « évolués », op.cit.*, p. 146.



française, avait prévu la création de trois catégories d'écoles destinées à donner trois niveaux d'instruction : les écoles de village, les écoles régionales et les écoles urbaines.

**Les écoles villageoises** faisaient partie des écoles appelées *écoles du 1<sup>er</sup> degré*.<sup>29</sup> Leur classe unique comporte les plus souvent deux cours (préparatoire et élémentaire). L'initiative de mise en place revient la plupart du temps à un maître qui demande aux habitants de les construire. Les filles y apprenaient le français et le calcul et suivaient surtout des cours d'hygiène. Les garçons, au contraire, suivaient tous les programmes enseignés.

**Les écoles régionales**, appelées *écoles du 2<sup>e</sup> degré*, avaient au moins trois classes et un Européen en assurait la direction. Le programme des garçons, comme celui des filles, était le même. La différence se trouvait au niveau de l'enseignement pratique. Les filles y recevaient aussi un enseignement qui les préparait à leur futur rôle de mère de famille et de maîtresse de maison afin d'améliorer la vie *indigène*. Comme les écoles de villages, elles augmentent en nombre, en 1909, la même année, des instituteurs européens sont envoyés à l'intérieur du pays comme adjoints dans les écoles urbaines. Ils sont, par la suite, remplacés par les instituteurs sénégalais. Ces écoles régionales, qui n'ont existé qu'au Sénégal, se développent de 1913 à 1923.

**Les écoles urbaines** créées en 1903, elles constituent le troisième volet de l'organisation pédagogique des écoles primaires du système d'enseignement de l'AOF... Elles ont pour mission d'accueillir l'élément européen des colonies, puisqu'elles devaient être instituées *dans toutes les villes où l'élément européen ou assimilé est assez nombreux pour en justifier l'ouverture ou le maintien*.<sup>30</sup>

Elles [...] doivent être réduites au minimum. C'est la conséquence logique d'une part, de l'augmentation du nombre des écoles régionales et des écoles rurales destinées aux indigènes, aussi bien dans les villes et la banlieue que dans les cercles, d'autre part, du fait qu'aux termes de l'arrêté du 24 novembre 1903, ces écoles urbaines ont été créées pour satisfaire aux nécessités particulières de l'instruction des enfants d'origines européennes. Elles sont, en effet, le point initial de la préparation aux carrières diverses dont nous avons le devoir de

<sup>29</sup> ANS 2 G 37 /73, *Service de l'enseignement primaire*, Année scolaire 1936-1937.

<sup>30</sup> Arrêté n° 806 organisant le service de l'enseignement dans les colonies et territoires de l'Afrique Occidentale Française (Article 12), J.O. de l'A.O.F., 1903, p. 678, cité in Ly Boubacar, *Les instituteurs sénégalais de la période coloniale (1903-1945). Sociologie historique de l'une des composantes de la catégorie sociale des « évolués »*, Thèse d'État, 2001, Tome 1, *op.cit.*, p. 146.



*faciliter l'accès à cet élément de la population qui ne doit pas rencontrer, en son établissement temporaire ou définitif dans la colonie, une cause d'infériorité vis-à-vis de la jeunesse de la métropole. Cette préparation et la différence d'aptitudes exigent, pour les élèves des écoles urbaines, un enseignement plus intensif que celui que la généralité des indigènes est appelée à recevoir. Il est donc rationnel d'en faire état dans l'organisation intérieure et le fonctionnement des écoles urbaines, sans qu'il s'en suit cependant que ces établissements soient fermés par principe aux indigènes reconnus aptes à recevoir une instruction supérieure... Il est, bien entendu, certain que seules les écoles urbaines sont pourvues en principe d'un personnel exclusivement européen et qu'en aucun cas, le nombre des maîtres attachés à une école ne doit excéder le nombre de classes.*<sup>31</sup>

Mais, face à l'inefficacité de ce système éducatif, une deuxième charte est signée le 1<sup>er</sup> novembre 1918. Cinq types d'enseignement sont retenus : *un primaire, un primaire supérieur et professionnel, un primaire supérieur musulman, un secondaire et un technique supérieur.*<sup>32</sup>

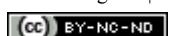
Au niveau du primaire, les filles apprennent à coudre et reçoivent des leçons d'enseignement ménager. Un enseignement primaire musulman y est créé dans le but d'établir des liens avec des musulmans. L'administrateur colonial prévoit la création de l'Ecole Normale pour la formation des maîtres indigènes. Cette organisation de l'enseignement s'est poursuivie jusqu'à la fin de la première guerre mondiale, avec pour objectif principal, la formation des commis et interprètes, instituteurs, vétérinaires, infirmières, médecins auxiliaires, des ouvriers, mécaniciens ... Tout cadre indigène devait servir au bon fonctionnement de l'administration coloniale. Dans cette logique, la priorité était particulièrement réservée aux hommes.

#### 4. Des premières écoles aux indépendances de 1960

L'apparition des premières institutions scolaires en Afrique Subsaharienne, et, plus précisément au Sénégal, date de presque deux siècles. En 1816, le ministre de la Marine et des Colonies Françaises décide d'envoyer Jean Dard pour y donner un enseignement selon la

<sup>31</sup> ANS. Série I, *Gouvernement général de l'Afrique Occidentale Française. Service des affaires politiques administratives et économiques. Organisation de l'enseignement primaire au Sénégal.*

<sup>32</sup> ANS. Archives Nationales du Sénégal. Série O, Diop Pape Momar, *L'enseignement en A.O.F. (1895 /1858). République du Sénégal*, Dakar, 1996.



méthode *Bell et Lancaster*.<sup>33</sup> À son arrivé au Sénégal, en 1817, Jean Dard crée *l'école mutuelle* dont le procédé pédagogique, déjà ancien à l'époque, évolue par la suite.

Dans cette partie, nous présenterons les périodes, les événements, ainsi que les principaux acteurs qui ont marqué l'histoire de l'école Française au Sénégal depuis 1816 jusqu'aux indépendances pour montrer les différentes formes d'évolution de l'institution scolaire au Sénégal.

Jean Dard, instituteur et fondateur de cette école occidentale au Sénégal, est né le 21 juin 1789 dans un village du Canton de Pouilly-les-Auxois (Macange), nous apprend Joseph Gaucher (1968).<sup>34</sup> Après sa réussite au Baccalauréat, série scientifique, le 4 septembre 1815, poursuit Joseph Gaucher, il obtient le certificat qui l'autorise à être employé dans l'instruction publique en qualité de *répétiteur*.

Jean Dard, très proche de la Sœur Anne-Marie Javouhey<sup>35</sup>, supérieure de l'Institution des Sœurs de Saint Joseph de Cluny. Cette religieuse, de passage à Paris, à la recherche d'appui politique et financier pour son institution et pour ses projets d'école, le rencontre à Paris. Par son intermédiaire, Jean Dard entra en contact avec le Père Gaultier, passionné de pédagogie, directeur d'école à Paris et co-initiateur d'une nouvelle forme d'enseignement.

*Il s'était déjà signalé par ses conceptions nouvelles en matière d'enseignement, guidé par le souci obstiné de rendre les études plus attrayantes pour les élèves qu'il voulait actifs dans la joie grâce à des procédés de son invention qu'il appelait "jeux instructifs".*<sup>36</sup>

De passage en Angleterre, le Père Gaultier poursuit cette forme d'enseignement qui fascine des personnalités telle que Bell<sup>37</sup>, qui l'a importée d'Inde et que Lancaster<sup>38</sup> adaptera

---

<sup>33</sup> Joseph Gaucher, *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone. Jean Dard et les écoles mutuelle de Saint-Louis du Sénégal*, Paris : Le livre africain, 1968, *op.cit.*, p. 8.

<sup>34</sup> *Id.*, p. 12.

<sup>35</sup> Anne-Marie Javouhey, fondatrice de la première école mutuelle des filles à Saint-Louis, après la mise en place de la première école à Saint Louis par Jean Dard.

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> « Andrew Bell (1753-1832), Ministre de l'église anglicane. Chapelain de Madras, il y avait mis en application cette méthode en 1790-1795, dont il fit connaître les résultats à son retour à Londres, dans un ouvrage où il relatait "ses expériences" sur l'éducation faites à l'école de Madras (1798). En 1811, il fut chargé d'organiser des écoles confessionnelles selon ce système. » ; Cité in Gaucher J., p. 12.

<sup>38</sup> « Joseph Lancaster (1778-1838). Quaker, simple ouvrier, devenu maître d'école à Londres, il publiait en 1803 un ouvrage traitant de l'amélioration dans l'éducation des classes industrielles de la société et développait les



en 1798 pour les écoles primaires qu'il ouvre en milieu ouvrier. Cette méthode employée, appelée *enseignement mutuel* en France, a pour objectif de rapprocher les élèves les plus doués de ceux qui le sont moins, afin de favoriser l'entraide entre les élèves, de sorte que même si l'instituteur est absent, les élèves puissent gérer eux-mêmes la classe. Gaucher (1968) confirme :

*cette méthode consistait dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers les plus capables servant de maîtres à ceux qui l'étaient moins ; grâce à ce système, selon l'expression optimiste de Bell, « une école toute entière pouvait s'instruire elle-même sous la surveillance d'un seul maître.*<sup>39</sup>

Dès son arrivée au Sénégal en octobre 1816, Jean Dard se lance dans la recherche de moniteurs capables d'aider les plus faibles, mais sa tâche est difficile car, pour la première fois, il est en contact avec les réalités africaines. Malgré l'esprit innovateur de Jean Dard qui conçoit une approche pédagogique bilingue Wolof – français, le français s'imposera comme langue d'enseignement. Selon le général Charton, ce choix se justifie car, *les colonies d'Afrique Noire n'ont pas, comme en Indochine ou en Algérie, une langue de civilisation, inspiratrice de culture et d'éducation.*<sup>40</sup> Toutefois, l'*enseignement mutuel*, mis en place à Saint-Louis (Sénégal), connaîtra beaucoup de manquements et de tâtonnements.

Tableau 1 : L'école mutuelle de Saint-Louis (1817)

CLASSES	EFFECTIFS	NIVEAU	ACTIVITÉS
1 <sup>ère</sup> classe	08	débutants	Tracent l'alphabet sur une couche de sable. Apprennent à le prononcer.
2 <sup>e</sup> classe	13	Ont appris l'alphabet	Epellent les syllabes de deux lettres
3 <sup>e</sup> classe	10	-	Passent aux syllabes de mots de 3 lettres
4 <sup>e</sup> classe	05	-	Lisent des mots et des syllabes de 4 à 5 lettres
5 <sup>e</sup> classe	14	Connaissent l'alphabet	Lisent des mots et d'une syllabe
6 <sup>e</sup> classe	05	-	Lisent des mots de 2 syllabes et des

---

*principes de la méthode dans "Improvement in Education" (1805) et "British System of Education" (1810). »,*  
Cité in Joseph Gaucher, p.12.

<sup>39</sup> Joseph Gaucher, *op.cit*, p. 12.

<sup>40</sup> André Léon, *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*, *op.cit.*, p. 277.

			extraits du Nouveau Testament
7 <sup>e</sup> classe	06	-	Lisent des mots de 3 syllabes ou la Bible
8 <sup>e</sup> classe	19	Les meilleurs de la 7 <sup>ème</sup> classe	S'adonnent à la lecture, l'écriture sur papier, la grammaire, l'arithmétique, la géographie et au catéchisme.

Source: Abdoul Sow, *L'enseignement de l'histoire au Sénégal ; des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*, Thèse de doctorat d'État ès Sciences Humaines, Tome 1, 2004, p. 24.

Mais, Jean Dard réussit à élaborer un programme d'enseignement clair et minutieux. Dans ses écrits, Joseph Gaucher (1998) nous fait un résumé des contenus du programme de l'école mutuelle de Saint-Louis :

*L'école accueillait les enfants dès le matin ; à sept heures, les moniteurs faisaient l'appel par classe et le rendaient au moniteur général qui signalait au maître les absents et les retardataires que menaçait la radiation des "billets de récompenses". Pendant que les écoliers demeuraient en récréation, les moniteurs suivaient la classe qui leur était réservée où le maître veillait à la fois à faire progresser leur instruction, à revoir les leçons qu'ils allaient conduire tout à l'heure et à répéter mouvements et exercices. Les moniteurs généraux ensuite choisissaient et plaçaient les tableaux qui devaient servir à chaque classe pendant que les moniteurs particuliers aiguisaient les crayons en leur étui de fer-blanc, vérifiaient la taille des plumes, contrôlaient ardoises et frottoirs. Le maître, l'œil vigilant, disposait alors sur sa chaire le "Grand Livre de l'Ecole mutuelle gratuite de Saint-Louis", le registre d'appel où s'alignait le nom des écoliers, le "registre des visiteurs" qui seraient admis à assister aux séances et le "livre de comptabilité". A 8 h, les portes étaient ouvertes et les écoliers, rangés par classe sous les ordres de leurs moniteurs, pénétraient dans leurs écoles, dans un silence religieux et, au commandement, se rangeaient dans leurs bancs "sans tumulte et sans confusion ". Le "portier" de jour, désigné par le maître dans la 8<sup>e</sup> classe fermait les portes et veillait sur elles, un livre ouvert sur les genoux, "dans lequel, afin qu'il ne perdit pas entièrement son temps, il pouvait s'instruire dans la religion ou la morale". Alors les écoliers debout, au coup du sifflet magistral se mettaient à genoux derrière leurs bancs pour écouter et suivre avec recueillement la prière faite à haute voix par le moniteur général, pour répéter en chœur verset par verset le "Veni Creator Spiritu". L'office scolaire commençait.<sup>41</sup>*

---

<sup>41</sup> Joseph Gaucher, *op.cit.*, p. 12.



Au vu des résultats positifs de l'école mutuelle wolof-français de Saint-Louis, Jean Dard propose de l'étendre en créant de nouvelles écoles de garçons et même de filles.

*J'avais pensé au Ministre, dit-il, qu'il serait bien nécessaire aussi de former une école (du même genre) pour les filles. Je verrai jusqu'à quel point ce sera praticable et j'aurai l'honneur de vous soumettre un projet à cet égard.<sup>42</sup>*

Cette nouvelle école avait, entre autres, comme objectif, de *former les bons cultivateurs, des citoyens plus honnêtes et lus intelligents, des ouvriers plus habiles et surtout, des chrétiens plus honnêtes et plus pieux que ne l'étaient leurs pères Mahométans.*<sup>43</sup>

Elle a aussi pour but de faire de l'indigène un chrétien, afin de pouvoir mieux intervenir sur sa conscience. Car les missionnaires sont soucieux du succès de l'entreprise coloniale et de la *bonne colonisation* comme ils aiment à le dire.

Mais, quelques années plus tard, malgré sa volonté de développer un enseignement adapté au contexte sénégalais, Dard, compte tenu des résultats obtenus, commence à douter de l'efficacité et de la qualité de son enseignement quelques années plus tard. L'orientation suivie par l'école se heurte aussi à d'autres croyances comme l'Islam. Aussi, entre 1816 et 1841, l'école mutuelle de Saint-Louis connaît quelques succès sur une évolution est-elle faite de *balbutiements*. D'autant que, durant cette période, l'enseignement est particulièrement centré sur le religieux. En 1841 :

*pour remédier à la dégradation de l'enseignement donné par l'école mutuelle, les notables de Saint-Louis et le Gouverneur estimèrent que l'enseignement devait être confié à des religieux et ils firent acte au Ministre de la Marine. Celui-ci se mit en relation avec M. de la Mennais, Supérieur Général des frères de Ploërmel.*<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Abdoul Sow, *L'enseignement de l'histoire au Sénégal : des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*. Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines, Trois tomes. p. 4 (tome 1), *op.cit.*, Dakar : Université Cheikh Anta Diop, 2004, p. 278.

<sup>43</sup> ANS, Archives Nationales du Sénégal, *Affaires politiques 2726/1. Dard à M. le Colonel Schmaltz, commandant pour le roi et administrateur du Sénégal*, Saint-Louis, 18 décembre 1817.

<sup>44</sup> Hervé de Lauture, Michèle Doria-Husser, *Réflexions sur l'histoire de l'enseignement au Sénégal. Intérêt pédagogique actuel*, Dakar : Intérêt pédagogique actuel, juillet 1981, *op.cit.*, p. 23.



De façon presque continue, de 1841 à 1903, l'enseignement reste entre les mains des missionnaires. Les frères de Ploërmel<sup>45</sup> sont sollicités pour changer esprit et contenu.

Le programme d'enseignement n'était pas adapté au contexte africain et bien maîtrisé dans les esprits et l'organisation de l'administrateur colonial. Les réformes sont confiées à des gouverneurs de passage et toutes les autorités mettaient à exécution un programme d'instruction centré sur la culture religieuse pour les jeunes écoliers.

En 1855, Faidherbe, gouverneur de la Colonie, jette les bases d'une école laïque. En raison de la baisse d'effectif dans les écoles gérées par les frères de Ploërmel, on constate aussi la réticence de plus en plus manifeste des familles musulmanes à envoyer leurs enfants dans ces écoles. Faidherbe arrive au Sénégal avec pour ambition de créer une école *nouvelle* qui accueillerait à la fois des élèves musulmans et chrétiens et favoriserait l'épanouissement de l'enfant. Il trouve par la suite les moyens d'aller jusqu'au bout de ses réformes avec l'aide des militaires. Il sensibilise les autorités locales et les notables sur l'utilité de l'école, en commençant par instruire les fils de chefs *pour en faire des auxiliaires*.

Pour lui, la colonisation n'est pas une œuvre caritative ; il cherchera avant tout à consolider la colonisation militaire par une domination et une aliénation culturelle dont la langue française sera la base ou le fondement. Il intensifie la conquête territoriale et la mise en place des structures scolaires se poursuivaient. Les écoles laïques connaissent alors du succès.

Des établissements scolaires sont créés cependant dans d'autres régions d'Afrique Occidentale et à l'intérieur du Sénégal. Mais, face à ces résistances qu'il rencontre, Faidherbe crée *l'école des otages*. En effet, pour lui, il faut acculturer à tout prix les fils de chefs en leur donnant une instruction plus poussée dans une école à grand effectif et où, n'étant pas chrétiens, ils seraient mal vus des autres. Cette école a pour but d'*apprendre aux enfants la langue française et leur inculquer les premiers éléments de la civilisation européenne afin d'en faire plus tard des subalternes, des auxiliaires de la langue française. Il leur faut apprendre notre langue pour la commodité de nos relations avec leur pays*.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Des religieux qui ont pour charisme l'enseignement et qui s'étaient établis à Saint-Louis (Sénégal), durant la période coloniale.

<sup>46</sup> Abdoul Sow, *op.cit.*, Tome 1, p. 4.



Comme nous l'avions déjà signifié dans notre étude, la mission qui leur serait confiée dans l'avenir, consiste à veiller au maintien et au renforcement du système colonial, et rien ne sera négligé pour atteindre cet objectif. Ces *écoliers d'otages* auront à adopter le français, langue du colonisateur, rejetant même leurs langues nationales. En voulant se rapprocher du *colon*, ils s'éloignent des leurs compatriotes qu'ils n'hésitent pas à considérer souvent comme inférieurs.

Entre 1892 et 1896, seules dix - sept écoles laïques connaissent quelques succès. Il faut dire que malgré tout l'effort et toutes les stratégies déployées pour développer l'école laïque, très peu de succès fût enregistré. En effet, la plupart d'entre elles font face à de nombreux obstacles dus aux nombreux antagonismes économiques et culturels entre colonisés et colonisateurs : la pénétration coloniale est souvent accompagnée de la confrontation entre le christianisme, l'Islam et/ou les religions traditionnelles. Aussi : *L'enseignement, c'est-à-dire l'implantation de nouvelles écoles, arrivait avec les missionnaires et les fusils.*<sup>47</sup>

Certaines difficultés proviennent aussi des parents qui trouvent que leurs enfants doivent se consacrer aux travaux des champs, à la pêche ou à garder les troupeaux de vaches pour les garçons. S'agissant des filles, ils ne voient pas la nécessité de les envoyer à l'école puisqu'elles sont faites pour être au foyer. Plusieurs parents font souvent recours aux marabouts pour l'apprentissage des enfants à la lecture du Coran tous les soirs et la journée du vendredi, déclarée fériée chez les musulmans. L'école coranique demeure ainsi un des obstacles majeurs au développement de l'école laïque. Cette situation très complexe amène les autorités coloniales à prendre des dispositions réglementaires à la mise en place d'un nouveau système plus cohérent et mieux adapté au dessein colonial. Le gouverneur général Roume est chargé de conduire ces réformes au niveau de l'AOF.

Trois programmes sont à nouveau proposés dans les trois types d'écoles :

- dans les **écoles de village**, l'accent est désormais mis sur la langue française parlée avec des matières comme la lecture, l'écriture et le calcul. L'enseignement pratique est aussi au programme et l'enseignement de l'arabe est accepté dans les zones à forte présence musulmane.

---

<sup>47</sup> André Léon, *Colonisation, enseignement et éducation. Etude historique et comparative*, op.cit., p. 277.



- dans les **écoles régionales**, il y a plus de matières dispensées. Des cours d'histoire moderne et contemporaine sur la France y sont donnés, des notions d'hygiène etc.
- dans les **écoles urbaines**, le programme reste le même que celui de la métropole avec des possibilités de l'adapter au contexte local.

L'arrêté du 24 novembre 1903 sur l'enseignement prévoit une réorganisation complète sur le modèle français avec des écoles primaires, élémentaires, des écoles supérieures et des écoles normales d'instituteurs. L'ensemble de ces réformes touchaient toute l'Afrique Occidentale française.<sup>48</sup>

Le nouveau système ainsi instauré comprend :

- a) *L'enseignement primaire élémentaire avec des écoles régionales préparant au Certificat d'Etudes Primaires Élémentaire (CEPE) local et des écoles urbaines qui préparent en plus au CEPE selon les programmes français*
  - *L'enseignement professionnel*
  - *L'enseignement primaire supérieur et commercial qui recrutait après le CEPE*
  - *Une école normale à Saint -Louis, avec une section normale pour les instituteurs et une section administrative pour former des interprètes et des chefs.*<sup>49</sup>
- b) *L'enseignement secondaire semble avoir connu, les mêmes difficultés à ses débuts que l'école primaire. Il y a eu beaucoup de tâtonnement tout au début. Car, dès la création de l'école mutuelle, les notables de Saint-Louis (européens et mulâtres) réclamaient des collèges. Les raisons de leur requête tenaient principalement à des facteurs économiques : les candidats aux études post-primaires devaient se rendre en France aux frais de leurs familles ou de l'administration.*<sup>50</sup>

Face à la demande des notables, plusieurs projets visant à la création de collèges sont ficelés mais aucun n'aboutit.

*Cependant, en 1843, sous l'instigation de jeunes prêtres indigènes revenant de France comme l'Abbé Boilat, Fridoil et Moussa, un collège était ouvert à Saint - Louis ; il sera supprimé en*

---

<sup>48</sup> Boubacar Ly, La condition d'enseignant et la vie sociale. Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945, Tome V, l'Harmattan, Paris, 2009, p. 306.

<sup>49</sup> Jean Suret-Canale, Afrique Noire. L'ère coloniale 1900-1945, Paris : Editions Sociales, 1977, cf. pp. 466-467.

<sup>50</sup> *Id.*, p. 466.

*1849. D'une manière générale, pendant tout le XIXe siècle, comme pour l'enseignement mutuel, ce qui tenait lieu d'enseignement secondaire était confié aux missionnaires. En 1889, était ouvert à Saint-Louis un cours secondaire qui comprenait quatre années d'études. Malgré des résultats satisfaisants, il sera fermé en 1903, accusé d'avoir formé des déclassés, c'est-à-dire des déracinés ou acculturés.<sup>51</sup>*

Ce n'est qu'au début du XXe siècle que l'enseignement secondaire connaîtra une réorganisation grâce à la restructuration des colonies françaises.

La laïcité commence à s'imposer dans l'enseignement confessionnel et l'enseignement secondaire est renforcé en 1910.

*Des cours complémentaires ont été créés à Saint – Louis et à Dakar (en 1917). André Léon souligne que : Le Lycée Van Vollenhoven de Dakar " bâti en terre d'Afrique (1925), reçoit une clientèle surtout européenne. Les effectifs du second, appelé Lycée Faidherbe de Saint – Louis, sont formés par des indigènes dans la proportion des deux tiers." <sup>52</sup> Il poursuit : Les études secondaires sont sanctionnées, dans les deux établissements, par le "Brevet de capacité coloniale" correspondant au Baccalauréat. Les titulaires de ce diplôme peuvent devenir instituteurs ou commis dans les différents services administratifs ou judiciaires d'AOF.<sup>53</sup>*

La grande réforme coloniale de l'arrêté du 24 novembre 1903 fut suivie par celle de 1924 qui confirme l'adaptation de l'enseignement et la nécessité de faire connaître à l'indigène son histoire. Mais les programmes scolaires sont élaborés en fonction du contexte politique français. Le processus d'acculturation suit toujours son chemin jusqu'en 1945.

L'arrêté du 22 août 1945, qui intervient à la fin de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, réorganise tout le système de l'enseignement en Afrique Occidentale Française (AOF). Il y a encore, malgré tout, cette continuité de la politique d'assimilation.

L'année 1945 connaît une nouvelle réorganisation de l'enseignement primaire, qui est plus proche de l'enseignement français, au niveau de l'organisation des cycles : CI et CP ; CE1 et CE2 ; CM1 et CM2. L'enseignement reste le même pour tout le monde, garçons et

---

<sup>51</sup> Hervé de Lauture, Michèle Doria –Husser, *op.cit.*, p. 43.

<sup>52</sup> André Léon, *op.cit.*, p. 279.

<sup>53</sup> *Ibid.*

filles. Les matières proposées sont : l'histoire, la géographie, l'hygiène etc. Le programme enseigné faisait référence à la France.

En 1946, les recommandations des États généraux de la colonisation développent des arguments conservateurs sur l'éducation des filles. Celle-ci vise à préparer la jeune fille à la gestion du foyer. Il faut lui apprendre à coudre, à faire la cuisine, à faire le ménage, à s'occuper d'un enfant...

Dans les années 1950, l'administration coloniale s'efforce d'adopter les programmes et les manuels à l'ensemble des cycles, primaires et secondaires.

Avec l'avènement des indépendances en 1960, le Sénégal hérite de toutes les structures fédérales créées pour l'AOF. Il a appliqué à ses écoles les mêmes programmes et se fixe les mêmes objectifs que ceux de l'école coloniale. Le pouvoir central du Sénégal n'a réussi à élaborer une politique d'éducation qui en énonce, clairement, les objectifs et les programmes, les principes de base et l'organisation structurelle, les *curricula*...

### c) L'enseignement supérieur

En Afrique subsaharienne, l'enseignement supérieur avait débuté au Sénégal sous une forme un peu déguisée. En 1825, avec l'appui de l'église locale, un système de bourses d'études en France est mis en place. Il s'agit, selon Mère Anne-Marie Javoueh, de créer un

*séminaire de jeunes noirs en France, pour qu'ils deviennent des instituteurs ou qu'ils rentrent dans les ordres, et en faire admettre aux Arts et Métiers de Toulouse pour qu'ils apprennent les métiers techniques.*<sup>54</sup>

Trois destinations offraient alors aux étudiants boursiers du Sénégal, la France, la Tunisie et l'Algérie. Ceux qui quittent le pays choisissent en priorité les filières : lettres et droit.

Ce système de bourses française se poursuivra jusqu'à la fin de la première guerre mondiale. La première institution d'enseignement supérieur créé en Afrique Subsaharienne, est l'École de Médecine de Dakar. Elle avait pour mission de former des auxiliaires

---

<sup>54</sup> Hervé de Lauture, Michèle Doria-Hausser, *op. cit.*, p. 15.



médicaux. En 1952, elle est érigée en école mixte de médecine et de pharmacie et affilié à la Faculté de médecine et de pharmacie de Bordeaux qui la parraine.

À la suite du regroupement des instituts des hautes études créées à Dakar en 1950, l'Université de Dakar voit le jour le 24 février 1957. Inaugurée officiellement le 9 décembre 1959, elle regroupe des instituts de Droit, de Sciences et des Lettres.

En octobre 1990, le Sénégal ouvre les portes de sa deuxième université, Université Gaston Berger à Saint-Louis.

Il est inévitable de devoir nous positionner de façon critique par rapport au système mis en place par le colonisateur.

Depuis la création de l'école, il nous semble que le colonisateur a travaillé tout seul, sans aucun respect de certains principes de base pour une éducation démocratique. Cette école coloniale n'a pas su créer une ambiance de dialogue, de partenariat avec les populations. L'éducation est un engagement collectif. Hier, le colonisateur a imposé sa culture, son système et ses programmes d'enseignement. Aujourd'hui, il faut que les États et la société civile puisse bâtir un contenu propre aux pays. Les processus de colonisation ne seront achevés que lorsque les états feront le choix de décolonisation conceptuelle. Ils sont tenus, en tant qu'états africains, de répondre aux besoins de leurs sociétés, en fondant sur leurs socio-cultures une vision de progrès.

## **DEUXIÈME PARTIE : Organisation du système éducatif de 1960 à nos jours**

Le Sénégal est laïc et indépendant depuis 1960. Léopold Sédar Senghor en est le premier président. Il assurera quatre mandats en 1963, en 1967 et en 1978. Il se retire de la vie politique en 1980 et s'installe en Normandie. A la suite de la démission de Senghor, Abdou Diouf, qui assumait le poste de premier ministre, prend en main la présidence le premier janvier 1981 et ce jusqu'en 2000.

*Ses différents mandats furent placés sous le signe de l'approfondissement de la démocratie, initiée par son prédécesseur et sous celui de la libéralisation progressive de l'économie et la décentralisation.<sup>55</sup>*

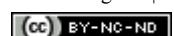
Après avoir tenté cinq fois la prise en main du pays, le président Abdoulaye Wade a alors été élu depuis 2000. Depuis son indépendance, le Sénégal a opté pour un système démocratique pluraliste. En réalité, le pays connaît une situation de parti unique entre 1966 et 1974, date de reconnaissance du Parti Démocratique Sénégalaïs, battu aux élections présidentielles le 25 mars 2012 par l'ancien premier ministre Macky Sall. Quatrième président de la République du Sénégal, il prête serment le 2 avril 2012. En septembre 2013, intervient le premier changement de son gouvernement dirigé par Abdoul Mbaye qui, est remplacé au poste de premier ministre par Aminata Touré, aujourd'hui, remplacée par Mohamed Dionne.

Les crises économiques provoquées par la politique d'ajustement structurel ainsi que la dévaluation du franc CFA ont un impact sur la situation sociale du pays. En effet, de plus en plus, la pauvreté gagne les différentes catégories et couches sociales. Cette pauvreté se manifeste par un faible accès aux services et équipements sociaux de base : éducation, santé, eau.

*L'inachèvement des couvertures sanitaires et scolaires ainsi que l'insuffisance des investissements publics dans les infrastructures ne permettent pas à la croissance de*

---

<sup>55</sup> Toumany Mendy, *Politique et puissance de l'argent au Sénégal : les désarrois d'un peuple innocent*, Paris : l'Harmattan, 2006, p. 80.



*bénéficier de conditions favorables de façon à permettre une augmentation de revenus par habitant en terme réel ainsi que le recul du chômage et de la pauvreté.<sup>56</sup>*

Dans les années 60, le contexte des rapports entre les États africains et leurs populations change fortement. Le nouveau cadre politique et idéologique entre l'offre et la demande d'éducation crée une explosion scolaire<sup>57</sup>. Mais l'Afrique a-t-elle conscience, en cette période, que tout développement passe par l'éducation ? Qu'a-t-elle fait pour disposer d'un projet éducatif propre à ses réalités sociales, économiques et culturelles ?

## **CHAPITRE I : Déclin de l'influence française**

Dès 1961, les pays d'Afrique se sont réunis à Addis-Abeba pour mener une réflexion visant à relever le Taux Brut de scolarisation en Afrique. Cette conférence d'Addis-Abeba a fixé comme objectif la scolarisation universelle pour l'Afrique. Ces éléments expliquent la forte décroissance des effectifs scolaires dans tous les pays pendant cette période. En fait, les décideurs avaient besoin, pour répondre à toutes les questions qui se posaient en Afrique en matière d'éducation, de disposer d'informations objectives. Durant cette période postcoloniale, les importantes transformations sociales et économiques s'étaient heurtées à la rigidité des politiques éducatives.

### **1. La dégénérescence du système éducatif colonial**

Dès les indépendances de 1960 jusqu'à la rentrée scolaire de 1967-1968, l'école sénégalaise fonctionne à peu près normalement. Sylla soulignait que *le Sénégal était doté d'un système d'éducation moderne, ancien et couvrant l'ensemble du territoire national.*<sup>58</sup>

Néanmoins, les programmes du système éducatif colonial se poursuivent dans les écoles sénégalaises. Ce système n'a pas de « curricula » appropriés. Le pouvoir est central car il n'existe pas de politique de décentralisation dans le système éducatif. L'État sénégalais n'a

---

<sup>56</sup> Rapport sur l'enquête sur les objectifs de la fin de décennie sur l'enfance (MICS-II-2000), [En ligne] UNICEF et le Gouvernement du Sénégal, novembre 2000, p. 2.

Disponible sur <http://www.childinfo.org/files/senegal.pdf>, (consulté le 4 mai 2014).

<sup>57</sup> Il y avait une forte demande de scolarisation et il fallait établir des réformes scolaires.

<sup>58</sup> Abdoul Sylla, *L'école : quelle réforme ?*, Dakar : Codresia, Momar-Coumba Diop (éd.), 1992, p. 382.



pas su créer un partenariat entre l'institution, les coalitions nationales et les associations, les institutions internationales et les organisations non gouvernementales.

Le changement du modèle introduit par le colonisateur n'a donc pas été facile durant la période postcoloniale. Le colonisateur a atteint l'objectif qu'il s'était fixé dès le début, celui d'acculturer le peuple indigène. Il a su *fabriquer* des assimilés. C'est en cela que réside tout le fondement des mécanismes de domination du colonisateur. Il a réussi à inculquer des habitudes ou « habitus » aux indigènes, en sa faveur.

*Ce processus est d'autant plus vrai au niveau éducatif que l'administrateur avait trouvé à travers l'institution scolaire son terrain privilégié pour exercer sa domination.<sup>59</sup>*

Puisqu'il voulait former des cadres indigènes, le colonisateur avait mis l'accent sur l'éducation des garçons. Il n'y a pas une politique spécifique dédiée au genre.

D'une manière générale, la croissance démographique, la pauvreté, le manque de cohérence des structures politiques et administratives, la mauvaise gouvernance sont les principaux facteurs signalés pour expliquer les problèmes que rencontrent les pays en voie de développement. Tous ces facteurs sont externes au système éducatif. Par contre, d'autres facteurs, internes comme externes, pourraient aussi avoir de l'influence sur l'accès, le maintien, la qualité, l'équité et la transparence dans le système éducatif. La première Conférence régionale des ministres de l'Éducation tenue en 1961 à Addis- Abeba à l'initiative l'UNESCO a certes permis à État de prendre des engagements allant dans le sens de restructuration du système éducatif. La création de Collèges d'Enseignement Général (CEG) dans toutes les capitales régionales et départementales et le recrutement des moniteurs d'enseignement ont permis de réaliser des progrès dans l'accès à l'enseignement primaire. Toutefois, ces initiatives n'ont pas permis de faire face aux limites et aux faiblesses de la politique éducative qui reprennent les mêmes programmes et objectifs de ceux de l'école *coloniale*. A partir de mai 1968, *l'école des indépendances* entre dans une crise marquée par des grèves chroniques au cours desquelles les syndicalistes manifestent une volonté de réforme du système éducatif.

---

<sup>59</sup> Ndeye Tening Niang, *La Scolarisation des filles dans le Cycle élémentaire au Sénégal (1817-2006)*, Mémoire de DEA, octobre 2006, p. 70.



Ainsi, les nombreuses crises marquant la fin des années 60 se sont caractérisées au Sénégal par de multiples recherches sur de nouvelles méthodes et l'organisation de la politique de l'éducation. C'est dans cette perspective qu'intervient, après la grève de mai 1968, la loi n° 71 -36 du 3 juin 1971 sur l'orientation de l'Éducation Nationale. Cette initiative marque une première timide coupure avec la conception de l'école qui, dans les colonies, n'était qu'un *copier-coller* de l'école *coloniale*, tant par ses programmes que par ses méthodes. L'État s'est alors engagé à élaborer des réformes dans le secteur de l'éducation.

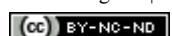
La première, celle de 1971, est née du constat des dysfonctionnements de l'école héritée de l'administration coloniale. Le pouvoir central du Sénégal n'avait pas su définir une politique éducative qui énonçait clairement les objectifs, les programmes, les principes de base... Pour opérer ce changement, une Commission Nationale, chargée de la réforme des enseignements primaire, moyen et secondaire, est créée en 1969. C'est cette Commission qui contribue à la promulgation, en 1971, d'une loi d'orientation définissant les objectifs du système éducatif, les programmes, les principes de base et l'adaptation des *curricula*.

Mais, l'inadaptation constatée de l'éducation aux réalités du pays et la crise économique des années 60 créeront une autre vague de contestations : sur l'adéquation des contenus de l'enseignement aux projets de société sénégalaise, la démocratisation de l'enseignement, l'ajustement des bourses et du budget de l'éducation au coût de la vie. Le principal syndicat des enseignants SUDES (Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal) et le gouvernement sénégalais de l'époque s'engagent dans un bras de fer qui aboutit en 1979-1980 à une grave crise du système éducatif sénégalais. Avec la démission du président Senghor en 1980, son successeur Abdou Diouf convoque les États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF), en 1982, pour donner de nouvelles chances à l'école sénégalaise. La seconde réforme, de 1981, est proposée par les États généraux, qui réunissent l'État et tous ses partenaires. Elle est à la base de la Loi d'orientation de l'éducation n° 91-22 de février 1991<sup>60</sup>.

Cette initiative s'est déroulée dans un contexte marqué par de vastes mouvements de contestation face à la crise du système éducatif. Le nouveau modèle prôné devait entretenir des rapports interactifs avec l'environnement social, économique, culturel et linguistique.

---

<sup>60</sup> Loi d'orientation de l'éducation n° 91-22 de février 1991 (*cf. annexe I.1.2., Tome 2, pp.10-17*).



Avec la crise économique et les programmes d'ajustement structurels des années 1970, le Sénégal a été instable de point de vue politique et économique. Les réformes engagées pour stabiliser l'école sénégalaise interviennent malheureusement dans un contexte difficile, marqué par une croissance de la population en âge d'être scolarisé. À cela s'ajoutent les réajustements structurels qui ont poussé l'État à un désengagement progressif face aux questions éducatives. Pour faire face à cette croissance d'enfants scolarisables, à la pénurie des locaux et des enseignants, l'État introduit la stratégie du double flux de l'enseignement primaire. Cette innovation pédagogique permet à un enseignant de se charger de deux cohortes de 55 élèves au moins, soit l'équivalent de deux classes, évoluant en alternance dans un même local. La seconde innovation est la création de classes pilotes qui sont l'expression matérielle de la réforme de l'éducation.

Jusqu'au début des années 1990, l'accès à l'école est particulièrement préoccupant. La situation de l'école se caractérise par un Taux Brut de Scolarisation en faible progression, un taux de réussite faible aux examens et aux concours, des classes pléthoriques, des disparités régionales et de sexe et un taux d'abandon élevé, particulièrement chez les filles.

La Conférence Internationale sur l'Éducation de Jomtien (Thaïlande), en 1990, permet à l'État de s'engager vers de nouvelles réformes du système. La loi d'orientation de l'éducation n° 91-22 du 16 février 1991 est élaborée et mise en exécution. Promulguée dix ans après la rencontre de États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF), cette loi définit le nouvel organigramme de l'école et trace les objectifs de chacune des composantes du système éducatif. La nouvelle orientation de l'éducation permet d'obtenir une nette amélioration du taux brut de scolarisation.

Pour répondre à la demande éducative croissante, le président Diouf prend des initiatives comme la libéralisation et l'encadrement de l'initiative privée en matière d'éducation. La loi n° 94.82 du 23 décembre 1994<sup>61</sup> établit le statut des établissements d'enseignement privés dont l'expansion était fortement limitée par des formalités administratives très strictes. Si durant cette période il y a eu des progrès en ce qui concerne l'accès à l'école, la qualité, par contre, fait défaut. Face à l'urgence d'accroître l'offre éducative et de répondre à la forte demande éducative des populations, l'État du Sénégal s'est

<sup>61</sup> Cf. annexes I.1.3., Tome 2, pp. 17-22.



engagé en 1995 dans une politique de recrutement de volontaires de l'éducation et de contractuels. Cette politique a été la demande des enseignants dans les différentes localités. Les volontaires de l'éducation sont formés pendant 6 mois dans les Écoles de Formation d'Instituteurs (EFI) qui ont servi, à titre provisoire, de cadres d'accueil pour la formation spéciale.

Si cette politique sert de relever l'accès à l'école, le nombre élevé de la nouvelle catégorie d'enseignants dans le système suscite cependant de nombreuses interrogations quant à la qualité. Par conséquent, se pose le problème de leur formation, d'une durée très courte, et de leur rémunération sensiblement faible. Le constat est que la qualité de l'enseignement dispensée ne progresse pas comparativement au nombre croissant d'enfants en âge d'aller à l'école. Cette situation pousse le gouvernement du président Abdoulaye Wade à orienter son action vers l'accès et la qualité en 2000.

La première alternance par les élections présidentielles en 2000 met fin au règne du régime socialiste qui gouvernait le pays depuis 1960, année d'indépendance du Sénégal.

*Après trois décennies de restriction budgétaire, imposée par les programmes d'ajustement structurel, l'espoir est venu du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) et des remises de dette obtenues dans le cadre de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettées (PPTE).<sup>62</sup>*

Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) trouve son intérêt et sa justification dans les nombreuses initiatives allant de la Conférence mondiale de Jomtien en mars 1990 (l'Éducation pour Tous, Accès et Qualité), à la Déclaration du Millénaire pour le développement en septembre 2000 (Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et au Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD) de 2001, le but de ces initiatives étant de garantir la scolarisation primaire universelle et de promouvoir l'accès à l'éducation.

---

<sup>62</sup> Gaye Daffé, Abdoulaye Diagne (éds), *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté. Les oubliés de la croissance*, Paris et Dakar : Karthala, CRES et CREPOS, 2008, les contributions de Tarik Dahou, *Pauvreté et relations de pouvoir*, pp. 281-300 et de Abdourahmane Ndiaye, *L'initiative PPTE est-elle efficace pour la réduction de la pauvreté ? Le cas du Sénégal*, pp. 301-322.



En conséquence, Le PDEF devient le programme-phare dans le secteur de l'éducation et de la formation de 2000 à 2010.

## 2. Diagnostics du système

Le système éducatif sénégalais se caractérise par un grand dynamisme. Dans ce sens, l'État a beaucoup développé le partenariat avec la société civile dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation. Cependant, un ensemble de facteurs ralentissent ou freinent le développement de ce système éducatif. Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF : 2000-2010) se veut alors une rupture avec des projets de grande ampleur à effet négatif. Les diagnostics du secteur de l'éducation, faits par l'État et ses partenaires, nous permettront de constater les limites et les faiblesses qui exigent un programme, un partenariat et une amélioration permanente.

### ▪ La petite enfance : de 3 à 6 ans

Les garderies privées formelles, les écoles maternelles et les garderies communautaires prennent en charge les enfants de cette catégorie d'âge. L'éducation de cette classe d'âge a connu une évolution très lente, liée à deux facteurs principaux :

- l'éducation préscolaire n'a pas été une priorité pour l'État durant les années 80-90 car, pour lui, il fallait relever le Taux Brut de scolarisation dans l'élémentaire en vue d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT) en 2010.
- à cela s'est ajoutée la disparité notoire entre zones rurales et zones urbaines, expliquée par le coût unitaire élevé des écoles maternelles formelles.

Beaucoup d'autres facteurs constituent un blocage à la croissance et au développement de la scolarisation des enfants en âge préscolaire, à savoir:

- inadaptation du modèle d'école, due au fait de le reproduire selon les normes sur lesquelles elle est fondée,
- manque de moyens logistiques pour les conseillers pédagogiques,
- inadaptation des programmes aux réalités socioculturelles,
- insuffisance de la formation des éducateurs,

- manque d'harmonisation entre le secteur privé et le secteur public,
- la non-prise en compte du développement holistique intégrant les volets santé, nutrition et éducation…

#### ■ L'enseignement élémentaire public

Un grand nombre d'enfants scolarisables, en dehors du système éducatif, exige des réponses adaptées aux demandes diversifiées et importantes d'éducation car :

*L'analyse du Taux Brut de scolarisation révèle les caractéristiques suivantes :*

- une progression en dents de scie entre 1960 et 1999 ;
- une baisse dans la période de 1990 en 1993, il a chuté de 56 % à 54,3 % ;
- un redressement amorcé en 1994/1995 ;

*Le recrutement de 1200 volontaires par an, à partir de 1996, a permis l'accélération de la couverture scolaire...<sup>63</sup>*

Il y a un besoin pressant de réhabiliter les salles de classe ou d'en construire davantage. La couverture de l'enseignement élémentaire dans les zones rurales est insuffisante par rapport aux zones urbaines.

La scolarisation des filles constitue, dans le cadre des objectifs de la scolarisation universelle, un des éléments essentiels au renforcement de la lutte pour la réduction des disparités. Dans cette lutte, le PDEF souligne que l'État doit collaborer, développer des stratégies avec divers partenaires de la société civile. En outre, il faut mener les actions en synergie les uns avec les autres :

*Il se passe à ce niveau un réel problème d'organisation, de dysfonctionnement quasi institutionnalisé de ces structures et l'imprécision fondamentale des textes organiques d'une part et d'autre part, un manque de concertation entre les différents partenaires (ONG, Associations), ce qui explique les limites des performances du système.<sup>64</sup>*

#### ■ L'enseignement privé

---

<sup>63</sup> Plan National d'Action de l'Education Pour Tous (EPT), Ministère de l'Éducation Nationale chargé de l'Enseignement Technique, mai 2001, *op. cit.*, p. 14.

<sup>64</sup> Ministère de l'Éducation nationale. Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (Éducation Pour Tous), mars 2003.



Sous le vocable de « privé laïque et privé catholique », on regroupe des établissements qui accueillent une partie des effectifs nationaux de l’enseignement préscolaire, élémentaire, moyen, secondaire et universitaire.

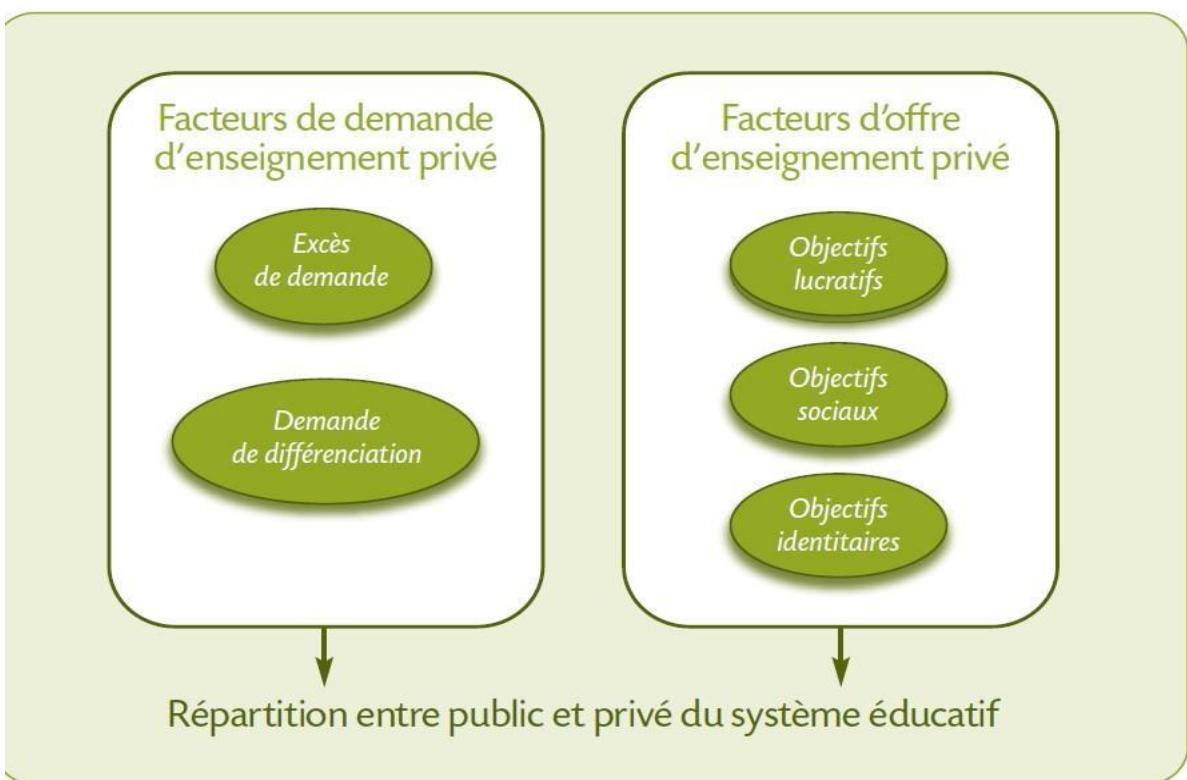
Durant le siècle dernier, l’éducation a été largement acceptée comme un droit universel pour toute personne et comme un élément essentiel du développement économique et social des nations. L’article 26 de la Déclaration universelle des droits de l’homme (1948) stipule que

*toute personne a droit à l’éducation. L’éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l’enseignement élémentaire et fondamental. L’enseignement élémentaire est obligatoire. L’enseignement technique et professionnel doit être généralisé, l’accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous, en fonction de leur mérite.*

Créé souvent avant les écoles publiques, l’enseignement privé a joué un rôle déterminant dans l’appui à l’offre éducative. Aujourd’hui, l’ensemble des systèmes éducatifs d’Afrique sub-saharienne présente à la fois une offre d’enseignement publique et une offre éducative proposée par les acteurs non-étatiques. La liberté de choisir l’école de son enfant, de même que celle de fonder un établissement éducatif sont clairement reconnues dans les textes internationaux et repris par la plupart des textes nationaux.

Les conventions internationales sur l’éducation mettent l’accent sur le rôle essentiel des acteurs non-gouvernementaux et les idées que les objectifs du millénaire ne pourront être réalisés qu’à travers le partenariat entre le gouvernement et la société civile. L’État doit être le principal leader dans la facilitation de nouveaux partenariats et encourager le développement d’une participation active de tous les acteurs de la société civile, y compris les processus décisionnels, la gestion basée sur la demande et l’offre et l’enseignement proprement dit. Nous reviendrons sur ce point dans notre troisième partie.

Schéma 1 : Facteurs explicatifs du développement de l'enseignement privé en Afrique



Source : Rohen d'Aiglepierre, *L'enseignement privé en Afrique Subsaharienne. Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé*, Collection « A Savoir », n° 22, août 2013, p. 40.

L'expansion de l'éducation privée au Sénégal est alors liée à la croissance de la demande. En effet, l'État garantit le droit des organisations privées, des individus, des collectivités locales et de toute personne ayant les moyens de créer et de gérer les structures éducatives, selon ses capacités, à condition de se conformer aux lois et aux règlements en vigueur. De nos jours, des offres d'apprentissage, d'enseignement et de formation se multiplient dans le secteur privé, surtout à Dakar. Mais, l'enseignement privé, qui était apprécié par les populations, n'attire plus beaucoup de monde, vu la qualité d'enseignement et d'apprentissage de certaines écoles. L'absence de plafond de frais de scolarité et le contrôle presque inexistant sur les salaires versés aux enseignants et sur leur qualification peuvent produire des effets négatifs au sein de ces établissements.

La loi n° 94.82 du 23 décembre 1994<sup>65</sup> portant sur le statut des établissements d'enseignement privé avait été créée pour gérer les écoles privées. Aujourd'hui, l'ouverture d'un établissement privé est soumise à une simple obligation de déclaration au préalable. Les établissements d'enseignement privé sont tenus de suivre les programmes officiels, lorsqu'ils existent, mais peuvent concevoir leur propre programme dans le cas contraire.

L'élémentaire occupe une place marginale dans le système éducatif. Son implantation se concentre davantage dans les villes puisqu'en milieu rural, il est difficile pour les parents de payer la scolarité de leurs enfants. Cette situation n'encourage pas l'installation d'établissements privés en zones rurales où, souvent, ces établissements sont fermés faute d'effectifs et de moyens pour assurer les salaires des enseignants. Par ailleurs, la baisse constante des subventions de l'État et la pression fiscale ne favorisent ni le bon fonctionnement des établissements privés, ni l'application d'une politique sociale, en adéquation avec les moyens des parents.

Il faut aussi souligner le manque de formation des enseignants du privé laïque, contrairement au privé catholique, qui intègre la formation initiale et continue des enseignants et qui a ses propres structures de formation des enseignants pour le préscolaire et l'élémentaire.

En ce qui concerne la qualité du système éducatif, la mondialisation et la diversité culturelle et linguistique, poussent à la révision des « curricula ».

Entre 1970 et 1997, les effectifs par classe ont augmenté. Le nombre d'élèves par classe, suivi par un enseignant, est passé de 45 à 60. Le matériel didactique est insuffisant. Le niveau de redoublement ne cesse de s'accroître. De 12,6 % en moyenne, dans les cinq premières années, il arrive à 28 % au cours moyen deuxième année (CM2). Sur 100 élèves admis au CI, les 3/5<sup>ème</sup> redoublent au moins une fois à la fin du cycle.

Le taux d'élèves qui se retirent au cours du cycle élémentaire est estimé à 8 % en 2000. Ces élèves résident pour la plupart dans des zones rurales.

---

<sup>65</sup> Cf. annexe I.1.3., Tome 2, pp. 17-22.



Malgré quelques réformes scolaires faites après les indépendances, les programmes d'enseignement n'ont pas changé l'image de l'école. Leur inadaptation a conduit à de nombreuses crises scolaires. Il est noté une absence de suivi et d'évaluation des actions menées au sein du système éducatif. Les écoles de formation des enseignants, qui ont remplacé les écoles normales régionales, ont diminué la durée de la formation des instituteurs. De quatre années, elle est passée à une seule. À cela s'ajoute le nombre de volontaires de l'éducation, formés en une période de trois mois.

La gestion et le développement du nouveau modèle éducatif, fondé sur les réalités socioculturelles et la couverture médicale dans les milieux scolaires, en collaboration avec les partenaires et la communauté, rencontrent des problèmes. Rares sont les écoles où il existe des suivis sanitaires et un suivi médical des élèves.

Face à ces nombreuses difficultés, pour atteindre les objectifs, le PDEF a élaboré des plans stratégiques.

### **3. Quelques stratégies**

Une dizaine de stratégies sont alors mises en place pour réaliser les buts fixés.

L'éducation étant un engagement collectif, il faut développer le partenariat entre l'État, la société civile et la communauté. Il s'agit donc d'inviter les différents partenaires à s'investir activement dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation.

L'État et tous les partenaires doivent apporter une réponse aux besoins du système touché par des conflits et proposer des programmes d'éducation à la paix, à la compréhension mutuelle, à la citoyenneté, etc. Ils doivent toujours veiller à anticiper ou à prévenir la violence ou les dissensions. Ainsi, la mise en place d'un mécanisme de concertation et de suivi participatif est indispensable, du niveau central au niveau des établissements scolaires.

Pour un apprentissage efficace, il est nécessaire de créer un environnement éducatif sain et sécurisé et de fournir un matériel didactique de qualité qui permettra à tous les apprenants d'atteindre des niveaux d'acquisition bien définis. Dans le but de diminuer les

redoublements et les abandons en ce qui concerne les filles, une mise en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation s'avère impérative.

Il est aussi souhaité à ce que l'État améliore le statut, le moral et la formation des enseignants. Pour faciliter la réalisation de ces objectifs, il est indispensable que tous les acteurs de l'éducation soient formés aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Dans ce processus de lutte pour l'amélioration de l'accès, de la qualité, de l'équité et de la transparence, il est nécessaire de s'appuyer sur les acquis pour accélérer les progrès vers l'Éducation pour Tous (EPT).

Vu l'ampleur des questions soulevées et le plan d'action mis en place, nous nous intéresserons plus particulièrement aux diagnostics et stratégies adoptés et plus particulièrement dans l'articulation État, société civile, communauté éducative et milieu, les différentes formes d'implication des associations des parents d'élèves dans la politique éducative.

## **CHAPITRE II : La nouvelle politique éducative : L'éducation pour tous (EPT)**

La constitution de la République du Sénégal de 2001 consacre le droit à l'éducation. Selon l'article 8<sup>66</sup>, l'État sénégalais garantit à tous les citoyens le droit à l'éducation et le droit de savoir lire et écrire. Suite à celui-ci, l'article 21<sup>67</sup> prévoit que :

*L'État a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par les écoles publiques. Tous les enfants, garçons et filles, en tout lieu du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école. Les institutions et les communautés religieuses ou non religieuses sont également reconnues comme moyens d'éducation. Toutes les institutions nationales, publiques ou privées, ont le devoir d'alphabétiser leurs membres et de participer à l'effort national d'alphabétisation dans l'une des langues nationales.*

Toute société, comme tout État, doit disposer d'un projet éducatif. Et à travers ce projet, il donne une représentation de leur avenir. Sans projet, pas d'avenir certain pour la société, pas de vision d'un futur possible, pas d'espérance et pas de mobilisation collective.

---

<sup>66</sup> La Constitution de la République du Sénégal, adoptée le 7 janvier 2001.

<sup>67</sup> *Id.*

Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF : 2000-2010) pour le Sénégal est conçu dans le cadre de l'initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique. Tirant les leçons du Projet de Développement des Ressources Humaines (PDRH2), le Sénégal a trouvé nécessaire de mettre en place un programme décennal capable d'apporter des changements dans le système éducatif, en vue de le rendre plus performant. Il s'agit en fait d'articuler l'idéal de la scolarisation universelle à celui du développement d'une société économiquement forte, structurée et culturellement épanouie. Par conséquent, le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation doit assurer une évolution qualitative et quantitative du secteur de l'éducation et de la formation.

Pour atteindre ces objectifs, différentes stratégies ont été mises en place. Il s'agit de :

- *mobiliser l'expertise nationale à travers plusieurs rencontres pour l'étude diagnostique et la proposition d'un plan d'action ;*
- *informer et sensibiliser les bailleurs de Fonds pour motiver leur intérêt à financer le programme ;*
- *impliquer les partenaires sociaux et les structures décentralisées dans le processus d'élaboration.<sup>68</sup>*

À partir des acquis du système éducatif, il a fallu établir un diagnostic qui a permis de proposer des remédiations nécessaires, des plans d'action à entreprendre et les ressources nécessaires de mise en œuvre. Compte tenu du vaste champ de l'éducation et de la formation, il est nécessaire d'obtenir un engagement collectif autour du programme. Cela prouve qu'il faut une plus grande synergie des actions dans les structures centrales comme décentralisées.

Le PDEF (2000-2010) visait à assurer la scolarisation primaire universelle et à promouvoir l'égalité des sexes dans l'accès à l'Éducation.

Dans ce programme, il s'agissait aussi d'atteindre une éducation de base universelle, d'améliorer, d'une part, l'accès et la qualité des apprentissages dans les autres cycles et, d'autre part, de veiller à la transparence dans la gestion.

---

<sup>68</sup> Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous (PNA/EPT), mai, 2001, p. 4.



Le PDEF, qui s'étend sur une période de dix ans (2000-2010), avait pour autre objectif de porter le taux brut de scolarisation du primaire à 100 % en 2010. Il s'est vu diviser en trois phases :

1<sup>re</sup> phase : 2001-2003

2<sup>e</sup> phase : 2003-2007

3<sup>e</sup> phase : 2007-2010

## 1. Le PDEF : 1<sup>re</sup> phase (2001-2003)

L'élaboration de ce programme a coïncidé avec le forum mondial de l'éducation tenu à Dakar en avril 2000. Il en est ressorti un Cadre d'Action de l'Éducation Pour Tous :

*Donnant un puissant écho politique au Forum de Dakar, la conférence de Bamako (novembre 2000) regroupant six chefs d'État des pays du Sahel les moins scolarisés, a confirmé la priorité accordée à l'adoption de stratégies efficaces et aux choix d'actions fortes pour réaliser l'éducation de base universelle, facteur d'un développement durable et stratégie fondamentale de lutte contre la pauvreté.<sup>69</sup>*

Il est important de souligner que dans les rapports, le projet d'une société bien structurée et son programme d'éducation ont été longtemps, si ce n'est toujours, au cœur même des débats idéologiques ou politiques. Mais quelle école ? Quelle éducation et pour quelle société ? Quelle éducation pour le développement des domaines, économique, social, humain, etc. ?

Dans un contexte de décentralisation, l'école est devenue un lieu privilégié de démocratie et d'action. C'est pourquoi, pour son efficacité et sa crédibilité, le PDEF a été accompagné d'une politique vigoureuse de communication éducative autour des réformes majeures appuyées par les partenaires internationaux et financiers de l'État. Dans ce programme, on assiste non seulement à une redistribution des responsabilités, mais aussi du pouvoir, entre l'État et d'autres acteurs locaux :

---

<sup>69</sup> PNA/EPT, *op. cit.*, p. 4.

*Le PNA/EPT se veut un instrument de planification, en harmonie avec les orientations, les options partagées du PDEF, tant dans le fond que la forme. Il est alors, pour le pays, un puissant outil de pilotage permettant de réaliser l'éducation de base universelle et d'appliquer une importante disposition de la Constitution de 2001, à savoir : "Tous les enfants, garçons et filles, en tout lieu du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école. Toutes les institutions nationales publiques ou privées ont le devoir d'alphabétiser leurs membres..."<sup>70</sup>*

Dans le but d'assurer la coordination le suivi du système éducatif, un dispositif de pilotage et de gestion participatif est créé. Il comporte huit structures, dont deux au niveau central et six au niveau décentralisé.

Au niveau central, il y a d'une part, le Conseil supérieur de l'éducation et de la formation (CONSEF) qui a comme mission de superviser la mise en place du PDEF. D'autre part, il y a le Comité national de coordination et de suivi (CNCS) qui coordonne et assure la programmation, le suivi et l'évaluation des activités du PDEF pour le compte du CONSEF.

Au niveau décentralisé, les Comités régionaux, départementaux et locaux d'éducation et de formation jouent se chargent de la coordination et du suivi dans leurs zones respectives. Les Conseils de gestion des établissements d'enseignement préscolaire, élémentaire, moyen et secondaire et ceux des centres de développement de la petite enfance, des écoles communautaires de base ou des centres d'alphabétisation veillent au bon fonctionnement des niveaux correspondants.

## **A. Principes de base de la réforme**

Cette phase triennale comporte trois objectifs :

- améliorer la qualité ;
- étendre l'accès ;
- décentraliser la gestion financière et budgétaire.

Les questions relatives à l'éducation des filles sont intégrées dans tous les programmes d'intervention. Cette phase a été l'occasion de tester et de bâtir un consensus sur les réformes en ce qui concerne la décentralisation, la privatisation des fonctions dans le domaine des

---

<sup>70</sup> *Ibid.*

manuels scolaires, l'introduction des langues nationales dans les premiers niveaux d'instruction, la mise en place d'une stratégie pour la lecture à l'école, le développement de la petite enfance et le programme de santé scolaire.

Durant cette phase, le gouvernement s'est engagé à développer un partenariat large, efficace et mieux structuré, de sorte que les ressources de toute nature, disponibles chez les divers partenaires de l'éducation, puissent être investies dans le nouveau système.

La mise en œuvre de la nouvelle politique s'appuiera sur un renforcement de la décentralisation de la gestion de l'éducation. L'État partagera ses pouvoirs du centre vers le niveau local pour une meilleure prise en charge des besoins de base.

Une éducation de qualité sera garantie par l'État. Certaines mesures seront prises pour favoriser l'égalité et l'équité. À partir de ces dispositions, le gouvernement mènera une politique de discrimination positive dans l'allocation des ressources et portera une attention particulière aux questions liées au genre ou aux handicapés.

Dans le but d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage, un intérêt sera accordé à la mise en place d'un « curriculum » pertinent et un bon dispositif de remédiation.

L'obligation des résultats, ainsi que la gestion transparente des ressources allouées au système, seront de rigueur au niveau des inspections et des établissements scolaires.

## B. Principales réalisations

En trois années d'exécution, le programme décennal a connu des résultats jamais atteints depuis les indépendances.

Tableau 2: Niveau d'évolution des indicateurs globaux du programme de 2000 à 2004

N°	Indicateurs de Performance	Situation de Référence (2000)	Attendu 2004	Réalisé 2004	Observations
1	Une augmentation d'au moins 2% par an des résultats standardisés en français et	<ul style="list-style-type: none"><li>taux de réussite en français : 48%</li><li>taux de réussite en mathématiques : 54,8%</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>taux de réussite en français : 54,8%</li><li>taux de réussite en mathématiques : 56,2%</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>taux de réussite en français : 50,9%</li><li>taux de réussite en mathématiques : 56,2%</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Les résultats en mathématiques ont fait un bond estimable de 21,5. Par contre, ceux en français sont en deçà des prévisions. Il est à signaler</li></ul>

	mathématiques pour la 4 <sup>ème</sup> année du primaire	es : 28,7% ues : 34,7%			également que cette évaluation a été menée en 2002.
2	Construction de 6000 salles de classe supplémentaires et financement de leur plan d'entretien qui aura été examiné et convenu avec la municipalité concernée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 21 730 salles de classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6000 salles de classes pour 2003</li> </ul>	5683 salles de classe ont été réceptionnées Plus de 1000 sont en construction	
3	L'institution effective d'une norme minimale de 20 heures d'enseignement par enseignant par semaine aux niveaux du moyen et du secondaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En moyenne 15 heures par semaine pour les enseignants du secondaire selon le CREA.</li> </ul>	en moyenne, 20 heures de cours par semaine pour les enseignants du secondaire.	18 heures/semaines/enseignant	les données statistiques de cette année relèvent que la moyenne d'heures réalisée par enseignant s'est améliorée de trois points
4	obtention d'un ratio de trois manuels scolaires par élève du primaire et du premier cycle du secondaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 manuel de mathématiques pour 10 élèves du primaire</li> <li>• 1 manuel de français pour 6 élèves du primaire</li> <li>• 1 manuel de français pour 6 élèves du cycle Moyen</li> <li>• 1 manuel de mathématiques pour 6 élèves du cycle moyen</li> </ul>	trois manuels scolaires par élève du primaire Trois manuels par élève cycle du Moyen	Elémentaire 2 manuels/élève Moyen 1 manuel/élèves	<p>Au regard du nombre des manuels élèves de l'élémentaire commandés par le ministre depuis 2001 qui s'élève à 6 524 454 et le don en manuel du Japon soit 220 271, on peut espérer atteindre largement le ratio de 3 manuel élève.</p> <p>Dans les collèges et les lycées, chaque élève disposera d'ici décembre 2004, de cinq manuels gratuitement</p>
5	relèvement de la part du budget opérationnel de l'enseignement alloué au primaire qui passe de 40% à 44% et accroissement du montant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le budget opérationnel alloué à l'élémentaire est égal à 40%, soit : 30323 404 000 FCFA.</li> <li>• Part allouée à la qualité</li> <li>• Enseignemen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 44% de la part du budget opérationnel de l'enseignement alloué à l'élémentaire</li> <li>• X% de la part du</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 45% de la part du budget opérationnel de l'enseignement a été alloué à l'élémentaire en 2003</li> </ul>	engagement du gouvernement respecté en matière d'allocation budgétaire

	affecté à des dépenses visant améliorer la qualité.	total élémentaire : 144 905 000 FCFA, soit 0,48% /	budget de l'enseignement à l'élémentaire alloué à la qualité		
6	accroissement du taux brut de scolarisation qui doit passer de 65% pour l'année de 1998/99 à 75% pour 2002/03 ; le taux brut de scolarisation doit passer de 68% à 80% la première année et le pourcentage de filles scolarisées doit passer de 44 à 46%.	Taux brut de scolarisation : 63% Taux d'admission au CI : 81,7% Part des filles scolarisées : 46%	Taux brut de scolarisation : 79,04% Taux d'admission au CI : 80% Part des filles scolarisées : 46%	Taux brut de scolarisation : 79,9% Taux d'amission au CI : 91,1% Part des filles scolarisées : 48,3%	La progression observée en 2003 se confirme avec des gains de : 4,1 pour le TBS, 5000 pour le TBS et enfin 1,2 pour la plupart des filles scolarisées. La parité filles/garçons est en voie d'être atteinte
7	réduction à 10 %du taux de redoublement d'ici l'achèvement du projet	taux de redoublement : 14,6%	le taux de redoublement au primaire : 10 %	le taux de redoublement 13,9	avec la massification des effectifs, suite à l'accroissement du TBS, le taux de redoublement devait s'accroître pour signifier une détérioration de la qualité. Parvenir à le maintenir au même niveau que 2000 démontre que des efforts ont été consentis pour améliorer le rendement interne.
8	Décaissement par le FAFP d'au moins 150 000 dollars US par an				Le Fonds d'Appui à la Formation Professionnelle est devenu opérationnel
9	Mise en place d'un modèle permettant à des enfants âgés de 0 à cinq ans d'être inscrits à la DPE			taux de préscolarisation 5,3%	Par rapport à 2003, le taux de préscolarisation s'est accru de 2,6
10	Alphabétisation de 120 000 personnes, dont 75 % de femmes, chaque année.	209 916 auditeurs	5000 000 auditeurs dont 75% de femmes	649 460 auditeurs ont été enrôlés dont plus de 75% de femmes	En moyenne 162 365 auditeurs ont été enrôlés par année dont plus de 75% de femmes
11	le pourcentage d'élèves inscrits dans	73,1% des effectifs d'élèves du primaire	80% des élèves du primaire fréquentaient	75,2% des élèves du primaire sont inscrits dans une école à	L'option du gouvernement en matière d'extension du réseau explique cette

	les écoles primaires qui offrent un cycle complet de six ans devra passer de 64% à 80%	fréquentaient des écoles à cycle complet	une école à cycle complet	cycle complet, soir 884 877 élèves fréquentant 2439 écoles à cycle complet	situation. Les nouvelles créations d'école sont importantes et comme la plupart sont sises en milieu rural, il est normal que le résultat réalisé soit en deçà des attentes. Néanmoins, le développement des écoles à classe unique, ou de la stratégie multigrade pourrait contribuer à réaliser le résultat attendu.
12	réduction de 25% du nombre de classes dont la taille est au-dessus de la norme maximale ou en dessous de la norme minimale.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecoles dont le ratio &lt;30 (norme zone rurale) : 20,8%</li> <li>• Ecoles dont le ratio &gt;55 (norme zone urbaine) : 14,7%</li> </ul>	réduction de 25% du nombre de classes dont la taille est au-dessus de la norme maximale ou au dessous de la norme minimale	<p>Le % de GP inférieur à 30 est égal à 22,3 % en zone rurale. Le % de GP supérieur à 50 % est égal à 17,5% en zone urbaine.</p>	

Source : Le Développement de l'éducation. Rapport National du Sénégal, La Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE), août 2004, pp. 18-22.

La lecture de ces différents tableaux nous montre une nette amélioration du Taux Brut de Scolarisation, car le pourcentage d'élèves inscrits dans les écoles primaires entre 2000 et 2004 est passé du 64 % à 80 %. Le Taux d'Alphabétisation connaît une croissance car 75 % de femmes sont alphabétisées durant ces trois années successives. Il a été noté que le nombre de construction de classes a augmenté : 6000 classes supplémentaires sont construites durant cette période.

Comme autres principales réalisations durant ces trois années d'exécution, il a été constaté que le nombre d'enseignants recrutés sur la base du volontariat passe à plus de 7500 en trois ans. De même, le nouveau *curriculum* de l'éducation de base est en train de se construire. L'expérimentation de l'introduction des langues nationales se réalise progressivement. L'étude de faisabilité de l'éducation inclusive se poursuit. Le document de politique de développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle est validé tandis que celui de l'enseignement supérieur est en pleine rédaction. Les premiers collèges universitaires régionaux se construisent et la déconcentration de la gestion se réalise.

Malgré ces nombreuses réalisations, plusieurs dysfonctionnements existent encore au niveau de l'accès, la qualité et la gestion des écoles.

### C. Limites et défis du système

Les réalisations, satisfaisantes, citées précédemment montrent les efforts fournis par l'État Sénégalais depuis le début du programme décennal, pour une politique éducative efficace et concluante. Mais, malgré ces résultats, plusieurs défis restent à relever.

Les nouvelles réformes dans la gestion éducative doivent être bien connues par les enseignants comme les parents. Car, le manque de connaissance des textes des réformes génère des difficultés liées à la coordination et à la gestion financière. Ainsi, une exigence en termes d'efficacité, d'efficience et de cohérence apparaît dans le champ éducatif. Dans le contexte actuel, la participation des bénéficiaires est un gage de réussite dont on ne peut se passer et une cohérence de toutes les interventions est indispensable. La participation de tous les acteurs (administration, collectivités locales, société civile, partenaires techniques et financiers, communauté à la base, etc.) doit être assurée. Une bonne politique de communication et d'information est nécessaire. Un dispositif de suivi – évaluation déconcentré et décentralisé est indispensable. Un défi majeur dans la gestion du système est celui d'impliquer les collectivités locales et surtout les communautés.

Outre tous les défis que nous venons de noter, de la qualité, l'équité et la transparence dans la gestion jouent un rôle essentiel marqué par la réalisation de la seconde phase du PDEF.

### 2. Le PDEF : 2<sup>e</sup> phase (2003-2007)

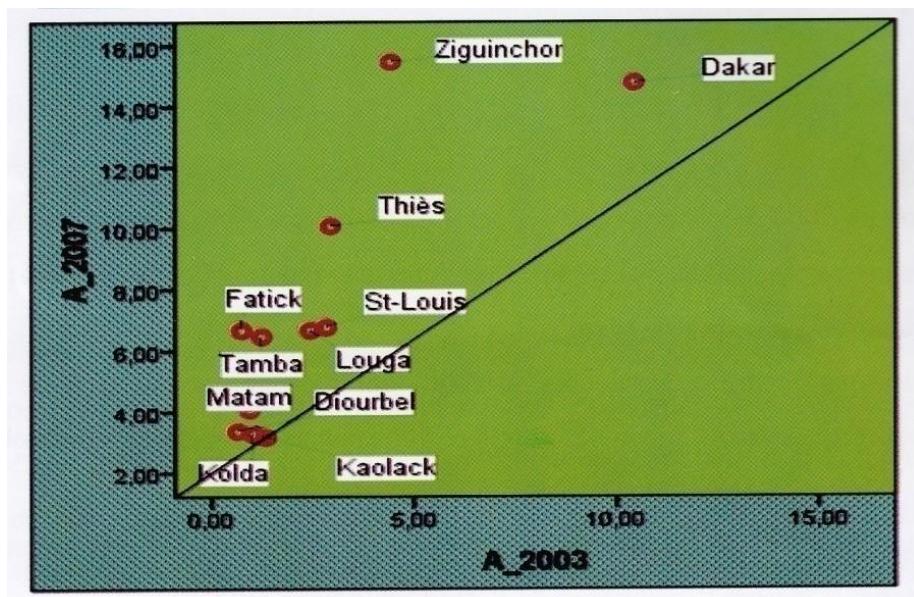
Cette phase veillera à renforcer les différentes initiatives à grande échelle et assistera le système pour la pré - scolarisation des enfants. Elle mettra aussi l'accent sur la scolarisation primaire universelle et la promotion de l'égalité des sexes dans l'accès à l'éducation. La gestion sera assurée par les inspections d'Académie (IA) dans les régions en collaboration avec les inspections départementales de l'éducation nationale (IDEN).

- Dans le préscolaire

Dans cette phase du PDEF, d'importants progrès ont été enregistrés. Il y a eu augmentation des effectifs grâce aux engagements de l'Etat à accroître le nombre des écoles maternelles et à l'accélération à la scolarisation universelle, particulièrement celle des filles.

La mise en place d'une stratégie dite de développement intégré en éducation, santé et nutrition prolongée par la formation des parents, surtout ceux d'enfants en très bas âge, constitue aussi un progrès. En 2007, plus de mille demandes de construction de cases de tout-petits n'ont pu être satisfaites. Le taux de prise en charge de 0 à 2 ans, qui était de 1,2% en 2004, ne dépasse pas encore 1,5% dont moins d'un tiers seulement en zones rurales. Malgré l'accroissement du nombre d'établissements publics l'enseignement préscolaire était encore dépassé par le privé.

Graphique 1 : Evolution de la préscolarisation entre 2003-2007



Source : Une décennie d'investissement dans l'éducation : Le Bilan, DPSE, p.8.

L'indice de parité a connu aussi des progrès importants. En dehors d'une seule région (Kolda) en 2000-2003, partout ailleurs, soit on atteint l'équité, soit la préscolarisation est en faveur des filles.

Tableau 3: Indice de parité en début et fin de phase

<b>IA</b>	<b>2000</b>	<b>2003</b>	<b>2007</b>
Dakar	1,1	1,1	1,3
Diourbel	1,0	1,4	1,4
Fatick	1,4	1,0	1,1
Kaolack	1,1	1,2	1,2
Kolda	0,9	0,9	1,1
Louga	1,2	1,2	1,1
Matam	///	1,3	1,3
St Louis	1,2	1,2	1,3
Tamba	1,0	1,1	1,1
Thiès	1,2	1,2	1,2
Ziguinchor	1,1	1,2	1,0
<b>SENEGAL</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>1,2</b>

Source : Une décennie d'investissement dans l'éducation : le Bilan, DPRE, p.10.

#### ➤ Dans l'élémentaire:

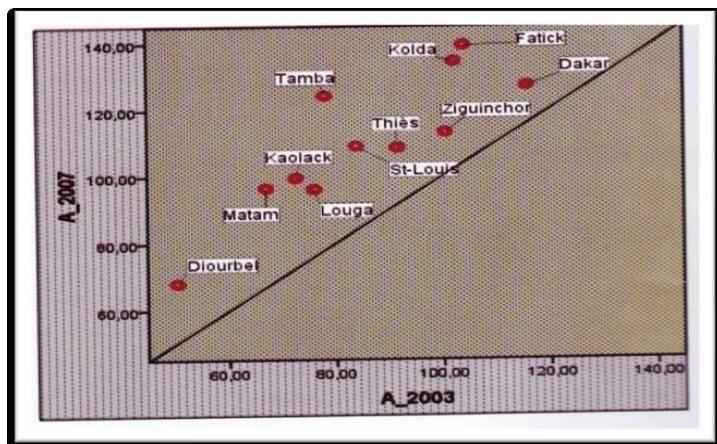
Au niveau national, la scolarisation dans l'enseignement primaire est en croissance depuis plus d'une décennie déjà. Cette progression est due à la politique d'inscription massive d'élèves à l'école, depuis l'an 2000. L'accroissement moyen annuel a été de 3,8 %, avec un déficit de scolarisation élevé malgré l'effort de scolarisation des filles, dont la proportion parmi les nouveaux inscrits a augmenté. Il existe encore quelques disparités dans les régions, mais le constat reste celui d'une tendance positive au niveau des effectifs des filles.

L'État du Sénégal a par ailleurs mené une lutte pour la réduction du taux de redoublement avec l'instauration d'un dispositif de prévention et de traitement des abandons scolaires. La formation des maîtres à la pédagogie de réussite et l'appui pédagogique aux maîtres de classes difficiles (double flux, multigrades, classes pléthoriques...) ont contribué à l'amélioration de la qualité de l'éducation et du maintien des enfants à l'école. Le caractère sélectif du concours d'entrée en 6<sup>e</sup> a expliqué le nombre croissant de redoublements. Une légère baisse des redoublements a été constatée en 2005 alors que les abandons n'ont cessé

d'augmenter. Ce phénomène s'expliquait par le fait qu'il y avait une baisse de l'efficacité interne du système qui alimentait à son tour la décroissance du nombre d'inscrits au primaire.

Cependant, en se concentrant sur les Taux Bruts de Scolarisation (TBS), indicateur plus visible dans les combats liés à l'éducation pour tous, le Sénégal a connu des progrès, mais ces inscriptions massives ont stagné en fin de cycle élémentaire et au début de l'enseignement moyen général.

Graphique 2: Evolution de l'admission au CI entre 2003 et 2007



Source : Une décennie d'investissement dans l'éducation. Le Bilan, DPRE, p. 12

En 2003, cinq régions avaient réussi à atteindre un bon niveau de parité. Et en 2007, seules deux régions du Sénégal (Kolda et Tamba) ne l'avaient pas encore atteint.

Tableau 4 : Indice de parité en début et fin de phase

IA	2000	2003	2007	2010
Dakar	0,8	0,9	1,0	1,2
Diourbel	0,8	0,9	1,1	1,2
Fatick	0,9	1,0	1,0	1,0
Kaolack	0,9	0,9	1,0	1,1
Kolda	0,7	0,8	0,9	0,9
Louga	0,9	0,9	1,0	1,1
Matam	///	1,2	1,3	1,4
St Louis	1,0	1,1	1,2	1,2
Tamba	0,8	0,8	0,9	1,0

Thiès	1,0	1,0	1,1	1,1
Ziguinchor	0,9	1,0	1,0	1,0
SENEGAL	0,9	0,9	1,0	1,1

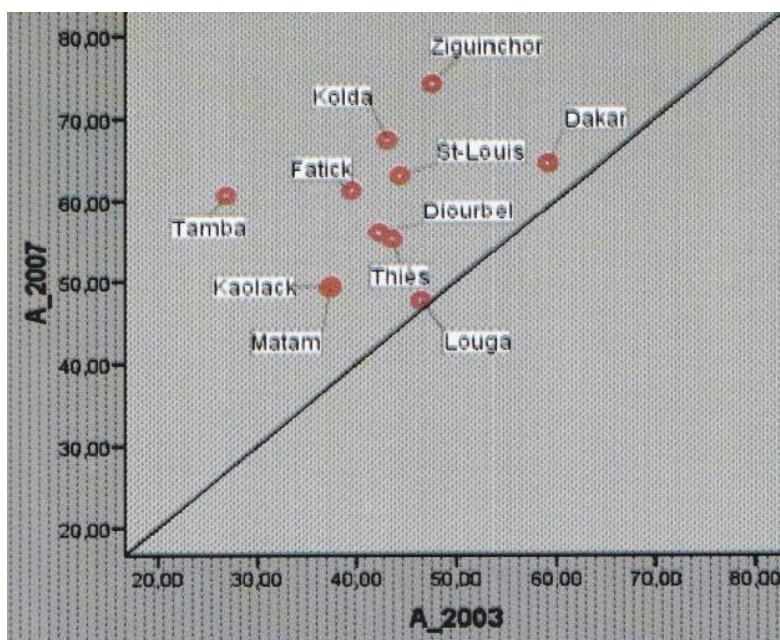
Source : Une décennie d’investissement dans l’éducation. Le Bilan, DPRE, p. 18

#### ➤ Dans l’enseignement moyen général :

La majorité des élèves qui sont supposés avoir accès à l’enseignement moyen est constituée par les effectifs des classes de CM2. Le Taux Brut de Scolarisation s’était établi à un peu plus de 31 % en 2005 alors qu’il était de 29 % en 2004. Cet enseignement est marqué par une faible progression de la couverture scolaire. Les stratégies mises en place pour améliorer le taux de redoublement pourraient permettre d’inverser la tendance persistante. Pour toutes les années, la région de Dakar possède la plus grande part dans le nombre d’établissements offrant un enseignement moyen.

L’évolution de la transition CM2-6<sup>e</sup> entre 2003 et 2007 traduit la tendance observée au cours de la deuxième phase.

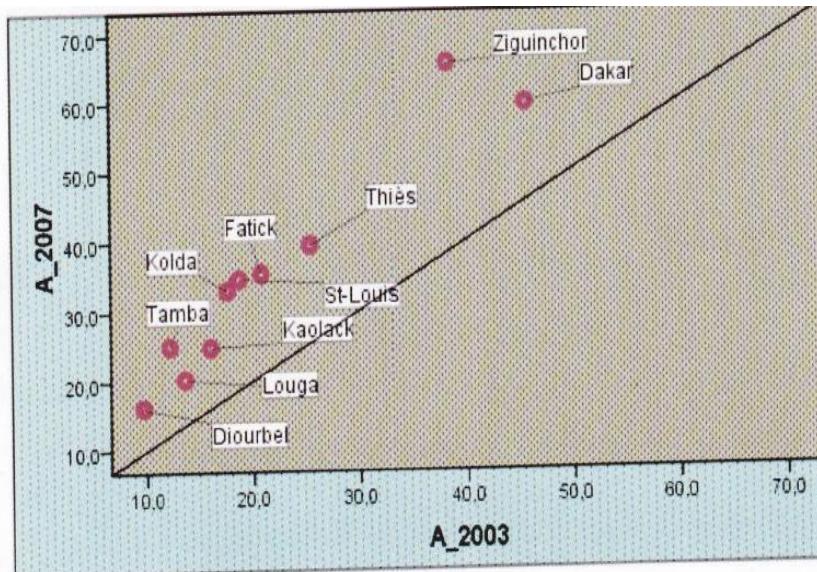
Graphique 3: Evolution de la transition CM2 -6<sup>ème</sup> (2003-2007)



Source : Une décennie d’investissement dans l’éducation. Le Bilan, DPRE, p. 23.

Entre 2003-2007, les taux bruts de scolarisation ont connu une nette augmentation dans toutes les régions. Cette progression a été réalisée grâce à l'effort du gouvernement à la construction de collèges de proximité.

Graphique 4 : Évolution de la scolarisation entre 2003-2007

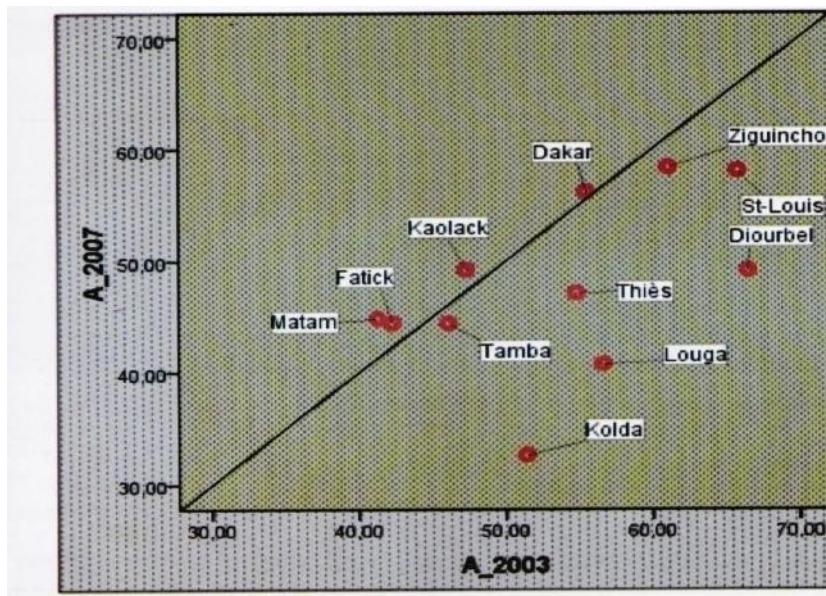


Source : Une décennie d'investissement dans l'éducation. Le Bilan, DPRE, p. 24.

➤ L'enseignement secondaire :

La situation de l'enseignement secondaire s'est inversée par rapport à la première phase (2000-2003). On constate une baisse presque généralisée du Taux de Scolarisation. Les baisses les plus remarquables se situent dans les régions de Louga, Diourbel et Kolda. La région de Kaolack, dont le taux avait baissé entre 2000 et 2003, a connu une sensible amélioration, passant ainsi dans le triangle supérieur.

Graphique 5 : Evolution de la 3<sup>e</sup> à la seconde au cours de la deuxième phase du PDEF (2003-2007)



Source : Une décennie d’investissement dans l’éducation. Le Bilan, DPRE, p. 31

L’objectif de l’enseignement secondaire est de renforcer le niveau d’éducation des enfants pour qu’ils puissent continuer leurs études dans l’enseignement supérieur ou recevoir une formation professionnelle de cadre moyen. Il fallait certaines réformes dans ce sous-secteur pour lui permettre de satisfaire la demande. Dans cette perspective il s’agissait alors de :

- développer un *curriculum* adapté et efficace pour chaque type d’établissement ;
- mettre en place un système efficace d’évaluation des apprentissages ;
- renforcer les compétences professionnelles des enseignants et en recruter davantage ;
- mettre en place un projet d’établissement dans tous les lycées.

### ➤ Éducation des adultes et éducation non-formelle

Le droit à l’alphabétisation est un droit constitutionnel au Sénégal. L’éducation permanente de base est réservée à ceux et celles qui n’ont pas pu fréquenter l’école ou qui l’ont quittée très tôt. Son objectif est de satisfaire aux besoins en formation des communautés de base d’une part, et d’autre part, d’élèver le niveau culturel des citoyens ayant déjà eu une

formation professionnelle. La promotion des langues nationales et l’alphabétisation sont les composantes de l’éducation permanente.

L’éducation permanente de base a comme priorités :

- diversifier et optimiser la qualité des offres éducatives pour une réponse à la demande massive d'éducation et de formation des jeunes et adultes et d'une frange très importante d'acteurs de l'économie.
- développer des offres de formation de qualité pour l'acquisition des connaissances fondamentales et des compétences de vie courante dans une perspective d'insertion socio-économique, de citoyenneté et d'éducation tout au long de la vie.
- améliorer de façon conséquente et durable le financement de l'EBJA<sup>71</sup> et des langues nationales pour répondre à la forte demande d'éducation des jeunes et des adultes.
- améliorer la gouvernance du sous-secteur pour plus de visibilité, de crédibilité et de soutien.<sup>72</sup>

### ➤ L’enseignement technique

L’Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (ETFP) sont au cœur de l’éducation de base. Au Sénégal, cet enseignement, qui semble se développer timidement, contribue à valoriser les savoirs et l’apprentissage traditionnel. Cet enseignement prépare les jeunes et les adultes à des métiers dont le monde moderne a besoin. Malgré les Premières Assises Nationales de l’ETFP, qui sont organisées en 2001, la part du budget réservé à l’ETFP dans le budget de l’éducation reste encore faible. *De surcroît, entre les années 2001 et 2008, la part de la formation professionnelle et technique n'a jamais atteint le niveau prévu.*<sup>73</sup>

Les structures de l’enseignement professionnel et technique se situent, en général, dans les zones urbaines. L’ETFP est aussi touché par les déséquilibres entre les effectifs des filières scientifiques et les autres.

### ➤ L’enseignement supérieur

<sup>71</sup> EBJA : Éducation de Base des Jeunes et des Adultes

<sup>72</sup> « La nouvelle politique éducative du Sénégal », exposants Cheick Massar, Mame Abdou Lo, Mariame Kaita, Gounda Awa Drame, Université Cheikh Anta Diop, Faculté des Sciences et Technologies de l’Education et de la Formation, 2012-2013, p. 13.

<sup>73</sup> *Annuaire des statistiques de la formation professionnelle et technique*, Ministère de l’Enseignement technique et de la formation professionnelle, République du Sénégal, 2009-2010, p. 44.



L’enseignement supérieur comprend les universités publiques et privées, les écoles professionnelles supérieures et les Collèges Universitaires Régionaux (CUR). Cet enseignement a besoin de coordination et d’harmonisation. Les universités publiques comme privées doivent nécessairement développer un enseignement et des programmes d’une qualité mondialement reconnue. Le projet d’installation de Collèges Universitaires Régionaux suit son cours. Ces universités régionales assurent les enseignements du premier cycle universitaire. La création de ces universités permet de désengorger celles de Saint-Louis et de Dakar. Les étudiants bénéficient aussi de meilleures conditions d’accueil et d’études.

L’admission dans ces universités est acquise par l’obtention du baccalauréat et l’orientation dans une filière dépend pour l’essentiel des résultats au baccalauréat, du dossier scolaire de l’étudiant ou des résultats au concours spécialement organisé par certains établissements. La mise en place du système licence-master-doctorat (LMD), adoptée dès l’ouverture de nouvelles universités, devait être concrétisée dans les universités existantes pour la rentrée 2009-2010. Dans le cadre de la mise en place du système LMD, des écoles doctorales ont été créées en 2008. Elles assurent des formations, y compris le master dans plusieurs domaines.

Il faut souligner que le Sénégal est encore loin des normes définies par l’UNESCO sur le taux d'accès à l'enseignement supérieur (2000 pour 100 000 habitants contre 802 en 2010).<sup>74</sup>

L’enseignement supérieur a comme priorités actuelles d’élargir son accès par<sup>75</sup>:

- l'accroissement du nombre de places disponibles ;
- la décentralisation et la diversification de l'offre de l'enseignement supérieur ;
- l'intégration des TICE et l'enseignement à distance ;
- la création des Institutions d'enseignement professionnel (ISEP) ;
- l'appui au développement encadré des établissements d'enseignement supérieur privé ;
- le désengorgement de l'Université de Cheikh Anta Diop (UCAD) ;

<sup>74</sup> Cheick Massar, Mame Abdou Lo, Mariame Kaita, Gounda Awa Drame, *La nouvelle politique éducative du Sénégal*, 2012-2013, p. 18.

<sup>75</sup> *Ibid.*



- l'accroissement du nombre d'étudiants, des filles en particulier, dans les filières scientifiques ;
- l'encouragement de l'accès des élèves issus de milieux défavorisés.

Malgré les efforts financiers de l'État, la situation des universités reste difficile à gérer car, l'essentiel des moyens disponibles est destiné soit aux dépenses en faveur des étudiants soit aux dépenses de personnel. Il ne suffit pas alors de garantir l'accès dans les universités ou les institutions d'enseignement supérieures, il faut en même temps assurer la qualité par :

- l'accroissement de la pertinence et de l'efficacité interne et externe de l'enseignement supérieur ;
- l'établissement de l'assurance qualité dans toutes les Institutions d'enseignement supérieur (IES), publiques et privées ;

Les universités ont aussi besoin d'une bonne gouvernance pour garantir une certaine qualité. Par bonne gouvernance, nous entendons :

- créer un système efficace de suivi des plans stratégiques et des réformes ;
- améliorer la gestion et le management de l'enseignement supérieur tant au plan central qu'au niveau institutionnel ;
- réaliser l'autonomie financière des institutions.

Après avoir vu comment a évolué le Taux Brut de Scolarisation durant ces trois premières années du PDEF, dans les pages suivantes, nous nous intéresserons à la qualité du système éducatif.

## ➤ L'enseignement élémentaire

### ■ La présence des abris provisoires<sup>76</sup>

Le Sénégal, pour pouvoir satisfaire la demande à l'accès, accepte que des abris provisoires s'établissent là où il n'y a pas de salles de classe ou là où il en manque. S'agissant de l'analyse de cette situation, il faut considérer la région où le pourcentage des abris

---

<sup>76</sup> Abris provisoires : des locaux faits par les parents, servant provisoirement à accueillir des classes d'enfants.

provisoires est plus élevé comme la région de référence. C'est-à-dire, la région qui a le pourcentage le plus élevé en abris provisoires.

Toutes les régions dont l'indice est proche de un (1) sont presque dans la même situation que la région de référence. Toute région dont l'indice tend vers zéro (0) possède moins d'abris provisoires :

*Pour l'année 2003, fin de la première phase, le plus fort taux d'abris provisoires (20,3 %) se retrouve au niveau de la région de Louga. Elle est suivie par les régions de Ziguinchor (0,99 %) et Kolda (0,87 %). En 2007, les académies de Ziguinchor (0,93 %) et de Louga (0,83 %) présentent les indices les plus élevés.<sup>77</sup>*

Le tableau suivant nous montre l'indice de représentativité concernant des abris provisoires au niveau des écoles de toutes les régions du Sénégal. Il se trouve que durant la deuxième phase, c'est la région de Louga qui a le maximum d'abris provisoires.

Tableau 5: Indice de représentativité pour la présence des abris provisoires au niveau des écoles

IA	2003	2007
Dakar	0,05	0,04
Diourbel	0,36	0,29
Fatick	0,37	0,58
Kaolack	0,57	0,71
Kolda	0,87	1,00
Louga	1,00	0,83
Matam	0,27	0,66
St Louis	0,34	0,53
Tamba	0,47	0,83
Thiès	0,25	0,19
Ziguinchor	0,99	0,93

Source : Une décennie d'investissement dans l'éducation. Le Bilan, DPRE, p. 35.

<sup>77</sup> Une décennie d'investissement dans l'éducation : Le Bilan (DPRE), p. 35.



✓ La présence d'électricité

Au Sénégal, avoir de l'électricité reste encore un luxe dans certaines zones et pour certaines familles. En effet, tous les établissements scolaires ne sont pas munis d'électricité car elle est très mal répartie entre les régions. En raison de la politique des TICE envisagée par le gouvernement, il est plus qu'urgent que toutes les écoles soient électrifiées.

✓ La présence de l'eau

L'école constitue le cadre de vie où les enfants passent plusieurs heures dans la journée. Ils ont alors besoin d'un minimum pour leur épanouissement. Il se trouve que ce ne sont pas toutes les écoles qui ont un puits ou une borne-fontaine pour boire ou prendre une douche après les cours d'éducation physique. La présence de l'eau est indispensable dans une école pour avoir des conditions élémentaires d'hygiène et de confort. Certaines écoles sont obligées de fermer leurs toilettes par manque d'eau.

✓ Présence des cantines

Jusqu'à nos jours, plusieurs écoles sénégalaïses ne disposent pas de cantines. Toutefois, il faut souligner que les cantines scolaires sont un élément clef de la stratégie d'élargissement de l'accès et de l'amélioration de la qualité. En 2005-2006 et en 2008, la région de Tamba est la plus dotée en cantines. Elle est suivie par les régions de Ziguinchor, Thiès et Fatick.

Après avoir vu ces problèmes concernant les infrastructures scolaires, nous pouvons dire que, malgré les réalisations effectuées dans les deux premières phases, il reste encore beaucoup à faire pour améliorer les conditions d'étude des élèves. Ces deux phases que nous venons d'étudier seront renforcées par une troisième phase (2007-2010).

### **3. Le PDEF : 3<sup>e</sup> phase (2007-2010)**

Deux phases se sont déroulées de 2000 à 2007. La troisième phase a renforcé les acquis des deux premières phases, fortifié la capacité de gestion financière et administrative locale, tout en préparant la voie pour un programme de scolarisation universelle. Les résultats obtenus par la mise en œuvre des stratégies et de différentes interventions ont permis

d'observer des progressions. Depuis le début du PDEF, les TBS et le taux d'accès à l'élémentaire n'ont cessé de croître. Le taux d'achèvement primaire, malgré les nombreuses résistances, a constamment progressé. Cependant, le système a encore dû faire face à certaines urgences : efficacité, efficience, pertinence et équité.

Dans l'étude de la troisième phase, nous nous intéressons aux améliorations de l'accès et de la qualité dans le milieu scolaire, avant de nous attacher à la mise en place du cadre de coordination et aux interventions.

### ➤ Dans le préscolaire

Depuis 2007, début de la troisième phase du PDEF, le Sénégal a instauré une politique nationale de Développement intégré de la Petite Enfance (DIPE). Cette politique se veut claire, cohérente ; elle est portée au plus haut niveau par le chef de l'État en personne :

*Le développement de la petite enfance y est proposé comme une priorité nationale avec trois options fondamentales qui méritent d'être soulignées. La première concerne l'approche intégrée, qui prévoit une prise en charge de l'ensemble des besoins de l'enfant (protection, santé et nutrition, développement affectif, intellectuel et psychomoteur, etc.). La deuxième option est celle de l'implication active des parents et des communautés locales dans le développement de la petite enfance. Leur rôle est considéré comme primordial et il s'agit de s'appuyer directement sur eux pour réussir une prise en charge intégrée des enfants. Enfin, la troisième option consiste à ancrer les différentes activités organisées en faveur de la petite enfance dans les valeurs locales tout en y intégrant les acquis scientifiques et les valeurs universelles.<sup>78</sup>*

Comme nous l'avons déjà souligné, le rapport *offre et demande* permet de déceler les disparités entre les différentes régions du pays. L'équité dans les régions voudrait que la part d'une région dans les structures soit la même que dans la population préscolarisable. Durant cette phase, toutes les régions, sauf celles de Dakar, de Thiès et de Ziguinchor, présentent des priorités pour les nouvelles créations de cases de tous petits. Toutefois, de nouvelles écoles maternelles doivent être construites et des structures communautaires doivent surtout être développées en zone rurale. Ceci est aussi valable pour les structures de prise en charge des

---

<sup>78</sup> Rapport de Revue de la politique d'Éducation et de Protection de la Petite Enfance au Sénégal, mai 2009, p. IX.



enfants de 0-3 ans à travers des crèches, en veillant sur des critères de souplesse, de flexibilité et d'accessibilité financière.

Les inégalités régionales constatées en matière de scolarisation sont liées à celles de l'offre des structures. D'autres facteurs sociaux, comme la politique de genre et les sources de revenus, interviennent aussi.

### • **Les écoles maternelles publiques**

Ce sont des écoles créées il y a environ une cinquantaine d'années. La première école maternelle ayant été créée en 1965. Ces écoles relèvent de l'autorité de l'État et forment le segment de l'éducation préscolaire le mieux structuré. Elles accueillent les enfants de 3 à 6 ans, répartis en trois sections, petite, moyenne et grande. Leur approche a été fortement influencée par l'école maternelle française, mais elle connaît des aménagements aujourd'hui, grâce à la nouvelle politique de Développement Intégré de la Petite Enfance. Ces écoles possèdent un personnel enseignant généralement bien formé et ayant obtenu les diplômes requis.

### • **Les écoles et garderies privées**

Ces écoles sont plus anciennes car elles ont été créées dans les années 1920 ; elles se sont vite développées en l'absence d'une offre publique suffisante. Tenues de répondre à la demande, à la qualité, les écoles privées sont reconnues par l'État et peuvent ainsi bénéficier d'une subvention, mais qui reste très marginale. Ces structures privées sont surtout implantées dans les centres urbains. Au sein de ce secteur privé, on distingue trois types de structures :

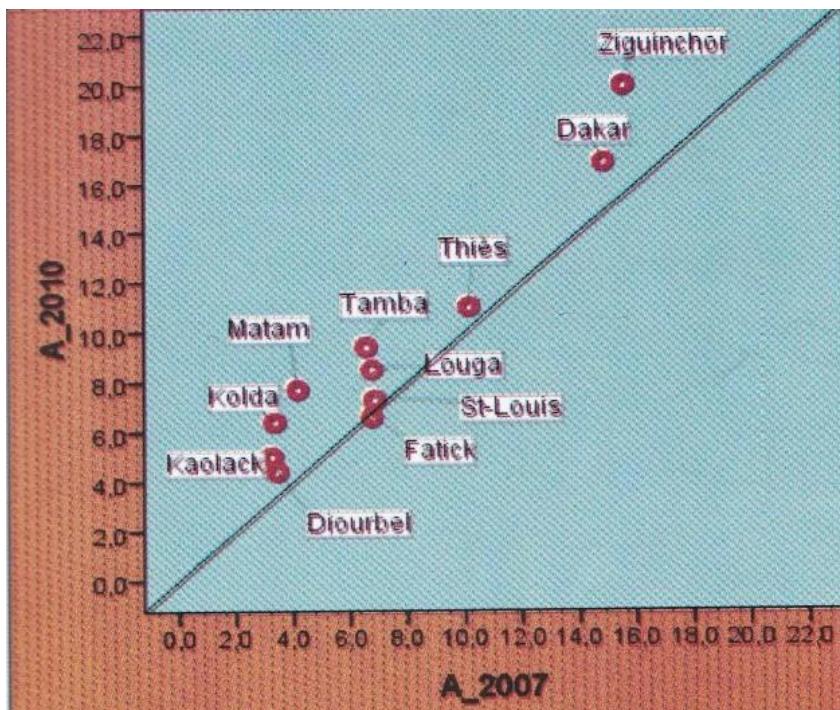
- les structures du privé catholique, qui sont relativement peu nombreuses mais de bonne qualité. Elles sont à 70 % implantées dans les zones urbaines ;
- les structures privées franco-arabes, plus nombreuses mais de qualité moyenne. Elles répondent à la demande croissante de la population, soucieuse de donner aux enfants une éducation religieuse et de les initier à la lecture du Coran ;
- les structures privées laïques, qui sont moins nombreuses et se développent sans trop de réglementation à l'initiative de personnes ou de groupes de personnes qui peuvent ne pas être compétentes dans le domaine de l'éducation. Leur qualité est le plus

souvent médiocre tant du point de vue des infrastructures que du point de vue du personnel enseignant. Elles sont pour la plupart établies dans les zones urbaines.

Durant cette troisième phase, la politique de développement intégré de la petite enfance a beaucoup insisté sur la prise en charge globale du petit enfant, de sa naissance à ses premiers pas dans le système scolaire. Cette prise en charge a permis d'améliorer les activités éducatives, nutritionnelles et sanitaires.

*Les régions qui ont connu une augmentation de points de pourcentage de TBPS (Taux Brut de Pré - Scolarisation), de 2007 à 2010 ont été Ziguinchor, Matam et Kolda, avec respectivement 4,6 ; 3,7 et 3,2 points.<sup>79</sup>*

Graphique 6 : Evolution de la préscolarisation entre 2007 et 2010



Source : Une décennie d'investissement dans l'éducation : le Bilan, p. 9

En milieu rural, les cases des tout-petits (37 %), les cases communautaires (19,1 %) et les garderies (17,9 %) prédominent. Les modèles classiques que sont les écoles maternelles

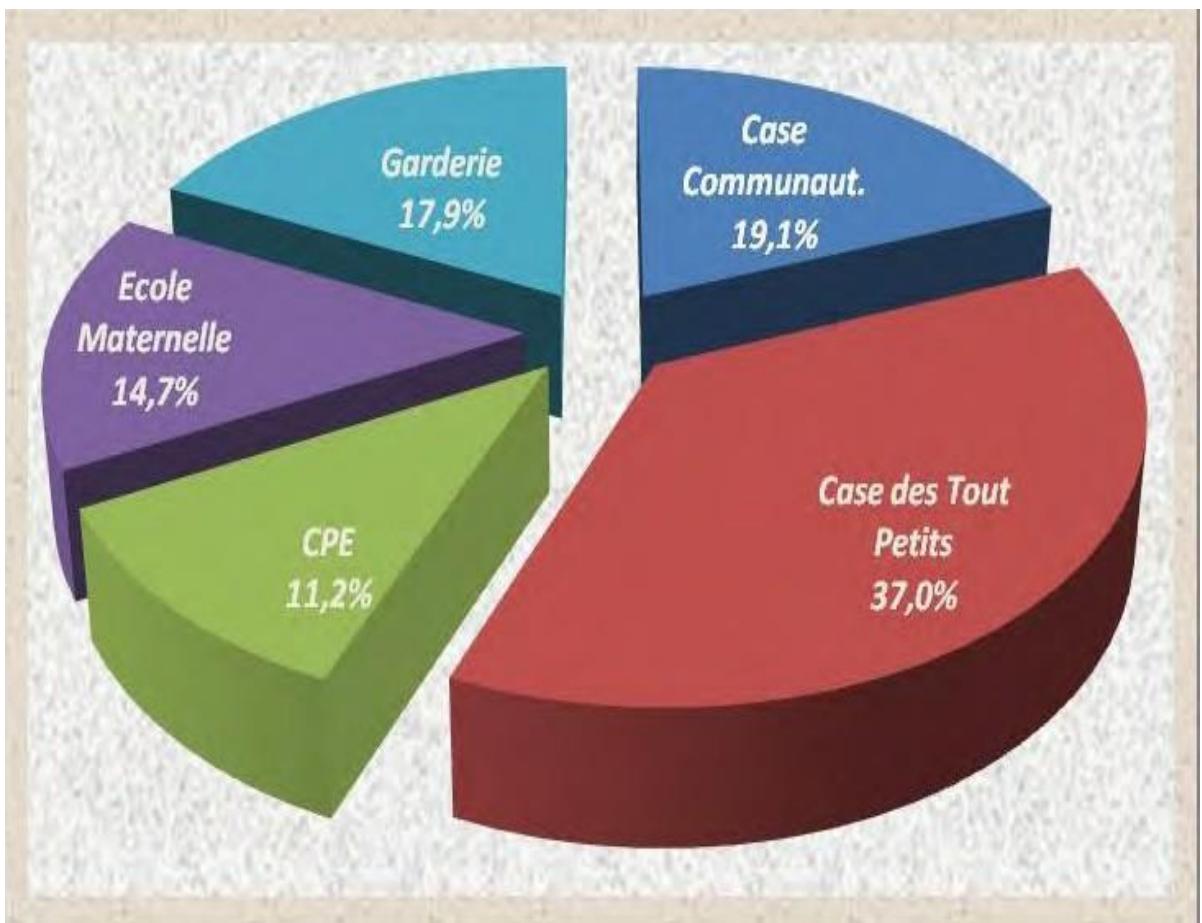
<sup>79</sup> Une décennie d'investissement dans l'éducation : Le Bilan (DPRE), p. 9.

occupent une place importante à côté des Classes Préparatoires Élémentaires (CPE)<sup>80</sup> (11,2 %).

L'utilité et la nécessité de ces écoles se trouvent corrélées à un certain nombre de facteurs :

- les structures apportent une réponse adaptée aux problèmes de nutrition, de santé et d'éducation ;
- elles sont à la portée des populations à revenus modestes ;
- elles libèrent en partie les femmes de la garde des enfants, leur permettant ainsi de gagner un temps utilisable à des activités génératrices de revenus ;

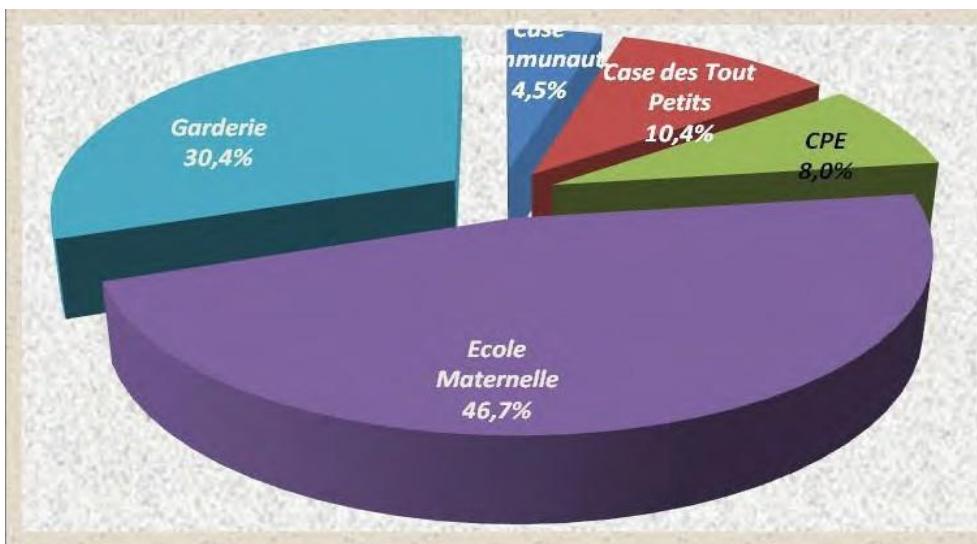
Graphique 7 : Répartition des écoles par type en zone rurale en 2013



Source : Rapport National sur la situation de l'éducation 2013, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation, MEN Sénégal, 9.

<sup>80</sup> CPE : Classes Préscolaires Élémentaires.

Graphique 8 : Répartition des écoles par type en zone urbaine en 2013



Source : Rapport National sur la situation de l'éducation 2013, p. 9.

Il faut souligner que de 2003 à 2013, la population préscolarisée a connu une croissance notable passant de 38, 342 à 191 259 élèves.

Cette importante croissance est due à l'effort consenti au début de la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation pour la réalisation des objectifs d'ici 2025 :

*De nouvelles structures ont été mises en place, spécialement les Classes Préscolaires Élémentaires (CPE). Le nombre des cases des tout-petits est passé de 519 à 579 entre 2012 et 2013. Par ailleurs, ce taux moyen cache plusieurs disparités d'évolution au niveau des régions. Concernant le genre, la part des filles dans les effectifs se stabilise à 52, 2 % entre 2012 -2013.<sup>81</sup>*

#### - Dans l'enseignement élémentaire

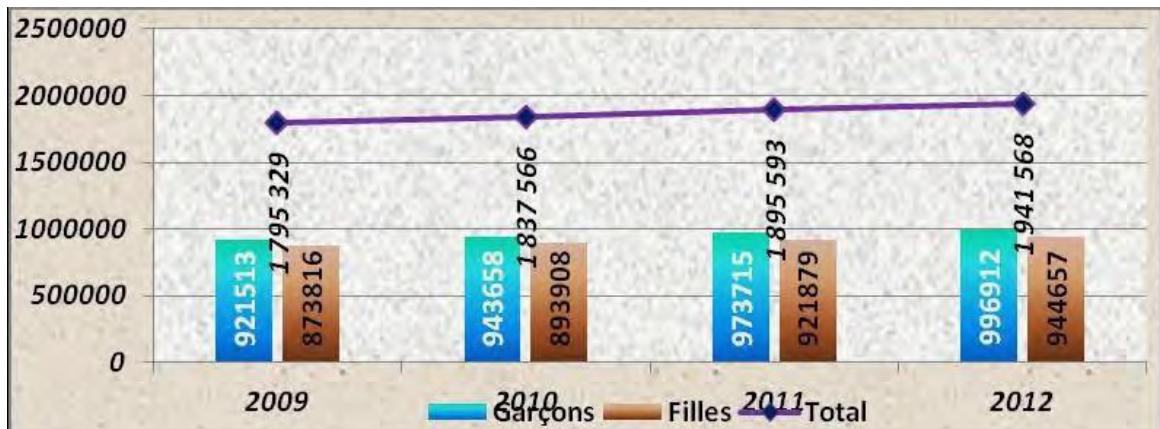
Au niveau de cet enseignement, c'est la tranche d'âge de 7 à 12 ans qui est considérée :

*Elle représente une population de 1 795 329 individus en 2009, soit 14,8 % de la population totale. En 2012, cette tranche d'âge regroupe une population de 1 941 568 enfants, soit 14,3*

<sup>81</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, La Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation, Rapport National 2013, novembre 2013, p. 12.

*% de la population totale. Entre 2009 et 2012, la population scolarisable a connu un taux d'accroissement naturel de l'ordre de 2,6 % en moyenne par an.<sup>82</sup>*

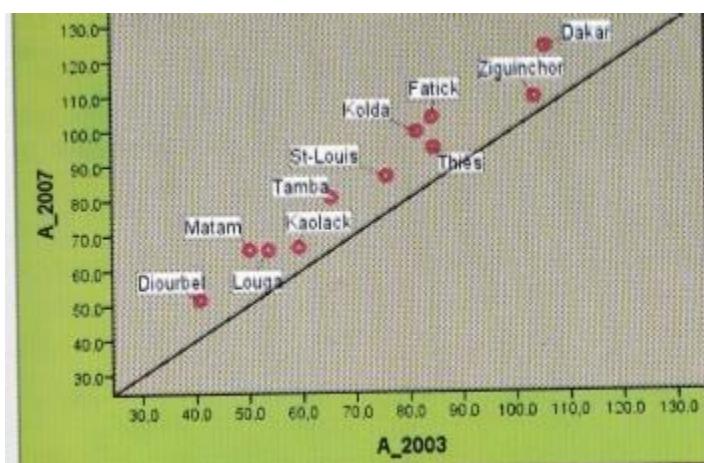
Graphique 9 : Evolution de la population âgée de 7 à 12 ans entre 2009 et 2012



Source : Rapport National sur la situation de l'éducation, p.27.

Pendant cette troisième phase, trois régions du Sénégal ont vu leur TBS subir une augmentation. Il s'agit des régions de Matam (19,1), de Kolda (16,7) et Kaolack (15,8). Ces régions sont également celles qui ont fait le plus d'efforts. L'État sénégalais, pendant cette même période, a développé certaines stratégies permettant l'élargissement de l'accès à cet enseignement et l'amélioration de la continuité, mais aussi de la qualité de l'offre.

Graphique 10 : Evolution de la scolarisation entre 2007-2010



Source : Une décennie d'investissement dans l'éducation : le BILAN (DPRE), p. 17

<sup>82</sup> Id., p. 27.

Concernant la scolarisation des filles, le projet gouvernemental de la Scolarisation des Filles (SCOFI)<sup>83</sup> a bénéficié d'un solide appui de la part de plusieurs partenaires, tels que la Banque Mondiale (BM), l'UNICEF, l'ACDI, l'UNESCO, le PNUD, l'UNIFEM, le FNUAP, la Coopération française, etc. Il a également reçu un soutien des ministères de la Femme, de l'Enfant et de la Famille, de la Santé publique et de l'Action sociale, et celui de l'Intérieur.

Dans les endroits proches de grandes villes religieuses, où les filles n'allait pas du tout à l'école, le ministère de l'Éducation a apporté une innovation majeure en insistant d'abord sur l'enseignement de l'arabe et en aidant à mettre en place des écoles franco-arabes. Cette stratégie a rencontré un franc succès et la demande d'éducation a connu d'importants progrès.

La parité n'a été atteinte qu'en 2010, dans cinq régions. Parmi toutes les régions, celle de Dakar a enregistré les plus forts indices pour toutes les années ; la région de Kolda a enregistré les plus faibles indices à cause de certains facteurs socioculturels qui empêchent les filles de poursuivre leurs études. Dans cette région, les grossesses et mariages précoce persistent et perturbent la scolarité des filles. Cependant, on note que l'indice a doublé au niveau de cette région entre 2000 et 2010. Cela est dû aux nombreux efforts fournis pour mettre en place des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation.

Tableau 6 : Indice de parité en début et fin de phase

<b>IA</b>	<b>2000</b>	<b>2003</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>
Dakar	0,8	0,8	0,9	1,0
Diourbel	0,5	0,5	0,7	0,9
Fatick	0,6	0,7	0,8	1,0
Kaolack	0,5	0,6	0,7	0,8
Kolda	0,3	0,4	0,5	0,6
Louga	0,5	0,6	0,8	0,9
Matam	-	0,6	0,8	1,0
St-Louis	0,6	0,6	0,9	1,0
Tamba	0,5	0,5	0,6	0,7

<sup>83</sup> SCOFI : Scolarisation des Filles.

Thiès	0,7	0,8	0,9	1,0
Ziguinchor	0,5	0,5	0,8	0,9
Sénégal	0,6	0,7	0,8	0,9
Maximum	0,8	0,8	0,9	1,0
Minimum	0,3	0,4	0,5	0,6

**Source :** Une décennie d’investissement dans l’éducation : le Bilan (DPRE), p. 26.

La revue de l’évolution des nouveaux inscrits, au cours de la période 2003-2013, montre une tendance à l’accroissement avec un Taux Annuel Moyen d’Accroissement (TAMA) de 3,8 %. Dans huit régions, le pourcentage des filles est supérieur à 50 %.

#### – La qualité

Des progrès considérables ont été constatés en matière d'accès à l'éducation depuis le démarrage du programme, mais la qualité (performances des élèves) demeure passable.

L'environnement scolaire est marqué par l'insuffisance de blocs administratifs, d'eau et d'électricité, de murs de clôture, de latrines... Cette situation est liée au fait que la priorité est donnée à l'extension de la capacité d'accueil afin de favoriser l'accès.

L'obligation pour le système de construire des latrines en nombre suffisant est impérieuse dans le but de l'amélioration des conditions de vie dans les écoles :

*L'écart entre les régions pour la présence de latrines au sein des écoles est moins grand que pour l'électricité. Cependant, la région de Dakar reste toujours la région privilégiée (plus de 85 % pour toutes les années). Pour toutes les années les autres académies sont presque restées à la même distance de Dakar.<sup>84</sup>*

Le tableau ci-dessous nous montre le pourcentage d'écoles élémentaires ayant des latrines en 2013.

---

<sup>84</sup> Une décennie d’investissement dans l’éducation : Le Bilan (DPRE), p. 38.



Tableau 7 : Ecoles élémentaires ayant des latrines en 2013.

IA	Rural		Urbain		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Dakar	41	78,8%	351	97,0%	392	94,7%
Diourbel	256	61,8%	58	95,1%	314	66,1%
Fatick	399	69,9%	39	81,3%	438	70,8%
Kaffrine	233	59,4%	30	88,2%	263	61,7%
Kaolack	348	59,7%	79	87,8%	427	63,4%
Kédougou	108	46,4%	14	70,0%	122	48,2%
Kolda	327	57,4%	47	81,0%	374	59,6%
Louga	532	68,2%	59	96,7%	591	70,3%
Matam	222	62,5%	33	100,0%	255	65,7%
Sédhiou	241	59,7%	27	77,1%	268	61,0%
St Louis	361	65,0%	123	90,4%	484	70,0%
Tamba	325	52,5%	44	86,3%	369	55,1%
Thiès	531	79,6%	190	93,1%	721	82,8%
Ziguinchor	283	83,5%	63	92,6%	346	85,0%
<b>SENEGAL</b>	<b>4207</b>	<b>64,4%</b>	<b>1157</b>	<b>91,8%</b>	<b>5364</b>	<b>68,8%</b>
<b>Moyenne</b>	<b>301</b>	<b>64,6%</b>	<b>83</b>	<b>88,3%</b>	<b>383</b>	<b>68,2%</b>
<b>Minimum</b>	<b>41</b>	<b>46,4%</b>	<b>14</b>	<b>70,0%</b>	<b>122</b>	<b>48,2%</b>
<b>Maximum</b>	<b>532</b>	<b>83,5%</b>	<b>351</b>	<b>100,0%</b>	<b>721</b>	<b>94,7%</b>
<b>Ecart-Type</b>	<b>132</b>	<b>10,2%</b>	<b>86</b>	<b>8,2%</b>	<b>144</b>	<b>11,9%</b>
<b>CV</b>	<b>43,99%</b>	<b>15,72%</b>	<b>104,52%</b>	<b>9,29%</b>	<b>37,65%</b>	<b>17,46%</b>

Source : Rapport National 2013, p. 34

Le pourcentage d'écoles élémentaires publiques possédant des clôtures est de 36,4 % dont seulement 77,2 % ont des murs. L'examen de la situation régionale révèle l'existence de disparités selon la zone géographique. Les 96,2 % des écoles urbaines clôturées sont dotées de murs contre seulement 66,9 % en zone rurale.

Quatre régions au Sénégal (Kaffrine, Séhdion, Kolda et Tamba) ont moins de cent écoles clôturées en mur. La région de Louga est celle qui a le plus de clôtures en haies vives, constituées de troncs d'arbres et d'arbustes et utilisées pour border l'enceinte des écoles. Ces clôtures sont souvent élaborées par les parents d'élèves.

Il semble que cet élément de l'environnement scolaire a été très peu pris en charge par les programmes de construction financés tant par l'État que par ses partenaires. En fait, souvent, cet élément est considéré comme une contribution de la communauté locale.

Le tableau ci-dessous expose le pourcentage d'écoles élémentaires publiques par type de clôture en 2013.

Tableau 8 : Ecoles élémentaires publiques par type de clôture en 2013.

IA	Autres	Haies vives	Murs	Palissades	Sans clôture	Total	% écoles clôturées
Dakar	1	0	379	0	34	414	91,8%
Diourbel	3	4	142	1	325	475	31,6%
Fatick	11	6	178	3	421	619	32,0%
Kaffrine	4	0	98	4	320	426	24,9%
Kaolack	2	3	159	4	505	673	25,0%
Kédougou	15	1	21	43	173	253	31,6%
Kolda	10	6	94	10	508	628	19,1%
Louga	22	103	239	11	466	841	44,6%
Matam	25	6	135	1	221	388	43,0%
Sédhiou	13	13	33	76	304	439	30,8%
St Louis	52	44	182	11	402	691	41,8%
Tamba	25	11	80	7	547	670	18,4%
Thiès	9	12	342	4	504	871	42,1%
Ziguinchor	15	13	108	44	227	407	44,2%
<b>SENEGAL</b>	<b>207</b>	<b>222</b>	<b>2190</b>	<b>219</b>	<b>4957</b>	<b>7795</b>	<b>36,4%</b>
<b>CV</b>	<b>87,22%</b>	<b>166,52%</b>	<b>64,30%</b>	<b>138,65%</b>	<b>41,28%</b>	<b>31,62%</b>	<b>46,99%</b>

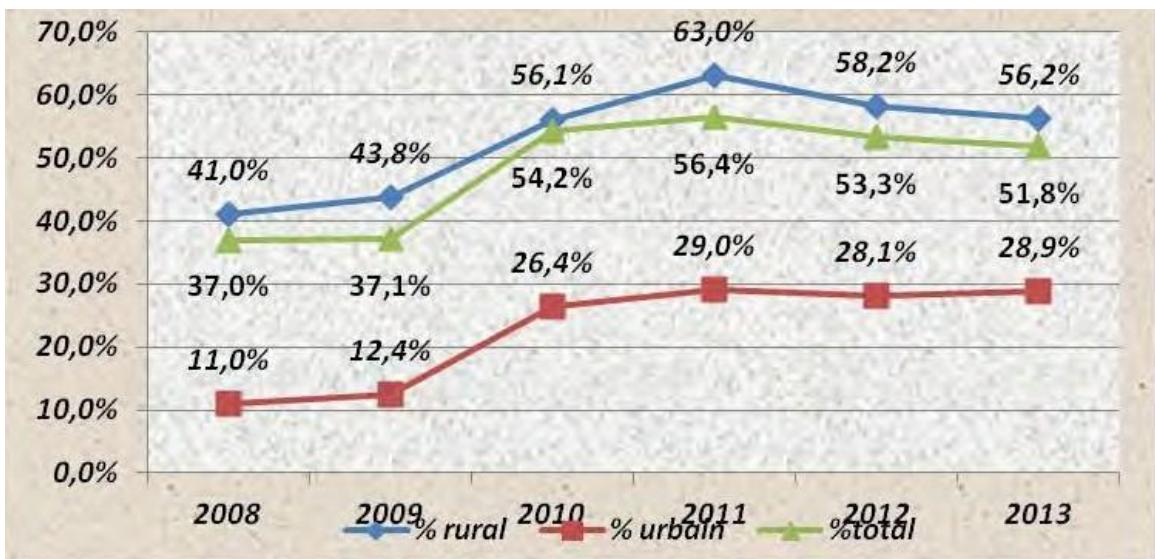
Source : Rapport National 2013, p 35

Les cantines scolaires demeurent un constituant fondamental de la stratégie de l'accroissement de l'accès et du taux d'achèvement des élèves. Elles viennent aussi en appui à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Elles permettent à tous les élèves, du préscolaire au moyen secondaire, qui habitent loin des écoles, de faire moins d'effort en parcourant moins de distance dans la journée. Il faut par ailleurs noter que ces cantines scolaires contribuent à l'amélioration de la valeur nutritionnelle de l'alimentation des élèves, et par conséquent à leur santé.

L'État Sénégalais, ayant pris conscience de tous ces avantages, s'est engagé avec l'appui des partenaires, à doter progressivement les écoles de cantines scolaires.

Le tableau ci-dessous nous montre l'évolution de la proportion d'écoles publiques abritant une cantine scolaire.

Graphique 11 : Evolution de la proportion d'écoles publique abritant une cantine scolaire



Source : Rapport National, p. 38

Il faut aussi souligner que, pour mesurer l'amélioration des conditions de travail des élèves, un des indicateurs est la ratio des places assises par élèves. Deux types de tables-bancs existent dans les écoles élémentaires : les tables-bancs à deux places et celles à trois places :

*Dans la composition, les tables-bancs de deux places s'imposent avec plus de 91,3 %, loin devant le deuxième type avec seulement 8,4 %. Par ailleurs, on peut signaler l'existence d'un troisième dont la forme est très variable.<sup>85</sup>*

Le tableau ci-dessous nous montre la ratio place assise/élève.

<sup>85</sup> Rapport National 2013, p. 43.

Tableau 9 : La ratio place assise/élève

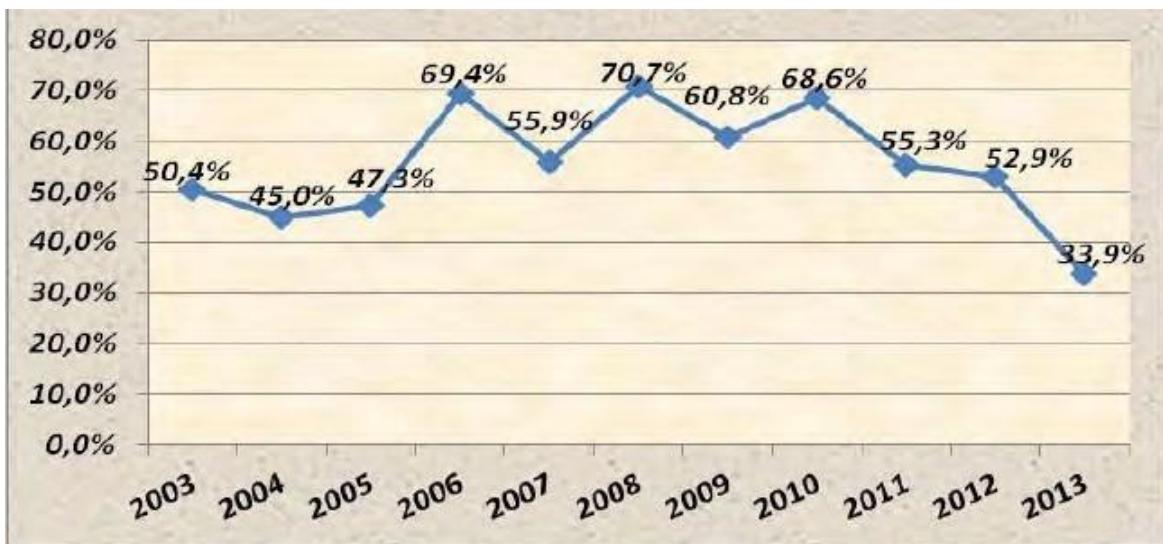
<b>IA</b>	<b>Privé</b>	<b>Public</b>	<b>Total</b>
Dakar	1,0	0,9	0,9
Diourbel	0,5	1,1	0,9
Fatick	1,1	1,1	1,1
Kaffrine	1,1	1,2	1,2
Kaolack	0,9	1,1	1,0
Kédougou	1,1	1,1	1,1
Kolda	0,9	0,9	0,9
Louga	0,7	1,2	1,2
Matam	0,3	0,9	0,9
Sédhiou	1,0	0,8	0,8
St Louis	0,7	0,9	0,9
Tamba	0,5	0,8	0,8
Thiès	1,0	0,9	0,9
Ziguinchor	0,9	0,8	0,8
<b>SENEGAL</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>0,9</b>
<b>Moyenne</b>	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>
<b>Min</b>	<b>0,3</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>
<b>Max</b>	<b>1,1</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>
<b>Ecart Type</b>	<b>0,2</b>	<b>0,1</b>	<b>0,1</b>
<b>CV</b>	<b>28,98%</b>	<b>13,09%</b>	<b>12,43%</b>

**Source :** Rapport National 2013, p. 43

Selon le Rapport National 2013, les résultats du Certificat de Fin d'Études Élémentaires (CFEE). En effet, l'année 2013 s'est caractérisée par une baisse importante du taux de réussite par rapport aux années précédentes. Le taux de réussite des filles a été inférieur à celui des garçons. Cette situation prouve la nécessité de l'adoption de mesures pour corriger ce déséquilibre. Entre 2003 et 2013, ils révèlent d'importantes variations dans le temps.

Les tableaux ci-dessous présentent l'évolution et la répartition du taux de réussite au CFEE.

Graphique 12 : Evolution du taux de réussite au CFEE



Source : Rapport National 2013, p. 65

Tableau 10: Répartition du taux de réussite au CFEE en 2013

(Source DEXCO)

IA	Présents			Admis			Taux de réussite		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Dakar	23791	27 209	51 000	10 285	11587	21 872	43,2%	42,6%	42,9%
Diourbel	4978	6 245	11 223	1 340	1340	2 680	26,9%	21,5%	23,9%
Fatick	7137	8 243	15 380	2 424	2496	4 920	34,0%	30,3%	32,0%
Kaffrine	2216	2 597	4 813	782	671	1 453	35,3%	25,8%	30,2%
Kaolack	8764	10 073	18 837	2 521	2317	4 838	28,8%	23,0%	25,7%
Kédougou	1696	1 436	3 132	477	330	807	28,1%	23,0%	25,8%
Kolda	6811	6 559	13 370	1 471	1127	2 598	21,6%	17,2%	19,4%
Louga	5189	6 173	11 362	1 435	1405	2 840	27,7%	22,8%	25,0%
Matam	2995	4 628	7 623	657	840	1 497	21,9%	18,2%	19,6%
Sédhiou	5408	4 349	9 757	2 898	2097	4 995	53,6%	48,2%	51,2%
St Louis	6633	8 597	15 230	1 719	1890	3 609	25,9%	22,0%	23,7%
Tamba	4219	4 106	8 325	1 818	1576	3 394	43,1%	38,4%	40,8%
Thiès	15669	18 667	34 336	6 154	6216	12 370	39,3%	33,3%	36,0%
Ziguinchor	7485	7 147	14 632	3 311	3031	6 342	44,2%	42,4%	43,3%
Sénégal	102 991	116 029	219 020	37292	36923	74 215	36,2%	31,8%	33,9%

Source : Rapport National 2013, p. 65

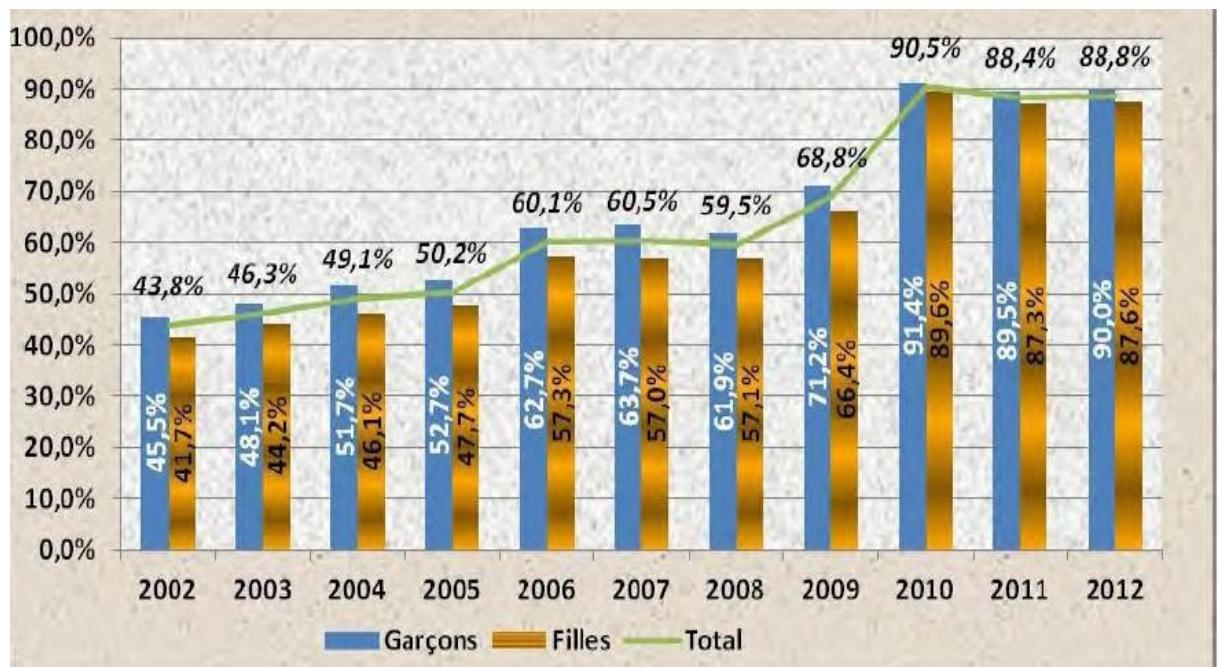
## ➤ L'enseignement moyen secondaire

L'accès à l'enseignement secondaire dépend de la base du taux de transition qui détermine la proportion d'élèves de la classe de CM2 qui passe en classe de sixième. Cette proportion connaît un accroissement progressif entre 2002/2003 et 2012/2013 en passant de 43,8 % à 88,8 %, soit un accroissement de 45,0 points en dix ans et un taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) de 7,3 %.

Selon le Rapport National 2013, le taux de transition fait état d'une légère progression de 0,4 % entre 2011/2012 et 2013. Pour toutes ces années, le taux de transition des filles reste inférieur à celui des garçons. Sa faiblesse pourrait être liée soit au déficit de structures pouvant accueillir les sortants des écoles élémentaires, soit au caractère sélectif du concours d'entrée en sixième.

Les tableaux suivants indiquent l'évolution du taux de transition du CM2 à la 6<sup>e</sup> au cours des cinq dernières années et la disparité régionale et de genre dans l'accès à l'enseignement moyen en 2012-2013.

Tableau 11 : Évolution du taux de transition du CM2 à la 6<sup>e</sup> au cours des cinq dernières années



Source : Rapport national sur l'éducation 2013, DPRE, p. 69.

Tableau 12 : La disparité régionale et de genre dans l'accès à l'Enseignement Moyen en 2012-2013.

<b>IA</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>
Dakar	98,8%	98,7%	98,8%
Diourbel	90,6%	79,4%	84,3%
Fatick	91,4%	89,9%	90,6%
Kaffrine	82,1%	73,3%	77,3%
Kaolack	90,6%	87,3%	88,9%
Kédougou	85,6%	68,4%	77,6%
Kolda	76,1%	61,8%	69,2%
Louga	80,8%	83,4%	82,1%
Matam	79,9%	85,5%	83,2%
Sédhiou	82,5%	80,8%	81,7%
St-Louis	96,0%	90,9%	93,2%
Tamba	71,9%	68,6%	70,3%
Thiès	91,9%	91,1%	91,5%
Ziguinchor	93,6%	92,9%	93,2%
<b>Sénégal</b>	<b>90,0%</b>	<b>87,6%</b>	<b>88,8%</b>
<b>CV</b>	<b>8,78%</b>	<b>12,66%</b>	<b>10,07%</b>

Source : Rapport national sur l'éducation 2013, DPRE, p. 69.

Malgré la légère progression du taux de transition, les effectifs dans ces écoles ne sont pas à la baisse. Beaucoup d'élèves finissent l'élémentaire avec succès. Durant cette phase, l'État s'est engagé à créer des collèges de proximité. La création de collèges d'enseignement privé ayant été facilité, plusieurs collèges privés ont été fondés :

*Le rapprochement de l'offre et la demande à travers les collèges de proximité particulièrement en milieu rural d'une part, et d'autre part, les résultats des actions de sensibilisation et d'appui pour le maintien des filles expliquent entre autres facteurs, les avancées dans l'accès des filles au cycle moyen.<sup>86</sup>*

<sup>86</sup> Rapport National 2013 (DPRE), p. 70.

Les tableaux suivants nous montrent l'évolution des effectifs dans l'enseignement moyen secondaire en 2000 et 2013.

Tableau 13 : L'évolution des effectifs dans l'Enseignement Moyen secondaire en 2000 et 2013.

Sexe	2000	2010	2011	2012	2013	TAMA 2000-2010	TAMA 2010-2013
Garçons	112230	280966	318930	341639	355373	9,6%	8,1%
Filles	73908	250839	298981	331922	356337	13,0%	12,4%
Total	186138	531805	617911	673561	711710	11,1%	10,2%
% filles	39,7%	47,2%	48,4%	49,3%	50,1%	1,7%	2,0%

Source : Rapport National 2013, DPRE, p. 70

Tableau 14 : Effectif par région et pourcentage de filles en 2013

IA	Garçons	Filles	Total	% Filles
Dakar	83475	93106	176581	52,7%
Diourbel	19188	20359	39547	51,5%
Fatick	26998	27256	54254	50,2%
Kaffrine	6711	6393	13104	48,8%
Kaolack	29117	28619	57736	49,6%
Kédougou	5449	3219	8668	37,1%
Kolda	15898	11488	27386	41,9%
Louga	16919	17343	34262	50,6%
Matam	10074	12323	22397	55,0%
Sédhiou	18481	11757	30238	38,9%
St Louis	24912	28771	53683	53,6%
Tamba	13929	11346	25275	44,9%
Thiès	54521	57746	112267	51,4%
Ziguinchor	29701	26611	56312	47,3%
Sénégal	355373	356337	711710	50,1%
Moyenne	25384	25453	50836	48,1%
Minimum	5449	3219	8668	37,1%
Maximum	83475	93106	176581	55,0%
Ecart-Type	20033	22911	42865	5,3%
CV	78,92%	90,01%	84,32%	10,96%

Source : Rapport National 2013, DPRE, p. 71

Malgré cette remarquable évolution des effectifs, d'importantes disparités régionales se cachent derrière ces moyennes nationales.

À Dakar, l'indisponibilité de terrains pour la création de nouveaux collèges ne permet pas de recevoir l'important flux des élèves provenant des classes de CM2. Aussi, des classes pléthoriques existent-elles dans les collèges publics de la capitale.

Dans la région de Diourbel où se trouve la ville religieuse de Touba, les collèges franco-arabes sont aussi surchargés. Il y a dans cette région une forte demande qui n'est pas toujours suivie par une offre conséquente en infrastructures.

Tableau 15 : Taille moyenne des classes pédagogiques selon la zone (urbaine/rurale) en 2013

IA	Rural			Urbain			Total		
	Prive	Public	Total	Prive	Public	Total	Prive	Public	Total
Dakar	21	69	59	32	68	50	32	68	51
Diourbel	58	51	52	37	68	63	46	59	57
Fatick	30	49	48	32	57	53	31	51	49
Kaffrine		44	44	23	56	53	23	50	49
Kaolack		48	48	47	63	60	47	54	53
Kédougou		39	39	21	61	57	21	46	46
Kolda		37	37	38	51	50	38	43	43
Louga		48	48	31	63	56	31	54	52
Matam		42	42	23	51	49	23	44	44
Sédhiou	24	42	41	31	47	46	29	43	43
St-Louis	39	46	46	28	50	49	29	48	47
Tamba		47	47	33	56	53	33	52	50
Thies	45	51	51	35	68	59	36	59	55
Ziguinchor	20	41	41	29	53	48	28	46	44
<b>SENEGAL</b>	<b>37</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>33</b>	<b>61</b>	<b>53</b>	<b>33</b>	<b>54</b>	<b>50</b>
<b>Moyenne</b>	<b>34</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>31</b>	<b>58</b>	<b>53</b>	<b>32</b>	<b>51</b>	<b>49</b>
<b>Minimum</b>	<b>20</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>21</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>21</b>	<b>43</b>	<b>43</b>
<b>Maximum</b>	<b>58</b>	<b>69</b>	<b>59</b>	<b>47</b>	<b>68</b>	<b>63</b>	<b>47</b>	<b>68</b>	<b>57</b>
<b>Ecart-Type</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4</b>
<b>CV</b>	<b>38,99%</b>	<b>15,66%</b>	<b>11,95%</b>	<b>20,74%</b>	<b>11,87%</b>	<b>9,26%</b>	<b>23,31%</b>	<b>13,44%</b>	<b>9,13%</b>

Source : Rapport National 2013 (DPRE), p.76

Il faut également noter que l'efficacité interne du système est analysée à partir du taux de flux (taux de promotion, taux de redoublement et d'abandon) :



*Le taux de promotion indique la proportion d'une cohorte d'élèves qui passe en classe supérieure. Ce taux touche environ 74,5 % pour le global, 74,8 % pour les garçons et 74,1 % pour les filles.*

*Le taux de redoublement, quant à lui, a baissé en 2012 (16,4 % contre 17,8 % en 2011) mais reste élevé.*

*Le taux d'abandon a augmenté de 1,1 point entre 2011 et 2012.<sup>87</sup>*

Le constat est que le taux de redoublement s'est accru de façon globale au fur et à mesure que l'on change de niveau. C'est en classe de troisième que le taux d'abandon atteint le maximum. Mais de fortes déperditions sont observées en classe de cinquième.

Tableau 16 : Répartition des taux de flux par année d'études en 2012

Taux de :	GENRE	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième	Global
promotion	Garçons	73,3%	80,0%	77,1%	67,6%	74,8%
	Filles	73,9%	81,1%	75,8%	62,2%	74,1%
	Total	73,6%	80,5%	76,5%	65,0%	74,5%
redoublement	Garçons	16,0%	14,0%	17,2%	19,0%	16,3%
	Filles	15,0%	13,8%	17,3%	22,3%	16,5%
	Total	15,5%	13,9%	17,2%	20,6%	16,4%
abandon	Garçons	10,7%	6,0%	5,7%	13,4%	8,9%
	Filles	11,0%	5,1%	6,9%	15,5%	9,4%
	Total	10,9%	5,5%	6,3%	14,4%	9,1%

Source : Rapport National sur l'éducation 2013, p. 78

De nos jours, on peut s'inquiéter de l'état actuel des cycles, en raison d'un certain décalage par rapport aux normes prescrites en matière de qualité.

*L'offre de formation n'est pas à la hauteur des engagements du PDEF à développer cinq ou six secteurs prioritaires de croissance avec un objectif de 20 000 emplois par année en 2010. Bon nombre de centres de formations dans les filières comme l'architecture, l'urbanisme et le bâtiment ont disparu, l'enseignement technique n'a connu que la création de deux lycées et l'équipement reste déficient. De grands problèmes de réhabilitation se posent pour des structures datant des années 70.<sup>88</sup>*

<sup>87</sup> Rapport National de l'Éducation, 2013, p. 78.

<sup>88</sup> Hady Guèye, Lamine Kane, Babacar Diop, Amadou Abdoul Sy, novembre 2009, *Prestation des services d'éducation*, Sénégal, une étude d'AfriMAP et de l'Open Society Initiative for West Africa, p. 6.

Dans cette réflexion sur les performances du système éducatif, grâce à la mise en œuvre du programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), on constate que d'importants progrès ont été réalisés.

Ces améliorations sont surtout observées dans l'accès au préscolaire, à l'élémentaire, grâce à l'allocation d'une part importante des ressources publiques. L'indice de parité filles et garçons connaît des améliorations grâce aux résultats du programme de scolarisation des filles. Dans l'enseignement moyen, les mêmes progrès sont réalisés, mais à un rythme moins rapide.

Malgré ces progrès, le taux de couverture reste un peu éloigné des objectifs visés. Des inégalités subsistent selon le sexe, entre zones urbaines et rurales et à l'intérieur des zones urbaines. Enfin, plusieurs dysfonctionnements persistent dans le système, mais l'État, avec ses partenaires, s'est engagé à poursuivre le combat pour la scolarisation universelle par la mise en place d'un nouveau programme : le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET), qui a commencé en 2012 et qui doit se poursuivre jusqu'en 2025, intégrera alors les parents d'élèves au sein d'associations. Cette partie est au cœur de notre étude.

# **TROISIÈME PARTIE : Dix ans d'investissement des Associations de Parents d'Elèves dans le système éducatif sénégalais**

## **CHAPITRE I : Partenariat et Décentralisation des pouvoirs dans le système éducatif**

### **1. Partenariat dans le système éducatif**

Selon le Dictionnaire de pédagogie et d'éducation<sup>89</sup>, *ce terme n'a été introduit dans la sphère éducative qu'assez récemment.*

Depuis les années 1970, ce concept a connu une évolution :

*C'est pour répondre de façon neuve (et, espère-t-on, plus efficace) à une crise de l'école et aux besoins des jeunes et de la société que cette notion de partenariat s'est implantée et s'est développée dans le monde éducatif. C'est une révolution car c'est la reconnaissance d'une réalité qui n'était pas tellement prise en compte dans l'organisation des apprentissages : le fait que tout savoir ne vient pas de l'école.<sup>90</sup>*

L'éducation étant un engagement collectif, le partenariat école et famille ne peut être que bénéfique. Les parents, dans cette collaboration, doivent veiller à faciliter la scolarité de tous les enfants en leur inculquant le respect de certaines normes, en les préparant à aller à l'école et à y rester. Au Sénégal, c'est le décret n° 96-1136<sup>91</sup> qui porte application de la loi de transfert des compétences aux régions, aux communes et aux communautés rurales pour accueillir ce partage de pouvoir. Les APE sénégalaises, faisant partie des nouveaux partenaires de l'État, ont su apporter à leur manière, malgré les limites et difficultés, leur contribution à la vie des écoles. Durant le PDEF et jusqu'à nos jours, les APE s'impliquent de différentes façons car elles se sentent désormais concernées par le bon fonctionnement du système éducatif.

---

<sup>89</sup> Louis Arenilla, Marie-Claire Rolland, Marie-Pierre Roussel, Bernard Gossot, *Dictionnaire de pédagogie et d'éducation*, Paris : Bordas, 2007, p. 225.

<sup>90</sup> *Id.*, p. 256.

<sup>91</sup> Cf. annexe I.2.1., Tome 2, pp. 46-55.

Dans le contexte actuel, la participation des bénéficiaires est un gage très important de réussite. L'exigence en termes de cohérence de toutes les interventions est indispensable. Rappelons une partie de l'échec du système de l'éducation à la période coloniale est due au manque de collaboration entre le « colonisateur » et toute la communauté éducative, plus spécialement avec les parents qui considéraient, durant cette période coloniale, que l'école était *l'affaire de l'autre*. Aujourd'hui, la participation de tous les acteurs (administration, société civile, collectivités locales, partenaires techniques et financiers...) semble incontournable pour atteindre les objectifs mondiaux du millénaire et pour la réussite éducative.

## 2. Décentralisation des pouvoirs dans le système éducatif

De nos jours, la décentralisation touche pratiquement tous les pays, en particulier ceux du Sud. L'Etat est appelé à céder sa place partiellement afin d'encourager des initiatives privées, qu'elles émanent de la population ou de la communauté, de la société civile, des ONGs, d'opérateurs économiques...

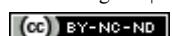
La décentralisation ainsi voulue est en partie issue d'une conception du développement qui affirme qu'en 1991, la Banque Mondiale dans son rapport "Management Development : the Governance Dimension", recommande à l'Afrique une gestion plus efficace et transparente du secteur public. De nouveaux programmes visent à restaurer l'État de droit, à rendre les dirigeants politiques responsables, à équilibrer les dépenses publiques, à améliorer les méthodes de compatibilité et de vérification des comptes, à décentraliser les services publics.<sup>92</sup>

Dans cette perspective, il s'agit de responsabiliser les populations afin qu'elles deviennent un partenaire majeur de toutes les actions visant à atteindre les objectifs du millénaire. La décentralisation vers les collectivités locales responsabilise alors les populations tout en déchargeant l'autorité centrale.

Cette vision est devenue commune à tous les pays. Elle s'est imposée à la suite de l'échec des programmes d'ajustement structurel en Afrique sub-saharienne.

---

<sup>92</sup> Jean-Emile Charlier, Jean-François Pierrard, « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse de discours et des enjeux », *Autrepart*, n°17, 2001 : 29-48, p.29



*L'essentiel de transformation nécessaire à l'avenir sera fait par les habitants de la région eux-mêmes, sous la pression des contraintes et incitations à leur environnement immédiat.*<sup>93</sup>

En effet, on ne peut concevoir un processus de décentralisation efficace si on n'est pas prêt à déconcentrer les services centraux. Toutefois, quel que soit le niveau de déconcentration, le renforcement des capacités au niveau local et la mise en place d'outils de gestion et de contrôle paraissent nécessaires. Les États font souvent l'erreur de ne renforcer les ressources humaines que dans le public. De bonnes performances peuvent se réaliser si le renforcement des ressources se fait autant dans le secteur public que privé. Établissant dans les régions des entités dotées de personnalité morale et de l'autonomie financière au même titre que les communes et les communautés rurales, l'État leur a parallèlement transféré neuf domaines de compétences, parmi lesquels l'éducation tient une place privilégiée, selon le principe du partage des responsabilités.

Des compétences en matière de gestion des services de l'éducation de base, d'alphabétisation, de formation professionnelle et de promotion des langues nationales sont officiellement reconnues par l'État.

Pour une meilleure prise en charge des besoins de base, l'État renforce les pouvoirs centraux vers le niveau local, autour des inspections et des écoles, dans une perspective d'autonomisation et de responsabilisation. Pour mieux nous imprégner de la gestion décentralisée du système éducatif, nous pouvons nous référer aux lois d'orientation portant sur le code des collectivités locales – loi n° 96-06 du 22 mars 1996<sup>94</sup> et ainsi que sur le transfert des compétences aux régions, aux communes et aux communautés rurales - loi n° 96-07 du 22 mars 1996<sup>95</sup>.

L'implication des collectivités locales dans le développement du système doit être améliorée dans beaucoup de domaines. Les Inspections d'Académie chargées de gérer la mise en œuvre des composantes du PDEF dans leurs régions doivent disposer d'instruments et de ressources humaines qui leur permettent d'accomplir leur mission. Elles doivent, avec l'appui

<sup>93</sup> J.-M. Cour (dir.), Pour préparer l'avenir de l'Afrique de l'Ouest : une vision à l'horizon 2020, OCDE, BAD, CILSS, 1994, p. 46.

<sup>94</sup> Cf. annexe I.1.4., Tome 2, pp. 22-26.

<sup>95</sup> Cf. annexe I.1.5., Tome 2, pp. 26-44.

de l'État et de ses partenaires, être outillées pour évaluer les besoins futurs en intrants pédagogiques et exercer les fonctions comptables et financières correspondant aux normes du PDEF. Les Inspections Départementales jouent un rôle prépondérant et stratégique dans la mise en œuvre de ce programme décennal.

Dans le cadre de ce programme, les différentes lettres de politique générale du Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal<sup>96</sup> ont inscrit dans leurs principes une *décentralisation/déconcentration renforcée* devant conduire les collectivités locales à mener dans le bon sens le développement de l'éducation à la base. Les décrets accompagnant cette responsabilisation portent sur la création des Inspections d'Académie (IA) et des Inspections Départementales de l'Éducation Nationale (IDEN) – décrets 93-789 du 25/06/1993 et 2002-652 du 2 juillet 2002<sup>97</sup> – sur la création, l'organisation et le fonctionnement des organes de gestion du PDEF<sup>98</sup>.

La générosité des différents partenaires de l'État et des institutions internationales envers le développement local a entraîné des flux de financement importants. Cela a mené à la création d'un cadre de coordination de toutes les interventions des partenaires. Ce cadre de coordination, créé en 2007, entre alors dans le dispositif institutionnel du PDEF des ministères en charge de l'éducation et de la formation. Ces ministères ont, chacun dans son domaine spécifique, la responsabilité première de la mise en œuvre du programme et de la coordination générale des interventions des partenaires. Aussi, atteindre ces objectifs nécessite-t-il l'organisation de ces interventions afin d'éviter aux acteurs de l'école la dispersion et la déperdition des énergies. Ce cadre a comme missions principales de coordonner, de propulser et de veiller aux différentes questions de l'égalité entre les sexes, à tous les niveaux du système éducatif, à la qualité, à l'équité et à la transparence dans la gestion.

En janvier 2012, une convention de partenariat<sup>99</sup> entre le Ministère de l'Enseignement Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales (MEEMSLN) et l'Union des Associations d'Élus Locaux (UAEL) est créée. Elle a pour objet de définir des modalités efficaces de collaboration entre le Ministère et l'UAEL, pour une meilleure prise en charge de

<sup>96</sup> Cf. annexes II.1.1, II.1.2., Tome 2, pp. 102-121.

<sup>97</sup> Cf. annexe I.2.2., Tome 2, pp. 46-55.

<sup>98</sup> Cf. annexe I.2.3., Tome 2, pp. 59-74.

<sup>99</sup> Cf. annexe II.2., Tome 2, pp. 114- 126.

la compétence éducation et formation par les collectivités locales, dans le cadre de la mise en œuvre de la politique sectorielle.

Les deux parties se sont fixées comme axes de collaboration :

- *l'appropriation de la compétence éducation par les élus* ;
- *la concertation sur la politique d'éducation et de formation* ;
- *le renforcement des capacités des acteurs du secteur et notamment des élus locaux pour une bonne gestion de la politique sectorielle* ;
- *l'accompagnement des élus locaux pour leur permettre de jouer pleinement leurs rôles et responsabilités pour une éducation et formation de qualité* ;
- *le partage et la diffusion des informations.<sup>100</sup>*.

La proximité entre la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE)<sup>101</sup> et la Plateforme (Communication, Information et Partenariat) a permis d'approfondir les potentialités de collaboration, d'élaborer un protocole d'accord, en mai 2012<sup>102</sup>. Un plan d'action prend en compte les préoccupations du ministère de l'Éducation nationale et celles de la société civile intervenant dans le système éducatif.

De nos jours, pour faire face aux nouvelles données de la mondialisation, il faut promouvoir toutes les possibilités en matière de réflexion sur l'éducation. Les parents, les enseignants et tous les acteurs sociaux doivent pouvoir travailler ensemble sur des questions concernant le bon fonctionnement du système éducatif.

Philippe Meirieu, dans « Les principes possibles pour une éducation démocratique »<sup>103</sup>, souligne que :

*Dans une société démocratique, l'éducation est consubstantiellement éducation à la démocratie : elle forme des citoyens capables de comprendre le monde, de définir ensemble le bien commun et de travailler à plus de solidarité entre les hommes et entre les peuples.*

---

<sup>100</sup> Convention de partenariat entre le Ministère et l'Union des Élus Locaux, janvier 2012, p. 5.

<sup>101</sup> DPRE : Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation.

<sup>102</sup> Cf. annexe II.5., Tome 2, pp. 169-174.

<sup>103</sup> Philippe Meirieu, « Les principes possibles pour une éducation démocratique », p. 1, [en ligne]. Disponible sur [www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/PRINCIPES.pdf](http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/PRINCIPES.pdf), consulté le 12/07/2014.

Les performances d'un système éducatif ne peuvent se mesurer que par la cohérence et la qualité des résultats et du produit qu'il forme. L'éducation est un domaine important. Elle est à la base de tout développement. C'est à ce titre qu'elle est concernée par les prescriptions de la décentralisation. L'UNESCO et son institution internationale de planification pour l'éducation font les mêmes recommandations. Cette institution invite à la concertation entre l'école formelle et les initiatives de la société civile pour dire qu'elles ne peuvent se concevoir que dans un schéma où la décision est décentralisée. C'est sans doute une des raisons qui explique l'utilisation d'autres vocables quand elle ne répond pas à son idéal : déconcentration, délégation, dévolution, privatisation et participation. Ces termes désignent des processus qui, pour s'inscrire dans la logique générale de la décentralisation, n'en reprennent que certains aspects partiels.<sup>104</sup>

Il n'est pas alors simple de mettre en œuvre un processus de décentralisation, car au Sénégal, comme au Mali et au Burkina Faso, la décentralisation dans l'enseignement correspond au même schéma :

- a. *Les compétences ont été décentralisées vers trois niveaux géographiques distincts ou trois types de collectivités territoriales ;*
- b. *À chaque type de collectivité territoriale correspond un niveau particulier d'enseignement : l'enseignement préscolaire et fondamental est confié à la plus petite collectivité, l'enseignement secondaire à la plus grande ;*
- c. *Les compétences décentralisées en matière d'enseignement concernent principalement (voire exclusivement) les infrastructures.*

*Ainsi, qu'elle s'applique au Sénégal, au Burkina Faso ou au Mali, la décentralisation de l'éducation obéit aux mêmes principes directeurs ; les collectivités sont sollicitées pour apporter un aide matérielle qui prend des formes similaires dans les trois contextes.*<sup>105</sup>

Le tableau suivant nous montre comment, dans ces trois pays, la gestion éducative est établie grâce à la décentralisation. Les communes, les communautés et les villages ont chacun sa partition à jouer pour améliorer la qualité du système.

---

<sup>104</sup> Jean-Emile Charlier, Jean-François Pierrard, *op. cit.*, p. 37

<sup>105</sup> *Id.*, p. 38

Tableau 17 : Comparaison des compétences décentralisées

<i>Comparaison des compétences décentralisées</i>		
<b>Sénégal</b>	<b>Burkina Faso</b>	<b>Mali</b>
<p><b>1. La région</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– participe à l'établissement de la tranche régionale de la carte scolaire nationale, du plan régional d'élimination de l'analphabétisme, de la carte linguistique de la région, du recensement exhaustif des métiers régionaux ;</li> <li>– assure l'équipement, l'entretien et la maintenance des lycées et collèges de son ressort ;</li> <li>– recrute le personnel d'appoint des lycées et collèges ;</li> <li>– alloue les bourses et aides scolaires ;</li> <li>– participe à l'acquisition de manuels et fournitures scolaires ;</li> <li>– participe à la gestion et à l'administration des lycées et collèges.</li> </ul>	<p><b>1. La province</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– participe à l'établissement de la tranche provinciale de la carte scolaire nationale ;</li> <li>– construit et gère les établissements secondaires autres que nationaux ;</li> <li>– prend en charge le développement de l'enseignement préscolaire et primaire dans les zones non érigées en communes ; à ce titre, elle acquiert, construit et gère des établissements préscolaires et primaires ;</li> <li>– prend en charge, avec l'appui de l'État, le développement de la formation professionnelle et de l'alphanétisation.</li> </ul>	<p><b>1. La région</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– assure la politique de création et de gestion des équipements collectifs de l'enseignement secondaire, général, technique et professionnel, ainsi que l'éducation spécialisée.</li> </ul>
<p><b>2. La commune</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– recense les besoins en équipement, entretien et maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires de la commune ;</li> <li>– recrute le personnel d'appoint des écoles élémentaires et des établissements préscolaires ;</li> <li>– alloue les bourses à son niveau ;</li> <li>– participe à l'acquisition des manuels et fournitures scolaires.</li> </ul>	<p><b>2/3. La commune (urbaine ou rurale)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– prend en charge le développement de l'enseignement préscolaire et primaire dans le périmètre communal ; à ce titre, elle acquiert ou construit et gère des établissements préscolaires et primaires ;</li> <li>– contribue au développement de l'enseignement secondaire ; à ce titre, elle construit et gère des établissements secondaires ;</li> <li>– prend en charge le développement de la formation professionnelle et de l'alphanétisation ;</li> <li>– participe à l'élaboration communale de la carte scolaire.</li> </ul>	<p><b>2. Le cercle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– assure la politique de création et de gestion des équipements nécessaires pour le second cycle de l'enseignement fondamental.</li> </ul>

Sénégal	Burkina Faso	Mali
<p><i>3. La communauté rurale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– participe à l'acquisition de manuels et de fournitures scolaires des écoles élémentaires et des établissements préscolaires dans la limite des possibilités budgétaires ;</li> <li>– recense les besoins en équipement, entretien et maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires de la communauté ;</li> <li>– assure l'exécution du plan d'élimination de l'analphabétisme :</li> <li>– recrute les alphabétiseurs et leurs formateurs ;</li> <li>– assure la collecte, la traduction et la diffusion de la tradition orale (contes, mythes, légendes...);</li> <li>– promeut un environnement lettré axé sur (i) l'édition en langues nationales, (ii) la mise en place d'infrastructures et d'équipements ;</li> <li>– peut décider de la création d'une presse locale, parlée ou écrite en langues nationales ;</li> <li>– élabore un plan prévisionnel de formation visant les secteurs de métiers adaptés à la communauté rurale.</li> </ul>		<p><i>3. La commune</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– assure la politique de création et de gestion des équipements nécessaires à l'enseignement préscolaire, à l'alphabétisation et au premier cycle de l'enseignement fondamental.</li> </ul>

Source : Jean-Emile Charlier, Jean-François Pierrard, « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse de discours et des enjeux », *Autrepart*, n°17, 2001, pp. 39-40

La nouvelle répartition des compétences proposée par la décentralisation fait peser les charges les plus lourdes sur les petites entités (communes, communautés rurales et villages). L'éducation de base qui leur est donnée en charge accueille le maximum d'élèves. C'est sur elle que porte depuis presque deux décennies la plupart des déclarations des objectifs à atteindre en matière d'amélioration du système. Cela signifie que c'est au niveau local que

devront se réaliser certaines innovations et que la responsabilité en incombe aux communautés locales.

Par contre, il se trouve que plusieurs élus locaux manquent d'expérience en matière de gestion publique et en matière de développement éducatif. Plusieurs représentants des communautés locales ne savent ni lire ni écrire et n'ont qu'une connaissance minime de l'enseignement et de l'école.

La volonté de l'État de confier la gestion de l'enseignement à des professionnels compétents dans les administrations se heurte fréquemment à des problèmes matériels. Il arrive que des élus locaux attendent en vain ou longtemps les directives concernant leurs fonctions, leurs cahiers de charge, les moyens qui leurs permettraient de travailler et de prendre des initiatives. Si la décentralisation signifie transfert de compétences, elle doit aussi s'accompagner, pour l'exercice effectif des élus, d'un transfert concomitant de budget ou de subventions.

Au Sénégal, lors de nos enquêtes de terrain, certains chefs d'établissements ou certains inspecteurs nous confiaient, quatre à cinq mois après la rentrée scolaire, qu'ils n'avaient toujours pas reçu de subventions ou de budget de fonctionnement pour l'année et se trouvaient démunis. Quand ils interrogent les responsables régionaux, ceux-ci leurs répondent que la région n'a pas reçu d'enveloppe pour la rentrée scolaire. Quand ils interrogent la commune, elle aussi dit ne pas avoir reçu d'enveloppe pour la rentrée scolaire. Et lorsqu'il s'agit des villages, lorsqu'ils interrogent les communautés rurales, celles-ci leur rétorquent que la communauté rurale n'a rien reçu. Souvent les années scolaires commencent sans budget de fonctionnement, par conséquent, dans les établissements, l'eau, l'électricité sont coupées et les toilettes inutilisables.

Les communautés locales doivent impérativement intervenir pour que l'enseignement dispose des infrastructures nécessaires à leur bon fonctionnement et organisation. C'est là que souvent commence l'implication des parents pour l'amélioration de l'accès et de la qualité dans le système éducatif.

La décentralisation s'impose aujourd'hui aux citoyens à travers les lois qui l'organisent. Mais, il faut souligner que le politique ne peut se contenter de gouverner par

décrets. On attend de l'État qu'il prenne l'initiative du dialogue, de la communication. Il lui est nécessaire aussi de livrer son état des lieux et sa vision de l'avenir.

Les inspecteurs de l'enseignement, les enseignants, les Associations de parents d'élèves et les syndicalistes que nous avons rencontrés lors de nos enquêtes, nous ont montré leur ouverture au processus de décentralisation dont ils mesurent l'importance.

Depuis déjà plus de deux décennies, le système éducatif sénégalais est en crise. En fait, une baisse de niveau progressif transparaît dans tous les secteurs d'enseignement malgré les efforts fournis par l'État. Les raisons de ce déclin sont à chercher dans un ensemble de facteurs : socio-économiques, politiques, pédagogiques, etc.

Mais, parmi les principales causes de ces dysfonctionnements, nous pouvons noter : l'absence de gestion planifiée et rigoureuse d'un système considérant tous les déterminants humains (amélioration de la formation initiale, continue, et valorisation de la formation enseignante), infrastructurels (construction et équipements), pédagogiques (adaptation des manuels, des contenus, des programmes, et définition de nouveaux *curricula*...). Il s'y ajoute le fait que de profondes mutations sociologiques et économiques sont intervenues dans le tissu social sénégalais.

Au vu de cette situation éducative et sociale, de nombreuses critiques se font pour dénoncer l'attitude des parents face à l'école : démissionnaires, irresponsables, incapables, consommateurs... Outre l'intérêt que comporte aujourd'hui la question des parents d'élèves, cet « étiquetage » dévoile la difficulté à penser et à interpréter la relation entre parents/école, famille/école, communauté/école...

Aussi, l'essentiel de notre réflexion portera surtout sur les raisons et les modalités de participation des associations de parents d'élèves, plus précisément dans les écoles publiques, pour contribuer à des processus d'innovation dans le système éducatif sénégalais.

## **CHAPITRE II : Les Associations de Parents d'Élèves (APE)**

Comme nous l'avons déjà souligné, l'éducation est une responsabilité collective. Depuis plus de deux décennies, les grandes orientations dégagées par la Communauté internationale à Jomtien (1990) et à Dakar (2000) ont très largement inspiré le PDEF. Ces

conférences internationales autour de l'éducation, et plus généralement pour atteindre les objectifs mondiaux pour le développement, ont pris en compte le partenariat pour améliorer les systèmes éducatifs. Par conséquent, le Sénégal s'est engagé à établir des relations plus étroites entre les pouvoirs publics et la société civile, plus particulièrement avec les parents puisqu'ils sont les premiers éducateurs.

Pour relever les défis éducatifs, les responsabilités sont désormais partagées entre tous les acteurs. Les institutions internationales et les organisations non gouvernementales considèrent les Associations de Parents d'Élèves (APE) comme de nouveaux acteurs incontournables. Ces associations constituent aussi des espaces de démocratie, d'autonomie, d'initiative et une force de proposition positive. Par conséquent, elles sont supposées être associées à la prise de décision, à la gestion administrative, financière et pédagogique et, par leurs fédérations, à la conception des politiques éducatives.

La participation de la société civile consoliderait à la fois l'appropriation nécessaire à toute perspective de pérennisation, la transparence et la prise en compte des intérêts des plus démunis. Les APE, comme les autres composantes de mouvements associatifs, s'engagent dans le combat pour atteindre les objectifs mondiaux du développement et la réussite éducative.

## **1. Aperçu historique**

La présence dans l'école des Associations de Parents d'Élèves (APE) est relativement récente au Sénégal. Comme nous l'avons déjà évoqué, la reconnaissance du rôle essentiel que peuvent jouer les parents dans la politique éducative sera prise en compte après les indépendances de 1960 et plus précisément par les conférences de Jomtien (1990) et celle de Dakar (2000).

Le Sénégal s'est rendu compte qu'il ne pouvait assurer à lui seul les responsabilités, tout à la fois de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Dans les sociétés africaines, les décisions ne sont pas le fait d'un seul chef, mais le résultat d'une concertation démocratique. Autrefois tenus à l'écart de l'école et de la politique de l'éducation, les parents sont aujourd'hui sollicités par l'État pour atteindre les performances du système.

Bakary Badiane, président de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves et d'Étudiants du Sénégal (FENAPES) et vice-président de la Fédération Africaine des Associations de Parents d'Élèves (FAPE), nous a appris lors de nos enquêtes de terrain que :

*Avec la faible scolarisation des enfants et vus les dysfonctionnements du système éducatif, l'État a demandé aux parents de s'impliquer dans sa politique éducative afin d'accroître le Taux Brut de Scolarisation et d'aider à la prise de décision dans l'éducation<sup>106</sup>.*

C'est ainsi que les parents, vers les années 70, ont commencé à se regrouper d'abord à Dakar et, par la suite, dans les régions et départements du pays. Les parents dont les enfants allaient à l'école ont été les premiers à être sensibilisés. Cela s'est avéré difficile, car les parents n'avaient pas connu cette implication avant les indépendances et se considéraient comme incapables, comme n'ayant pas leur place dans l'institution scolaire.

La résistance et l'opposition de certains parents à leur implication dans la politique éducative s'expliquent aussi par les nombreux antagonismes culturels et par le fait que l'école était considérée comme *l'affaire de l'autre*. Pour faciliter l'organisation et la coordination des actions, les unions départementales des APE se sont regroupées en unions régionales des APE. Au niveau national, les unions régionales des APE ont fait de même pour constituer la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves et d'Étudiants du Sénégal (FENAPES). Au Sénégal, les associations de parents d'élèves ont toujours eu des difficultés à joindre les familles les plus pauvres. Certains parents, du fait de leur manque d'instruction, n'acceptaient pas de se mêler de tout ce qui concernait l'école. Cela est moins vrai de nos jours, mais il faut noter que la participation à la réflexion sur la politique éducative demande un minimum de compétences et de disponibilités, une capacité à travailler sur les textes fondamentaux et à s'exprimer devant toute la communauté éducative.

Le rapprochement entre enseignants et parents n'est pas toujours aisé, mais, désormais, le sentiment commun de la nécessité de repenser ensemble les méthodes, les objectifs, les missions, les espaces, les outils de l'éducation... s'exprime. Tous les parents et les enseignants interrogés durant nos enquêtes de terrain (cf. annexes) pensent qu'il est inutile aujourd'hui de se demander si cette collaboration école/famille, enseignants/parents est

<sup>106</sup> Bakary Badiane, *Enquête de terrain au Sénégal*, juillet/août 2012, cf. annexe III .1 3., Tome 2, p. 183.

indispensable ou pas. Il s'avère que tous approuvent et apprécient cette coopération afin d'atteindre les objectifs fixés par le PDEF et maintenant le PAQUET<sup>107</sup>.

En France, les Associations de Parents d'Élèves sont créées à partir de deux conceptions différentes de la position de l'individu au sein de la société. Les Parents d'Élèves de l'Enseignement Public (PEEP) défendent l'idée selon laquelle l'individu appartient à la République, tandis que l'Union Nationale des Associations de Parents d'Élèves des Écoles Libres (UNAPEL), quant à elle, soutient l'idée selon laquelle l'individu appartient à la famille.

La plus ancienne fédération des parents d'élèves, la PEEP (Parents d'Élèves de l'Enseignement Public) a été créée en 1910 par des familles bourgeoises parisiennes, particulièrement préoccupées par l'éducation de leurs enfants au moment où l'École de la République tendait à éloigner les parents de son fonctionnement.

L'UNAPEL (Union Nationale des Associations de Parents d'Élèves des Écoles Libres) a été créée en 1933. Elle s'est mobilisée au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, alors que les subventions accordées à l'école privée par le gouvernement de Vichy étaient supprimées. C'est en 1945 qu'elle lance une vaste campagne en faveur de l'enseignement privé. La loi Debré, votée en 1959, marque une étape importante dans la lutte pour les partisans de cette union, avec la prise en charge financière, par l'État, des établissements de l'enseignement privé. Pour la première fois, l'État offre aux écoles privées la possibilité d'obtenir des aides financières, mais à condition qu'elles répondent à « un besoin scolaire reconnu ».

La Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE), proche des partis et des syndicats de gauche, est fondée en 1947, au moment où s'aggravaient les tensions entre l'École publique et l'École privée. Créeée pour défendre la laïcité, la FCPE est étroitement liée aux mouvements syndicaux des enseignants.

Jacqueline Costa-Lascaux précise :

---

<sup>107</sup> PAQUET : Programme pour l'Amélioration de la Qualité, de l'Équité, l'Égalité et la Transparence : 2013-2025.



*Jusqu'à la fin des années 1960, toutefois, malgré quelques expériences pédagogiques innovantes qui ouvraient l'École sur la société, tels les "classes nouvelles" et les établissements pilotes inspirés de la pédagogie de Freinet, les parents étaient fort peu associés aux activités scolaires. Ils étaient conviés à des fêtes de fin d'année ou bien invités à se prononcer sur des revendications générales en faveur de la laïcité et du bon fonctionnement de l'école publique. Il faudra attendre la loi d'orientation de 1989 (dite loi de Jospin) pour que les parents deviennent officiellement des partenaires de la "communauté éducative."<sup>108</sup>.*

Aujourd'hui, la France, comme tant d'autres pays, connaît une évolution considérable de la parentalité. Les familles se déclinent sous plusieurs *formes* : recomposées, monoparentales, divorcées, homoparentales, cohabitantes, séparées... Les modalités de la parenté (biologique, adoptive, médicalement assistée...) varient. La société devient alors pluriculturelle et, par conséquent, les préoccupations militantes commencent à disparaître au profit du bien-être, physique ou matériel et de l'équilibre psychologique de l'enfant.

Martine Barthélémy<sup>109</sup>, dans ses recherches, met en évidence la baisse du militantisme des associations de parents d'élèves en France. Leur lutte vise moins à défendre les idées qu'à rechercher des informations et des échanges pour mieux élever leurs enfants et leur permettre de réussir dans les études et dans la vie.

Par ailleurs, aujourd'hui, beaucoup de parents de la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE) ou de la Parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) inscrivent leurs enfants alternativement dans le public ou dans le privé, au gré de leurs intérêts :

*La socialisation et la réussite de l'enfant entrent massivement dans les attentes éducatives des familles au moment où s'affirme la crise du politique et, notamment, la crise de confiance dans l'institution scolaire.<sup>110</sup>*

Les associations de parents d'élèves suisses ont été créées en 1960 dans un but bien déterminé : établir un dialogue, une collaboration avec l'école, afin de trouver ensemble des solutions aux problèmes pratiques qui se posent dans le système éducatif. Si dans certains pays la création de ces types d'associations apparaît comme le résultat d'une collaboration

<sup>108</sup> Jacqueline Costa-Lascaux, *Les Cahiers d'Éducation et Devenir*, n° 6, décembre 2009, p. 1.

<sup>109</sup> Martine Barthélémy, « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France », in *Revue Française de Sociologie*, 36-3, 1995, pp. 439-472.

<sup>110</sup> Jacqueline Costa-Lascaux, *op. cit.*, p. 3.

entre enseignants et parents d'élèves, dans d'autres pays, comme la France, les Pays-Bas et la Norvège, elle est prévue par la loi prouvant la nécessité d'une éducation collective et participative.

Au Sénégal, les progrès récents vers une plus grande décentralisation et vers une déconcentration des pouvoirs conduisent nécessairement à donner plus de place aux APE à l'école et à renforcer leur rôle et leur poids dans la définition de la politique éducative :

*Agir en tant que partenaire, constituer une force de proposition positive, tel est notre souci premier comme Association de Parents d'Élèves.<sup>111</sup>*

Cet objectif ne peut être atteint que si l'association est structurée à tous les niveaux du système éducatif : préscolaire, élémentaire, moyen, secondaire.

Après ce bref aperçu historique du contexte éducatif sénégalais, de la création des APE au Sénégal, nous nous intéressons à la structure et à l'organisation des associations de parents d'élèves du public au Sénégal pour voir dans quelle mesure elles peuvent participer à la mise en place de la politique éducative .

## 2. Structure et organisation des APE

Au Sénégal, il existe une APE pratiquement dans toutes les écoles ou tous les établissements. Son objectif principal est de mettre en place un dialogue constructif et efficace entre les parents et l'école. Par conséquent, elle constitue la réponse à la nécessité d'un fonctionnement, d'une organisation et d'une gestion bien structurés pour les relations suivies entre l'État, les parents et l'école. En revanche, cette organisation peut varier d'un État à l'autre.

Comme nous l'avons mentionné, au Sénégal, les premières APE ont vu le jour à Dakar et, par la suite, dans les autres régions du pays. Leur implication relevait d'un souci de contribuer au bon fonctionnement et à la massification de l'école. Les exigences de qualité constituant un défi majeur, les parents ont été invités à s'ouvrir aux activités éducatives et à

---

<sup>111</sup> *Guide du Responsable des APE*, Fédération Africaine des Associations des Parents d'Élèves et d'Étudiants, Paris, 1997, p. 9.

devenir une force de proposition. Deux grandes associations de parents d'élèves ont été créées à partir des années 60 afin d'aider à relever les défis éducatifs.

La plus ancienne fédération des parents d'élèves (crée en 1961), la Fédération Nationale des Associations des Parents d'Élèves et Étudiants du Sénégal (FENAPES), chapeaute l'ensemble des associations de parents d'élèves de l'enseignement public. Elle est membre de la Fédération Africaine des Associations des Parents d'Élèves et d'Étudiants (FAPE).

Selon l'article 1 des statuts de la FENAPES :

*Il est formé entre les Unions régionales des Associations de parents d'élèves et étudiants du public, du privé, laïc et confessionnel du Sénégal qui adhèrent aux présents statuts, et suivant la loi 61-09 du 14 janvier 1961, une fédération dénommée Fédération Nationale des Associations des Parents d'Élèves et d'Étudiants du Sénégal (FENAPES). Récépissé n° 2268 /MINT/DAGAT du 17/01/1968.<sup>112</sup>*

Cette Fédération est apolitique, veille et contribue dans une large mesure à l'amélioration des conditions d'éducation et de formation des élèves. Son siège se situe à Dakar, mais il peut être déplacé dans une autre localité du Sénégal sur décision d'un congrès extraordinaire. Les instances qui composent la FENAPES sont les suivantes :

- au niveau national : le congrès est l'instance suprême de la fédération. Il se réunit tous les quatre ans selon la décision du Conseil fédéral ;
- au niveau régional : toutes les unions départementales des APE du public réunies forment les unions régionales des APE du public.

L'autorité de la FENAPES est reconnue et acceptée par les unions régionales et à travers elles, par les unions départementales et les associations de base (article 3 des statuts)<sup>113</sup>. Elle tire ses ressources des cotisations annuelles obligatoires des Unions régionales des APE du public. Le montant est fixé par le Congrès fédéral. D'autres ressources proviennent de dons et de toutes les recettes autorisées par la loi (article 25 des statuts). En

<sup>112</sup> cf. annexe II.3.1., Tome 2, pp. 126-139.

<sup>113</sup> Ibid.

vertu de l'article 23 des statuts, la FENAPES a un règlement intérieur<sup>114</sup> qui a pour objet de définir le rôle et de préciser les attributions des différents organes de la fédération.

Comme deuxième grande association de parents d'élèves, l'Union Nationale des Associations de Parents d'Élèves de l'Enseignement Catholique (UNAPECS) a été créée un peu plus de dix ans après la FENAPES, le 11 avril 1976, à Kaolack et a été reconnue par l'État du Sénégal suivant le récépissé n° 3287/MING/DAGT du 18 novembre 1976. Elle est formée de sept Unions Diocésaines (UDAPEC Diocésaines : Dakar, Thiès, Saint-Louis, Ziguinchor, Kolda, Tambacounda et Kaolack). Selon l'article 2 des statuts de l'UNAPECS<sup>115</sup>:

*Cette union a pour but : de susciter et de promouvoir la création, l'organisation et le développement rapide d'Associations de Parents d'Élèves (APE) dans tous les établissements scolaires de l'enseignement catholique du Sénégal ; de regrouper toutes les UDAPEC des différents diocèses au sein d'une structure centrale nationale garante de leurs intérêts ; de chercher par tous les moyens conformes à la loi, l'amélioration des conditions pédagogiques, morales et matérielles dans les établissements catholiques du Sénégal ; de coordonner les activités des différentes UDAPEC et concertées pour leur soutien au secrétariat national de l'office national de l'enseignement catholique du Sénégal en étroite collaboration avec la conférence des évêques du Sénégal.<sup>116</sup>*

L'UNAPECS possède un règlement intérieur qui complète les statuts. Ce règlement intérieur<sup>117</sup> a pour objet de préciser les structures, leur fonctionnement et les attributions des membres de ces structures ainsi que les rapports entre l'UNAPECS et les UDAPECS de tous les diocèses. Les structures de l'UDAPEC sont :

- Les sections d'établissements qui sont appelées Associations des Parents d'Élèves Catholiques (APEC) suivi du nom de l'école regroupent tous les parents. L'APEC est la cellule de base de l'UDAPEC, dont elle reconnaît l'autorité (article 5 des statuts).
- Le bureau diocésain est l'organe régional de direction de l'UDAPEC. Il est composé de treize membres, dont seuls le président, le secrétaire général et le trésorier général sont élus par l'Assemblée générale. Ce bureau est renouvelé tous les deux ans. Dans

---

<sup>114</sup> *Ibid.*

<sup>115</sup> Cf. annexe II.3.2. Tome 2, pp. 139-150.

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> *Ibid.*

son souci de bien accomplir sa mission et compte tenu de son effectif souvent limité, le bureau s'élargit en créant des commissions. Chaque commission se réunit pour établir son programme d'activités et son projet de budget qu'elle soumet au bureau. Le président de chaque commission est membre du bureau élargi. Quatre commissions sont souvent mises en place :

- Commission d'organisation
- Commission de communication
- Commission de finances
- Commission de jumelage et parrainage

Chaque commission est constituée de membres choisis provenant des APEC des établissements ou des personnes ressources. Les ressources de l'UNAPECS sont composées des cotisations des Unions diocésaines des APEC et des produits des manifestations, entre autres...

L'UDAPEC tire ses ressources des cotisations des APEC d'établissements, des produits des manifestations, des dons et des recettes autorisées par la loi (article 21 Statuts – cf. annexe II.3.3., Tome 2, pp.150-161).

Dans l'enseignement privé au Sénégal, il y a le privé catholique, le privé laïc et le franco-arabe. Cependant, il faut signaler que les associations de parents d'élèves de l'enseignement laïc et des écoles franco-arabes ont du mal à se structurer et à s'organiser.

Il existe une division de l'enseignement privé qui est directement rattachée au cabinet du ministre de l'Éducation nationale (Dt. 86.877.org.MEN). Cette division est notamment chargée de l'animation d'un cadre de concertation permanente et partenariale dont fait partie le Conseil Consultatif de l'Enseignement Privé (COCEP). Hormis les dossiers en cours d'étude, le Sénégal possède un peu plus de 1800 établissements d'enseignement privé dans ses quatorze régions.

Au fil du temps, les rôles des APE ont évolué vers une plus grande implication dans la gestion de l'école. La lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la

formation de février 2000<sup>118</sup> a accru le rôle des APE dans la gestion des établissements scolaires.

Les parents, faisant partie intégrante de la communauté éducative, ont joué un rôle essentiel durant la décennie d'investissement dans l'éducation : PDEF (2000-2010). Ainsi, dans les pages qui suivent, nous nous intéresserons à leurs différents modes d'implication et de coopération avec tous les autres partenaires de l'éducation.

### **3. Les différentes formes d'implication des Associations de parents d'élèves publiques et le PDEF (2000-2010)**

Pour faire face aux crises qui frappent nos systèmes éducatifs, il est nécessaire de favoriser toutes les ressources dans la réflexion sur le développement de l'éducation. L'État, les enseignants et toute la société civile doivent pouvoir collaborer sur des questions d'accès, de qualité, d'égalité, d'équité et de gouvernance en matière d'éducation.

Au Sénégal, depuis un peu plus d'une dizaine d'années, les mouvements associatifs en général et les associations de parents d'élèves en particulier s'imposent comme de nouvelles structures émergentes de la société civile. Mais, malgré leur notoriété, elles ont encore besoin de formation pour constituer une plus grande force de proposition, de représentativité et d'autonomie. Cela leur permettra de maîtriser les enjeux relatifs à leur domaine d'activité. En outre, elles se présentent comme un garant de la démocratie. Avec les institutions internationales agissant sur l'éducation et la société civile, elles développent un dialogue sincère pour une meilleure cohérence des attitudes et des interventions.

Par conséquent, l'engagement de l'État d'apporter un appui à l'action éducative des familles requiert le soutien et le renforcement du partenariat entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, légalement responsables de leurs enfants.

Au Sénégal, comme dans tant d'autres pays d'Afrique, l'implication de la société civile dans le secteur éducatif est devenue incontournable de nos jours.

---

<sup>118</sup> Lettre : « Politique générale pour l'éducation et la formation », février 2000, cf. annexe II.1.1., Tome 2, pp. 87-106.

Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), qui constituait le cadre de référence de toutes les actions du développement de l'éducation, a mis en évidence la ferme volonté de l'État de mener un profond et sincère partenariat avec tous les acteurs du système, afin d'accroître l'offre et d'améliorer la qualité. Dans la perspective de la scolarisation universelle, les organisations de la société civile constituent alors une part active dans l'organisation et le fonctionnement du système éducatif entier. De surcroît, c'est dans ce groupe d'acteurs qu'il faut situer les associations de parents d'élèves.

Avec la baisse du Taux Brut de Scolarisation (TBS), le PDEF a insisté sur les problèmes d'accès et de qualité auxquels fait face le système éducatif sénégalais. Toutefois, avec la décentralisation et la déconcentration renforcées de la gestion du système, l'État sénégalais compte beaucoup sur l'apport des parents d'élèves pour accroître le TBS. Mais ces parents sont-ils suffisamment *outillés* pour aider à accomplir cette mission ? L'apport de ces APE permet-il d'agir efficacement pour remonter le taux de scolarisation et sur la qualité de l'éducation ?

Quelles conditions faut-il aux APE pour une meilleure contribution ? Et dans quels domaines ?

Nous nous attacherons alors à analyser les différentes formes de contribution des parents dans la politique de l'éducation et les données de terrain recueillies au Sénégal.

### **3.1. Organisation et fonctionnement des APE**

Les parents d'élèves ont un grand rôle à jouer dans l'éducation et la formation de leurs enfants parce qu'ils sont les premiers éducateurs. Exigeant la qualité de l'éducation, les parents ont le devoir d'affirmer leur présence dans les établissements scolaires à travers une adhésion volontaire dans des structures d'accompagnement, qui sont les associations de parents d'élèves.

Comme le stipule l'article 3 dans les statuts des APE:

*Les APE ont pour objet de permettre aux parents d'élèves :*

- de rechercher toutes les améliorations de quelque nature soient-elles (matérielles, pédagogiques, morales etc.) souhaitables dans l'intérêt général des élèves et de leurs parents, ainsi que celui du fonctionnement de l'établissement scolaire ;
- de formuler des suggestions et d'assurer des réalisations pouvant favoriser l'épanouissement des enfants. À cet effet, l'Association peut s'affilier ou faire appel à toutes organisations nationales ou internationales dont les buts sont similaires ou complémentaires à ses objectifs.<sup>119</sup>

Depuis déjà plus d'une décennie, les APE commencent à connaître un essor à tous les niveaux du système : villages, communes, départements, régions et le pays tout entier. Ces associations doivent alors veiller à l'amélioration du système, à l'information des parents sur la vie, à l'organisation des établissements scolaires et à la stimulation des acteurs de l'éducation.

Dans les instances de décision et de concertation, les membres du bureau représentent tous les parents d'élèves, ce qui facilite le suivi et l'évaluation du travail des enseignants, des élèves et du conseil de gestion de l'école.

Il faut souligner qu'il y a à peine une dizaine d'années, des associations de mères d'élèves ont été timidement créées dans certaines régions. Ces associations de mères d'élèves existent dans le but de renforcer le rôle des parents dans le processus éducatif. Peuvent être membres d'une AME les mères, tantes, tutrices, sœurs aînées d'élèves d'une même école, sans exclure les femmes qui s'intéressent à la réussite scolaire. Mais, pour le moment, les AME n'interviennent qu'au niveau du primaire.

Parmi les objectifs visés par ces AME figurent la scolarisation massive des filles, leur maintien à l'école, la recherche d'une meilleure implication de la femme dans la gestion de l'école, le combat pour le respect de la femme et la lutte contre toutes les formes de violence faites aux filles dans le monde scolaire... Il s'agit en fait d'un cadre qui favorise le lien constant entre l'école et les mères d'élèves. Ces AME constituent une grande force concernant la sensibilisation et la communication. D'ailleurs, *la stratégie de communication mise en œuvre par le Projet d'Appui de l'Éducation des Filles (PAEF) tire son originalité de la combinaison de canaux de communication de masse et de proximité en collaboration avec*

---

<sup>119</sup> Cf. annexe II.3.4., Tome 2, pp. 161-165.

*les partenaires institutionnels (des professionnels de la communication) et non institutionnels (relais polyvalents issus des Groupements d’Intérêts Économiques (GIE) de femmes, des Associations de Mères d’Élèves (AME) et des partenaires de la société civile)*<sup>120</sup>.

La création de ces AME semble nécessaire aux différents acteurs du système. À travers leurs nombreuses activités, les femmes sensibilisent davantage leurs époux à la scolarisation de tous les enfants. De plus, dans la plupart des sociétés traditionnelles, les femmes sont plus proches des enfants, donc mieux placées pour les soutenir. Elles sont, en général, plus disponibles et plus engagées que leurs époux. L’école peut être mieux acceptée dans les milieux les plus réfractaires grâce à leur engagement et à leur détermination. Elles savent et n’hésitent pas à prendre des initiatives pour le bien de leurs progénitures. Ces associations sont un cadre à travers lequel les femmes peuvent mettre en commun leurs ressources, qu’elles investiront dans les écoles pour améliorer la qualité et le travail des élèves et des enseignants.

Dans les établissements qui ont des AME, on observe une étroite collaboration avec les APE qui les assistent. Les deux associations qui poursuivent les mêmes intérêts entretiennent de bonnes relations. Elles ont comme principal souci d’améliorer l’accès à l’école et, surtout, d’aider les élèves à y rester.

Au Sénégal, comme dans tant d’autres pays, les APE ont une organisation pyramidale, comme nous l’avons souligné plus haut. La Fédération Nationale des Associations de Parents d’Élèves et d’Étudiants du Sénégal (FNAFES) supervise toutes les APE locales : les Unions Régionales des APE (URAPE), les Unions Départementales des APE (UDAPE) et les APE des différents établissements. La FNAFES représente toutes les APE aux réunions organisées par le ministère et ses partenaires.

Dans chaque établissement scolaire, une assemblée générale élit le bureau des parents d’élèves qui a pour mandat de :

---

<sup>120</sup> « Promotion de l’éducation des filles », Essai de modélisation de l’expérience du Projet d’Appui de l’Éducation des Filles (PAEF), République du Sénégal, Ministère de l’éducation, Direction de la planification et de la réforme de l’éducation, Cadre de coordination des interventions sur l’éducation des filles (CCIEF), 2012, p. 18.

- représenter les parents auprès des établissements et des autorités administratives, et agir en leur nom ;
- participer aux différentes réunions des instances de concertation telles que le Comité de gestion, le Conseil de classe, le Conseil de discipline, le Conseil d'établissement, la Commission de recrutement des élèves, les Conseils de direction ;
- transmettre des informations aux parents d'élèves et quelquefois même aux élèves dans le règlement des conflits.

Il est utile de souligner qu'aujourd'hui toutes les écoles publiques sont dotées d'une association de parents d'élèves. En revanche, nos enquêtes de terrain au Sénégal ont révélé que plusieurs ne sont pas fonctionnelles ou ne respectent pas les textes réglementaires.

Dans la plupart des cas rencontrés, l'analphabétisme des membres de bureaux ne facilite pas la bonne compréhension des différents décrets, lettres, lois, etc., concernant le PDEF. Ces parents analphabètes rencontrent également des difficultés pour comprendre leurs attributions. Cette situation suscite l'ingérence de certains enseignants et de certains leaders d'opinion dans la gestion des APE déviant ainsi les objectifs visés par cette structure.

Pour le fonctionnement des APE, chaque parent d'élève donne sa cotisation annuelle dont le montant est fixé par l'assemblée des parents d'élèves. Ce montant varie d'une APE et d'une année à l'autre en fonction des projets, de la structure ou de l'école. Les sommes sont généralement récupérées par les bureaux APE lors des inscriptions ou des réinscriptions des élèves.

Il arrive aussi que ces APE ou AME sollicitent, de la part des ressortissants du village, des hommes politiques, des ONGs, etc., un soutien financier afin de mener à bien leurs différentes activités. Malgré toutes les difficultés financières et la non maîtrise des textes réglementaires à cause de certains membres des APE, ces associations ont apporté un appui énorme à l'école sénégalaise et bénéficient, de la part de certains partenaires, du renforcement des capacités.

### **3.2. L'apport des APE dans le PDEF (2000-2010)**

Chaque école est une rencontre de propositions éducatives. Les exigences actuelles de l'éducation nécessitent que les parents s'impliquent et mènent une réflexion renouvelée sur la

réussite scolaire et sur leurs relations avec l'école. Tout établissement est une communauté éducative qui donne forcément naissance à une communauté bien *vivante* et réelle. Par conséquent, la participation des parents n'est pas une situation de fait, mais une réalité à construire en surmontant certains blocages qui peuvent provenir des enseignants quand leur compétence et leurs disponibilités semblent être mises en cause, et des chefs d'établissements quand les objectifs annuels ne sont pas toujours atteints.

Les parents eux-mêmes peuvent constituer un frein au partenariat lorsqu'ils s'opposent aux projets montés par l'école...

Au Sénégal, depuis la création des lois portant sur le code des collectivités locales (en Annexe) en 1996, les parents manifestent une volonté réelle de participation à la réflexion sur la politique éducative. Avec la confiance que l'État leur donne, ils peuvent mener plusieurs actions malgré les limites et difficultés précitées.

Dans les pages suivantes, nous nous intéresserons à la contribution des APE/AME durant toute la décennie d'investissement dans l'éducation (2000-2010).

## **A. L'accès à l'éducation**

### **• L'information et la sensibilisation**

Au Sénégal, comme dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne (Mali, Burkina), l'école, son organisation, ses méthodes pédagogiques, son règlement intérieur, ses orientations, son mode de recrutement apparaissent encore obscurs pour beaucoup de parents qui les craignent et s'en éloignent. Vu leur militantisme et leur parfaite connaissance du terrain, les parents d'élèves parviennent à sensibiliser les populations.

Les APE et les AME saisissent toutes les occasions (assemblées générales, manifestations sociales, marchés, gares routières...) pour apporter des informations sur les activités des écoles du village ou de la commune. En plus de la sensibilisation faite pour les dates et les conditions d'inscription des élèves, les APE/AME participent à la sensibilisation des parents à l'utilité de l'école et à la scolarisation de tous les enfants, plus spécialement celle des filles.

Siaka Goudiaby, inspecteur de l'éducation et de la formation, le confirme en ces termes:

*Les APE aident avec le Comité National des Enseignantes Pour la Promotion de la Scolarisation des Filles (CNEPSCOFI) :*

- à scolariser et à maintenir les filles à l'école ;
- à promouvoir l'insertion des filles dans les filières scientifiques (mathématiques, technologie, physique, chimie, etc.) ;
- à aider au recrutement au C.I. ;
- les APE aident souvent à l'organisation des cours particuliers donnés aux élèves ayant un niveau faible ou en situation d'échec.<sup>121</sup>

C'est surtout à la rentrée scolaire que les APE ont le plus de travail. L'assemblée générale qui ouvre l'année demande beaucoup de préparations (rapports moral et financier).

Les membres du bureau des APE commencent à prendre contact avec les parents des nouveaux élèves, ceux qui entrent au cours préparatoire et qui découvrent l'école. Cette rencontre entre les APE et les familles est très importante car elle permet aux membres de se faire connaître et de bien conduire les réunions. Si l'APE sait parfaitement communiquer, elle sera davantage crédible et appréciée des parents et des partenaires.

## B. La qualité

La participation des parents a souvent comme objectifs l'amélioration des conditions (matérielles, pédagogiques, morales...) des établissements scolaires et le souci de la gestion des conflits entre l'État et les enseignants, entre les enseignants et les familles, entre l'État et les élèves, au sein même des établissements, etc.

### • La médiation

Les parents ont intérêt à ce que l'espace scolaire soit calme afin que les élèves suivent en toute quiétude les séances de la classe. Lors de nos enquêtes de terrain, Bakary Badiane, président de la FENAPES et vice-président de la Fédération Africaine des Associations de Parents d'Élèves (FAPE) nous a confié :

---

<sup>121</sup> Siaka Goudiaby, enquête de terrain au Sénégal, le 11/07/2012 (*cf. annexe III.1.2. Tome 2, p. 182*).

*La fédération a le devoir de prévention des conflits. Nous allons vers les événements. C'est ainsi que, dès qu'il y a des problèmes dans une école, on s'y rend, on interroge, on s'informe, on écoute les différentes versions. Après quoi, on s'arrange à ce que les parties en conflit se rencontrent pour chercher un consensus par la négociation. À l'issue de ces négociations, il y a des engagements pris de part et d'autre. Alors, nous APE, nous nous occupons du suivi des engagements. Lorsque les enseignants vont en grève, c'est que souvent les engagements pris par l'État lors des négociations ne sont pas respectés. Et quand l'État durcit le ton, c'est qu'aussi les enseignants n'ont pas non plus respecté les leurs<sup>122</sup>.*

Lors de ces enquêtes, presque toutes les personnes interrogées nous ont fait remarquer qu'en cas de conflit dans les établissements scolaires, c'est d'abord à l'APE que l'on fait appel pour régler le différent qui existe entre les protagonistes et pour les réconcilier.

Avec la gestion décentralisée des établissements, les APE deviennent donc une force à même d'apporter plus de cohésion dans l'organisation de ceux-ci.

#### • Le suivi de la scolarité des élèves

La création des Comités de Gestion des Établissements (CGE) est d'une importance capitale pour le suivi, l'évaluation de l'organisation et le fonctionnement des écoles. En effet, les APE ont désormais la possibilité de participer à l'élaboration et à l'actualisation des projets éducatifs des établissements. On ne peut, en fait, séparer l'acte éducatif de l'acte pédagogique parce que tous deux forment un seul et même acte de formation humaine. Durant l'année scolaire, lorsque l'APE est dynamique et bien organisée, les membres du bureau des APE ou des AME contrôlent l'assiduité et la fréquentation des élèves tout au long de la semaine. Lorsqu'une APE ou une AME fonctionne bien, chaque membre du bureau assure une journée ou une semaine de permanence selon l'organisation de chaque bureau. Ainsi, il doit passer tous les matins dans l'établissement auprès de la direction ou des surveillances pour suivre la fréquentation scolaire des élèves. S'il y a des élèves qui s'absentent régulièrement, l'APE entre en contact avec leurs familles pour comprendre la situation et, si un problème existe, le régler.

---

<sup>122</sup> Bakary Badiane, enquête de terrain au Sénégal, le 05/07/2012 et le 17/08/2012, cf. annexes. III.1.3., Tome 2, p. 185.



Sans pour autant se substituer à l'enseignant dans ses choix et à la mise en œuvre du programme, les parents peuvent être informés sur les méthodes employées et s'exprimer à leur sujet dans une instance de dialogue et de concertation.

Monsieur Doudou Mané, président de l'Union départementale des APE de Oussouye, a déclaré lors de nos enquêtes de terrain, en juillet 2013 :

*Pour le maintien des filles à l'école, l'APE travaille en étroite collaboration avec les chefs d'établissement et tous les partenaires qui appuient la scolarisation des filles. Nous avons sensibilisé les parents et ils ont commencé à comprendre que la fille peut aller à l'école et réussir. Et nous avons commencé à avoir moins de problèmes avec les élèves filles qui abandonnent parce que pauvres, grossesses précoces, mariages précoces, etc.<sup>123</sup>.*

Selon les enseignants interrogés, les APE qui fonctionnent bien encouragent souvent les parents d'élèves, les élèves et les enseignants dans leur tâche.

Ces associations suivent les résultats scolaires et récompensent en fin d'année les élèves les plus méritants, surtout les filles. Doudou Mané<sup>124</sup> nous le confirme en ces termes :

*Nous organisons aussi la fête de l'excellence pour encourager les meilleurs élèves.*

D'ailleurs, avec l'appui de l'APE et de l'AME, les filles connaissent un allégement des corvées domestiques (par exemple : puiser de l'eau, vaisselle, lessive... avant d'aller à l'école et au retour à la maison).

#### • L'organisation des examens et concours au niveau national

D'après nos enquêtes, les APE et AME fournissent un soutien remarquable pour l'organisation des examens et concours dans les établissements. Les APE et AME des centres d'examen s'organisent pour héberger les élèves qui viennent des villages environnants et les enseignants en déplacement. De plus, les APE soutiennent les cantines scolaires par la prise en charge des salaires des cuisinières, du transport des vivres et du bois. Dans certains villages, les femmes font gratuitement la cuisine à tour de rôle.

---

<sup>123</sup> Doudou Mané, enquête de terrain au Sénégal, le 04/07/2013 à Oussouye, cf. annexe III.2.1., Tome 2, p. 200.

<sup>124</sup> Doudou Mané, enquête de terrain au Sénégal, 2012, cf. annexe III. 1.4., Tome 2, p. 187.



*Le renforcement et l'extension des cantines scolaires constituent une des lignes d'action d'amélioration de la qualité des enseignements – apprentissages de la feuille de route du dit ministère sur la période 2013-2017<sup>125</sup>.*

- **Les cantines scolaires**

Les cantines scolaires sont un élément fondamental de la stratégie d'accroissement de l'accès et de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Elles contribuent à l'amélioration de la valeur nutritionnelle, de l'alimentation des élèves et, par conséquent, de leur santé. En février 2014, Serigne Mbaye Thiam, ministre de l'Éducation nationale, a avancé lors de l'ouverture du forum national sur la nutrition et l'alimentation scolaires que

*La problématique de la nutrition à l'école est aujourd'hui au cœur des politiques éducatives pour la bonne et simple raison que l'élève, qui est la raison d'être du dispositif d'enseignement/apprentissage, n'est réceptif que lorsqu'il dépasse toutes les contingences... Par conséquent, le gouvernement du Sénégal s'est engagé à promouvoir un environnement sain et salubre.<sup>126</sup>.*

Selon le témoignage des enseignants de zones rurales comme urbaines, lorsque les élèves d'un établissement doivent se déplacer dans un autre village pour les examens ou concours, les associations de parents s'organisent pour les faire accompagner de quelques membres du bureau et de quelques femmes qui préparent le repas pour les candidats.

- **Construction de classes ou d'abris provisoires**

Toutes les APE prennent part à la construction de nouvelles classes ou à la confection d'abris provisoires. L'abri provisoire désigne au sens large toute forme d'occupation de salles de classe à titre provisoire et précaire :

*Le caractère provisoire est lié au titre de l'occupation (exemple emprunt, la location ou le bail, etc.), la non-conformité des bâtiments à usage de salles de classe peut être liée aux*

---

<sup>125</sup> « Sénégal, éducation, alimentation », ADL/SAB, Agence de Presse Sénégalaise, Dakar, le 18/02/2014.

<sup>126</sup> Serigne Mbaye Thiam, cité in « Sénégal, éducation, alimentation », ADL/SAB, Agence de Presse Sénégalaise, Dakar, le 18/02/2014.



*matériaux de fabrication locaux comme la paille ou le banco. Les abris provisoires sont passés de 16,3 % en 2012 à 11,4 % en 2013.*<sup>127</sup>

Lorsqu'il y a projet de construction d'école dans un quartier ou un village, il est toujours demandé aux populations bénéficiaires de trouver un endroit pour accueillir les premières promotions avant la construction effective de l'école. Souvent, les populations s'organisent pour confectionner une salle ou des salles avec les matériaux de fabrication locaux comme les *crintins*, les feuilles de palmiers ou rôniers, la paille, etc. Ces installations permettent aux enseignants de commencer les cours. Et, dans le même temps, il est demandé aux populations de rassembler le sable, les coquillages, les pierres, pour le démarrage des constructions de classes. Pour la réalisation de tous ces travaux, ce sont régulièrement les APE qui s'occupent de l'organisation des journées d'apports des populations. Dans les écoles déjà construites, l'État demande fréquemment aux APE d'assurer l'entretien des bâtiments, d'installer l'électricité et l'eau courante et même les latrines ou toilettes. Selon le témoignage de parents d'élèves, d'enseignants ou même d'inspecteurs, les APE apportent une large contribution à la construction des classes, des latrines, des toilettes...

Bakary Badiane<sup>128</sup>, lors de nos enquêtes de terrain, déclare :

*À l'aube des indépendances, les chefs d'État africains se sont rencontrés à Addis-Abeba pour faire le point sur l'éducation nationale. Le résultat, c'est que le Taux Brut de Scolarisation était très bas en Afrique. Ces chefs d'État africains s'étaient fixés comme objectif de porter le TBS à 100 %. Ils ont fait l'état des lieux et se sont rendu compte qu'il fallait faire un effort sur la formation... C'est à ce moment qu'un groupe de parents d'élèves s'est réuni à Dakar et a décidé d'apporter sa contribution surtout dans le cadre de l'accès à l'école. C'est là qu'est née cette association de parents... Que faire ? Il faut construire des écoles. Ça commence par une classe et progressivement, les parents construisent des classes et remettent les clés à l'État. Là où il n'y a pas d'école, ils créent des abris provisoires.*<sup>129</sup>.

Généralement, dans les villages les plus éloignés ou enclavés, les dotations des écoles en fournitures scolaires arrivent tardivement. Par conséquent, pour que l'année débute

---

<sup>127</sup> Rapport National sur la situation de l'éducation 2013, p. 42.

<sup>128</sup> Bakary Badiane, président de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Elèves et d'Étudiants au Sénégal (FENAPES)

<sup>129</sup> Bakary Badiane, enquête de terrain au Sénégal en juillet et août 2012, cf. annexe III.1.3., Tome 2, p. 183.

parfaitement, les APE ou AME achètent des fournitures de bureau aux enseignants (cahiers pour préparation des cours, stylos, crayons, craies blanches ou de couleurs, manuels à l'usage du maître ou du professeur, etc.).

En zone rurale, l'apport des APE/AME aux enseignants prend plusieurs formes. Outre l'appui qui offre aux enseignants des logements décents, il existe l'aide aux enseignants en difficultés (volontaires ou contractuels débutants) afin qu'ils se trouvent dans de bonnes conditions de travail. Dans la majorité des cas, cette contribution porte sur la prise en charge des frais de location et de l'achat de nourriture. Il faut enfin souligner que plusieurs écoles sénégalaises ne sont pas dotées de clôtures, d'électricité, de téléphones... Aussi, les APE sont-elles souvent chargées d'apporter ces compléments d'éléments.

Les associations de parents veillent aussi à la protection et à la bonne renommée des écoles fréquentées par leurs enfants. Pour assurer la qualité du fonctionnement et de l'organisation des écoles sénégalaises, la collaboration entre les APE/AME est indispensable. Le succès de l'action éducative dépend de la qualité des relations et de la confiance qui existent entre les APE et les enseignants. Ainsi, grâce aux différents conseils et comités, et à l'ouverture à la collaboration des enseignants, les activités des APE se déroulent sans grande difficulté. La gestion des écoles est devenue participative avec la mise en place obligatoire des Conseils de Gestion des Établissements (CGE) qui, en plus du personnel de l'établissement, intègrent les élèves et les représentants des communautés bénéficiaires. Le CGE a pour rôle de participer à l'élaboration du budget et du projet d'établissement, à la gestion des conflits...

Les APE/AME font partie de ces comités de gestion des écoles et leur apport n'est pas négligeable. Cependant, il faut souligner que l'implication effective des parents à la gestion administrative, financière et logistique nécessite la mise en place de programmes de renforcement des capacités dans tout le territoire national et, surtout, à des endroits où les APE fonctionnent difficilement.

Doudou Mané nous a confié lors de nos enquêtes :

*Il nous est demandé au niveau des APE de renouveler nos bureaux quand il le faut. Notre problème aussi, c'est le manque de formation des parents afin que leur action puisse être efficace dans le système éducatif. Nos membres commettent quelquefois des erreurs quand ils interviennent au niveau des écoles et cela crée des problèmes entre enseignants et parents.*

*Par méconnaissance des textes, les parents veulent souvent prendre la place des enseignants... Les membres des APE siègent dans le Comité de Gestion des Écoles (CGE). Nous sommes souvent invités à des réunions et sommes informés de tout ce qui se passe à l'école.<sup>130</sup>.*

Durant la deuxième phase du PDEF (2003-2007), l'État s'est engagé à développer un partenariat large, efficace et mieux organisé, de sorte que les ressources de toute nature disponibles chez les divers acteurs et partenaires soient investies dans le secteur de l'éducation. Dans la perspective de responsabilisation et de l'autonomisation, le gouvernement accorde à l'Union des Associations des Élus Locaux (UAEL), parmi lesquelles figurent les APE, des pouvoirs importants.

À la suite de l'appui de l'USAID/EDB<sup>131</sup>, les relations entre enseignants et parents sont sereines.

#### **– Contribution de l'USAID/EDB à l'accompagnement des APE**

La participation des APE/AME implique une recomposition du pouvoir gestionnaire au niveau des établissements. La période initiale a produit des incompréhensions et même certaines résistances de la part des enseignants, mais très rapidement, ces derniers ont compris que les parents étaient indispensables au bon fonctionnement du système. Cependant, les parents, comme les enseignants, ont besoin d'être formés au partenariat, à la gestion, à l'informatique, etc. L'USAID, qui a pour mission d'aider à réduire la pauvreté et à renforcer la démocratie, s'est alors engagée à former les membres des bureaux des APE, les chefs d'établissement et les enseignants, afin de développer des compétences en gestion, en didactique des matières scientifiques et du français, en informatique... Il faut, à ce propos, souligner que :

*le dynamisme de l'APE, sa présence dans les différents événements qui rythment l'année scolaire dépendent au premier chef de la capacité de ses dirigeants à communiquer, à animer*

---

<sup>130</sup> Doudou Mané, président UDAPE Oussouye, enquête de terrain au Sénégal, le 14 juillet 2012, cf. annexe III.1.4, Tome 2, p. 187.

<sup>131</sup> USAID/EDB : United States Agency for International Development/Éducation De Base, ou Agence des États-Unis pour le Développement International.



*une équipe, à organiser des activités et à assurer une formation continue à tous les cadres de l'association.<sup>132</sup>.*

Grâce à l'appui considérable de l'USAID/EDB (Éducation De Base), un net progrès apparaît dans l'acquisition de compétences qui permettent aux parents de mener à bien les objectifs de leur projet associatif et des projets éducatifs.

Doudou Mané tient à préciser, lors de nos enquêtes de terrain, que :

*Notre problème aussi, c'est le manque de formation des parents afin que leur action puisse être efficace dans le système éducatif... Nous avons une feuille de route ou fiche annuelle d'informations et cela grâce à nos partenaires de l'USAID. Cette agence assure la formation des enseignants et des parents en informatique...<sup>133</sup>.*

L'un des objectifs de l'USAID/EDB est le renforcement des capacités des enseignants et des APE pour les amener à concourir à une gouvernance démocratique. Au Sénégal, comme dans tant d'autres pays africains, il est nécessaire d'approfondir le contrôle citoyen de l'éducation. La promotion de la bonne gouvernance, à travers le développement de la transparence, de la responsabilité et de l'imputabilité est plus qu'urgente pour une école de qualité, d'équité et adaptée. La gestion des écoles, devenue participative, les APE sont représentées dans les Conseils de Gestion des Établissements (CGE) par quelques parents. En prenant en compte les avis de parents lors de nos enquêtes de terrain, nous avons senti leur fierté de pouvoir participer à la gestion des écoles. Néanmoins, ils restent souvent prudents lorsqu'ils demandent à être formés.

Bakary Badiane avance que :

*Il y a aujourd'hui des Comités de Gestion des Établissements (CGE) dans pratiquement tous les collèges et lycées. Et dans ces comités, il y a au moins deux parents d'élèves. Ainsi, tous étudient, voient les besoins et agissent pour une meilleure utilisation des fonds.<sup>134</sup>.*

---

<sup>132</sup> *Guide du responsable APE*, Fédération des Associations Africaines de Parents d'Élèves et d'Étudiants (FAPE), Paris, 1997, p. 61.

<sup>133</sup> Doudou Mané, enquête de terrain au Sénégal du 14/07/2012, cf. annexe III.1.4., Tome 2, p. 187.

<sup>134</sup> Bakary Badiane, enquête de terrain au Sénégal, juillet et août 2012, cf. annexe III.1.3., Tome 2, p. 185.

## **Conclusion**

Une collaboration équilibrée et cohérente entre les personnels de la communauté éducative s'avère capitale pour la réussite scolaire. Les parents et l'école ont pour mission commune la transmission d'une éducation et d'un héritage culturel aux enfants ; il s'agit de l'élément initial incontournable. Avec toutes les crises que connaissent les systèmes éducatifs, les parents doivent accepter de prendre leur responsabilité. Nous les voyons, de plus en plus, prendre en charge certaines dépenses des écoles, alors qu'ils ont le sentiment de n'avoir aucune prise ni sur le fonctionnement de l'institution scolaire, ni sur les contenus de l'enseignement reçu par leurs enfants. Aujourd'hui, les enseignants eux-mêmes ressentent l'intérêt de s'appuyer sur les familles dans l'action éducative. L'évolution vers un partenariat dynamique et efficace conduit elle aussi à renforcer le rôle et le poids des acteurs locaux, et donc ceux des APE. Dans la suite de notre réflexion, nous montrerons comment et pourquoi ces nouveaux partenaires de l'État sénégalais et de l'école peuvent aider à rendre performant et adapté le système éducatif.

# **QUATRIÈME PARTIE : Fondements théoriques.**

## **Méthodologie**

### **CHAPITRE I : Présentation et justification des théories sur la collaboration école-famille**

#### **1. Présentation des théories**

Le temps est révolu où les parents acceptaient d'être de simples *accompagnateurs* du projet scolaire. Aujourd'hui, ils sont invités à la réflexion et veulent avoir leur mot à dire sur les rythmes scolaires, les contenus, les pédagogies, les programmes scolaires, les manuels scolaires, les *curricula*, le suivi et l'évaluation...

La doctrine éducative parentale n'est pas formalisée. C'est à travers les réflexions causales entre l'enfant et son environnement social, l'école et la communauté, et les interactions socio-éducatives vivement développées par les parents entre eux, que peut s'articuler la théorisation de l'implication des parents dans notre étude.

Comme nous l'avons précédemment indiqué, la politique d'éducation du Sénégal s'est appuyée ces dix dernières années sur le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), qui a prévu d'aligner l'éducation sur les recommandations de la Conférence de Jomtien sur l'Éducation pour tous, tenue en 1990<sup>135</sup>. Il s'agit alors d'intensifier les efforts et de réunir toutes les forces nécessaires pour rendre l'enseignement accessible à tous sans distinction. Dans le but de promouvoir l'égalité et l'équité, le PDEF a suggéré de porter une attention particulière aux inégalités de sexe. Ce programme précise que l'État sénégalais doit garantir une éducation de base de qualité pour tous :

*Pour atteindre cet objectif dans un contexte de mondialisation qui expose le Sénégal à diverses contraintes (Éducation pour tous, qualité de l'enseignement, etc.), il a été urgent de parachever la mise en place d'un cadre macro-économique viable, mettant l'accent sur l'amélioration continue de la compétitivité économique, le développement humain durable et la bonne gouvernance.*

---

<sup>135</sup> « Le développement de l'éducation ». Rapport National du Sénégal, La Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE), août, 2004, *op. cit.*, p. 12.



*Cette option doit alors se traduire par le relèvement substantiel des taux de scolarisation pour tous les niveaux d'enseignement, l'amélioration des performances scolaires, l'augmentation du taux de réussite et une gestion plus efficiente du système éducatif.*<sup>136</sup>

Dans ce contexte, l'État s'est rendu compte qu'il ne pouvait à lui seul faire face à tous les défis. L'évolution récente vers une plus grande décentralisation et déconcentration conduit à faire confiance aux acteurs locaux et à leur donner une plus large place dans la définition de la politique éducative.

La théorie de la gouvernance est une approche qui constitue des théories actionnaires et partenariales pour lesquelles la création et la répartition des valeurs passent par la discipline du dirigeant. C'est ainsi qu'on observe dans la littérature l'émergence d'une troisième théorie cognitive de la gouvernance. Cette dernière se fonde, dans son processus de création et de répartition de valeurs, sur la capacité des structures à déceler de nouveaux problèmes et à y apporter les réponses adéquates.

Dans le but de privilégier l'avènement du citoyen responsable, c'est au niveau local que doivent désormais s'orchestrer les services publics essentiels et se gérer les problèmes institutionnels ponctuels. Dans un contexte de désintérêt par rapport à l'enseignement public, les liens doivent être restaurés entre l'école et les communautés bénéficiaires.

Dans cette perspective, il semble que, d'une part, la décentralisation et l'implication d'autres partenaires dans la fourniture des services sont des mécanismes qui doivent fonctionner du centre vers les périphéries - politique du *top-down* - et que, d'autre part, le rôle essentiel de l'État est de créer des infrastructures et de veiller au suivi à l'évaluation.

Le *new public management* ou la nouvelle gestion publique (NGP) est un concept forgée par Hood de la London School of Economics. La nouvelle politique de gestion (NGP) repose sur de nouvelles perspectives dans la gestion publique. Pour Osborne et Gaebler (1993), elle représente un nouveau cadre d'analyse pour comprendre et mieux mener une réflexion sur la gestion publique.<sup>137</sup>

---

<sup>136</sup> Une décennie d'investissement dans l'éducation : Le Bilan, p. 4.

<sup>137</sup> P. Aucoin, « Administrative Reform in Public Management : Principles, Paradigms, Paradoxes and Pendulums », *Governance*, 3 (2), p.114, cité In Jean-Emile Charlier, Jean-François Pierrard, « Systèmes COLY Auguste | Thèse de doctorat Sciences de l'éducation | Université de Limoges | 2014



Aucoin, quant à lui, souligne que :

*Ce qui a eu lieu presque au niveau de tous les gouvernements dans les systèmes politiques développées et dans les Etats fortement institutionnalisés du point de vue administratif, est un souffle nouveau sur la conception de l'organisation et la gestion publique.*<sup>138</sup>

Sans entrer dans une polémique, le constat est que la NGP provoque un intérêt croissant dans les pays en voie de développement. Finger (1998) montre que la mise en place de la NGP peut mener à trois types de réformes : l'efficience financière, la qualité et le rapprochement entre le « client » et l'administration, la participation communautaire.<sup>139</sup>

La réforme idéale serait naturellement celle qui assimile toutes les trois réformes que nous venons de citer précédemment.

*La décentralisation administrative et la création parallèle d'unités décentralisées et autonomes figurent parmi les recommandations de la NGP qui les considère comme des moyens efficace de dé bureaucratisation.*<sup>140</sup>

Les raisons qui conduisent à la décentralisation sont multiples et convergentes : l'accroissement de l'efficacité de l'aide au développement, l'intégration des marchés locaux dans les marchés internationaux et la nouvelle gestion publique.

Par conséquent, les politiques éducatives doivent être initiées par les États ou par les organisations financières internationales mais aussi avec la participation de la communauté, même du citoyen « au plus bas niveau ». L'action de décentralisation requiert un vaste dialogue entre le centre et les périphéries qui possèdent, eux-aussi, des potentialités et des moyens à se partager. *L'implication est importante puisqu'il s'agit pour l'un de se dessaisir des prérogatives jusqu'ici siennes, et pour l'autre de les accueillir.*<sup>141</sup>

---

d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse de discours et des enjeux », *AUTREPART* (17), 2001 : 29-48, p. 36.

<sup>138</sup> Jean-Emile Charlier, Jean-François Pierrard, « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse de discours et des enjeux », *AUTREPART* (17), 2001 : 29-48, pp. 35-36.

<sup>139</sup> *Id.*, p. 36.

<sup>140</sup> *Ibid.*

<sup>141</sup> *Id.*, p. 37.

Ce dessaisissement et cet *empowerment* ont certainement des contenus et de nombreuses formes que le dialogue, la communication et le partage peuvent permettre de définir et de préciser.

La nouvelle gestion publique (NGP) recommande la politique participative dans les pays du Sud, dont le Sénégal. Pour une meilleure appréhension de notre réflexion, nous nous sommes inspiré de trois modèles théoriques qui semblent se compléter concernant l'implication des parents dans une politique d'éducation.

Par ces modèles théoriques, nous tenterons de donner sens à notre principale question : quelles sont les différentes formes d'implications pouvant aider à la réussite éducative ? Comment les parents peuvent-ils participer à la construction d'une école citoyenne et démocratique ?

Notre objectif dans cette recherche est d'identifier quelques méthodes théoriques à travers lesquelles école et famille peuvent collaborer pour la réussite scolaire. Les pages suivantes nous présenterons quelques théories adaptées à notre recherche.

a) **Le modèle d'influence partagée** (Epstein, 1987) attire l'attention sur la réciprocité entre les enseignants, les familles et les élèves et sur le rôle des enfants comme agents actifs dans la relation école-famille. Ce modèle trouve sa pertinence dans l'illustration du partenariat sur le plan organisationnel. Il permet une analyse holistique des obstacles et des facteurs facilitants associés au partenariat école-famille et du rôle important des acteurs impliqués dans l'encadrement des enfants.

b) **Le modèle du processus de la participation parentale** (Hoover – Dempsey et Sandler, 1997) examine le processus d'implication des parents à partir de leur prise de décision à participer à la vie éducative. Ce modèle soutient que les parents coopèrent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental incluant la collaboration. Ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leurs jeunes à réussir et perçoivent les opportunités et les invitations à la collaboration de la part de leurs enfants et de l'école.

Le modelage, le renforcement et l'enseignement constituent les processus par lesquels l'investissement parental influence les enfants. Dans le cadre de la collaboration entre les acteurs de l'école et ceux du milieu familial, ce modèle permet d'expliciter celui d'Epstein. Il



ajoute à la compréhension des notions correspondant à la philosophie des parents et au rôle de l'élève dans la relation. Il répond à la question : qu'est-ce qui amène un parent à décider de participer ?

c) **Le modèle partenarial de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille** (Bouchard, 1998) situe davantage la collaboration entre parents et enseignants dans une relation de donnant donnant où chacune des deux parties apprend du savoir et du savoir-faire de l'autre. Il repose sur des attitudes et des comportements essentiels au développement, à l'utilisation et à l'augmentation des compétences des individus. Ce modèle permet de mettre en évidence le décalage qui existe entre les intentions de partenariat et l'actualisation<sup>142</sup>.

Deux autres modèles viennent appuyer les trois précédents :

L'adaptation du **modèle écologique de Bronfenbrenner** (Bronfenbrenner, 1979) qui permet de prendre en compte, d'une part, la complexité des enseignants et des parents en tant que personnes, et d'autre part, les habiletés requises pour réunir les différences qui existent entre les deux parties.

Shepard et coll. (1999)<sup>143</sup> proposent un cadre conceptuel de partenariat école-famille, *Empowerment Model for Family-School Partnerships*, basé sur plusieurs modèles théoriques dont, entre autres, le modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986) et la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1986). Avec ce modèle, le développement du partenariat se fait selon les quatre niveaux suivant :

- 1) La communication permet aux parents de surmonter les craintes d'insuffisance en formation fournit-elle au personnel de l'école les opportunités de faire face aux préoccupations et de montrer aux parents la place qu'ils occupent dans l'éducation de leurs enfants.
- 2) Le développement familial consiste en la participation des parents dans les ateliers et programmes visant à améliorer les habiletés parentales dans l'encadrement de leur enfant. L'engagement des parents dans ces activités leur permet de prendre

---

<sup>142</sup> *Id.*, pp. 13-14.

<sup>143</sup> R. G. Shepard (et coll.), "Empowering family-school partnerships: An integrated hierarchical model". *Contemporary education*, 70(3), 1999, pp. 33-37.

- des responsabilités selon leur croyance personnelle, soit d'augmenter la croyance d'auto-efficacité.
- 3) Les activités communautaires consistent à travailler comme aide-enseignant, à assister les autres familles, à faire du bénévolat pour les organisations communautaires.
  - 4) Le soutien consiste à agir comme membre de l'organisation nationale, régionale et locale, dans le but d'influencer les politiques et administrations des écoles et communautés :

*Les activités communautaires et le soutien permettent aux parents de créer des relations sociales fortes et variées.<sup>144</sup>*

Tous ces modèles théoriques se complètent mais nous pensons que celui développé par Epstein convient le mieux au cadre de notre étude. Nous trouverons l'explication de ce choix dans les pages suivantes.

## 2. Justification des théories

Après ce bref panorama des modèles théoriques en lien avec notre question de recherche, il nous semble que **le modèle de l'influence partagée d'Epstein** est le plus indiqué dans le cadre de notre recherche parce qu'Epstein a conceptualisé la participation parentale en identifiant six types de collaboration importants : la fonction parentale (*parenting*), la communication, le volontariat, l'apprentissage à domicile, la prise de décision et la collaboration avec la communauté.

Par ailleurs, les indicateurs de la réussite des élèves se sont élargis pour inclure non seulement le rendement scolaire, mais aussi l'engagement et la présence à l'école et dans la classe, l'obtention du diplôme d'études, les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs et les difficultés comportementales (Deslandes et Al., 1997, 1998, 1999 ; Epstein, 2001 ; Steinberg, 2001).

---

<sup>144</sup> Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration famille-école-communauté mise en œuvre au Québec. *Rapport de recherche (Item I –document de travail) relatif à la recension des écrits portant sur la relation école communauté et l'école communautaire au Québec (Item I-d/ Hiver 2009)*. Le Conseil de recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH), n° 410-2007-1790, Sherbrooke, avril, 2009, pp. 13-15.

Première responsable de l'apprentissage et de l'éducation de l'enfant, la famille est elle-même l'aboutissement d'un long processus d'éducation. Elle est de ce fait le produit d'une communauté donnée à un moment de son histoire ; c'est ce qui explique la diversité des familles à travers le monde. Malgré cette diversité, les familles possèdent quelque chose en commun : le souci parental.

En effet, le souhait de tout parent est que son enfant réussisse dans la vie. En Afrique, et plus précisément au Sénégal, l'enfant, nous l'avons vu, dépend du groupe tout entier et non seulement de ses géniteurs. L'éducation revêt alors un caractère collectif car la parenté, les pairs, le village entier y participent. Tout le monde est concerné par l'éducation même si une place particulière revient aux parents, aux aînés ou à des personnes qualifiées par des tâches spéciales, comme durant les moments de rites d'initiation divers ou d'apprentissage.<sup>145</sup>

L'éducation de l'enfant africain en général et celle de la fille en particulier ont fait l'objet de plusieurs études de chercheurs : Lange (1998), Moumouni (1998), AbdoulSow (2004), Pierre Dasen, Abdeljalil Akkari (2004), Hampaté Bâ (1980), Jean Houssaye (2007), Colette Sabattier (2001), Jean Marín etc. Ces quelques chercheurs de formations différentes (historiens, sociologues, ethnologues, psychologues, éducateurs...) se sont intéressés à l'éducation traditionnelle et ont mis en évidence les quatre étapes du processus éducatif de l'enfant africain.

Il ressort de leurs écrits que la première partie de l'enfance (de 0 à 6 ans) est prise en charge en grande partie par la mère. En effet, le processus de socialisation de la première tranche d'âge (0 à 6 ans) est fonction des réalités sociales du contexte sénégalais et surtout de la position sociale de l'homme ou de la femme. Ainsi, durant les six premières années, la mère se charge davantage de l'enfant. Elle l'allait, elle reste très proche de lui, surveillant ses faits et ses gestes. Elle lui fait quotidiennement sa toilette et, souvent, après le bain, elle lui fait des massages corporels avec du beurre de karité. Elle insiste sur le massage du cou, de la poitrine, des pieds afin de les rendre plus dégagés, plus souples. Au-delà de ce massage, la mère suscite chez l'enfant toute une gestuelle quotidienne qui favorise l'éveil. Ainsi, dès l'âge de 2 ou 3 ans, la maman met l'enfant en contact avec l'entourage.

---

<sup>145</sup> Cf. chapitre I : Les modèles éducatifs au Sénégal.

La deuxième partie de l'enfance (6 à 10 ans) est prise en charge par les parents, selon le sexe, la mère s'occupe davantage de la fille tandis que le père s'occupe davantage du garçon. L'enfant commence à être initié aux tâches domestiques s'il s'agit d'une fillette. Son apprentissage se fait généralement par mimétisme en suivant la mère. Le but étant de la préparer à assumer les rôles et le statut qui lui reviendra dans la société. Entre 8 et 10 ans, elle apprend à puiser de l'eau avec sa mère, l'accompagne en forêt chercher du bois de chauffe, allume et surveille le feu de la cuisine, fait la vaisselle, s'occupe du petit frère ou de la petite sœur. Elle participe aux travaux champêtres : culture, cerclage, repiquage et récolte de riz.

Quant au petit garçon, il suit son papa aux champs. Souvent, on lui confie avec ses frères, cousins, amis, la garde du troupeau de vaches.

Toutes les activités de l'enfant que nous venons d'énumérer se développent progressivement au-delà de l'espace familial et engagent l'enfant dans des rapports de production plus étendus. Au Sénégal, dans toutes les ethnies, l'enfant, dès son plus jeune âge est modelé.

La troisième partie de l'enfance (de 10 à 15 ans) est celle au cours de laquelle les enfants sont accueillis par l'entourage, la famille, le village, la collectivité.

Ils rentrent alors dans la période pubertaire et donc de l'adolescence. Ils sont admis dans le cercle des adultes. Ils doivent désormais accomplir des travaux d'hommes et de femmes. Durant cette période ils forment un groupe du même âge. Ils sont toujours encouragés par la communauté, le village, à maintenir une relation d'entraide et de solidarité.

La fillette est alors éduquée à s'approprier de certaines valeurs : le sens de l'humain, la force du caractère, la pudeur, l'amour du travail bien fait, le respect de l'aîné...

Moumouni (1998)<sup>146</sup> souligne l'importance accordée à cette tranche d'âge par le jeu des commissions (courses). Grâce aux activités quotidiennes qui leur sont confiées par les parents et la collectivité, les enfants prennent conscience, progressivement, des fondements matériels et spirituels de la vie sociale (échelle des valeurs, coutumes et traditions, conception de la vie etc.).

---

<sup>146</sup> Abdou Moumouni, *L'éducation en Afrique*, Paris : Présence africaine, 1998.

Par ailleurs, dans la dynamique relationnelle avec sa classe d'âge, l'adolescent renforce ses liens de solidarité et d'amitié avec les jeunes de sa génération, ses aînés et toute la collectivité. L'éducation de la jeune adolescente, future mère, se fait sous trois points : la procréation d'enfants et l'aptitude à s'en occuper, la production des aliments et la cuisine. En fait, le modèle éducatif appliqué à la petite fille doit permettre d'assurer et de perpétuer les traditions et les coutumes et surtout d'assurer la cohésion sociale.

Face à ce modèle éducatif traditionnel, appliqué aux filles, le « colonisateur » développe certaines critiques à l'égard du processus éducatif. C'est ainsi qu'ils développent un autre modèle que nous verrons plus avant.

Le constat est que, dans cette éducation traditionnelle, on se préoccupe plutôt de forger chez l'enfant un certain nombre d'acquis en fonction des valeurs et des coutumes. C'est ainsi qu'on apprend à l'enfant un minimum de savoir-vivre et de savoir-faire.

La qualité de l'éducation ne peut se comprendre par le parent que par rapport au produit de son éducation. Dans cette perspective, la famille, la communauté, commencent à s'intéresser, en tant que partie intégrante de la société, à l'action collective et à la définition de la politique éducative.

C'est aux parents qu'incombe en premier la responsabilité de la formation de l'enfant, autrement dit, d'assurer la transition entre l'école et la communauté. Ils doivent le faire en garantissant le développement physique, intellectuel, affectif et moral de l'enfant, tout en exerçant sur lui une influence éducative continue.

Ceci est d'autant plus vrai que les réussites et les échecs scolaires sont considérés comme ayant une relation avec le milieu familial dans lequel évolue l'enfant.

Les différentes études que nous venons de citer ne sont qu'une façon de dévoiler la prépondérance du rôle des parents ou de la famille en ce qui concerne l'éducation de l'enfant.

Au Sénégal, certaines formes de résistance face à l'école existent encore chez les parents. Ces résistances concernent les modalités de coopération parents-école, les contenus, l'analphabétisme, le sexe, etc. Cela prouve que les APE ne peuvent s'impliquer qu'en fonction du milieu. Les caractéristiques des relations école, famille et communauté doivent



davantage se préciser, et c'est ce qu'attendent les parents d'élèves au Sénégal. Certains d'entre eux, lors de nos enquêtes de terrain, ont manifesté leur ouverture au dialogue et à la coopération.

Doudou Mané souligne que :

*L'école complète l'éducation de nos enfants, mais il faut que chaque parent assume sa responsabilité pour une meilleure éducation de nos enfants [...]. Pour le maintien des filles à l'école, l'APE travaille en étroite collaboration avec les chefs d'établissement et la SCOFI<sup>147</sup>.*

Effectivement, au Sénégal, tous les établissements qui ont accepté de coopérer avec les parents et les familles se sont rendu compte que les questions de qualité, d'efficience et de transparence sont de plus en plus maîtrisées. Les parents ont vu leur expérience valorisée afin d'accompagner la société sénégalaise vers un changement de mentalité.

Dans les écoles ayant obtenu l'appui de l'USAID et qui ont connu des progrès, la communication et la sensibilisation ont beaucoup apporté à l'engagement des parents. La formation a développé la confiance et le dialogue entre enseignants et parents. La transparence et la confiance mutuelle ont amené beaucoup de parents à s'engager dans la réflexion sur les questions éducatives. Pour pérenniser et améliorer le suivi de cette implication parentale, l'USAID/EDB a remis une fiche annuelle d'informations<sup>148</sup> à toutes les APE de base. Aussi, pour une meilleure collaboration école – famille – communauté, est-il fortement recommandé de se former au partenariat. Epstein, dont nous empruntons la théorie, a conçu une structure d'équipe pour implanter des programmes de collaboration école-famille au niveau institutionnel. C'est ce que fait aujourd'hui l'USAID/EDB dans le PDEF. Ce travail se poursuivra dans le nouveau programme du PAQUET.

Les quelques indicateurs nommés précédemment justifient le choix du modèle de l'influence partagée de Epstein. Elle a su conceptualiser l'implication des parents dans définition de la politique éducative, en identifiant six types de collaboration : le *parenting*, la communication, le volontariat, l'apprentissage à domicile, la prise de décision et la collaboration avec la communauté.

<sup>147</sup> Doudou Mané, enquête de terrain au Sénégal, Oussouye, le 04/07/2013, cf. annexe III.2.1., Tome 2, p. 200.

<sup>148</sup> Cf. annexe II. 4., Tome 2, pp. 165-169.

La fonction parentale consiste à la préparation de l'enfant pour l'école par les parents et à son accueil à la maison quand il revient de l'école. Le parent a aussi comme rôle d'inculquer certaines valeurs à l'enfant et assurer le suivi des travaux scolaires à domicile. Il doit participer à la motivation de l'enfant, à la vie de l'école, afin d'éviter le décrochage de son enfant. Dans cette collaboration, la communication est très importante car les parents s'engagent davantage s'ils perçoivent l'implication comme une de leurs responsabilités en tant que parents.

Ce modèle théorique nous permet de donner sens à la méthodologie utilisée pour mieux appréhender les différentes formes d'implications des APE sénégalaises dans la définition de la politique éducative.

## **CHAPITRE II : Hypothèses de recherche et méthodologie**

### **1. Hypothèses**

La scolarisation des enfants nécessite la collaboration des parents dans la réussite scolaire et la définition des politiques éducatives. Pour répondre à la problématique de notre sujet, nous proposons trois hypothèses.

Plusieurs parents, par manque de formation ou par analphabetisme, n'osent pas participer à la vie de l'école. Ils s'engagent plus lorsqu'ils perçoivent que l'école leur ouvre ses portes et leur fait confiance. Ainsi, nous pouvons proposer comme première hypothèse : l'engagement des APE envers l'école, s'il est bien orienté, peut favoriser la réussite éducative.

Au Sénégal, les APE sont des structures émergentes qui se présentent comme garant de la démocratie et de la citoyenneté. Avec tous les autres partenaires de l'éducation, ces associations de parents veulent préserver le dialogue et la concertation dans le champ éducatif. Alors, comme deuxième hypothèse de recherche, nous proposons : l'implication des APE dans la vie scolaire peut aider à l'amélioration des décisions et à la qualité des services.

Ces nouvelles structures émergeantes, que sont les APE, étant dans les composantes gouvernance et gestion, nous proposons comme troisième hypothèse : encourager et former tous les acteurs de la communauté éducative au dialogue et à la gestion concertée peut accroître la qualité et la transparence dans la gestion du système.

Avant de passer à la méthodologie, nous clarifions quelques concepts qui nous semblent importants pour une meilleure appréhension de l’implication des parents dans la politique éducative.

## 2. Définitions des concepts

La compréhension de notre étude passe, au préalable, par la clarification des concepts. Ce travail nous permet de canaliser davantage notre réflexion. Il s’agit alors de définir tous les concepts du sujet et de nos hypothèses qui nous semblent les plus importants.

### 2.1. Le système éducatif sénégalais

Le « système » est défini par Le Petit Robert<sup>149</sup> comme un *ensemble organisé d’éléments intellectuels*. Quant au terme « éducatif », on peut le définir comme une mise en œuvre de stratégies et de moyens propres à assurer l’enculturation, la formation et le développement de l’être humain. Le système éducatif sénégalais se réfère à des structures, à des modes de fonctionnement et à des services qui se chargent de la formation et du développement intellectuel de tout Sénégalais. Il est divisé en deux secteurs : un secteur formel et un secteur non formel. Le secteur formel, dont l’ancrage remonte à la période coloniale, reste le reflet du système français. Il est composé de l’enseignement préscolaire (de 3 à 5 ans), mais cet enseignement a été revu à la baisse (0 à 6 ans) grâce à la Conférence de Dakar en 2000 ; de l’enseignement élémentaire qui reçoit les enfants de 6 à 12 ans ; de l’enseignement moyen et secondaire général (12 à 16 ans) ; de l’enseignement technique, la formation professionnelle et l’éducation supérieure. Parallèlement à cet enseignement formel public, se développe un enseignement formel privé laïc comme confessionnel.

De l’indépendance à nos jours, les textes officiels, qui ont façonné la politique éducative sénégalaise, ont pour principes majeurs : l’accès à l’école, l’égalité des chances et la question liée au genre. La loi de 1971 a érigé les principes d’une école démocratique, c’est-à-dire une école qui reconnaît le droit à chacun de recevoir une instruction ou une formation et qui s’engage à offrir les mêmes chances à tous sans exception. Quant à la loi de 1991, rédigée

---

<sup>149</sup> Le Nouveau Petit Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Montréal, Canada, 1993, p. 719 et 2195.

après les États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) tenus en 1981, elle préconisait la « naissance » d'une école ouverte à tous les enfants, gratuite, obligatoire.

Dans le même ordre d'idées, le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) veille à la promotion de la qualité, de l'accès, de l'équité et surtout aux questions liées au genre :

*La réalisation de l'objectif d'une scolarisation universelle de qualité constituait la première priorité du gouvernement. La formation professionnelle en est la seconde.<sup>150</sup>*

Pour mener à bien sa politique éducative, l'État du Sénégal développe un large partenariat avec la société civile et les institutions internationales, de sorte que toutes les potentialités chez les divers acteurs soient investies dans le système éducatif.

## 2.2. Implication

Comme nous l'avons déjà mentionné, les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Leur rôle est d'une importance capitale pour l'épanouissement de ces derniers. Par conséquent, leur implication dans la réussite scolaire de leurs enfants ou dans la qualité du système éducatif en place est indispensable.

Pour obtenir plus de force et de cohésion dans leurs actions, les parents se sont constitués en Associations de Parents d'Elèves (APE). Ils doivent alors s'organiser pour agir, adopter des règles de fonctionnement et se structurer pour mieux collaborer avec tous les autres partenaires de l'éducation. Au-delà de leurs actions et de leur organisation, l'efficacité de l'ensemble des APE dépend de leur communication, de leur engagement, de leur formation et de leur animation de différentes structures.

Selon Catherine Sellenet (2007), spécialiste du champ de la parentalité :

*En focalisant l'analyse sur la nature de l'implication plutôt que sur la mesure, le concept peut élargir l'analyse en situant les pensées et les actes des individus dans des évolutions institutionnelles<sup>151</sup>.*

---

<sup>150</sup> Développement de l'Éducation (DPRE), Rapport national du Sénégal, 2004, p. 2.



Certaines formes d’implication parentale sont institutionnellement reconnues et même valorisées. C’est le cas des parents qui se regroupent en fédérations de parents d’élèves (Gombert, 2006), dont certains peuvent même être considérés comme « consommateurs d’écoles » (Gayet, 2006, p. 20) ou comme « stratégies » (Gombert, 2008).

Au Sénégal, les parents se voient aujourd’hui offrir de multiples opportunités de contacts avec la communauté éducative, mais il arrive aussi que les conditions de mise en œuvre de dialogues et d’échanges ne soient pas optimales. Certes, les familles qui se désintéressent totalement de la scolarité de leurs enfants deviennent de plus en plus rares, mais elles inquiètent toute la communauté éducative.

Dans la société sénégalaise, le destin d’une famille est pour une part lié à la scolarité des enfants. Malgré les différences qui marquent les familles, toutes ont un fond commun : l’enfant est l’*objet* d’une attention particulière de la part de ses parents.

Il nous paraît alors utile de clarifier le concept de famille, non seulement pour mieux comprendre l’importance du rôle de celle-ci dans la réussite scolaire et l’amélioration de la qualité, mais aussi pour savoir ce dont elle a besoin pour aider à la performance du système scolaire.

### 2.3. La famille

L’école a tout intérêt à ne pas négliger la collaboration et les appuis qui peuvent s’offrir à elle pour la réussite scolaire :

*Ne serait-ce que pour faire venir les familles à l’école, les faire participer à la gestion, au fonctionnement des établissements scolaires. Pour faire venir les parents des élèves en difficulté scolaire, l’appui des associations de parents d’élèves, mais aussi des associations de quartier, de cité, de la ville, est souvent indispensable.<sup>152</sup>*

La collaboration entre école et famille trouve également sa légitimité dans le fait que les parents sont membres de la communauté éducative. Cette coopération est capitale car les

---

<sup>151</sup> « La participation des parents à la mission éducative des établissements catholiques d’enseignement », Texte promulgué par la Commission permanente, le 23 avril 2004, après le débat au Comité National de l’Enseignement Catholique, le 19 mars 2004, p. 5.

<sup>152</sup> Jean-Louis Auduc, *Le Système éducatif*, Hachette, Paris, 2011, p. 126.



familles sont de plus en plus angoissées pour l'avenir de leurs enfants et de l'école. L'école est souvent pour les familles une institution incompréhensible, et il faut, de nos jours, tenir compte de la diversité de la structuration des familles. Comme le constatent certains sociologues, comme par exemple Johnson et ses collaborateurs,<sup>153</sup> il est difficile de donner une définition de la famille. La famille « nucléaire », qui comporte un couple marié et leur(s) enfant(s), n'est plus qu'une forme parmi tant d'autres.

Selon Johnson et coll. (2004) :

*La famille est l'unité de base de toute société. Elle est un groupe de personnes qui vivent ensemble pour une longue période à cause d'un engagement mutuel par l'unité familiale. Cet engagement peut être un lien de mariage, une signification légale ou autre. D'autres auteurs, par contre, définissent ce concept en termes d'investissement de la famille dans le milieu scolaire. Pour ces derniers, la famille est un lieu d'accomplissement de la réussite scolaire (Bouveau, Cousin et Favre, Perroton, 2007). Dans le même ordre d'idées, Glasman (1992) désigne la famille comme étant une population particulière, un groupe qui se définit par son absence, ses manques, ses déficiences (Glasman, 1992, in Bouveau et coll., 2007).<sup>154</sup>*

Or, au Sénégal, la famille qui compte un père et une mère peut ne pas assumer entièrement ses responsabilités, contrairement aux grands-parents, un oncle, une tante, un(e) aîné(e), voire l'enfant scolarisé lui-même. La diversité des structures familiales rend quelquefois plus difficile la relation école et famille. La non-participation à la vie de l'école est souvent attribuée aux familles dont les couples sont analphabètes, âgés... Se manifeste aussi dans certaines familles une appréhension liée au niveau de culture des parents, à la barrière de la langue... Développer les relations famille et école est donc indispensable car il s'agit d'un atout pour la réussite des élèves et un avantage pour l'enseignant qui verra sa tâche allégée. Il n'y a pas opposition entre le travail fait à l'école et celui assuré par la famille et par les associations après l'école, mais complémentarité. Les activités associatives complètent les apprentissages scolaires dans le domaine du sport, de la culture, dans la remédiation scolaire, etc. De surcroît, elles peuvent aider à atténuer les inégalités sociales et culturelles existant entre les familles.

<sup>153</sup> Bouveau, P., Cousin, O. et Favre-Perroton, J., *L'école face aux parents: Analyse d'une pratique de médiation* (2e éd), Issy-les-Moulineaux France: ESF éditeur, 2007.

<sup>154</sup> « Rapport de recherche relatif à la recension des écrits portant sur la relation école-famille », p. 10.

### **3. Méthodologie**

Nous nous sommes engagé dans une recherche dont le but est de savoir quelles sont les formes d'implication des APE dans la définition de la politique éducative au Sénégal de façon à voir comment valoriser l'expérience de tous les parents afin de changer les mentalités.

Dans cette partie, nous développerons la méthodologie mise en place pour tester nos hypothèses.

L'objet de notre étude impose la conjugaison de deux modalités de recherche : l'approche historique et l'approche sociologique. Aussi, nous nous inscrivons dans le sens de YIN<sup>155</sup> (1994) sur la multiplicité des sources de données : archives, documentations et entretiens... Ce qui constraint à la flexibilité des outils de recherche.

#### **3.1. Approches méthodologiques**

##### **3.1.1. L'approche historique**

###### **3.1.1.1. La documentation**

En raison de la richesse des productions relatives à la collaboration entre école et famille, notre étude met l'accent sur la revue des documents y afférents. Pour cela, les archives, les bibliothèques et les centres de documentation constituent des lieux incontournables susceptibles de fournir des informations sur la coopération école, famille et communauté. La revue de la littérature sur cette collaboration nous a permis de dresser un état des lieux actualisé des connaissances sur cette recherche.

Nous avons essayé de répertorier les ouvrages pouvant nous permettre de définir les mots et concepts clés de notre recherche et ceux pouvant nous aider à construire une vision d'ensemble des concepts. Les articles publiés dans les revues académiques, les communications présentées lors de manifestations académiques, les encyclopédies et les dictionnaires ont été consultés. Cette documentation a été complétée par l'outil numérique. Nous nous sommes appuyé sur l'exploitation des résultats d'interrogation de bases de données bibliographiques académiques, francophones et anglophones : (CAIRN, ERIC, Catalogue de

---

<sup>155</sup> R. K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods*, Londre: Sage Publications 2<sup>nd</sup> edition, 1994.



reproduction nationale des thèses, le fichier de l'Association des Technologies de l'Information pour l'Éducation et la Formation...). De plus, certaines lectures méthodologiques (méthodes quantitatives et qualitatives) nous ont permis de repérer progressivement ce qui nous semble indispensable à l'argumentation que nous entendons mener.

Nous n'avons pas manqué de consulter les ouvrages de certains pédagogues du Sud, comme Pierre R. Dasen, Abdeljalil Akkari, Jean Houssaye, Hampaté Bâ..., de certains pédagogues religieux, comme Don Bosco, Joseph De Calasanz..., et des textes conciliaires ou canoniques...

Dans cette revue documentaire, nous avons également mené des consultations livresques virtuelles, à travers des sites internet appropriés en France, en Suisse, en Belgique, au Canada et aux USA, en raison de l'activisme éducatif et formatif singulier de ces pays.

Nous avons enfin beaucoup consulté les rapports de l'UNESCO, du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), de l'USAID, de l'UNICEF, et des documents du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) et du PAQUET.

Ces recherches se sont déroulées essentiellement en France, lieu d'étude théorique. Toutefois, elles ont été complétées au Sénégal, plus précisément à Dakar et en Casamance, région située au sud du pays.

### **3.1.1.2. Lieux de la documentation**

À Dakar, nous avons bénéficié de la pertinence des informations fournies par la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE), du Ministère de l'Éducation nationale. Nous avons également eu accès, lors nos séjours à Dakar<sup>156</sup>, à certaines bibliothèques : celles de l'UNESCO, de ENDA Tiers Monde, de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), du Collège Sacré-Cœur et du Centre Culturel Français...

---

<sup>156</sup> En 2012 et 2013.

Par ailleurs, nous avons profité de ces séjours pour assister à des séances de travail avec certains étudiants en Sciences de l'Éducation à la Chaire UNESCO (CUSE)<sup>157</sup>. En plus de cette documentation, nous avons mené des enquêtes de terrain à Dakar et en Casamance.<sup>158</sup>

Nous avons choisi Dakar parce qu'il s'agit de la capitale et du lieu où sont regroupés tous les ministères chargés de l'Éducation et de la Formation. Le siège de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves s'y trouve (FENAPES). Le principal avantage réside dans l'accès à de grandes bibliothèques, comme celles de l'UNESCO, des Universités et des ONGs.

Le choix de ce lieu nous a permis aussi de rencontrer certains membres de la DPRE au Ministère de l'Éducation nationale, le président et le secrétaire général de la FENAPES, certains coordonnateurs d'institutions et d'ONGs internationales, certains inspecteurs et chefs d'établissement...

Nous avons opté, par ailleurs, pour la région de Ziguinchor (Casamance) parce que nous sommes natifs de la région et nous connaissons davantage le terrain et plusieurs autorités éducatives : maires de commune, inspecteurs, chefs d'établissement, membres de bureaux de parents d'élèves, enseignants, etc.

L'un des avantages de ce choix est la connaissance des réalités de la région, de la culture et des mentalités de la population. Il y a un avantage à connaître ces mentalités car une partie de la population est réfractaire à l'école et s'ouvrent difficilement à certaines innovations. Ces enquêtes de terrain se sont effectuées dans trois villes : Ziguinchor, Bignona et Oussouye.

Toutes les personnes ressources interrogées nous ont donné des informations sur les types de projets mis en œuvre et les raisons de leur élection, les formations reçues, les niveaux d'implication des acteurs ou des partenaires, leurs appréciations, les contraintes et certaines solutions proposées.

### **3.1.2. Les niveaux « macro » et « micro » en sciences humaines**

---

<sup>157</sup> CUSE : Chaire Universitaire des Sciences de l'Éducation.

<sup>158</sup> Nos enquêtes de terrain on été réalisées en juillet –août 2012 et 2013, au Sénégal, à Dakar et en Casamance.



Selon Leopold Paquay, Marcel Crahay et Jn. Marie de Ketelé (2006)<sup>159</sup>, les observations et les analyses en sciences humaines peuvent être faites à différents niveaux (local, départemental, régional...) Avec ces niveaux de recherche, le chercheur fait référence à l'ensemble d'unités sur lesquelles il se focalise et qu'il compte retenir dans le recueil et l'analyse des données. Cela peut concerner des ensembles réduits (*micro*) ou bien des ensembles plus grands (*macro*). Par conséquent, le choix du niveau d'observation ou d'enquête ne peut s'expliquer que dans son rapport avec l'objet de notre étude.

Lorsque le chercheur se positionne au niveau *macro*, c'est qu'il veut recueillir des données d'ensemble concernant l'objet d'étude pour en définir les caractéristiques générales. La saisie d'un objet d'étude dans son ensemble peut permettre de déduire, à partir de cette connaissance générale, ce qui pourrait expliquer des cas singuliers. C'est donc une *posture d'extériorité* qu'il adopte lors que l'enquête est menée au niveau *macro*.

Un problème sociétal peut s'étudier aussi au niveau « micro » dans le cadre d'enquête de terrain et c'est le cas de notre étude. Rechercher des significations implique une « posture d'infériorité » des démarches inductives permettant de formuler des hypothèses non pas « *a priori* » mais « *a posteriori* » ou au cours des recherches. Il est alors plus facile pour tout chercheur de porter des observations sur des unités plus réduites que plus grandes ou plus spacieuses.

Dans notre étude, nous avons choisi, parmi les quatorze régions du Sénégal, deux régions (Dakar et Ziguinchor).

Les enquêtes menées au niveau *micro* se distinguent de celles menées au niveau *macro* non seulement sur le plan des champs d'observations qui sont recueillies. Comme le précisent Alain Blanchot, Anne Gotman<sup>160</sup> :

*...les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des*

---

<sup>159</sup> Leopold Paquay, Marcel Crahay, Jn. Marie De Ketelé, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles : De Boeck Université, 2006.

<sup>160</sup> Alain Blanchet, Anne Gotman, *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris : Armand Colin, 2010, p. 50.

*questionnaires. La réduction relative du corpus nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue.*

### **3.1.2.1. La démarche adoptée : l'étude de cas par l'enquête de terrain**

L'étude de cas peut se définir de plusieurs manières. Selon certains auteurs elle consiste à rapporter un événement dans un contexte particulier et à voir comment il évolue.

Jacques Hamel (1997), précise que l'étude de cas consiste à *rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe. En d'autres mots, il s'agit, par son moyen, de saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder.*<sup>161</sup>

Un autre auteur comme Robert K. Yin la définit à sa manière. Il précise :

*Une étude de cas est une recherche empirique qui étudie un phénomène contemporain dans un contexte réel, lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte n'apparaissent pas clairement, et dans laquelle on mobilise des sources empiriques multiples.*<sup>162</sup>

Mucchielli (2009), quant à lui, nous donne une définition qui inclut le caractère empirique, l'observation sociologique du phénomène étudié et la prise en compte du contexte. Il souligne :

*L'étude de cas est une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques.*<sup>163</sup>

Cette dernière définition, synthétisant les deux précédentes, nous semble la mieux adaptée à notre réflexion.

L'étude de cas renvoie à une méthode de recherche qui a pour objectif d'analyser et de comprendre l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée. L'étude de cas permet

---

<sup>161</sup> Jacques Hamel, *Étude de cas et sciences sociales*, Paris : l'Harmattan, 1997, p. 10.

<sup>162</sup> R. K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods*, Londre, Sage Publications 2<sup>nd</sup> edition, 1994.

<sup>163</sup> Alex Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, troisième édition mise à jour et augmentée, Colin, Paris, 2009, p. 91.



ainsi de faire apparaître les processus à travers lesquels les objets étudiés se manifestent, évoluent. On peut donc finir par découvrir des faits sociaux plus larges dont l'expression et la structuration sont alors révélées par l'étude de cas. La complexité et la particularité des faits obligent le chercheur à une focalisation du champ de l'observation sur des cas singuliers. S'appuyer sur des acteurs (ou un groupe d'acteurs) dans la recherche scientifique a un sens et l'approche ethnographique offre cette possibilité en sciences humaines. Selon Florence Weber et Stéphane Beaud :

*Un individu, pour l'analyse ethnographique, n'est pas un atome de base, inexplicable parce qu'il serait une variable explicative... Au contraire, il est le résultat d'un processus, il est le produit d'une histoire qu'on peut dire aussi bien « sociale » que « personnelle » ; à la fois le produit de multiples interactions dans lesquelles il a été près depuis sa naissance et le produit de multiples références culturelles et linguistiques auxquelles il a été exposé et qu'il s'est approprié successivement. De sorte qu'on peut lire son histoire, sa trajectoire, comme la rencontre entre plusieurs histoires collectives.<sup>164</sup>*

Dans notre étude, nous nous sommes appuyé sur des acteurs de l'éducation (inspecteurs, enseignants, parents, partenaires de l'éducation). Ces acteurs n'appartiennent qu'à deux régions du Sénégal. Nous les avons choisis car à travers les personnes ressources et leur contexte nous comprendrons mieux des processus pouvant exister au niveau de l'ensemble du territoire.

L'expérience la plus élémentaire, individuelle ou d'un groupe peut apporter des éclaircissements sur l'objet d'étude. Elle permet ainsi d'analyser des phénomènes d'émergences, de négociations... Cette approche méthodologique qui implique des études de cas par l'observation ou les entretiens nous impose la prise en compte de certains principes comme : la généralisation, la variation de niveaux d'études, la diversification des cas.

### 3.1.2.2. La pré-enquête

Les techniques d'enquête en sciences sociales offrent plusieurs méthodes, dont deux sont susceptibles d'éclairer le sujet de notre recherche : **le questionnaire et l'entretien**.

---

<sup>164</sup> Florence Weber, Stéphane Beaud, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte, 1998, p. 304.



Il s'agit ici d'enquête explicitement sociologique, autrement dit, comme l'indique Nicole Berthier (2006, 2008), *la quête d'informations [y] est réalisée par interrogation systématique de sujets d'une population déterminée, pour décrire, comparer ou expliquer...*<sup>165</sup>. Mais en amont d'une enquête ethnographique de terrain, la pré-enquête a révélé son importance.

Avant de nous rendre au Sénégal, nous avons dû commencer par préparer le terrain. Il a fallu communiquer par mail ou téléphone avec le président de la FENAPES qui pouvait nous aider à rencontrer certaines personnalités ressources. Nous avons aussi bénéficié de son expertise. Notre technique de pré-enquête s'est alors appuyée sur les entretiens téléphoniques et l'information documentaire. La phase de pré-enquête a été suivie par des entretiens de terrain. Puis, le choix s'est finalement porté sur l'entretien semi-directif.

De façon générale, celui-ci permet de s'assurer de l'investigation d'une grande diversité des aspects du sujet, ce que ne permettent pas les questionnaires. Nous avons alors opté pour cette méthode parce que ce type d'entretien n'est ni ouvert, ni fermé. Dans le cas de notre enquête, nous avons pensé qu'il était le plus adéquat car notre enquête portait sur le système éducatif et les APE. Aussi, dès le début de l'entretien, nous faisons savoir à notre interlocuteur ce qui nous amène vers lui, nous lui indiquons les deux sujets à traiter et lui laissons la liberté de commencer par la question qui l'intéresse.

### 3.1.2.3. L'entretien

La compréhension et l'analyse de notre sujet ont exigé des entretiens avec les acteurs directs et indirects. L'entretien semi-directif nous a permis de collecter des informations sur le système éducatif, sur les différentes formes d'implication des APE dans la politique éducative et sur divers sujets touchant le partenariat et le développement du pays.

Le choix des personnes à interviewer étant très important, il a fallu tenir compte de la position de l'interviewé dans son milieu et dans son travail. Nous avons alors choisi comme personnes ressources : les parents d'élèves, les Inspecteurs de l'Éducation et de la Formation, les chefs d'établissement, les enseignants, les syndicalistes, les coordinateurs d'ONGs, les

---

<sup>165</sup> Nicole Berthier, *Les techniques d'enquêtes en sciences sociale. Méthodes et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin, 2006.

partenaires de l'éducation et les fonctionnaires du Ministère de l'Éducation nationale. À l'instar de Stéphane Beaud et Florence Weber:

*À la fin de chaque entretien, une fois le "dictaphone" coupé, au moment de vous séparer avec l'interviewé, demandez-lui s'il ne connaîtait pas quelqu'un qu'il pourrait vous faire rencontrer et avec lequel vous pourriez faire un entretien.<sup>166</sup>*

Ce système d'arborescence nous a beaucoup aidé car certains interlocuteurs nous ont indiqué, à la fin de nos entretiens, d'autres personnes ressources.

Les tableaux suivants présentent l'échantillonnage des personnes ressources, acteurs directs ou indirects de l'institution scolaire que nous avons contacté tout au long de notre travail ainsi que les thématiques abordées.

Tableau 18 : Enquête de terrain au Sénégal, juillet – août 2012

PRENOMS/NOMS	FONCTION	LIEU	DATE	TEMPS en mn
1. Siaka GOUDIABY	Inspecteur départemental (IDEN)	Oussouye	11/07/2012	30
2. Ives MANGA 3. Ismaël BIAYE 4. SAMBOU 5. Soun Karou NIASSY	Principal Principal Principal Professeur	Oussouye Kagnout Moulomp Oussouye	13/07/2012	45
6. Doudou MANE	Président UDAPE	Oussouye	14/07/2012	30
7. Marie-Louise DIATTA	Président SCOFI	Oussouye	17/07/2012	20
8. Bassirou DIOP	Inspecteur départemental adjoint	Bignona	13/07/2012	30
9. Edmond SAGNA	Directeur diocésain de l'enseignement catholique	Ziguinchor	16/07/2012	20
10. Auguste PREIRA	Coordonateur USAID/EDB (éducation de base)	Ziguinchor	17/07/2012	30
11. Ousseynou DIEDHIOU	Coordonateur USAID/EPQ (éducation priorité et qualité)	Ziguinchor	17/07/2012	30
12. Bakary BADIANE	Président FENAPES (fédération nationale des	Dakar	05/07/2012 17/08/2012	60 60

<sup>166</sup> Stéphane Beaud, Florence Weber, *Guide de l'enquête*, Paris : La Découverte, 2003-2010, pp. 162-163.



	parents d'élèves)			
13. Henry DIADHIOU	Président de l'APE du collège S.C.	Dakar	23/07/2012	20
14. Dame SECK	Secrétaire générale FENAPES	Dakar	17/08/2012	15
15. Jean –Marie THIOR	Secrétaire national de l'enseignement catholique		08/08/2012	30
16. Luc BRUNETTE	Principal	Dakar	09/08/2012	30
17. Jean Diène SARR	Conseiller d'éducation et syndicaliste	Dakar	10/08/2012	30
18. OURY	Erudit de l'Islam	Dakar	10/08/2012	60

Tableau 19 : Idées principales - Enquête de terrain au Sénégal, juillet – août 2012

PRENOMS/NOMS	IDEE PRINCIPALE
1. Siaka GOUDIABY	Programme décennal de l'éducation et de la formation et CGE (comités de gestion des écoles)
2. Ives MANGA	Rôle des APE et CGE
3. Ismaël BIAYE	Rôle des APE
4. Sounkarou NIASSY	Rôle des APE
5. SAMBOU	Rôle des APE
6. Doudou MANE	Rôle des APE et CGE
7. Marie-Louise DIATTA	SCOFI (scolarisation des filles)
8. Bassirou DIOP	Rôle des APE et système scolaire
9. Edmond SAGNA	Rôle des APE
10. Auguste PREIRA	Formation des APE
11. Ousseynou DIEDHIOU	Formation des APE
12. Bakary BADIANE	Rôle des APE
13. Henry DIADHIOU	Président de l'APE du collège S.C.
14. Dame SECK	Rôle des APE
15. Jean –Marie THIOR	Rôle des APE
16. Luc BRUNETTE	Rôle des APE
17. Jean Diène SARR	Rôle des APE et syndicat
18. OURY	Les écoles coraniques ( <i>daaras</i> )

Tableau 20 : Enquête de terrain au Sénégal, 2013

PRENOMS/NOMS	FONCTION	DATE	TEMPS en mn
1. Léon SENE	Président UDAPEL et UNAPEC	31/07/2013	30
2. Babacar KHOUMA	FENAPELaics	30/07/2013	30
3. Cheik Souleymane DIOP	DPRE (Partenariat)	24/07/2013	20
4. Seyni SANE	Inspecteur DPRE	24/07/2013	20
5. Siaka	Inspecteur IEF Oussouye	14/07/2013	45

GOUDIABY			
6. Bassirou DIOP	Inspecteur de Bignona	12/07/2013	30
7. Adolphe DIENG	Enseignant Retrait Président UDAPEC	9/07/2013	30
8. Auguste PREIRA	Coordinateur USAID/EDB et Président APE école normale	15/07/2013	30
9. Gérard DIOUF	Principal Collège Sacré Cœur	10/07/2013	30
10. Doudou MANE	Président UDAPE Oussouye	4/07/2013	30
11. Edmond SAGNA	DIDEC/Ziguinchor	7/07/2013	15
12. Mr DRAME	Professeur et Facilitateur USAID/Oussouye (Formateurs des enseignants)	4/07/2013	20

Tableau 21 : Idées principales - Enquête de terrain au Sénégal, 2013

PRENOMS/NOMS	IDEES PRINCIPALES
1. Léon SENE	Implication des APE
2. Babacar KHOUMA	Implication des APE
3. Cheik Souleymane DIOP	Partenariat (L'Etat et les partenaires de l'éducation)
4. Seyni SANE	Partenariat (L'Etat et les partenaires de l'éducation)
5. Siaka GOUDIABY	Le PAQUET et l'implication des parents
6. Bassirou DIOP	Le PAQUET et l'implication des parents
7. Adolphe DIENG	Des parents
8. Auguste PREIRA	Formation et rôle des parents
9. Gérard DIOUF	Implication des parents
10. Doudou MANE	Implication des parents
11. Edmond SAGNA	Implication des parents
12. Mr DRAME	Partenariat avec l'USAID/Rôle des parents et CGE

Tout au long de nos entretiens, nous avons adopté une attitude d'écoute attentive afin de bien comprendre et de reformuler la pensée de l'interviewé.

### 3.1.2.4. L'échantillonnage

Les enquêtes se sont déroulées, comme nous l'avons spécifié plus avant, à Dakar et dans le sud du Sénégal, en Casamance, avec des personnes ressources du milieu éducatif : présidents d'associations de parents d'élèves, inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants, personnel du Ministère de l'Éducation nationale, coordinateurs d'ONGs, partenaires de l'éducation, membres de la CNEPSCOPI. Les tableaux présentés plus haut montrent la diversité des témoignages obtenus.

Notre échantillonnage pragmatique et simple donne à différents acteurs et partenaires de l'éducation la possibilité d'être représentés. Ce choix s'adapte idéalement au contexte de



notre étude, compte tenu du fait que la réussite éducative ne peut se produire sans les parents - ce qui est l'objet principal de notre recherche - et les nombreux acteurs et partenaires de l'éducation et de la formation.

Nous nous sommes attaché dans un premier temps à la présentation du système éducatif avec l'appui des statistiques sur l'accès et la qualité ; dans un deuxième temps, nous avons abordé l'investissement des APE dans les établissements. Sur la base des documents et des résultats obtenus lors de nos entretiens avec des personnes ressources du milieu éducatif, nous avons pu bénéficier de riches informations.

#### **3.1.2.4.1. Les parents et les APE**

Nous avons choisi de rencontrer les parents parce que ce sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. La décision d'envoyer ou non leurs enfants à l'école leur revient. Une fois que l'enfant est à l'école, ils doivent s'intéresser à ce qu'il y fait, à ce qu'il apprend, à la qualité des apprentissages et à l'environnement scolaire. Par conséquent, les parents doivent chercher à s'informer et à entretenir des relations constructives avec les enseignants et toute la communauté éducative.

La prise en compte des réactions des APE nous a semblé fondamentale car leur mission est de défendre l'intérêt des élèves et des parents au sein des établissements et des différents conseils régionaux ou nationaux sur l'éducation.

#### **3.1.2.4.2. Les administrateurs de l'éducation et les Inspecteurs**

Avec la décentralisation et la déconcentration des pouvoirs, les inspecteurs sont en poste dans tout le pays et s'occupent de la gestion du matériel, des ressources humaines et de la mise en œuvre de la nouvelle politique éducative (PDEF et PAQUET).

Nous avons voulu les entendre parce que ces cadres sont responsables de tous les niveaux de l'enseignement pré-universitaire, public et privé. Ils se chargent de l'ensemble des questions éducatives tant auprès des gouverneurs de régions que des ministres de l'éducation et de la formation. Ils ne pouvaient que nous apporter, eux aussi, des informations majeures.

#### **3.1.2.4.3. Les Chefs d'Etablissements et Enseignants**

Ce sont des modèles pour les élèves. Ils ont la responsabilité et le suivi de leur éducation. Ils connaissent les élèves, leurs parents et leur milieu social. Il leur revient d'élaborer la synthèse des résultats des élèves et de les présenter aux différents conseils. Ces éducateurs sont aussi des ressources incontournables vu la densité des informations qu'ils peuvent fournir dans le cadre de nos recherches.

#### **3.1.2.4.4. Les partenaires de l'éducation**

Le partenariat est un facteur d'amélioration durable de tout système éducatif. Plusieurs partenaires (ONGs, institutions internationales...) appuient les programmes de développement du système éducatif, l'amélioration des ressources humaines et le renforcement des capacités institutionnelles des structures éducatives. Nous avons tenu à rencontrer certains coordinateurs d'ONGs<sup>167</sup> car ils contribuent sous, des formes variées, à la conception, à la réalisation, ainsi qu'à l'évaluation des politiques et au développement de l'éducation et de la formation à tous les niveaux du système.

#### **3.1.2.5. Généralisation des données**

Dans une étude de cas, l'importance des niveaux d'études ou d'échelles tient pour une grand part à la généralisation, c'est-à-dire, l'extension de l'analyse et de l'interprétation au-delà du contexte d'étude. Lorsqu'on effectue des recherches au niveau *macro* ou *micro*, la généralisation des conclusions peut poser problème si le niveau d'étude adopté par l'échantillonnage est considéré comme trop vaste ou trop réduit pour la généralisation. Par conséquent, la question de savoir jusqu'où doit se réduire le *micro* ou jusqu'où doit s'étendre le *macro* pour qu'il puisse être scientifiquement pertinent dans la phase de déduction ou d'induction peut se poser. Le niveau *micro* peut concerner un individu, un groupe ou une quelconque institution située dans un quartier, une ville donnée... Mais, ce quartier ou cette ville peut être le niveau *macro* dans une autre étude concernant la région entière. Et ce quartier ou cette ville peut devenir le *micro* ou le local dans une étude plus vaste sur le plan national ou international. Dans le cas de notre étude, nous avons choisi les acteurs du système éducatif dans deux régions sur les quatorze régions du Sénégal. Et, pratiquement, tous les acteurs sont représentés et travaillent en interaction.

---

<sup>167</sup> Le coordinateur d'ONG organise et coordonne toutes les activités menées par l'ONG dans un pays, une région ou une ville.

La définition des niveaux *micro* et *macro* peut se faire en fonction de l'ampleur à étudier. Elle peut être aussi en fonction des objectifs en termes de généralisation des résultats (A quels niveaux les conclusions de la recherche menées sont-elles généralisables?)

Comme nous l'avons souligné plus haut, le choix de cette méthodologie nécessite aussi la diversification des cas. Ce principe de diversification des cas sert à inclure la plus grande variété de cas possibles. On peut ainsi parler de diversification interne ou intra-groupe (pour différencier les cas à l'intérieur d'un même groupe) et de diversification externe ou inter-groupe (pour différencier les cas à l'intérieur d'un groupe à un autre). Cette diversification favorise les comparaisons qui restent déterminantes dans toute analyse.

Dans les enquêtes de terrain, le nombre de cas est moins important que la diversification des cas significatifs pour les recherches. Howard Becker (2002) précisait que :

*Chaque terrain de recherche est un cas au sein d'une catégorie générale, de sorte que tout ce que nous apprenons sur lui, nous en apprend sur le phénomène général.<sup>168</sup>*

#### 4. Les difficultés

Notre principale difficulté s'est trouvée dans la transcription. Certains parents ne maîtrisant pas le français ont choisi de parler en langue nationale. La deuxième difficulté s'est manifestée au niveau de l'obtention des rendez-vous. Même lorsque ces rendez-vous étaient obtenus, il y avait quelquefois des retards ou des empêchements de dernière minute.

Nous aurions bien voulu assister à une des réunions du bureau ou à une assemblée générale de parents d'élèves, mais cela n'a pu se réaliser puisque nos enquêtes avaient lieu en fin d'année scolaire.

#### Conclusion

L'entretien semi-directif nous a permis de collecter des informations sur les forces et les faiblesses de la décentralisation, sur le fonctionnement du système éducatif sénégalais et sur l'importance de la coopération entre école et famille, entre parents et enseignants et, enfin,

---

<sup>168</sup> Howard Becker, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris : la Découverte, 2002, p. 97.

entre école et communauté éducative. Ces éléments recueillis durant nos enquêtes se recoupent avec les variables de nos hypothèses.

Malgré la complexité des implications parentales dans les écoles, nous nous sommes engagé dans une recherche dont le but est d'arriver à expliquer, à comprendre et à analyser, l'organisation et le fonctionnement d'un système éducatif d'une part, et, d'autre part, comment la relation école-famille peut être un facteur d'amélioration de l'éducation.

Nous allons donc nous appuyer sur les paradigmes explicatifs et compréhensifs pour construire notre argumentation. Il s'agit de rechercher les liens entre les variables soulignées précédemment afin de vérifier la cohérence des données et de saisir le sens des informations reçues durant nos enquêtes.

# CINQUIÈME PARTIE: Interprétation des résultats

La présentation complète de nos entretiens se trouvant en annexes, nous avons choisi de faire une présentation thématique de nos résultats pour ensuite procéder à l'analyse et à l'interprétation des données. Cette technique d'interprétation n'est autre que la recherche des savoirs sociaux communs faite à partir des informations relevant des entretiens semi-directifs. Le but est d'arriver à extraire les points communs et des différences dans l'ensemble des entretiens.

## CHAPITRE I : Exploitation des données

Dans cette partie, nous tenterons de développer la signification des résultats obtenus à partir du cadre théorique adopté dans notre recherche. La discussion portera sur l'articulation des résultats par rapport au recueil des données. Ce travail vise à souligner et à commenter les points de convergence et/ou de divergence des résultats obtenus lors de nos enquêtes de terrain. Cela nous permet de mieux appréhender la politique éducative, le partenariat entre l'État et la société civile sur les questions éducatives et le rôle joué par les parents dans la réussite scolaire. Cette méthode de diversification des cas favorise les comparaisons qui constituent un élément déterminant dans toute analyse. Aussi, nous permet-elle d'identifier et de catégoriser les thèmes avant d'interpréter les résultats.

### 1. Analyse thématique

Avant de procéder au choix des concepts pertinents pour une meilleure compréhension de notre étude, une synthèse de nos entretiens et une analyse thématique nous semblent importantes. Puisque la démarche adoptée est l'étude de cas, l'analyse thématique nous permet de voir différentes caractéristiques de l'implication des parents et les processus à travers lesquels la collaboration école-famille se manifeste et évolue.

#### 1.1. Les APE et les parents d'élèves

##### 1. Thèmes importants

fonctionnement, partenariat, formation, gouvernance, médiation, difficultés, attentes

## 2. Résumé des informations sur chacune des questions

<b>Questions :</b>	<b>Informations :</b>
Pourquoi une coopération entre école et famille ?	<p>L'éducation à l'école et celle de la maison se complètent. Cette coopération entre école et famille consiste à promouvoir le rôle et la place des parents comme premiers éducateurs. Mais, pour les parents l'école doit fournir des services de qualité.</p> <p>Au Sénégal, les APE sont créées dans le but d'aider à relever le Taux Brut de Scolarisation de sorte que les objectifs de la scolarisation universelle soient atteints.</p> <p>L'éducation étant un engagement collectif, toute la communauté se mobilise pour améliorer les conditions d'étude des élèves car, dans la tradition, les enfants appartiennent à toute la communauté. Alors, tous se sentent concernés par la réussite de tous les enfants.</p>
Gouvernance	<p>L'implication des parents relève aussi d'un souci de gouvernance et de gestion. Les parents sont sollicités pour aider à la gestion des écoles. Ils sont membres des conseils de gestion des établissements. Leur implication assurerait à la fois la prise en compte des inégalités d'accès et la transparence.</p>
Médiation	<p>Les APE prennent en charge la médiation lorsqu'il y a des conflits entre les responsables des établissements scolaires et les usagers de l'école, des incompréhensions au sein du système éducatif.</p>
Formation	<p>Les APE demandent à être formées car elles ont le souci d'agir juste et bien. Car, le renforcement de leurs capacités pourrait les aider les amènerait à participer à la gouvernance démocratique. Elles sont aussi appelées à former et à informer les parents sur leur place et leur rôle dans l'amélioration de la qualité au sein des établissements.</p>
Partenariat	<p>Les parents sont des partenaires incontournables, particulièrement pour la prise de décision dans les organes de gestion et dans la création des <i>curricula</i>. les avis des APE sont sollicités pour toute grande décision</p>

	<p>concernant la scolarité. Ce partenariat école/famille, parents/enseignants, parents/autorités est indispensable pour la réussite scolaire.</p>
Difficultés	<p>Les membres des APE ont tous souligné le manque de moyens financiers, logistique et matériel, de formation et d'apprentissage. Il se trouve que beaucoup de parents, à cause de leur analphabétisme et de leur manque de formation, n'osent pas siéger dans les différents conseils des établissements. Le souci, c'est que ce sont presque toujours les mêmes qui acceptent de travailler dans les bureaux des parents d'élèves. Ils ont fait remarquer qu'il leur faut plus d'informations ou de formations sur l'éducation intégratrice afin d'aider à la réflexion sur les enfants non-scolarisés à cause de leur handicap ou autre.</p> <p>Un autre souci, souligné par les parents, c'est l'insertion des jeunes après leur formation.</p>
Attentes	<p>Les parents souhaiteraient qu'il y ait plus d'organisation et de suivi des APE. Certains ont même proposé la <i>réglementation</i> et l'institutionnalisation des APE. Ils ont encore souligné qu'il faut une meilleure collaboration interne entre APE et une collaboration entre Fédérations publiques et privées afin d'avoir plus de forces dans les prises de décisions. Ils ont enfin précisé que l'État doit s'intéresser aussi bien à des APE publiques qu'à des APE privées. Pour eux, l'école doit donner une bonne éducation aux enfants en leur transmettant le savoir, le savoir-être, le savoir-faire.</p>
Fonctionnement du système	<p>Les parents entendent par bonne gouvernance du système, le respect des objectifs fixés, tenir compte des préoccupations locales, appuyer toute initiative allant dans le sens de l'école.</p> <p>Ils souhaiteraient qu'il y ait plus de pratiques dans les apprentissages scolaires.</p>
<p><b><i>3. Autres questions ou informations intéressantes</i></b></p>	
<p>Dans nos enquêtes de terrain au Sénégal, certains membres des APE, dont le président de la FENAPES, nous ont confié qu'ils travaillent difficilement avec les syndicats d'enseignants qui</p>	

sont plus d'une quarantaine. Dans ce cas, le dialogue n'est pas facile, nous disent-ils.

Les APE n'acceptent pas les grèves chroniques des enseignants du pays. En 2012-2013, c'est grâce à la médiation des Fédérations et Unions d'APE que l'année a été sauvée.

Avec ces grèves d'enseignants, ou même d'élèves, le « quantum » horaire n'est pas atteint et le niveau des élèves baisse.

Dans certaines écoles privées laïques, les propriétaires et les chefs d'établissement collaborent difficilement avec les APE. Elles sont considérées comme dérangeantes. Les parents sont perçus comme de simples clients et n'ont pas droit de regard sur le fonctionnement de ces établissements.

La vacation des professeurs du public dans les écoles privées est préjudiciable aux enseignements dispensés dans le public.

## 1.2. Les chefs d'établissement

### 1. Thèmes importants

gestion de l'école, partenariat, formation, qualité, difficultés

### 2. Résumé des informations sur chacune des questions-cibles

<b>Questions :</b>	<b>Informations :</b>
Formation	<p>La formation des enseignants et directeurs est requise. Certains enseignants (volontaires ou vacataires) ont besoin d'une formation continue pour s'approprier les réformes en cours.</p> <p>Avec la prise en compte de la personnalité de l'élève, il est nécessaire de former les enseignants à l'accompagnement personnalisé.</p>
Partenariat	<p>Il y a nécessité de collaboration avec les parents, nous disent les chefs d'établissement. Les APE sont un complément indispensable. Elles apportent une grande contribution dans les établissements. Il faut surtout les former pour qu'elles sachent quel rôle elles peuvent jouer à l'école. Même lorsque les associations n'ont reçu qu'une petite formation, elles sont très efficaces. Un chef d'établissement nous fait remarquer : il est toujours bon d'avoir un regard de l'extérieur.</p> <p>Les chefs d'établissement trouvent qu'il est agréable de travailler avec des parents bien organisés et qui comprennent leur rôle et leur place à</p>

	<p>l'école. Nous sommes partisans de la gestion participative, nous disent-ils. Quand les femmes s'engagent en priorité dans la sensibilisation, elles obtiennent des résultats.</p> <p>Les efforts des pouvoirs publics et l'appui de différents partenaires ont permis d'améliorer sensiblement l'accès à l'école, surtout pour les filles.</p>
Gouvernance	<p>Les objectifs sont souvent atteints lorsqu'il y a une complicité fondée sur la transparence, l'engagement, la solidarité, la mobilisation de la part des enseignants et de la communauté en général, surtout des parents.</p>
<b>3. Autres questions ou informations marquantes, intéressantes, révélatrices ou importantes</b>	
	<p>Les parents essayent de s'organiser en APE, mais il leur faut plus de représentativité au sein des différents conseils. On a l'impression que c'est souvent les mêmes qui collaborent.</p> <p>Certains ne viennent pas aux réunions à cause de l'analphabétisme, de l'ignorance de leur rôle et de leur place.</p>

### 1.3. Les enseignants

<b>1. Thèmes importants</b>	
gestion, partenariat, formation, attentes, organisation, SCOFI	
<b>2. Résumé des informations sur chacune des questions-cibles</b>	
<b>Questions :</b> Partenariat	<b>Informations :</b>  Il y a une bonne collaboration avec les APE depuis que l'État a instauré les Comités de Gestion des Établissements (CGE).  Ils apprécient l'appui apporté par les ONGs aux institutions internationales dans la formation et le financement de la construction de classes et de l'équipement.
Formation	 Ils souhaiteraient suivre une formation continue pour améliorer la qualité.  La connaissance des textes réglementaires du PDEF ou du PAQUET leur est indispensable.

	<p>Il faut des structures de gestion de la fonction enseignante.</p> <p>Les classes sont pléthoriques, ce qui ne facilite pas l'apprentissage. Il faut alors mettre l'accent sur l'offre éducative et le recrutement des enseignants.</p> <p>Les parents doivent s'engager davantage pour leur faciliter la tâche.</p> <p>L'État doit améliorer leur condition de travail.</p>
Gestion	<p>Tous apprécient l'existence des CGE. Ces comités de gestion sont des cadres d'expression et de démocratie car même les élèves y participent.</p> <p>La communauté participe à la planification et à la réalisation des travaux.</p> <p>La CGE reçoit un mandat de la communauté et doit leur en rendre compte. La transparence motive toute la communauté à la coopération.</p>
SCOFI	<p>L'éducation en général, particulièrement celle des filles, est un enjeu de développement. L'État du Sénégal l'a compris et s'est engagé à assurer l'éducation, par une politique d'accès, de maintien et de promotion des filles. L'État a mis en place des cadres nationaux de concertation pour rendre réel le droit à l'éducation, surtout celle des filles. Grâce à l'appui des pouvoirs publics et des différents partenaires de l'éducation, l'accès des filles à l'école a connu des progrès. Un comité d'initiative pour la scolarisation des filles (SCOFI) est né grâce aux enseignantes du Sénégal. Les comités d'initiative se sont répandus dans tout le pays.</p> <p>Quand les femmes s'engagent, elles obtiennent des résultats. Elles organisent tous les ans des campagnes de sensibilisation pour les inscriptions au Cous d'Initiation (CI).</p> <p>Elles mettent en place des mesures incitatives en faveur des filles : dotations en uniformes, en kits scolaire, octroi de bourses, récompenses méritantes etc.</p>

#### 1.4. Les inspecteurs de l'enseignement et de la formation

##### 1. Thèmes importants

***2. Résumé des informations sur chacune des questions-cibles***

<b>Questions :</b>	<b>Informations :</b>
Partenariat	<p>L’APE est la courroie de transmission entre l’équipe pédagogique et la population.</p> <p>L’appui de certains partenaires aide à l’amélioration de la gestion et de la qualité.</p> <p>Les APE et les CGE sont des organes de gestion du PDEF. L’APE est une structure locale chargée de venir en aide à la gestion de l’école, de faciliter le fonctionnement de l’école.</p>
Médiation	<p>Les APE sont des structures à part entière du système éducatif.</p> <p>Elles sont des structures de veille, d’avant-garde et d’alerte à l’État.</p> <p>Dans le cadre de la décentralisation, l’APE et le CGE sont des outils de règlement de conflits.</p>
Gouvernance	<p>Les APE et les CGE sont des organes de gestion des établissements. L’APE est intégrée au CGE qui a pour rôle de concevoir des plans de développement au niveau des écoles. Ils font partie des organes de gestion du PDEF.</p> <p>Les APE aident à la matérialisation de la politique de l’État.</p>
SCOFI	<p>Les APE et les AME aident le Comité National des Enseignantes pour la Promotion de la scolarisation des Filles (CNEPSCOFI) à la sensibilisation pour le recrutement au CI et à la lutte contre les abandons scolaires.</p> <p>Les APE s’investissent beaucoup l’insertion des filles dans les domaines scientifiques et techniques (mathématiques, physique-chimie, technologie, etc.). Elles aident à l’organisation des cours particuliers donnés aux élèves ayant un niveau faible ou en situation d’échec.</p>
Formation	<p>Les enseignants ont besoin de renforcement de capacités en pédagogie. Il faut que tous les enseignants réussissent à bien comprendre</p>

	<p>les textes réglementaires, à s'approprier le <i>curriculum</i>.</p> <p>Aujourd'hui, pour une bonne gestion des écoles, il faut aussi former les chefs d'établissement.</p>
<b>3. Autres questions ou informations marquantes, intéressantes, révélatrices ou importantes</b>	
<p>Toutes les personnes ressources doivent participer au bon fonctionnement de l'école (maires de communes, présidents de communautés rurales, chefs de village, curés, conseillers ruraux, etc.).</p> <p>Les grèves perturbent l'année scolaire. Il faut que l'élève parvienne à avoir tout son « quantum » horaire.</p> <p>L'État doit sanctionner positivement comme négativement les enseignants lorsque cela s'impose.</p>	

## 1.5. Les syndicalistes de l'enseignement privé

<b>1. Thèmes importants</b>	
formation, collaboration	
<b>2. Résumé des informations sur chacune des questions-cibles</b>	
<b>Questions :</b> Formation et collaboration  Attentes	<b>Informations :</b> <p>Les parents ont besoin d'information et de formation.</p> <p>Fréquemment, les parents démissionnent face à l'éducation de leurs enfants.</p> <p>Par conséquent, il est nécessaire de collaborer pour mener des actions complémentaires et cohérentes afin de donner à l'enfant une meilleure éducation.</p> <p>La vacation des professeurs du public dans les écoles privées pénalise les enseignements dispensés dans le public.</p> <p>Il faut que l'enseignement privé ait ses propres professeurs.</p> <p>Le souhait d'avoir un plan de carrière pour les enseignants du privé comme pour ceux du public.</p> <p>L'État doit davantage aider le privé concernant la prise en charge des</p>

	<p>enseignants.</p> <p>Les enseignants du public et ceux du privé doivent bénéficier des mêmes avantages.</p>
--	---

## 1.6. Les fonctionnaires du Ministère de l'Éducation (DPRE)

<p><b>1. Thèmes importants</b></p> <p>partenariat et APE</p>	
<p><b>2. Résumé des informations sur chacune des questions-cibles</b></p>	
<p><b>Questions :</b></p> <p>Partenariat et APE</p>	<p><b>Informations :</b></p> <p>L'Éducation nationale est une compétence transférée aux collectivités locales qui sont incontournables dans la gestion de l'école.</p> <p>Les APE ont beaucoup aidé durant la décennie de l'éducation à relever le Taux Brut de Scolarisation et à l'amélioration de la qualité (construction de classes, de latrines, de cantines...).</p> <p>Le Ministère a signé des conventions de partenariat. Ainsi, il ne mène pas seul le combat pour la qualité mais avec des partenaires.</p> <p>Plusieurs partenaires techniques et financiers appuient le système éducatif dans le volet gouvernance et dans la mise en place des programmes. Tous travaillent en synergie. Les collectivités et les APE gardent un œil sur ce que font les ONGs ou institutions internationales sur le terrain.</p>
<p><b>4. Autres questions ou informations marquantes, intéressantes, révélatrices ou importantes</b></p> <p>Les fonctionnaires du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) nous ont fourni de la documentation sur le système éducatif et la scolarisation des filles. Mais, ils n'ont pas eu beaucoup de temps pour des entretiens.</p>	

## **1.7. Les coordinateurs de United States Agency for International Development (l'USAID)**

<b>1. Thèmes importants</b>	
médiation, formation, gouvernance, gestion, qualité	
<b>2. Résumé des informations sur chacune des questions-cibles</b>	
<b>Questions :</b>	<b>Informations :</b>
APE	<p>Les APE sont des structures mises en place pour aider au bon fonctionnement du système éducatif. Ce sont des « médiateurs » et elles jouent le rôle d'avant-garde dans les crises scolaires. Elles le font à titre collectif ou individuel.</p> <p>L'APE est un outil d'aide au bon fonctionnement de l'école sénégalaise.</p>
Formation	<p>L'USAID/EPQ<sup>169</sup> aide à la formation des enseignants pour assurer la remédiation en mathématiques et en français des élèves accusant un retard.</p> <p>Ces enseignants formés décèlent la faiblesse des élèves en sixième et apportent des correctifs en donnant à ces élèves un supplément de cours de rattrapage.</p> <p>L'USAID/EDB<sup>170</sup> aide à la formation des enseignants et des parents en informatique et en gestion.</p>
Gouvernance	<p>Les APE doivent participer à la gestion des écoles.</p> <p>Le renouvellement des bureaux d'APE garantit le bon fonctionnement de ces associations.</p>

## **1.8. Les directeurs de l'enseignement catholique**

<b>1. Thèmes importants</b>	
organisation, gestion, partenariat, formation, finances, difficultés	
<b>2. Résumé des informations sur chacune des questions-cibles</b>	

<sup>169</sup> EPQ : Éducation Priorité et Qualité.

<sup>170</sup> EDB : Éducation de Base.

<b>Questions :</b>	<b>Informations :</b>
Partenariat	<p>L’Union Diocésaine des Associations de parents d’élèves catholiques (l’UDAPEC) coordonne les activités des parents dans les écoles privées de la région.</p> <p>Les APE sont impliquées dans la définition des grandes lignes éducatives et pédagogiques du diocèse.</p> <p>Les APE sont des membres stratégiques de l’éducation catholique et s’investissent beaucoup dans les écoles.</p> <p>La collaboration est parfaite avec l’État, mais il semblerait que celui-ci n’apporte pas un soutien consistant aux écoles privées. L’État s’occupe davantage de ses écoles.</p>
Médiation	<p>Les parents sont toujours présents lorsqu’il y a conflit et essayent de se montrer bons « arbitres ».</p>
Attentes	<p>Il est souhaitable que les chefs d’établissement travaillent en étroite collaboration avec les APE.</p>
Perspectives	<p>Les directeurs de l’enseignement souhaiteraient avoir des structures de formation pour les enseignants et un corps des enseignants au complet. La création de postes budgétaires pour recruter des enseignants et la recherche d’un équilibre financier leur tiennent à cœur.</p>
Difficultés	<p>L’État octroie de faibles subventions aux écoles privées alors ils réussissent à payer difficilement les enseignants.</p> <p>Il y a d’énormes difficultés pour la prise en charge des assurances, maladie, des retraites à l’Institution de Prévoyance de Retraite et Sécurité Sociale (IPRESS).</p>

Après avoir fait cette analyse des thèmes pertinents ressortis lors de nos enquêtes de terrain, nous avons découvert des catégories qui renvoient à la classification des thèmes comme le souligne N. Berthier (2008, 246)<sup>171</sup>.

## 2. Catégorisation

Nous optons pour l'analyse des thèmes qui se limitent à des catégories qui peuvent contribuer à l'éclaircissement du fait sociologique étudié, ainsi qu'au développement des sujets complémentaires. Les concepts suivants correspondent à certains thèmes mis en avant lors des entretiens : décentralisation, partenariat, médiation, formation, qualité, accès, gouvernance, difficultés. Nous les étudions en essayant de dégager et d'expliciter les différents paramètres et variables qui en ressortent.

### 2.1. L'institution scolaire

Par institution scolaire nous entendons le plus souvent :

- transmission des valeurs aux enfants par les adultes: culture, civilisation etc. ;
- préparation de la jeunesse à l'insertion sociale et professionnelle ;
- infrastructure scolaire ;
- enseignants : leurs savoirs, leurs devoirs, leur personnalité, leur motivation etc.

Elle est selon John Dewey *une institution sociale : le lieu où l'enfant apprend à vivre en société, quelle que puisse être la société de demain. C'est pourquoi, l'éducation est une vie et non une préparation à la vie.*<sup>172</sup>

Les débats nationaux ou internationaux ne manquent pas sur le rôle de cette institution. Tout cela, dans le but de trouver un équilibre : celui qui permettrait une meilleure collaboration entre famille et école sans être en rivalité.

---

<sup>171</sup> Nicole Berthier, *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigées*, Paris : Armand Colin, 2008.

<sup>172</sup> John Dewey, Dictionnaire de pédagogie, *Éducation nouvelle*, Paris : Bordas, 3<sup>e</sup> édition, p. 171.

## 2.2. La décentralisation

Le Sénégal, depuis son indépendance, a opté pour une politique de décentralisation progressive mais qui est désormais incontournable. Compte tenu des difficultés financières et de la qualité des ressources humaines, la décentralisation se présente comme une des stratégies les plus adéquates pour impulser le développement local et lutter contre la pauvreté.

L'installation et l'évolution du nouveau cadre légal et réglementaire de la décentralisation constituent un changement général dans l'approche du gouvernement sur des questions de développement et d'éducation :

*De nouveaux principes de responsabilisation et participation locales, de désengagement de l'État, de transparence dans les mécanismes de prise de décision, et de recevabilité des structures et des prestataires de services devant les populations, guident la conception et la mise en œuvre des actions de développement dans les secteurs<sup>173</sup>.*

Comme nous l'avons souligné, on ne peut pas concevoir un processus de décentralisation efficace si la décentralisation des services centraux n'est pas effectuée. Toutefois, quel que soit le niveau de décentralisation, le renforcement des capacités au niveau local et la mise en place d'outils de gestion et de contrôle semblent indispensables.

Lors de nos enquêtes, certains inspecteurs de l'enseignement et de la formation nous ont confié leurs soucis et leurs difficultés, surtout concernant la mise en place d'outils de gestion. Ils ont souligné que l'implication des collectivités locales devait être appuyée dans beaucoup de domaines pour une meilleure collaboration entre école et communauté. Il leur arrive aussi de ne pas disposer d'instruments ni de ressources humaines et financières pour mener à bien leur travail.

L'inspecteur Bassirou Diop précise à ce propos qu'*il faut nécessairement que l'État aide les collectivités locales à renforcer la capacité des élus en gestion et à leur donner des moyens pour aider les écoles à leur charge<sup>174</sup>.*

---

<sup>173</sup> Papa Ndiaye, Enseignements tirés de la décentralisation de la fourniture d'infrastructures et de services en milieu rural au Sénégal, Programme des Nations Unies pour le Développement, 2001, pp. 7-8.

<sup>174</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2013, cf. annexe III.2.2., Tome 2, p. 201.

Par ailleurs, les inspecteurs de l'enseignement et de la formation attendent de l'État un appui afin de pouvoir évaluer les besoins futurs en intrants pédagogiques et exercer les fonctions comptables et financières correspondant aux normes du PDEF, et maintenant du PAQUET.

L'inspecteur Goudiaby<sup>175</sup> déclare, quant à lui : *Nous avons besoin d'un renforcement en outils de gestion et de contrôle pour une meilleure efficacité de notre travail.*

Parmi les enseignants interrogés, certains ont confirmé l'avis des inspecteurs au sujet de l'accompagnement des élus locaux pour une meilleure gestion de la politique sectorielle. Ives Manga, principal du Collège moyen secondaire d'Oussouye, affirme :

*Il est nécessaire que les élus locaux s'approprient la compétence éducation et qu'il y ait un partage et une diffusion des informations afin de les aider à mieux jouer leur rôle au sein des établissements de leur territoire<sup>176</sup>.*

Un autre enseignant, Ismael Biaye, principal du CM de Kagnout<sup>177</sup>, nous confie :

*Il y a toujours des problèmes pour démarrer nos années scolaires. Le budget de fonctionnement ou les aides matérielles et pédagogiques n'arrivent dans nos établissements que quatre à cinq mois après la rentrée scolaire. Nous sommes souvent perdus au début de l'année scolaire. Quand on interroge les responsables de communautés locales, ceux-ci nous répondent qu'ils n'ont rien reçu de la part de l'État. Les années commencent alors sans budget, par conséquent l'eau, l'électricité sont coupées et les toilettes de nos établissements inutilisables.*

Quant à certains parents d'élèves, ils ont souligné le fait que les compétences proposées par la décentralisation pèsent lourd pour les communautés rurales et les villages. Doudou Mané, président de l'UDAPE d'Oussouye, avance que:

*Plusieurs élus locaux et parents d'élèves manquent d'expérience en matière de gestion publique et de développement éducatif. Il se trouve que beaucoup de représentants des communautés locales et de nos bureaux des APE ne sont pas trop instruits et méritent un*

---

<sup>175</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2013, cf. annexe III.2.3., Tome 2, p. 203.

<sup>176</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2012, cf. annexe III.1.5., Tome 2, p. 189.

<sup>177</sup> Cf. annexe cf. annexe III.1.5., Tome 2, p. 189.

*renforcement des capacités. Les parents ont besoin d'être formés pour mieux participer à la réflexion éducative.*<sup>178</sup>.

On relève aussi quelques insuffisances dans la mise en œuvre des politiques de décentralisation, à savoir :

- problèmes d'application des textes législatifs et réglementaires dans le cadre de la décentralisation ;
- l'application des textes réglementaires pour le bon fonctionnement des APE.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la décentralisation s'impose aujourd'hui aux citoyens, mais il faut que les moyens suivent. La contribution de la population se voit limitée à cause de la faiblesse de ses revenus. Nous constatons également des insuffisances dans la mise en œuvre des politiques de décentralisation, notamment dans l'application des textes législatifs et réglementaires relatifs à la décentralisation. Le manque de lisibilité dans la coordination des investissements locaux fait aussi partie des points faibles de la décentralisation.

Mais, malgré tous ces dysfonctionnements de la décentralisation, nous ne pouvons nier les résultats positifs de celle-ci et les nombreuses innovations réalisées par les élus locaux grâce à ce dessaisissement du pouvoir de l'État et au renforcement de la responsabilité des citoyens. La principale force réside dans la mise en place de réseaux d'élus locaux qui acquièrent peu à peu des capacités de négociation avec l'État et les autres partenaires.

### 2.3. Médiation

La médiation est la recherche de solutions à des dysfonctionnements institutionnels occasionnés par la difficulté à répondre aux demandes spécifiques qui viennent des populations fragilisées. Il s'agit d'un rôle d'intermédiaire entre les usagers et les institutions. Elle peut être considérée comme un genre de régulation sociale et de dialogue qui renvoie à la nécessité de créer ou de recréer un lien social là où règne un conflit.

Selon Bouveau *et coll.* (2007)<sup>179</sup>, on distingue plusieurs types de médiation :

---

<sup>178</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2013, cf. annexe III.1.4, p. 187.



- *la médiation de type comportemental, au cours de laquelle le médiateur intervient pour régler des problèmes relatifs au comportement d'un élève.*
- *la médiation de type organisationnel, où le médiateur intervient pour faire connaître, comprendre et passer une décision scolaire. Elle concerne essentiellement l'orientation, l'affectation dans un établissement spécialisé ou une décision disciplinaire.*
- *la médiation de type relationnel : le médiateur intervient lorsqu'il existe un manque de communication ou de dialogue entre l'institution scolaire et les parents d'élèves.*
- *la médiation de type cognitif repose directement sur des problèmes d'apprentissage scolaire, elle s'adresse aux élèves en difficulté scolaire pour lesquels les enseignants proposent un travail de remédiation ou des outils pédagogiques spécifiques.*
- *la médiation de type conflictuel repose sur une divergence entre l'institution scolaire et la famille à propos de l'appréciation ou de la lecture d'un événement.*
- *la médiation "d'urgence" constitue le dernier recours ; les enseignants se tournent vers les médiateurs quand ils ont le sentiment d'avoir épuisé les autres solutions.*

Lors de nos enquêtes, les inspecteurs ont souligné que les APE sont des structures à part entière dans le système éducatif, des structures de veille, d'avant-garde et d'alerte. En effet, les parents sont toujours présents lorsqu'il y a conflit entre enseignants et famille, entre enseignants et État, entre État et élèves, etc. Par leur arbitrage, ils essaient de concilier les parties en conflit.

Bakary Badiane, président de la FENAPES, nous le confirme en ces termes :

*La fédération a un devoir de prévention des conflits. Nous allons vers les événements. C'est ainsi que, dès qu'il y a des problèmes dans une école, on s'y rend, on interroge, on s'informe, on écoute les différentes versions. Après quoi on s'arrange à ce que les parties en conflit se rencontrent pour chercher un consensus par la négociation. À l'issue de ces négociations, il y a des négociations privées prises de part et d'autre. Alors, nous APE, nous nous occupons du suivi des engagements. Lorsque les enseignants vont en grève, c'est que les engagements pris par l'État, lors des négociations, ne sont pas respectés. Et quand l'État durcit le ton, c'est qu'aussi les enseignants n'ont pas respecté les leurs. Cela se fait aussi au niveau des élèves et des étudiants. Nous jouons le même rôle dans la médiation des conflits<sup>180</sup>.*

---

<sup>179</sup> Rapport de recherche relatif à la recension des écrits portant sur la relation école –famille, Sherbrooke, avril, 2009, p. 11.

<sup>180</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2012, cf. annexe III.1.3., Tome 2, p. 185.

Ce qui explique que les avis des APE soient sollicités pour toute grande décision qui concerne la gestion des écoles.

## 2.4. Formation

Aujourd’hui, la majorité des acteurs de l’éducation sont ouverts au partenariat avec les APE, mais plusieurs membres de celles-ci manquent de formation ou d’instruction. Il faut alors mettre l’accent sur la formation des parents afin qu’ils développent leurs compétences. Il faut les aider à s’organiser, à adopter des règles de fonctionnement précises pour une plus grande efficacité.

Selon Doudou Mané, les parents ont en effet fortement besoin d’être formés :

*Il nous est demandé au niveau des APE de renouveler nos bureaux quand il le faut. Notre problème, c'est aussi le manque de formation des parents afin que leur action puisse être efficace dans le système éducatif. Nos membres commettent quelquefois des erreurs quand ils interviennent au niveau des écoles et cela crée des problèmes entre enseignants et parents. Par méconnaissance des textes, les parents d'élèves veulent souvent prendre la place des enseignants. Nous avons une feuille de route départementale et cela grâce à nos partenaires de l'USAID. L'USAID assure la formation des enseignants et des parents en informatique. Ils assurent aussi un séminaire pour dérouler le statut et le règlement intérieur afin que chacun connaisse sa place et son rôle. Comme autres partenaires assurant la formation des enseignants et des parents, nous avons : FADO, UNICEF, l'UNESCO, l'AJAEDO, la Coopération Espagnole, etc.<sup>181</sup>.*

Tous les interviewés, lors de nos enquêtes de terrain, ont avoué avoir apprécié le soutien que leur apportent les partenaires, comme United States Agency of International Development (l'USAID) et d’autres ONGs... Bakary Badiane souligné *qu’avec l’appui de l’USAID/EDB les APE réussissent à avoir quelques formations en gestion des écoles, en informatique, etc. Grâce à leur appui et à l’appui d’autres partenaires, nous travaillons avec les inspecteurs de vie scolaire sur les échecs scolaires, les abandons, notamment en ce qui concerne les filles*<sup>182</sup>.

---

<sup>181</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2012, cf. annexe III.1.4, Tome 2, p. 187.

<sup>182</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2012, cf. annexe III.1.3., Tome 2, p. 188.



Il a également été signalé par les interviewés qu'il faut une formation de la part des enseignants au travail avec les familles. Certains inspecteurs nous ont fait remarquer qu'actuellement plusieurs enseignants avaient besoin d'une formation continue.

Bassirou Diop, inspecteur de l'enseignement indique pour sa part que :

*Pour une bonne gouvernance il faut que les directeurs, les principaux ou les proviseurs soient bien formés pour mieux gérer leur établissement. Il faut donner une meilleure formation aux enseignants<sup>183</sup>.*

Pour que les parents puissent fournir le meilleur d'eux-mêmes et devenir une force de proposition et d'impulsion, il faut donc:

- viser au renforcement des capacités des organisations communautaires par la mise en place d'activités de formation qui sont en adéquation avec les besoins ;
- promouvoir le réseautage avec différents groupes au sein des autres APE ;
- développer des compétences en communication afin que les informations accèdent à toute la communauté ;
- identifier les personnes ayant du potentiel pour mener et aider à la promotion de leurs qualités de leadership.

## 2.5. Qualité

L'une des premières causes de la coopération des parents dans la politique éducative est la qualité et l'exigence de la qualité dans l'institution scolaire. Les enfants appartiennent à toute la communauté, aussi tous se sentent-ils concernés par la réussite de tous les enfants. Il faut alors leur apporter les meilleures conditions de réussite possible. Compte tenu de la massification progressive de l'éducation et de la formation, la qualité devient un enjeu majeur. Sans des parents suffisamment motivés et formés, les établissements scolaires rencontreront toujours des difficultés d'organisation et de fonctionnement.

Les statistiques qui ressortent des tableaux joints dans la deuxième partie de notre travail, nous ont prouvé une nette progression de l'accès à l'éducation durant le PDEF, mais la

---

<sup>183</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2013, cf. annexe III.2.2., Tome 2, p. 201.



qualité reste médiocre pour ce qui est de l'environnement scolaire, des programmes d'études, des manuels, des matériels didactiques et de la formation des enseignants.

Comme nous l'ont précisé les personnes interviewées lors de nos enquêtes, les APE assistent vraiment l'État dans la matérialisation des écoles. Elles investissent beaucoup en matière d'infrastructures et d'équipements scolaires, et apportent un soutien important à la promotion de l'insertion des filles dans les domaines scientifiques et techniques (mathématiques, physique-chimie, technologie, etc.). Ainsi, Doudou Mané précise-t-il que :

*Nous avons souhaité à ce que les écoles travaillent aussi avec les associations féminines parce que les femmes sont plus actives que les hommes. Elles acceptent plus de participer aux activités, surtout quand il s'agit de leurs enfants. Le souhait est de pérenniser "Passeport pour la Réussite", un système pour aider les élèves faibles ou indisciplinés à réussir et à aimer l'école<sup>184</sup>.*

Les parents d'élèves se préoccupent beaucoup de l'environnement de l'école dans laquelle étudient leurs enfants.

*L'UDAPE a donné satisfaction à Oussouye. Ce qui reste à faire, c'est la redynamisation des associations. Les APE s'occupent du désherbage des écoles et cela permet aux écoles de commencer l'année à temps<sup>185</sup>.*

S'agissant de l'organisation des examens et des concours, les parents d'élèves participent à l'accueil des examinateurs et des élèves venus de l'extérieur.

L'État a mis en place les conseils de gestion des établissements scolaires auxquels les parents contribuent grandement, car la gestion de l'école ne relève pas seulement du chef d'établissement et des enseignants. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'éducation est un engagement collectif qui nécessite une mise en commun de toutes les ressources possibles pour la réussite des politiques éducatives.

---

<sup>184</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2013, cf. annexe III.2.1., Tome 2, p. 198.

<sup>185</sup> *Ibid.*



## 2.6. Accès

Depuis l'année 2000, l'État du Sénégal s'est engagé à mettre en œuvre un programme sectoriel de l'éducation et à atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous. Durant les dix années d'investissement dans l'éducation (PDEF : 2000-2010), le Taux Brut de Scolarisation (TBS) a connu une nette augmentation dans les écoles primaires et secondaires, ainsi que dans le préscolaire. Le gouvernement reste déterminé à poursuivre cette lutte pour élargir l'accès à tous les niveaux d'enseignement, à partir du nouveau programme, Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (le PAQUET), qui a démarré en 2013.

Dans le but de la concrétisation de la politique de l'État, les APE ont beaucoup contribué à la massification de la scolarisation des enfants au Sénégal. Avec le Comité National des Enseignantes pour la Promotion de la Scolarisation des Filles (CNEPSCOFI), les associations de parents ont aidé à la sensibilisation, au recrutement au CI, à la scolarisation des filles et à leur maintien à l'école. Doudou Mané insiste sur ce dernier point *pour le maintien des filles à l'école, l'APE travaille en étroite collaboration avec les chefs d'établissement et la SCOFI*<sup>186</sup>.

Pourtant, malgré l'augmentation du TBS durant le PDEF,

*le bilan global de la mise en œuvre de l'éducation de base pour tous au Sénégal dressé par l'UNICEF montre le chemin qu'il reste encore à parcourir. En 2009, 5,1 millions d'enfants âgés de 3 à 19 ans pouvaient légitimement prétendre à une éducation. Parmi eux, 2,4 millions d'enfants, soit seulement 46,5 % du nombre total, étaient inscrits dans l'enseignement préscolaire, élémentaire, moyen ou secondaire, tous niveaux confondus. Inversement, 2,7 millions d'enfants ne fréquentaient aucun établissement scolaire en 2009, et de ce fait ne jouissaient pas de leur droit à l'éducation »<sup>187</sup>. Les groupes les plus vulnérables sont particulièrement concernés par ces difficultés d'accès à l'éducation. Les frais de scolarisation, qu'ils soient directs (livres, cahiers, cotisations à l'association de parents d'élèves) ou indirects (uniformes, frais de transport, d'internat et de cantine, autres frais scolaires), « sont considérés comme l'obstacle principal à la scolarisation des enfants. En*

---

<sup>186</sup> *Id.*, p. 200.

<sup>187</sup> Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Kishore Singh, Assemblé générale du Conseil des droits de l'homme, dix-septième édition, 30 mai 2011, p. 9.

*effet, le droit à l'accessibilité et à la gratuité de l'éducation, droit garanti par la Constitution, n'est pas pleinement respecté<sup>188</sup>.*

Il s'avère nécessaire de mettre en œuvre un plan national pour le renforcement des capacités des familles, des communautés en matière de développement intégré de la petite enfance.

## 2.7. Gouvernance

À travers sa politique de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs, l'État du Sénégal a choisi comme stratégie d'impliquer et de responsabiliser les collectivités locales et les communautés dans la gestion de l'éducation. C'est dans ce but que, depuis 1993, des mécanismes de gestion décentralisée sont renforcés avec l'appui des textes réglementaires (Loi n° 96.07 du 22 mars 1996, Décret n° 93.789 du 25 juin 1993, Décret n° 2002-652 du 2 juillet 2002<sup>189</sup> les lettres de politique sectorielle...).

Comme nous l'avons déjà souligné, malgré cette volonté politique de responsabiliser les communautés, le partenariat école-milieu connaît des difficultés et la participation des communautés à la gestion des écoles reste limitée à cause de certains facteurs : manque de formation, manque d'information et de communication, etc.

Un décret portant sur création, organisation et fonctionnement des organes de gestion du PDEF a été créé en 2002 dans le but d'améliorer la gestion décentralisée de l'école. Pour faire face à ces obstacles, dans le cadre de la coopération entre le Sénégal et le Japon, le Projet d'Amélioration de l'Environnement Scolaire (PAES) a été mis en place.

*L'objectif de ce Projet est, par la sensibilisation, la formation, l'organisation, de susciter la participation des communautés et des collectivités locales à la gestion du système éducatif à la base à travers la mise en place de Comités de Gestion d'École (CGE) et d'Unions de Comités de Gestion du système éducatif de la base<sup>190</sup>.*

---

<sup>188</sup> *Ibid.*

<sup>189</sup> Cf. annexes I.1.5, I.2.2., I.2.3., Tome 2., pp. 26-44, 55-59, 59-74.

<sup>190</sup> *Projet d'amélioration de l'environnement scolaire phase II (PAES2), Modèle de Comité de Gestion d'École fonctionnel*, Ministère de l'Éducation Nationale au Sénégal, novembre 2012, p. 2.

Le Conseil de Gestion des Établissements (CGE) est composé des membres suivants<sup>191</sup> :

- 1) *Le Chef de village ou le Délégué de quartier ;*
- 2) *Un(e) (1) représentant(e) du Conseil Rural ou du Conseil Municipal : de préférence un membre de la commission éducation ;*
- 3) *Le (la) Directeur(rice) de l'école ;*
- 4) *Un(e) (1) représentant(e) du personnel enseignant de l'école ;*
- 5) *Un(e) (1) représentant(e) du personnel de service de l'école ;*
- 6) *Deux (2) représentants des élèves, dont une fille ;*
- 7) *Deux (2) représentants de l'APE, dont une femme ;*
- 8) *Une (1) représentante de l'AME ou à défaut du GPF ;*
- 9) *Un(e) (1) représentant(e) d'ASC ;*
- 10) *Un(e) (1) représentant(e) des autorités religieuses et/ou coutumières.*

Le CGE a comme missions principales<sup>192</sup> :

- *mobiliser tous les acteurs de l'éducation (parents d'élèves, communauté, équipe pédagogique, partenaires...) ;*
- *élaborer et mettre en œuvre les Plans d'Action Volontariste (PAV) centrés sur l'amélioration de l'accès, de la qualité et de la gestion du système ;*
- *servir d'organe de prévention, de médiation et de règlement des conflits entre les différents acteurs locaux du système éducatif.*

Par conséquent, le Conseil de Gestion des Établissements s'inscrit dans une dynamique de mise en œuvre d'une politique pérenne et volontariste de prise en charge et de

---

<sup>191</sup> *Id.*, p. 4.

<sup>192</sup> Si nécessaire, le CGE peut faire appel à une ou plusieurs personnes ressources.

Le CGE est représenté par un bureau exécutif constitué comme suit :

- 1) *Un(e) Président(e) : - Élu par l'AG du village ou du quartier ;*
- 2) *Un Secrétaire (le Directeur de l'École) : - Poste statutaire attribué par le décret ;*
- 3) *Un(e) Trésorier(ère) : - Élu par l'AG du village ou du quartier ;*
- 4) *Un(e) représentant(e) des élèves : - Poste statutaire à pourvoir par l'école.*

**N.B.** : le Trésorier doit savoir lire et écrire.

Projet d'amélioration de l'environnement scolaire phase II (PAES2), *Modèle de Comité de Gestion d'École fonctionnel*, République du Sénégal. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'enseignement Élémentaire. novembre 2012. République du Sénégal. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'enseignement Élémentaire. novembre 2012, p. 3.



résolution de problèmes concernant l'accès, la qualité et la gestion des écoles. Cette pérennisation a besoin des mesures suivantes<sup>193</sup> :

- réactualiser et vulgariser les textes réglementaires qui rendent obligatoire la mise en place d'un CGE fonctionnel dans toutes les écoles (décrets, arrêtés d'application, circulaires, etc.) ;
- insérer dans les programmes les principales activités relatives à la mise en place et au fonctionnement des CGE ;
- renforcer le dispositif de communication et de sensibilisation des collectivités locales, des communautés et des partenaires pour davantage de mobilisation sociale en vue de promouvoir les CGE ;
- assurer le renouvellement régulier démocratique des instances du CGE pour un mandat de deux ans renouvelable ;
- mettre en place un suivi du fonctionnement des CGE à tous les niveaux (suivi/accompagnement, suivi/supervision, rapportage, partage/feed-back, etc.) ;
- développer des initiatives susceptibles de motiver les CGE ;
- intégrer la mise en place et le fonctionnement des CGE dans la formation initiale des enseignants ;
- instaurer un dispositif efficace de renforcement des capacités des membres des CGE ;
- mettre en place des Unions de Conseil de Gestion (UCGE) fonctionnelles et capables d'impulser, de coordonner, de suivre et de mettre en synergie les CGE ;
- inclure dans les activités des collectivités locales la prise en charge des CGE et des UCGE dans leur localité à travers une contractualisation annuelle (Plan d'Action Volontariste, Contrat de performance, motivation, etc.).

Cette expérience a commencé dans les régions de Louga en 2007 et s'est poursuivie à Fatick et à Kaffrine depuis 2010. Elle a connu des résultats satisfaisants en termes d'appropriation de l'école par les populations, de mobilisation des ressources, d'amélioration de la qualité de l'environnement scolaire et des apprentissages, d'une meilleure

---

<sup>193</sup> *Id.*, p. 7.

communication entre l'école et le milieu, comme il en résulte de nos enquêtes de terrain. L'observation et le succès de cette expérience ont permis d'élaborer et de stabiliser un modèle de CGE fonctionnel.

Cette nouvelle forme de médiation et de gouvernance semble être bien accueillie par les différents acteurs de l'éducation, la société civile et les communautés locales. Désormais, la communauté participe à la prise de décision sur l'avenir de l'école et commence à prendre confiance en elle-même.

Les parents, comme nous l'avons noté, font partie de cette composante de gouvernance. Selon nos enquêtes de terrain, l'implication des parents dans ces CGE assurerait à la fois la prise en compte des inégalités d'accès. C'est souvent ces parents qui assurent le rôle de médiation ou de médiateurs en cas de conflit. Mais, ces comités de gestion sont des cadres d'expression et de démocratie car les élèves y participent aussi.

Ives Manga, principal de CEM Aline Sitoë Diatta, nous le précise en ces termes:<sup>194</sup>

*Nous avons un gouvernement scolaire dans nos CEM Il y a une élection de membres qui se fait au niveau des élèves. Ce gouvernement scolaire permet aux élèves d'être plus responsables s'agissant de la bonne marche de l'école. Les élus de ce gouvernement scolaire des élèves font parti du CGE.*

Désormais, la communauté contribue à la planification et à la réalisation des travaux dans les établissements. Les CGE reçoivent un mandat de la communauté et doivent en contrepartie lui rendre compte de tout ce qui se passe dans l'établissement. La transparence motive la communauté à la coopération.

Mais, selon Siaka Goudiaby, inspecteur de l'enseignement, le CGE,

*à travers son organisation se réfère à l'orientation de l'État. Le problème dans nos écoles, c'est que ce sont toujours les mêmes personnes qui sont là. Un autre problème, c'est la formation des CGE et de ses membres. Souvent, c'est le chef de l'établissement qui fait tout. Il y a aussi un problème de fonctionnement de ces CGE car c'est souvent le chef de l'établissement qui élabore des projets. Dans le cadre du plan d'action de l'IDEN, il y a la*

<sup>194</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2012, cf. annexe III .1.5., Tome 2, p. 188.



*formation des membres du CGE, l'élaboration du plan d'action et la gestion des finances. Ce cadre du plan d'action de l'IDEN permet de voir comment faire un diagnostic de l'école, de relever le niveau des compétences des membres du CGE<sup>195</sup>.*

Or, pour qu'une communauté *s'approprie* son école, elle doit être impliquée dans toutes les décisions qui l'affectent cette école, spécialement celles de son mode de gestion. Il faut aussi qu'elle possède des équipements appropriés d'une meilleure efficacité. Aussi, la communauté doit-elle disposer d'un programme opérationnel de participation, faisable, connu et accepté de tous.

Enfin, il est indispensable de prendre des mesures d'accompagnement pour une bonne implantation de ce modèle dans l'ensemble du pays.

## **CHAPITRE II : Interprétation des résultats**

### **1. Les effets de l'implication des APE**

La réussite des enfants à l'école requiert la mise en place d'une véritable collaboration entre l'école et la famille. Les parents et les enseignants doivent travailler le plus souvent ensemble pour susciter la participation des communautés à la vie éducative.

#### **1.1. Effets de l'implication sur les élèves**

Voir les parents s'intéresser à l'école et à ses activités rassure les enfants, en général. Une participation des parents dans les activités scolaires, comme l'a avancé Christenson (2004), permet de construire le capital social de l'enfant à travers un effort de soutien mutuel entre parents et enseignants.

Ces associations de parents aident à la promotion et à la gestion de la prise en charge des enfants les plus vulnérables, des enfants en échec scolaire, des enfants aux besoins éducatifs spéciaux... Elles prennent la défense des élèves handicapés, surtout lorsque les écoles ne sont pas dans « les normes » pour l'accueil de ces derniers. La collaboration entre parents et enseignants permet à l'enfant d'observer une solidarité entre deux acteurs éducatifs. Ce partage permet souvent d'éviter l'échec scolaire.

---

<sup>195</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2012, cf. annexe III.1.2., Tome 2, p. 181.

Les élèves tirent plus de bénéfices lorsque les parents sont soutenus dans leur parentalité et leur devoir d'aider l'enfant à domicile ou dans le quartier. Lors de nos enquêtes de terrain, on nous a confié qu'en réunion des Comités de gestion, grâce à la présence des parents, les élèves osent davantage poser leurs problèmes d'apprentissage, leurs incompréhensions avec les enseignants ou les chefs d'établissement.

Luc Brunette, directeur du Collège Sacré-Cœur de Dakar, nous confiait qu'il organise une réunion annuelle entre professeurs et élèves. Il nous le disait en ces termes :

*J'organise une rencontre une fois par année avec des élèves et les professeurs sans la présence du chef de l'établissement. Il se trouve que, durant ces réunions, les élèves réussissent à dire tout ce qui les préoccupent au sein de l'école, concernant l'apprentissage et les évaluations.<sup>196</sup>*

Loin des querelles idéologiques, c'est l'élève qui doit être au centre de l'éducation. En effet, *l'éducation n'est pas ici une imposition d'une norme mais une construction intérieure du sujet à l'exigence de vérité : l'enfant apprend à distinguer progressivement ce qui relève de sa propre subjectivité, de ce qui peut être construit en objet commun<sup>197</sup>.*

## 1.2. Effets de l'implication sur les parents

La collaboration entre école et parents permet d'avoir des interactions positives avec leurs enfants. Les parents qui, du temps de l'école coloniale, étaient considérés comme de simples exécuteurs, sont aujourd'hui des collaborateurs. L'école les utilisait autrefois pour des travaux subalternes (désherbage, construction des clôtures dans les écoles, abattre certains arbres, etc.), mais ils ne participaient pas à la réflexion sur les questions éducatives. Les écoles n'étaient pas structurées en Conseils d'administration, Conseils de classe ou même en Conseils de gestion. Il n'existe donc pas de coordination entre enseignants et parents pour une complémentarité éducative. Les enseignants pensaient que la part de l'éducation des parents se limitait à la maison ou à la communauté villageoise. Les parents ne possédaient aucun droit de regard sur ce qui se passait à l'école, celle-ci n'étant pas alors réservée aux élèves et aux enseignants.

<sup>196</sup> Enquête de terrain au Sénégal 2012, cf. annexe III.1.6., Tome 2, p. 189.

<sup>197</sup> Philippe Meirieu, *L'Éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, UNESCO : HORIZON 2020, p. 3.

Dans le contexte actuel, les associations de parents d'élèves sont considérées comme de nouveaux acteurs clés et des espaces de démocratie, d'autonomie et d'initiative. Elles sont un contre-pouvoir capable de défendre les intérêts des parents et des élèves. Elles sont censées être présentes dans tous les lieux de décisions, de gestion des établissements et de conception de politiques éducatives. Elles peuvent, aujourd'hui, organiser des réunions de travail ou d'information dans les établissements.

Lors de nos enquêtes de terrain, nous avons senti la fierté et la joie des parents de pouvoir participer à la réflexion sur les questions éducatives et sur la gestion des écoles. Doudou Mané déclare notamment :

*Nous sommes un partenaire de l'État. Tous les membres des APE sont des volontaires. Les membres de l'APE siègent dans le CGE [...] Nous sommes souvent invités à des réunions dans les établissements ou par l'administration pour des prises de décision<sup>198</sup>.*

De nos jours, les parents reconnaissent que l'APE est un lieu de citoyenneté. Travailler dans une APE, c'est apprendre à être citoyen et à s'engager dans le collectif. L'association de parents est un lieu de citoyenneté dans le sens où elle permet aux parents de s'investir pour toute la communauté. Les parents y apprennent à représenter les autres parents.

La participation aux activités scolaires amène les parents à améliorer les performances scolaires de leurs enfants et à savoir s'ils sont ponctuels, assidus et respectueux. La relation école-famille permet d'avoir un suivi entre ces deux institutions durant toute l'année scolaire et de favoriser la communication et la coordination entre les parents et les enseignants.

### **1.3. Effets de l'implication sur les enseignants**

L'école complète l'éducation par la tradition. Selon nos enquêtes, pratiquement tous les enseignants apprécient la présence des APE dans leurs établissements. La gestion participative de leurs écoles leur donne beaucoup plus d'assurance. Les enseignants savent qu'ils ont des partenaires incontournables, surtout en zone rurale. L'APE est la courroie de transmission entre l'équipe pédagogique et la population. Les objectifs sont souvent atteints lorsque se manifeste une complicité fondée sur la transparence, l'engagement et la solidarité

---

<sup>198</sup> Cf. annexe III.1.4, Tome 2, p. 187, enquête de terrain au Sénégal 2012.

entre parents et enseignants. Les parents deviennent alors pour eux une force de proposition et d'impulsion.

Ives Manga, principal du CEM d'Oussouye, soulignait que :

*Ce système [de gestion participative] nous a permis de pacifier l'école. Au delà de ce gouvernement scolaire il y a l'APE qui a un regard sur ce qui se fait à l'école ou dans l'établissement. L'APE a droit de regard sur le fonctionnement de l'école et l'utilisation de la subvention et de leur participation dans les inscriptions.<sup>199</sup>*

Pour la résolution des problèmes au sein de l'école, les enseignants souhaitent créer des liens régulièrement entretenus afin d'établir une relation confiante entre les parents et eux. Cette relation de confiance permet aux parents de comprendre et de soutenir le travail fait à l'école avec leurs enfants. Luc Brunette, principal du Collège Sacré-Cœur de Dakar, nous confie :

*Lors des grèves des écoles publiques, les APE nous aident à avoir la sécurité. Elles ont toujours assisté à des réunions pour résoudre cette crise scolaire. Une école qui fonctionne sans un bureau APE est une école à qui il manque vraiment quelque chose. Il peut y avoir des problèmes, mais il faut savoir dialoguer calmement et dans le bon sens. Il faut de plus amples communications.<sup>200</sup>.*

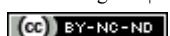
S'agissant de l'apprentissage scolaire, parents et enseignants ont un même objectif : la réussite. Par conséquent, créer une relation de confiance entre parents et école est une condition essentielle de cette réussite. Pour aller dans le sens de Luc Brunette, il faut instaurer un dialogue régulier tout au long de l'année, au sein de la communauté éducative, afin d'éviter toute incompréhension et tout malentendu. Il faut, enfin, insister sur le partenariat au bénéfice des élèves.

#### **1.4. Effets de l'implication sur l'institution scolaire**

Le rôle joué par les parents d'élèves au sein de l'école n'est pas toujours aisément perçu par les enseignants. Par conséquent, créer une relation de confiance entre parents et école est une condition essentielle de cette réussite. Pour aller dans le sens de Luc Brunette, il faut instaurer un dialogue régulier tout au long de l'année, au sein de la communauté éducative, afin d'éviter toute incompréhension et tout malentendu. Il faut, enfin, insister sur le partenariat au bénéfice des élèves.

<sup>199</sup> Cf. annexe III.1.5, Tome 2, p. 188, enquête de terrain au Sénégal 2012.

<sup>200</sup> Cf. annexe III.1.6, Tome 2, pp. 190, enquête de terrain au Sénégal 2012.



doivent toujours l'aider à réussir à l'école et dans la vie. Ce rôle oblige à s'intéresser à tout ce qui se passe à l'école et dans son environnement. Certains parents, par leur culture et leur formation, se sentent à l'aise dans les établissements de leurs enfants. Ils instaurent alors des relations de confiance avec les enseignants et toute la communauté éducative. D'autres parents, par contre, viennent à l'école avec timidité et peur, ne sachant ce qu'il faut faire ou dire dans cet univers peu connu.

Mais, depuis plus d'une décennie, le Sénégal, nous l'avons vu, a mis en place un programme d'amélioration de l'accès, de la qualité et de la transparence (le PDEF). Ce programme a permis aux parents de s'investir et de se lancer dans certaines innovations.

L'obligation de l'État de garantir l'action éducative des familles requiert de soutenir et de renforcer le partenariat entre l'institution scolaire et les parents d'élèves. C'est pourquoi les parents sont désormais considérés comme des membres à part entière de la communauté éducative et sont associés aux prises de décision, précisément dans le cadre de leur participation aux différentes instances pour lesquelles ils élisent des représentants. La réussite éducative implique les parents à double titre : en tant que public et en tant que partenaires. En tant que public, ils sont concernés dans le sens où, pour aider les enfants, il faut aussi aider les parents dans les tâches éducatives.

En tant que partenaires, ils sont concernés dans la mesure où leur accord est toujours demandé lors de l'entrée de l'enfant dans le dispositif.

La nouvelle répartition des compétences créée par la décentralisation responsabilise davantage la communauté locale. Elle doit, par conséquent, jouer un rôle prééminent dans la gestion de l'école. Ainsi, en tant que partenaires de l'État, les APE ont apporté un soutien capital lors du déroulement du PDEF à travers :

- l'information et la sensibilisation
- le recrutement de nouveaux élèves
- le suivi de la scolarité des élèves
- la cantine scolaire
- la médiation
- l'organisation d'examens et de concours

- les investissements
- le soutien aux enseignants
- l'apport en fourniture et en matériel

Au vu de la diversité des actions menées par les APE/AME dans l'institution scolaire, il nous semble évident qu'elles constituent une force majeure avec laquelle il faut compter pour la réussite éducative.

La participation des parents requiert un ensemble de comportements : la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour à la maison. Le suivi de l'enfant, la contribution à la motivation de l'enfant, l'implication dans les différents comités fonctionnant au niveau de l'école, la participation aux réunions etc. sont nécessaires. Le fait de suivre l'enfant, à domicile et à l'école, permet d'éviter l'abandon scolaire.

## **2. Limites et obstacles**

De tout temps, l'éducation a été conçue comme l'affaire de toute une communauté. Elle est un accompagnement au développement d'un être libre et épanoui. Dans une société démocratique, l'éducation est naturellement une éducation à la démocratie. Elle est une responsabilité collective à l'égard de l'avenir. Par conséquent, l'État, la communauté, les parents et les enseignants doivent exercer cette responsabilité ensemble, dans la confiance et le respect mutuel. Il est alors indispensable d'instaurer un véritable partenariat entre toutes les composantes de la société afin d'établir une politique éducative de qualité.

### **2.1. Impact de l'école coloniale**

Dans la partie historique de notre réflexion, nous avons tenté de montrer comment le système éducatif a évolué de la période coloniale à nos jours. Les principaux avis dégagés au cours de nos recherches ont prouvé que cette école coloniale était inadaptée à la culture et aux mentalités locales. Le système n'ayant pas de *curriculum* approprié, cette mission d'éducation avait connu un échec car elle tentait de transférer une culture vers une autre.

Par ailleurs, le constat est que ce système colonial n'était pas centré sur l'enfant puisque son objectif était de satisfaire aux besoins du pays colonisateur. Le modèle éducatif traditionnel n'était pas pris en compte par le colonisateur et l'école coranique était déniée. La

volonté manifeste du colonisateur de christianiser les enfants poussait à la révolte des familles musulmanes qui, avec l'appui des marabouts et des maîtres coraniques, inscrivaient leurs enfants dans les écoles coraniques.

Ce système n'avait pas su exploiter le partenariat et n'avait surtout pas cherché à travailler avec les parents. L'enseignant était omnipotent et omniscient et les parents, de simples exécuteurs, non des partenaires.

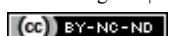
Cette école occidentale est perçue comme une source de déracinement, comme un élément exogène qui éloigne les filles de leurs références socio-culturelles, alors que ces dernières ont un futur statut de gardiennes de valeurs ; elles doivent jouer le rôle de perpétuation de la culture et de la tradition. Aussi, la faible scolarisation des filles en Afrique sub-saharienne a-t-elle été considérée comme l'une des caractéristiques plus ou moins « normales » des sociétés africaines.

Les organisations internationales, telle que l'UNESCO en particulier..., développent le slogan *l'utilité de la scolarisation et notamment son impact sur le développement social et économique*.

## 2.2. Dégradation du système éducatif

Avec le nombre croissant d'enfants en âge d'être scolarisés en dehors du système éducatif, la qualité de l'enseignement devient un enjeu majeur. Sans des enseignants bien formés et motivés, sans l'accès à des matériels pédagogiques adéquats et sans la possibilité d'enseigner en langue maternelle au niveau primaire, l'accès à l'école primaire, les dysfonctionnements persisteront dans le système éducatif. Les enjeux sont les mêmes aussi liés dans l'enseignement moyen que dans le secondaire. Lors de nos enquêtes, les parents d'élèves ont souligné la nécessité d'une meilleure formation à dispenser aux enseignants. Selon eux, la durée de formation est insuffisante, surtout pour les vacataires ou les volontaires de l'éducation qui ont été recrutés à la hâte.

Bakary Badiane, président de la fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves du Sénégal, remarque que les parents d'élèves ont de bons rapports avec les enseignants en général. Les parents, comme les enseignants, sont aujourd'hui satisfaits de pouvoir réfléchir ensemble au bon fonctionnement de l'école pour la réussite de tous les



enfants. Il a précisé par ailleurs qu'ils entretiennent une solide relation avec les nombreux syndicats, bien qu'ils estiment qu'il est difficile de collaborer avec eux. Mais il souligne que :

*Le problème que nous avons est de travailler avec tous ces syndicats. Les négociations sont parfois difficiles compte tenu du nombre. Nous avons souhaité que ces syndicats créent un cadre unique qui puisse s'occuper des problèmes d'enseignants des écoles : le Cadre Unique des Syndicats d'Enseignants (le CUSE). Cette structure existe mais elle n'est pas fonctionnelle parce que chaque syndicat a sa structure et que ses enseignants sont payés par l'État. Les rapports avec les syndicats ne sont pas toujours au beau fixe, parce que les APE se battent pour le droit à l'éducation et pour que les enfants aient un cadre d'apprentissage de qualité<sup>201</sup>.*

Ces quelques phrases, montrent que les parents se soucient de l'avenir de l'école au Sénégal et de sa qualité. Ce que Bakary Badiane reproche aux enseignants, c'est de faire des grèves interminables. Il nous le confirme ainsi :

*cette année, nous avons failli avoir une année blanche [2012]. Mais les parents se sont levés pour agir vigoureusement afin de sauver l'année. Nous avons remarqué que leur plateforme revendicative va souvent dans le cadre de leur corporation, et très peu dans leurs problèmes pédagogiques. Depuis environ cinq ans le niveau ne cesse de baisser, du primaire à l'université<sup>202</sup>.*

Le temps d'enseignement au Sénégal, en général, reste insuffisant dans les écoles. Les charges horaires ne sont pas souvent respectées. Par conséquent, l'élève ne réussit pas à obtenir son « quantum » horaire annuel. Bassirou Diop, Inspecteur de l'Enseignement, certains enseignants, à cause de leurs nombreuses grèves, ne donnent presque pas de cours dans le mois. Selon lui, l'État doit apprendre, à sanctionner, positivement comme négativement, lorsque cela s'avère utile. La définition d'un code de déontologie et sa prise en compte dans l'évaluation de l'enseignement paraissent nécessaires. De surcroît, le manque constant d'enseignants entraîne des conditions de travail inadéquates, notamment des classes pléthoriques, ces classes regroupent souvent plusieurs niveaux. Les chefs d'établissement se trouvent donc obligés de confier deux classes à un seul enseignant, d'où l'intérêt de recruter des enseignants qualifiés. Adolphe Dieng, président de l'UDAPEC de Ziguinchor, avance :

<sup>201</sup> Cf. annexe III.1.3, Tome 2, pp. 184-185, enquête de terrain au Sénégal 2012.

<sup>202</sup> Id., p. 185.

*L'espoir présent basé sur les vacataires ou contractuels peut constituer un risque pour nos élèves et pour nos écoles<sup>203</sup>.*

Certains parents mettent l'accent sur les limites du partenariat entre les enseignants et eux et entre l'État et les APE privées. Babacar Khouma, président de la Fédération nationale des APE laïques, avoue que la collaboration entre les APE laïques et les chefs d'établissement d'écoles privées laïques est complexe. Il a l'impression que les responsables de ces écoles ont peur d'être jugés et d'être exposés au regard de la communauté. Ces chefs d'établissement n'étant pas, quelquefois, des professionnels de l'éducation, ils préfèrent protéger leur école qui se trouve être leur *territoire*. Selon lui, l'État doit établir un cadre législatif sur le partenariat école et famille ; il doit garantir la place et le rôle du parent à l'école, par des textes règlementaires et juridiques. Il souhaiterait que l'État élabore un décret relatif aux parents d'élèves, aux Associations de Parents d'Élèves et aux représentants des parents d'élèves pour tous les établissements publics ou privés. Il nous le précise en ces termes :

*Les cotisations des parents, ils les mettent pour les salaires. Les déclarants responsables du privé laïc ne voient pas l'intérêt des APE. Certains enseignants n'en veulent pas. Est ce que les parents eux-mêmes reconnaissent les rôles qu'ils peuvent jouer ? L'Etat est plus présent dans le public que dans le privé...*

*Règlementer et institutionnaliser les APE dans le pays... L'Etat devrait imposer à chaque école d'avoir son APE. Tous les parents et enseignants ont besoin d'informations et de formation. Quand les parents sont bien organisés, il y a un grand profit pour l'école.*<sup>204</sup>

S'agissant du partenariat entre État et école privée, certains parents nous font remarquer que l'État commet l'erreur de ne pas renforcer les ressources humaines ou financières dans les écoles privées. Enseignants, comme parents d'élèves du privé, nous montrent que l'État est plus présent dans les établissements publics que privés. Ils souhaiteraient que l'État aide les écoles privées à la prise en charge salariale et à la formation des enseignants du privé. Il faudrait arriver, ajoutent-ils à ce que les enseignants du public et ceux du privé possèdent les mêmes avantages. Jean Diène Sarr, enseignant et syndicaliste de l'enseignement privé, déclare à ce propos :

<sup>203</sup> Cf. annexe III.2.4, Tome 2, p. 206, enquête de terrain au Sénégal 2012.

<sup>204</sup> Cf. annexe III..2.5, Tome 2, pp. 208-209, enquêtes de terrain au Sénégal, 2013.

*Avec la vacation des professeurs du public, l'enseignement privé ne réussira pas à avoir ses propres professeurs [au complet]. Ces professeurs qui viennent enseigner dans les écoles privées pénalisent les élèves du public qui ne réussissent pas à avoir leur "quantum" horaire. Et quand ces professeurs du public vont en grève, certains d'entre eux en profitent pour faire du vacataiat ou des affaires. Souvent, les grèves se prolongent, car même en n'allant pas enseigner dans leurs classes du public, ils auront leurs salaires<sup>205</sup>.*

Par conséquent, l'État doit prendre ses responsabilités et aider les écoles privées à développer l'éducation. La scolarité coûterait moins cher dans les établissements privés si l'État soutenait ces écoles. De bonnes performances pourraient se réaliser si le renforcement des ressources avait lieu dans le secteur public aussi bien que dans le secteur privé.

Enfin, un autre point sensible est celui de l'orientation des élèves après le baccalauréat. Cette orientation conditionne l'avenir de l'étudiant. Toutefois, les codes et langages sont trop souvent incompréhensibles et inaccessibles pour les parents. Ceux-ci ont le sentiment d'être démunis devant les décisions prises pour leurs enfants. Au Sénégal, il arrive même qu'après le baccalauréat les étudiants se retrouvent sans orientation ou mal orientés. Par conséquent l'année scolaire commence tard.

### **2.3. Accès et abandon de l'école**

Au Sénégal, malgré l'engagement pris par l'État d'offrir à tous les enfants l'accès gratuit à l'éducation, certains d'entre eux restent exclus. Apporter un soutien à ces enfants grâce à des programmes de protection sociale, par exemple des bourses, peut contribuer à améliorer l'accès à l'école. Fréquemment, il se trouve que des enfants n'ont pas de certificat de naissance. Cette situation ne doit plus faire obstacle à l'accès à l'éducation.

Doudou Mané précise que l'APE était un partenaire privilégié du système éducatif. L'organisation de la journée de l'École de Base dans certains villages enclavés permet une meilleure sensibilisation :

---

<sup>205</sup> Cf. annexe III.1.7, Tome 2, p. 190, enquête de terrain au Sénégal, 2012.

*Tout n'est pas rose [...]. Il y a des difficultés. Il y a la pauvreté et beaucoup d'élèves sont démunis. Alors nous avons pensé qu'un recensement d'élèves les plus démunis peut nous permettre de les aider d'une manière ou d'une autre. [...]*<sup>206</sup>

*Nous organisons aussi la fête de l'excellence pour encourager les meilleurs élèves. Nous nous sommes aussi battus pour que les filles aillent à l'école et y restent parce que beaucoup de filles commencent et ne vont pas jusqu'au bout*<sup>207</sup>.

La première démarche de systématisation de la scolarisation des filles remonte en 1995, avec la mise en œuvre du Programme de Ressources Humaines 2 (PDRH2) et la création du projet SCOFI accompagné par l'UNICEF. Le Comité National des Enseignantes pour la Promotion de la Scolarisation des Filles (CNEPSCOFI) s'investit dans le suivi des performances scolaires des filles par le biais de l'organisation de cours de vacances et de soutien scolaire. Ces actions contribuent à réduire le taux d'abandon et de redoublement chez les filles, mais aussi l'exode dans les centres urbains pour faire de petits *jobs*. Pour participer à la résolution des problèmes de pauvreté, la SCOFI mène des activités d'appui social aux filles, surtout en milieu rural, en organisant des dons de fournitures scolaires, de vêtements, de trousse de toilette, etc. Toutes ces activités ont favorisé la sensibilisation des parents à l'importance de l'éducation des filles. Doudou Mané indique : *Pour le maintien des filles à l'école, l'APE travaille en étroite collaboration avec les chefs d'établissement et la SCOFI*<sup>208</sup>.

Il n'en demeure pas moins qu'il faut encore mener une lutte contre les mentalités rétrogrades. Effectivement, dans la culture africaine, la femme doit s'occuper de son foyer. Par conséquent, ces acteurs de l'éducation font face à des freins externes à la scolarisation des filles ; ils sont obligés d'agir sur les mentalités et sur les représentations liées à la hiérarchie des sexes. D'où l'importance pour les parents d'avoir plus d'informations et de formations sur tout ce qui est nouveau à l'école. Ils ont eux-mêmes souligné lors de nos enquêtes qu'il leur faut un renforcement de capacités pour un changement du comportement de tous les acteurs et une modification de l'image de l'école dans la communauté. Doudou Mané, président de l'UDAPE d'Oussouye, insiste en ces termes :

---

<sup>206</sup> Cf. annexe III.2.1., Tome 2, p. 199, enquête de terrain au Sénégal 2013.

<sup>207</sup> Cf. annexe III.1.4, Tome 2, pp. 186-188, enquête de terrain au Sénégal 2012.

<sup>208</sup> Cf. annexe III.2.1, Tome 2, p. 200, enquêtes de terrain au Sénégal 2013.

*Notre problème aussi c'est le manque de formation des parents afin que leur action puisse être efficace dans le système éducatif. Nos membres commettent quelquefois des erreurs quand ils interviennent au niveau des écoles et cela crée des problèmes entre enseignants et parents. Par méconnaissance des textes les parents d'élèves veulent souvent prendre la place des enseignants.*<sup>209</sup>

L'école n'est plus celle des enseignants et des directeurs, mais celle de la communauté qui s'appuie sur le dialogue, la communication, l'engagement, les stratégies, les évaluations, etc.

Outre les problèmes posés par l'accès et l'abandon des filles, l'État et ses partenaires locaux doivent mettre en place des mécanismes de contrôle afin de détecter toute violence ou tout abus dans l'environnement scolaire. Il n'en reste pas moins que l'accès à l'école puisse aussi provenir des défaillances du côté de l'offre des services éducatifs ou bien du côté de la demande familiale. Il arrive aussi que l'école dans laquelle l'enfant a été inscrit en première année d'études n'offre pas une possibilité sur place de continuité éducative jusqu'à la fin du cycle primaire. Dans ce cas, l'enfant doit quitter cette école pour se rendre dans une autre, qui peut se trouver loin du domicile familial.

Par contre, s'il n'y a pas une forte demande, cela signifie que l'offre éducative est insuffisamment conforme à ce qu'en attendent les familles.

Il se trouve qu'après les indépendances il y avait une forte demande scolaire mais il n'y avait pas assez d'infrastructures scolaires. Bakary Badiane commente qu' :

*à l'aube des indépendances, les chefs d'Etats africains se sont rencontrés à Addis-Abéba pour faire le point sur l'éducation nationale. Le résultat c'est que le taux brut des scolarisés était très bas en Afrique. Ces chefs d'Etats s'étaient fixés comme objectif de porter ce TBS à 100 %. Ils ont fait l'état des lieux et se sont rendu compte qu'il fallait faire un effort sur la formation [...]. C'est à ce moment qu'un groupe de parents s'est réuni à Dakar et a décidé d'apporter sa contribution surtout dans le cadre de l'accès à l'école. [...] Que faut-il faire ? Il faut construire des écoles. Ça commence par une classe et progressivement les parents*

---

<sup>209</sup> Cf. annexe III.1.4, Tome 2, p. 187, enquêtes de terrain au Sénégal 2012.



*construisent des classes et remettent les clés à l'État. Là où il n'y a pas d'écoles, ils créent des abris provisoires<sup>210</sup>.*

Cependant, les parents ne disposant pas d'importants moyens *instituent des cotisations qui sont récupérées à la rentrée. Quand ce sont des projets de construction, ce sont des cotisations spéciales. On fait appel à des partenaires ou à des ONGs<sup>211</sup>.*

Malgré les difficultés financières, les parents essaient d'offrir de meilleures conditions d'études à leurs enfants en assurant le minimum d'infrastructures pour une meilleur cadre d'apprentissage.

#### **2.4. L'organisation des parents**

Dans plusieurs établissements, très peu de parents participent aux élections. Plus les enfants avancent dans leur scolarité, moins les parents s'intéressent aux élections des bureaux des APE. En fait, celles-ci fonctionnent souvent à partir d'un petit noyau de bénévoles très engagés. Le profil du représentant des APE est en général celui d'un parent de bonne volonté, désireux d'être utile. Les parents qui s'engagent dans les APE consacrent en effet beaucoup de leur temps à cette activité.

Un autre problème rencontré par ces associations de parents d'élèves est celui de la pratique des textes réglementaires et fondateurs. En effet, il arrive souvent que ces associations ne renouvellent pas leurs bureaux. Plusieurs d'entre elles ne prennent pas connaissance des textes réglementaires C'est pourquoi elles ont besoin d'un renforcement de capacités.

*Il nous est demandé au niveau des APE de renouveler nos bureaux quand il le faut. Notre problème aussi, c'est le manque de formation des parents afin que leur action puisse être efficace dans le système éducatif. Nos membres commettent quelquefois des erreurs quand ils interviennent au niveau des écoles et cela crée des problèmes entre enseignants et parents<sup>212</sup>.*

---

<sup>210</sup> cf. annexe III.1.3, Tome 2, p. 183, enquête de terrain au Sénégal 2012.

<sup>211</sup> Bakary Badiane, enquête de terrain au Sénégal 2012, cf. annexe III.1.3., Tome 2, p. 183.

<sup>212</sup> Doudou Mané, enquête de terrain au Sénégal 2012, cf. annexe III.1.4., Tome 2, p. 187.

Fréquemment, les représentants des parents d'élèves éprouvent de la difficulté à recueillir les informations nécessaires auprès des familles. De plus, après les réunions, ils ne réussissent guère à assurer une transmission individualisée des débats. Parmi les obstacles à la coopération école-famille, figurent :

- les préjugés concernant la gestion des finances par les bureaux de parents;
- le rôle de subordonné accordé aux parents par part des enseignants ;
- la peur du jugement des enseignants et le sentiment d'incompétence des parents ;
- la méconnaissance mutuelle et la méconnaissance du système éducatif par les parents ;

L'émergence d'une forme de consumérisme scolaire peut être un obstacle au dialogue : certains parents, en particulier ceux les plus aisés, sont tentés de contrôler et de juger la prestation professionnelle des enseignants. Ils vont même jusqu'à exiger une efficacité en termes de réussite scolaire de leurs enfants. Après avoir fait le choix de l'école, ils attendent en retour une offre éducative de qualité.

De plus, les obstacles associés au développement du partenariat école-famille ressemblent à ce que décrivent certains auteurs :

*Les barrières conceptuelles sont celles qui empêchent le rôle de l'expansion ou du changement, les individus dans l'équipe peuvent avoir des notions rigides de responsabilités et de tâches appropriées pour des membres particuliers, qui peuvent considérablement limiter l'action collective (Epstein et Sanders, 2006 ; Welch, 1998).*

- *Les barrières pragmatiques sont celles qui sont directement en lien avec les ressources, telles que : le temps, l'espace, les ressources financières et les matériaux susceptibles d'entraver le travail d'une équipe (Palacio-Quintin et al., 2004 ; Welch, 1998).*
- *Les barrières attitudinales se rapportent à la croyance et aux espérances des membres de l'équipe qui peuvent limiter leur investissement dans la collaboration et l'appui des efforts d'équipe (Epstein et Sanders, 2006 ; Sanders, 2006 ; Welch, 1998).*

- *Les barrières professionnelles* réfèrent aux obstacles créés par le manque de formation et de préparation des membres d'équipe concernant leurs habiletés et le processus de collaboration (Palacio-Quintin et al., 2004 ; Welch, 1998).<sup>213</sup>

En réalité, malgré leur bonne volonté, les parents confessent leurs limites car, leur manque d'autonomie financière et matérielle, ne leur permet pas d'aller jusqu'au bout de leurs actions. Finalement, il faut surtout leur faire confiance et les aider par le renforcement leurs capacités.

## 2.5. Impact des institutions internationales et des partenaires de l'éducation

Le partenariat est un facteur d'amélioration durable du système éducatif. Cette conviction caractérise fondamentalement certains partenaires (l'UNICEF, l'USAID, UNESCO, JICA<sup>214</sup>etc.) qui s'unissent pour la mise en place d'une communauté éducative engagée et performante.

C'est dans ce contexte que ces partenaires aident à la construction d'un système éducatif de qualité, spécialement dans la formation à la participation des communautés à la gestion des écoles. Siaka Goudiaby affirme que :

*Les APE commencent à exister dans toutes les écoles au Sénégal. Depuis quelques années, l'État a mis en place des CGE pour mieux gérer les relations entre l'école et les milieux. Les APE et les CGE sont des organes de gestion des PDEF. À travers son organisation, le CGE se réfère à l'orientation de l'État<sup>215</sup>.*

Les partenaires internationaux facilitent aussi l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants sans distinction de sexe. L'UNICEF a accompagné le Sénégal dans la création du projet SCOFI ; les résultats ont révélé une croissance du taux d'accès à l'école des enfants des deux sexes, particulièrement en Casamance, où l'UNICEF a déployé des programmes ambitieux afin d'offrir à tous les enfants une éducation de base de qualité. En effet, pour épargner aux enfants les corvées d'eau et favoriser l'accès des filles à l'école, un puits à

<sup>213</sup> Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration famille-école-communauté mis en œuvre au Québec, Le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH), N° 410-2007-1790, Sherbrooke, avril 2009, p. 25.

<sup>214</sup> Japanese International Cooperation Agency/L'Agence de Coopération Internationale Japonaise.

<sup>215</sup> Enquête de terrain 2012, cf. annexe III.1.2., Tome 2, p. 181.

pompe a été construit à proximité des classes, ainsi que des blocs sanitaires séparés pour les filles et les garçons. Des cantines, gérées par les parents d'élèves et approvisionnées au départ par la coopération italienne et le Programme Alimentaire Mondial (PAM)<sup>216</sup>, ont été créées. À cet effet, pour ravitailler en partie les cantines, des jardins potagers ont été aménagés par les écoles.

Certains partenaires soutiennent la formation des enseignants et des parents d'élèves. Dans ce cadre, ils aident à l'amélioration du *curriculum* afin de le rendre plus adapté au développement socio-économique du Sénégal. Parmi ces partenaires se trouve l'USAID qui, comme nous l'avons souligné, contribue à l'appui au renforcement des capacités des enseignants et des parents. Lors de nos enquêtes, enseignants comme parents, ont été unanimes quant au rôle déterminant joué par l'USAID dans la formation des enseignants et l'apprentissage des élèves :

*L'USAID, en étroite collaboration avec ses partenaires et le Ministère de l'Éducation, est en train de construire des collèges, surtout en milieu rural, et d'améliorer la qualité de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage à travers des programmes nationaux de formation et de recyclage des professeurs et principaux des collèges publics et privés.<sup>217</sup>*

Les efforts de l'État et de ses partenaires ont permis d'obtenir des résultats encourageants qu'il faut continuer à améliorer dans le nouveau Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), qui a démarré en 2013.

### 3. Perspectives et attentes

Le développement de la collaboration école et famille est une approche qui part des valeurs et des réalités socio-culturelles sénégalaises et qui tente de montrer l'implication active des parents, de la communauté, de la société civile et des responsables locaux.

Grâce à cette approche, l'État doit faciliter le développement des moyens d'action basés sur une vision globale et holistique des besoins et des ressources de la communauté et l'identification des facteurs qui limitent la participation parentale. Il doit concevoir un accord-

<sup>216</sup> PAM : Programme Alimentaire Mondial

<sup>217</sup> Sénégal, *Plan de développement pour l'éducation des filles au Sénégal*, 2009-2011, DPRE, UNICEF, p. 9.

cadre de partenariat entre l'école et la famille qui conforte les bonnes pratiques mises en œuvre dans les écoles et qui clarifie la situation des parents d'élèves, de leurs représentants, du comité de gestion, etc. Dans cet accord-cadre doivent figurer le droit à l'information des parents sur la scolarité de leurs enfants, la définition des moyens dont disposent les APE dans l'exercice de leur mandat et des modalités qui facilitent l'exercice de la mission des membres.

Il a le devoir de faciliter la participation des parents d'élèves en organisant des réunions à des heures compatibles avec leur activité professionnelle.

L'État doit apporter un soutien à la formation des représentants des parents appartenant à des fédérations ou à des unions et faciliter la vulgarisation de la charte des parents. Mais aussi, il a intérêt à prévoir dans tout le territoire national des dispositifs d'aide à la parentalité (écoles de parents : ressources de formation, de réflexion, de documentation et d'accompagnement des familles par des professionnels et des bénévoles) et prévoir des autorisations spéciales d'absence et la prise en compte des frais de déplacement de la part de l'État.

Pour les salariés du privé, l'employeur doit accorder le temps nécessaire pour assister à d'importantes réunions ou assemblées d'APE.

Il doit garantir aux enseignants des outils de communication et des formations à la fois institutionnelles, sociales, culturelles, leur permettant d'éviter les incompréhensions et de créer avec les parents un dialogue clair, sans agressivité ni crainte de part et d'autre. Aussi, il doit offrir une formation aux jeunes enseignants au dialogue avec les familles durant leur formation.

Enfin, il doit favoriser des occasions de rencontre entre les parents eux-mêmes, entre parents et personnels de direction, entre parents et enseignants.

Comme nous l'avons évoqué, dans de nombreux établissements, un nombre restreint de parents participent à l'organisation et au fonctionnement. Ce constat est mis en évidence lorsqu'il faut choisir des représentants des parents dans les différents bureaux et comités des écoles.

La participation des parents est souvent réduite dans l'école à ses aspects utilitaires : organisations festives, appui aux sorties, désherbage, mises en place des clôtures d'écoles... Ce rôle est certainement important, mais il faut davantage impliquer les parents dans les projets éducatifs relevant par exemple de la sensibilisation aux comportements responsables (santé, citoyenneté, écologie et développement durable, etc.). Cette implication créerait des espaces de responsabilités partagées entre élèves, enseignants, parents et personnels de l'établissement. Les parents, dans ces projets d'école, deviennent alors une force de proposition, d'impulsion et de décision.

# Conclusion générale

De nos jours, l'éducation constitue l'un des leviers les plus importants pour le développement économique, social et culturel. Elle procure à toute société des ressources humaines qualifiées, capables de répondre aux besoins de ce développement tout en promouvant le syncrétisme entre le local, l'universel et la stabilité des nations. Par conséquent, on ne peut se contenter de ne transmettre que du savoir et du savoir-faire en éducation. Il faut aussi enseigner le savoir-être, le savoir-devenir et le savoir créer.

Aujourd'hui, ce qui compte c'est former des hommes et des femmes performants, souples, adaptables et autonomes. On ne s'impose plus par sa culture, mais par sa capacité d'adaptation à des situations sans cesse changeantes et parfois bouleversantes.

L'éducation est une chose sérieuse. Elle ne peut se faire que de manière collective, sans oublier de s'appuyer sur de solides bases anthropologiques pour que le message passe le mieux possible.

Le PDEF (2000-2010) qui constituait le cadre de référence de la gestion du système éducatif a montré la volonté de l'État sénégalais de collaborer avec la société civile dont les Associations de Parents d'Élèves (APE).

L'apport des APE et des AME durant les trois phases du PDEF et selon l'interprétation que nous faisons des résultats de nos enquêtes nous permettent de démontrer en quoi les hypothèses que nous avons formulées au cours de notre étude se vérifient.

- *L'engagement des APE envers l'école, s'il est bien orienté, peut favoriser la réussite éducative.*

En effet, les parents sont les premiers responsables de « l'éducation », entendant par « éducation » le fait de rendre leurs enfants responsables. Et c'est dans ce sens que nous pouvons penser le partenariat famille école. Par le biais des APE, les parents peuvent, grâce à leur expérience et à leur intuition, aider les enseignants dans l'apprentissage de leurs enfants ; c'est là que se trouve tout l'intérêt de la politique de coéducation. Au vu de la diversité et de l'impact des actions menées dans les établissements par les APE et les AME, nous pouvons



affirmer qu'elles constituent un appui sur lequel l'État sénégalais peut compter pour la réussite éducative.

Le plus important est, tout d'abord, d'identifier les facteurs qui limitent la participation des parents et de faire confiance à ces derniers. Ensuite, il est nécessaire de mettre en place une régulation publique et surtout un consensus autour de la notion de participation. Enfin, il faut mettre l'accent sur le renforcement des capacités. Certaines ONGs commencent à procurer ce renforcement des capacités et les résultats sont satisfaisants. Les parents et les écoles ayant reçu une formation par l'USAID et le JICA, même minimale, réussissent à présent à mieux participer à la gestion des écoles. Les parents disposent déjà des textes fondateurs et règlementaires, mais ils ont besoin d'un appui de la part de l'État, par des décrets portant sur l'implication des APE et le partenariat entre l'école et la famille.

- *L'implication des APE dans la vie scolaire peut aider à l'amélioration des décisions et à la qualité des services.*

De nos jours, des associations se créent afin de participer au développement de la citoyenneté et au respect des droits de l'homme. Les APE, comme toute autre association, font partie de la société civile et leur objectif n'est pas de s'opposer au système éducatif. Elles savent qu'elles sont la courroie de transmission au service de l'école et de la communauté. L'éducation étant une affaire sérieuse et collective. Ces APE s'engagent, comme nous l'avons constaté durant le PDEF. Elles poursuivent leurs œuvres en partenariat avec les acteurs de l'éducation pour une cause qui intéresse tout le monde, à savoir l'éducation des enfants et leur réussite : *Agir en tant que partenaire, constituer une force de proposition positive, tel est notre souci premier comme Association des Parents d'Élèves (APE).*<sup>218</sup>

Les enquêtes nous ont montré que les parents d'élèves, malgré leurs limites, peuvent être une force de proposition et d'impulsion. Ils assistent aux différentes réunions du MEN, du partenariat et aux conseils d'établissement. Lors des grèves d'élèves ou d'enseignants, ils ont toujours su réconcilier les protagonistes, afin d'éviter une année blanche. Ils ont souvent su établir et maintenir un dialogue constructif dans l'intérêt des enfants. S'agissant de la qualité des services, les APE ont participé et participent à la réalisation des infrastructures

---

<sup>218</sup> FAPE, Guide du responsable APE.

scolaires (construction de classes, apport en matériel et fournitures scolaires, cantines, clôtures, toilettes...).

Cette hypothèse est donc vérifiée car les APE sont convoquées à siéger à toutes les instances de décision qui concernent la politique éducative et à participer à l'amélioration de la qualité des services.

- *Les relations parents-écoles sont au cœur des débats actuels. Encourager et former tous les acteurs de la communauté éducative au dialogue et à la gestion concertée peut accroître la qualité et la transparence dans la gestion du système.*

Le Sénégal, par sa politique de décentralisation, implique et responsabilise les collectivités locales et les communautés dans la gestion de l'école. Malgré cette bonne initiative, le partenariat école-milieu connaît encore quelques problèmes. Les Comités de Gestion des Écoles (CGE) sont alors mis en place et s'inscrivent dans la mise en œuvre d'une politique pérenne et volontariste et de résolution des problèmes liés à l'accès, la qualité et la gestion du système éducatif. Il est ressorti de nos enquêtes que les APE appartiennent à la composante gestion et gouvernance. Elles constituent une force de proposition et de décision dans les CGE.

Inscrire le partenariat dans un espace de concertation a été bénéfique pour l'école sénégalaise car, grâce à la mise en place des CGE, les enseignants et toutes les autres composantes de la communauté ont commencé à établir une vie relationnelle basée sur le dialogue, la communication, la formation et la transparence. Les coordinateurs d'ONGS chargés de la formation des enseignants, des parents et des CGE confirment qu'il y a désormais plus de confiance et de transparence grâce à la gestion concertée. Ainsi, il y a une prise de conscience dans le sérieux de la gestion participative de l'école et les responsabilités sont partagées. Or, une bonne gestion est source de confiance et encourage les parents à s'intéresser à l'école et à s'investir davantage. L'hypothèse se vérifie car durant le PDEF, à travers la décentralisation et la redynamisation du partenariat école et milieu, a été constatée une amélioration en matière de qualité et en gestion des établissements. Au vu des bénéfices de la participation des communautés dans la gestion des écoles, le Sénégal, avec le nouveau

programme le PAQUET (2013-2015), poursuivra sa gestion décentralisée des écoles, mais comme les acteurs de l'éducation eux-mêmes l'ont souhaité.

Toutefois, comme nous l'avons souligné tout au long de notre étude, une formation au dialogue, au partenariat et à la gestion est nécessaire. Si tous les acteurs sont formés, ils auront, notamment, une meilleure connaissance des nouvelles politiques de l'éducation. Ainsi, ils pourront informer les communautés locales du changement de mentalités que ces réformes impliquent.

Les APE sont donc devenus aujourd'hui des partenaires incontournables dans la définition de la politique éducative, avec comme principal objectif la mise en place d'un dialogue permanent et constructif entre famille et école. Aussi, cherchent-elles par tous les moyens conformément à la loi, l'amélioration des conditions matérielles, pédagogiques et morales dans tous les établissements du Sénégal.

Notre étude a porté essentiellement sur la Casamance, mais il n'en demeure pas moins que les résultats obtenus puissent s'appliquer à l'ensemble du Sénégal car, en matière d'éducation, la collaboration entre famille et école est nécessaire partout et ne peut passer que par l'engagement des APE.

Dans la poursuite de la réforme du système éducatif mise en place à travers le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF : 2000-2010), l'État du Sénégal vient d'émettre une nouvelle lettre de Politique Générale pour l'Éducation et de la Formation, couvrant les années 2012 à 2025. À travers cette politique, l'État vise à approfondir et à consolider les acquis du PDEF, mais aussi à réajuster les options éducatives par l'articulation de ce nouveau programme aux dynamiques observées au plan national et international. Cela nécessite que les ressources publiques et privées soient davantage sollicitées, que des transferts du savoir-faire profitent aux pays du Sud et que ces derniers se plient aux règles strictes de la bonne gouvernance et de la bonne gestion.

Plusieurs défis restent encore à relever : le Sénégal saura-t-il promouvoir la reconnaissance de la place centrale des parents comme éducateurs premiers ? Saura-t-il toujours faciliter des concertations en vue d'établir un véritable dialogue entre les institutions éducatives, les autorités politiques et les parents d'élèves ? Saura-t-il enfin renforcer la

mobilisation et la participation des femmes dans sa politique d'éducation et de développement ?

# Bibliographie

## Ouvres et dictionnaires

AKKARI A., DASEN P. R. *Pédagogies et pédagogues du Sud.* Paris ; Budapest ; Torino : l'Harmattan, 2004.

ALTEL M., PAQUAY L, PERRENOUD P. *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université, 2002.

AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations.* Paris : Seuil, impr. 2004, 2004.

ARENILLA L., ROLLAND M.-C., ROUSSEL M.-P., GOSSOT B. *Dictionnaire de pédagogie et d'éducation.* Paris : Bordas, 2007.

ARGYRIS C., MOINGEON B., RAMANANTSOA B. *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel.* Paris : Dunod, 2003.

ASCHIERI G., MICHEL-CHICH D. *Réussir notre école : impertinences entre un syndicaliste et une mère d'élève.* Paris : la Table ronde, 2005.

AUDIGIER F., TUTIAUX-GUILLOU. *Compétences et contenus.* Bruxelles : De Boeck Université, 2008.

AUDUC J.-L. *Le système éducatif : un état des lieux, les instances et les mécanismes, les évolutions, les enjeux, les débats.* Paris : Hachette éducation, 2005.

AUDUC J.-L. *Le système éducatif.* Paris : Hachette éducation, 2011.

BÂ HAMPATE A. *Amkoullel, l'enfant peul.* Paris : Actes sud, 1991-1992, (Babel).

BALLÉ C. *Sociologie des organisations.* Paris : Presses universitaires de France, 2009, (Que sais-je ?).

BEN-AYED C., CHARLOT B., BAUDELOT C., ESTABLET R. *L'école démocratique: vers un renoncement politique?.* Paris : A. Colin, 2010.

BERTRAND Y. *Contemporary theories and practice in education.* Madison, Wisconsin: Atwood Pub., 2003.

BERTRAND Y. *Théories contemporaines de l'éducation.* Lyon : Chronique sociale ; Montréal : Éditions nouvelles, 1998.

- BOUVEAU, P., COUSIN, O. et FAVRE-PERROTON, J. *L'école face aux parents: Analyse d'une pratique de médiation* (2e éd), Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2007.
- CECCALDI A., POPET A. *Je l'aide : parents d'élèves : toutes les réponses pour aider son enfant à travailler*. Paris: Nathan, 2005.
- CHAPELLE G., MEURET D. *Améliorer l'école*. Paris : Presses universitaires de France, 2006.
- CHARLIER J.-E., CROCHE S., NDOYE A.K. *Les universités africaines francophones face au LMD: les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*. Louvain-la Neuve: Academia Bruylant, 2009.
- COQ G. *Dix propositions pour une école juste*. Paris : Desclée de Brower, 2007.
- COUR J.-M. (dir), *Pour préparer l'avenir de l'Afrique de l'ouest : l'horizon 2020*, OCDE, BAD, CILSS, 1994.
- CROZIER M. *A quoi sert la sociologie des organisations ?*. Paris : Seli Arslan, 2000.
- DAFFE G, DIAGNE Ab. *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté. Les oubliés de la croissance*. Paris et Dakar, Karthala, CRES et CREPOS, 2008.
- DAGENS C. *Pour l'éducation et pour l'école : des catholiques s'engagent*. Paris : O. Jacob, 2007.
- DASEN P. R., PERREGAUX C. *Pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, 2000.
- DASEN P.R. *Savoirs quotidiens et éducation informelle*, Genève : Université de Genève, 1987.
- DASEN P. *Pédagogies et Pédagogues du Sud*. Paris : l'Harmattan, 2004.
- DEVELAY M. *Parents, comment aider votre enfant ?*. Paris : ESF, 1998.
- DEWEY J. SINGLY F. DE, MEURET D., ZASK J., DELEDALLE G. *Démocratie et éducation ; suivi de Expérience et éducation*. (3e éd); Paris : Armand Colin, 2011.
- DEWEY J. « Éducation nouvelle », *Dictionnaire de pédagogie et d'éducation*. Paris : Bordas, 2007.
- DURAY Ch. L'éducation de base non formelle au Sénégal. Enjeux et perspectives. Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'institut d'études politiques. Université de droit, d'économie et des sciences d'Aix-en-Provence, 2000.

Foudriat M. *Sociologie des organisations : la pratique du raisonnement*. Paris : Pearson éducation, 2011.

France Académie (LYON). Mission Académique à la formation des personnels de l'éducation nationale, Institut universitaire de formation des maîtres. *École et espace urbain*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon, 1993.

Friedberg E., Argyris C., Blau P. M., Brunsson N. *De Taylor à aujourd'hui : l'encyclopédie multimédia des sciences de l'organisation*. [Paris] : R&O Multimédia, 2010.

Gaucher J. *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone : Jean Dard et les écoles mutuelles de Saint-Louis du Sénégal*. Paris : Le livre africain, 1968.

Gillig J.-M., Wahl B. *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod, 2006.

Gillig J.-M. *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod, 2006.

Gillig J.-M. *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod, 2005.

Gillig J.-M. *Mon enfant aussi va à l'école : la scolarisation des enfants et des adolescents handicapés en 20 questions*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2007.

Gillig J.-M. *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris : Hachette éducation, 2008.

Goutard M., Mialaret G. *L'école porteuse d'avenir*. Paris : L'Harmattan, 2011.

Houssaye J. *Nouveaux pédagogues*. Paris : Editions Fabert, 2007.

Jeury M., Baltassat J.-D. *Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école*. Paris : Pocket, 2003.

Khayar I. H. *Le Refus de l'école : contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les Musulmans du Ouaddai (Tchad)*. Paris : Librairie d'Amérique et d'Orient, 1976.

Kherroubi M. *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne : Érès, 2008.

*Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Montréal, Canada, 1993.

Lange M. F. *L'école et les filles en Afrique*. Paris : Karthala, 1998.

Leon A. *Colonisation, enseignement et éducation : étude historique et comparative*. Paris : l'Harmattan, 1991.

LONGHI G., LONGHI B., LONGHI V. *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Paris : Vuibert, 2009.

LORET M. *L'échec scolaire : comment l'éviter et le surmonter*. Lausanne : Favre, 2010.

LUNEL P., DALMAU Y. *Parents, sauvez vos enfants...et l'école avec !* Paris : Albin Michel, 2008.

LY B. Les instituteurs sénégalais de la période coloniale (1903-1945). Sociologie historique de l'une des composantes de la catégorie sociale des « évolués ». Tome 1, Thèse d'Etat. Dakar : UCAD, 2001.

LY B. *La condition d'enseignant et la vie sociale. Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945*. Tome V. Paris : l'Harmattan, 2009.

MABILON-BONFILS B., SAADOUN L. *L'école en crise ?*. Paris : Ellipses, 2008.

MACBEATH J., MEURET D., SCHRATZ M. *Evaluation de la qualité de l'enseignement scolaire : projet pilote européen, rapport final*. Paris : Education Formation Jeunesse, Commission Européenne, 1999.

MADIOT P. *L'école enfin expliquée aux parents (et aux autres)*. Paris : Stock : Curiosphère TV, 2008.

MAUGERI S. *Les théories de la motivation au travail : histoire et actualité*. Orléans : Laboratoire d'économie d'Orléans, 2008. (Document de recherche/ laboratoire d'économie d'Orléans, Faculté de droit, d'économie et de gestion, Université d'Orléans.)

MAULINI O., MONTAUDON, C. (dir). *Les formes de l'éducation : variétés et variations*. Bruxelles : De Boeck Université, 2005. (Raisons éducatives)

MAURIN É. *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Seuil, 2008.

MENDY T. Politique et puissance de l'argent au Sénégal : les désarrois d'un peuple innocent. Paris : l'Harmattan, 2006.

MEUNIER O., DASEN P. R. De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance : vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?. Paris : l'Harmattan, 2008.

MEURET D., *Gouverner l'école : une comparaison France – États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France, 2007.

MIALARET G. *Les sciences de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 2005.



- MONTESSORI M., HUTIN J.-F. *L'enfant*. Paris : Desclée de Brower, 1997. (Epi/Formation)
- MONTESSORI M. *Éduquer le potentiel humain : textes des conférences sur le Plan cosmique tenues en Inde, Kodaikanal, dans l'État de Madras en 1943*. Paris : Desclée De Brower, 2003.
- MONTESSORI M. *La formation de l'homme*. Paris : Desclée de Brower, 1996.
- MOUMOUNI A. *L'éducation en Afrique*. Paris : Présence africaine, 1998.
- NIANG NDEYE T. *La scolarisation des filles dans le cycle élémentaire au Sénégal 1817-2006 : approche historique et sociologique*. Mémoire de DEA, Université de Genève, 2006.
- PLAISANCE É., VERGNAUD G. *Les sciences de l'éducation*. Paris: la Découverte, 2012.
- RAYNAL F., RIEUNIER A. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy -les- Moulineaux : ESF éd., 2012.
- ROGERS R., FRAISSE G. *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*. Lyon : ENS Éd., 2004.
- SABATIER C., DASEN P. R. *Cultures, développement et éducation : autres enfants, autres écoles*. Paris : Budapest ; Torino : l'Harmattan, 2001.
- SABATIER C., PALACIO J., NAMANE H. *Savoirs et enjeux de l'interculturel : nouvelles approches, nouvelles perspectives*. Paris ; Budapest ; Torino : l'Harmattan, 2001.
- SALL N. Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ?. Tome 1 : Cadre théorique et méthodologie. Sciences de l'éducation Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines, Dakar : Université Cheikh Anta Diop, 1996.
- SUE R., CACCIA M.-F. *Autres temps, autre école : impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris : Retz, 2005.
- SURET-CANALE J. *Afrique Noire. L'ère coloniale 1900-1945*. Paris : Ed. Sociales, 1977.
- SOW A. L'enseignement de l'histoire au Sénégal : des premières écoles (1817) à la réforme de 1998. Tome 1. Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines. Dakar : Université Cheikh Anta Diop, 2004.
- SYLLA A. « L'école : quelle réforme ? ». DIOP M.-C. (dir). *Sénégal: trajectoires d'un État*. Dakar: Codesria, 1992.

TAWIL S. Basic Education. Exclusion and Development: Change, Crisis and Reform in Moroccan School Education. Thèse de Doctorat. Genève: Graduate Institute of Development Studies, University of Geneva, 2004.

THIAM I. D, GUEYE M. « Le Sénégal précolonial ». *Atlas du Sénégal*. Jeune Afrique, 2000.

VERBA D. *Échec scolaire : travailler avec les familles*. Paris : Dunod, 2006.

## Méthodologie

BEAUD S., WEBER F. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : la Découverte, 2010.

BECKER H. *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : la Découverte, 2002.

BERTHIER N. *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin, 2006.

CONSTANT A.-S., LEVY A. *Réussir mémoires et thèses : les différentes étapes de réalisation de votre mémoire en 3 phases, de l'exploration du sujet à la soutenance oral*. Paris : Lextenso, 2012.

HAMEL J. *Étude de cas et sciences sociales*. Paris : l'Harmattan, 1997.

MILES M.B., HUBERMAN M. A. *Analyse des données qualitative*. Bruxelles : De Boeck, 2007.

MUCCHIELLI A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2009.

PAQUAY L, CRAHAY, DE KETELE J-M. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 2006.

ROBERT D. A, BOUILLAGUET A. *Analyse de contenu*. Paris : PUF, 2002. (Que sais-je ?)

ROMELAER P., KALIKA M. *Comment réussir sa thèse ? La conduite du projet de doctorat*. Paris : Dunod, 2007.

YIN, R.K. *Case Study Research. Design and Methods*. Londre: Sage Publications, 1994.

## Articles et revues

BARTHELEMY M. « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France ». *Revue Française de Sociologie*, 36-3, 1995.

CHARLIER J.-E., PIERRARS J.-F. « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne : analyse de discours et enjeux ». *Autrepart*. n° 17, 2001.

COMHAIRE G., MRSIC-GARAC S. « La participation des parents dans des contextes de systèmes éducatifs en crise, études de cas au Bénin en République Démocratique du Congo ». *Mondes en développement*, vol. 139, n° 3, De Boeck Université, 2007.

CORNEVIN R. « L'œuvre de Bourguignons (les Javouhey et Jean Dard) au Sénégal et à la Réunion ». *Revue française d'Histoire d'Outre-Mer*. T. LIV, n° 194, 1967.

COSTA-LASCAUX. « Les parents et l'école : comment nouer des alliances ? ». *Les cahiers d'Education et Devenir*, n° 6, déc. 2009.

COULIBALY, M.-M. « Place et rôle de l'enseignement confessionnel ». *La voix des parents d'élèves*, journal trimestriel de l'UDAPEC, Dakar : UDAPEC, avril 2009.

D'AIGLEPIERRE R. *L'enseignement privé en Afrique Subsaharienne : enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé*. Paris : Agence française de développement, n° 22, août 2013. (À Savoir)

DESLANDES R., BERTRAND R. « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, 2004.

DORIA-HUSSER M., DE LAUTURE H. *Réflexions sur l'histoire de l'enseignement au Sénégal*. Dakar : Intérêt pédagogique actuel, juillet, 1981.

*Défi des enfants et jeunes travailleurs (EJT)*. Dakar : Enda Tiers Monde, éditorial 2013.

DUTERCQ Y. « Les parents d'élèves : entre absence et consommation ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, janvier-février-mars 2001.

GANDOLFI S. « L'enseignement Islamique en Afrique Noire ». *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n° 169-170, 2003.

GOMBERT, P. « Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique en France et en mutations idéologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, janvier-mars 2008.

Journée Collaboration Ecole-famille-communauté (le 4 juin 2004). Partenariat école, famille et communauté : une approche basée sur la recherche. Université du Québec à Trois-Rivières, National Network of Partnership Schools, John Hopkins University, 2004.

MAIREAU J. *L'environnement juridique de l'inspecteur de l'Education nationale chargé d'une circonscription du premier degré*, novembre 2008, [en ligne]. Disponible sur : [http://www.esen.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Ressources/Themes/parcours\\_jurid/envt\\_jurid\\_iен.pdf](http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Themes/parcours_jurid/envt_jurid_iен.pdf) (consulté le 03/09.2014).

MEIRIEU P. « Les principes possibles pour une éducation démocratique », [en ligne]. Disponible sur : [www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/PRINCIPES.pdf](http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/PRINCIPES.pdf) (consulté le 02/09/2014).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. REPUBLIQUE DU SENEGAL. DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L'EDUCATION, Cadre de coordination des interventions sur l'éducation des filles (CCIEF). Essai de modélisation de l'expérience du projet d'appui à l'éducation des filles. Dakar : DPRE, novembre 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. REPUBLIQUE DU SENEGAL. DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L'EDUCATION, DPRE. Série « INFOMEN », n° 2, Dakar : DPRE, janvier 2000.

MOGUEROU L. « La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements d'une enquête biographique ». *Inégalités scolaires au Sud. AUTREPART*, n° 59, 2011/3.

MOSCONI N. « Les approches cliniques du processus enseigner – apprendre. *Recherche et formation*, n° 63-2010.

*Revue Annuelle de l'Enseignement Catholique de Ziguinchor*. n° 004, 2012.

SAMBOU E.D. « Famille, éducation et Associations de Parents d'Elèves ». Unité de l'éducation permanente : UNESCO, janvier 1993.

SHEPARD R. G. (et coll.). « Empowering family-school partnerships: An integrated hierarchical model ». *Contemporary education*, 70(3), 1999.

## Guides et rapports

AMELEWONOU K., BROSSARD M., REUGE N. *Atteindre la scolarisation primaire universelle au Sénégal : éléments d'analyse de la rétention*. Pôle de Dakar. Analyse sectorielle en éducation, octobre 2003.

ANTI-SLAVERY INTERNATIONAL. Le temps du changement : agissons sans délai pour mettre fin à la mendicité forcée des enfants talibés au Sénégal. Projet soutenu par Plateforme d'ONG pour la Protection et la Promotion des Droits Humains (PPPDH), 2011.

CENTRE DE RECHERCHES ÉCONOMIQUES APPLIQUEES. Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF). Analyse du secteur de l'éducation. Dakar : Université Cheikh Anta Diop, janvier 2004.

COMITE NATIONAL DES ENSEIGNANTES POUR LA PROMOTION DE LA SCOLARISATION DES FILLES (CNEPSCOFI) AU SENEGAL. Rapport bilan 1997-2007.

COORDINATION DES PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS EN EDUCATION AU SENEGAL. Rapport d'endossement du « Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) », février 2013.

DESLANDES., BERTRAND R. « La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmoniés ». Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ action concertée, 2001.

DIVISION EDUCATION DE BASE DU BUREAU REGIONAL DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE ET DIVISION POUR LA PROMOTION DE L'EDUCATION DE BASE. Secteur de l'Éducation de l'UNESCO Siège, n° 15, 2009.

FEDERATION DES ASSOCIATIONS DE PARENTS DE L'ENSEIGNEMENT OFFICIEL. *L'association de parents : lieu de démocratie et de citoyenneté ?*. Les analyses de FAPEO, Bruxelles : FAPEO avec le soutien de la Communauté française de Belgique, 2009.

HADY G., KANE L., DIOP B., SY A.A. *Sénégal. Prestation efficace des services d'éducation*. Une étude d'AfriMAP et de l'Open Society Initiative for West Africa, novembre 2009.

*Interventions sur les violences basées sur le genre en milieu scolaire. État des lieux (CCIEF)*, mars 2012,

« La place et le rôle des parents dans l'école ». Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n° 2006 -057, octobre 2006.

« La participation des parents à la mission éducative des établissements catholiques d'enseignement ». Texte promulgué par la Commission permanente le 23 avril 2004, après le débat au Comité National de l'Enseignement Catholique (2002), le 19 mars 2004.

LE CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA (CRSH).

Étude des représentations et des indices d’opérationnalisation de l’école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration famille-école-communauté mise en œuvre au Québec. Rapport de recherche (Item I –document de travail) relatif à la recension des écrits portant sur la relation école communauté et l’école communautaire au Québec (Item I-d/ Hiver 2009), n° 410-2007-1790, Sherbrooke, avril, 2009.

MINISTERE DE L’ÉDUCATION NATIONALE. REPUBLIQUE DU SENEGAL. DPRE.

CADRE DE COORDINATION DES INTERVENTIONS SUR L’ÉDUCATION DES FILLES (CCIEF). Évaluation du Projet d’appui à l’éducation des filles (PAEF), avril 2013.

MINISTÈRE DE L’ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE, ELEMENTAIRE, DU MOYEN SECONDAIRE ET DES LANGUES NATIONALES. ÉDUCATION DES FILLES AU SENEGAL. Document de référence : évaluation de l’Initiative pour l’Éducation des filles [IEFA] (1997-2002), 2011.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, LA DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L’EDUCATION (DPRE). Le développement de l’éducation. Rapport National du Sénégal, août, 2004.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT MOYEN ET SECONDAIRE GENERAL, REPUBLIQUE DU SENEGAL. Guide du facilitateur pour la formation des membres des Conseils de gestion d’établissement des Collèges d’enseignement moyen : Module 1 (USAID). janvier 2006.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE. REPUBLIQUE DU SENEGAL. Guide du promoteur et de la promotrice de l’éducation des filles dans le cadre des activités de communication de proximité du Projet d’Appui de l’Éducation des Filles (PAEF), 2013.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, REPUBLIQUE DU SENEGAL, DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT ÉLEMENTAIRE. Projet d’Amélioration de l’Environnement Scolaire –Phase II (PAES 2). Modèle de Comité de Gestion d’Ecole (CGE) Fonctionnel, novembre 2012.

MINISTÈRE DE L’EDUCATION, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L’EDUCATION, CADRE DE COORDINATION DES INTERVENTIONS SUR L’EDUCATION DES FILLES (CCIEF), REPUBLIQUE DU SENEGAL. Promotion de l’éducation des filles. Essai de modélisation de l’expérience du projet d’Appui de l’Education des Filles (PAEF), 2012.

Rapport de Revue de la Politique d'Education et de Protection de la Petite enfance au Sénégal. Série sur la Politique du Développement et de la Petite Enfance et de la Famille.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION - DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DES REFORMES EDUCATIVES (DPRE), REPUBLIQUE DU SENEGAL. Rapport National du Sénégal, 2004.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION - DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DES REFORMES EDUCATIVES (DPRE), REPUBLIQUE DU SENEGAL. Rapport National sur la situation de l'éducation 2013.

NDIAYE P. *Enseignement tirés de la décentralisation de la fourniture d'infrastructures et de services en milieu rural au Sénégal*. Programme des Nations Unies pour le Développement. Étude de cas appuyés par les Fonds d'Equipement des Nations Unies dans le cadre de la conférence d'AFRICITES, 2001.

PENE C.M., LO M.A., KEITA M, DRAME G.A (exposants). *La nouvelle politique éducative du Sénégal*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation, 2012-2013.

SINGH K. Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. Assemblée générale du Conseil des droits de l'homme (XVIIe éd., le 30 mai 2011). Point 3 de l'ordre du jour : Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement. Nations Unies, 2011.

VILLALON L. A., BODIAN M. « Religion, demande sociale et reforme éducative ». *Research report*. Le Centre pour les études africaines, Université de Floride, Programme Africa: Power and Politics, n° 05, avril 2012, [en ligne]. Disponible sur :<http://www.institutions-africa.org/filestream/20120423-app-research-report-religion-demande-sociale-et-r-formes-educatives-au-s-n-gal-l-a-villal-n-et-m-bodian-avril-2012>, (consulté le 10/08/2014).

UNESCO, BUREAU NATIONAL D'EDUCATION. Le développement de L'éducation : rapport national du Sénégal, le 27 Avril 2001.

UNESCO : HORIZON 2020. MEIRIEU P. « L'Education et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 ».

UNESCO. Rapport Mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous (EPT), 2003.

UNICEF ET LE GOUVERNEMENT DU SENEGAL. Rapport sur l'enquête sur les objectifs de la fin de décennie sur l'enfance (MICS-II-2000), novembre 2000. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.childinfo.org/files/senegal.pdf> (consulté le 4 mai 2014).

UNICEF, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DPRE, REPUBLIQUE DU SENEGAL. Plan de Développement pour l'éducation des filles au Sénégal. 2009-2011, USAID/Sénégal. La qualité de l'Education de Base au Sénégal : Une Revue. Rapport final, le 14 avril 2009.

World Data on Education/ Données mondiales de l'éducation, *Sénégal*, 6th Edition 2006/0, version révisée septembre, 2006.

World Data on Education/ Données mondiales de l'éducation, *Sénégal*, 7<sup>e</sup> édition 2010-2011, version révisée novembre, 2010.

### **Textes fondateurs (Sénégal)**

Guide du responsable des Associations de Parents d'Élèves (APE) de la Fédération des Associations Africaines des Parents d'Élèves (FAPE).

Statuts et Règlement intérieur de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves et d'Étudiants du Sénégal (FENAPES).

Statuts et Règlement intérieur des Unions Régionales des Associations de Parents d'Élève du Sénégal (URAPES).

Statuts et Règlement intérieur des Unions Départementales des Associations des Parents d'Élèves (UDAPES).

Statuts et Règlement intérieur de l'Union Nationale des Associations des Parents d'Élèves de l'Enseignement Catholique du Sénégal (UNAPECS).

Statuts et Règlement de l'Union Diocésaine des Associations des Parents d'Élèves de l'Enseignement Catholique (UDAPEC).

### **Textes fondamentaux**

Archives Nationales du Sénégal (ANS). Affaires politiques 2726/1. Dard à M. le Colonel Schmaltz, commandant pour le roi et administrateur du Sénégal, Saint-Louis, 18 décembre 1817.

Archives Nationales du Sénégal (ANS). 2 G 37 /73, Service de l'enseignement primaire, Année scolaire 1936-1937.

Archives Nationales du Sénégal (ANS). Série I, Gouvernement général de l'Afrique Occidentale Française. Service des affaires politiques administratives et économiques. Organisation de l'enseignement primaire au Sénégal.

Archives Nationales du Sénégal (ANS). Série O, Diop Pape Momar, L'enseignement en A.O.F. (1895 /1858). République du Sénégal, Dakar, 1996.

*Charte africaine des droits de l'homme et des peuples*. Nairobi, Kenya, juin1981.

*Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*. Ethiopie, Addis-Abeba, juillet 1990.

Constitution de la République du Sénégal, adoptée le 7 janvier 2001.

Convention Collective Nationale du Personnel de l'Enseignement Privé du Sénégal.

Convention de partenariat entre le Ministère de l'Enseignement Elémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales (MEEMSLN) et l'Union des Elus Locaux (UAEL), janvier 2012.

FEDERATION AFRICAINE DES ASSOCIATIONS DE PARENTS D'ELEVES ET D'ETUDIANTS. Guide du Responsable des APE. Paris, 1997.

« La participation des parents à la mission éducative des établissements catholiques d'enseignement ». Texte promulgué par la Commission permanente, le 23 avril 2004, après le débat du Comité National de l'Enseignement Catholiques, le 19 mars 2004.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. REPUBLIQUE DU SENEGAL. Lettre de Politique générale pour l'éducation et la formation, février, 2000.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. REPUBLIQUE DU SENEGAL. Lettre de Politique générale pour l'éducation et la formation, mars 2003.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. REPUBLIQUE DU SENEGAL. Lettre de Politique générale pour l'éducation et la formation, novembre, 2004.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. REPUBLIQUE DU SENEGAL Lettre circulaire de l'Union Nationale des Associations des Parents d'Élèves de l'Enseignement Catholique du Sénégal (UNAPECS), adressée aux Présidents des APECS des établissements, novembre 2010.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE, DU MOYEN SECONDAIRE ET DES LANGUES NATIONALES. Lettre circulaire du Ministère de l'Enseignement

Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales sur le test du Guide du Parents d'Élève aux Inspecteurs d'Académie de Dakar, Fatick, Ziguinchor. Dakar, le 8 décembre 2011.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE, DE L'ELEMENTAIRE, DU MOYEN SECONDAIRES ET DES LANGUES NATIONALES. Fascicule morale professionnelle et législation. Formation continue diplômante des maîtres contractuels, juillet 2009.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE, ELEMENTAIRE, MOYEN SECONDAIRE ET DES LANGUES NATIONALES. Fiche annuelle d'informations – APE de base. Guide de remplissage, L'USAID/EDB, le 12 novembre 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, PROJET D'AMELIORATION DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE (PAES) PHASE II). Guide de formation à la mise en place du Comité de gestion d'école (CGE), novembre 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIVISION D'ENSEIGNEMENT PRIVE.

*L'enseignement privé au service d'une éducation universelle et qualité.* Recueil de textes régissant les Etablissements d'enseignement privés. Dakar, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, REPUBLIQUE DU SENEGAL. Plan National d'Action de l'Education Pour Tous (EPT), mai 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, REPUBLIQUE DU SENEGAL.

Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), Initiative Spéciale du Système des Nations Unies pour l'Afrique, septembre 2000.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, REPUBLIQUE DU SENEGAL.

Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (Education pour Tous), 2001.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, REPUBLIQUE DU SENEGAL.

Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation, 2003.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, REPUBLIQUE DU SENEGAL.

Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (Éducation Pour Tous), mars 2003.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, REPUBLIQUE DU SENEGAL.

Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation, 2004.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, REPUBLIQUE DU SENEGAL. Protocole d'accord entre le Ministère de l'Éducation Nationale et les organisations de la société civile intervenant dans le système éducatif, mai 2012.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, REPUBLIQUE DU SENEGAL. Annuaire des statistiques de la formation professionnelle et technique, 2009-2010.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE, DE L'ELEMENTAIRE, DU MOYEN SECONDAIRE ET DES LANGUES NATIONALES. DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L'EDUCATION. Une décennie d'investissement dans l'éducation : le Bilan : rapport 2000-2010, 2011-2013.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, REPUBLIQUE DU SENEGAL  
Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET),  
Secteur Éducation Formation 2013-2025, version du 18 mars 2012.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, REPUBLIQUE DU SENEGAL. Plan de développement pour l'Éducation des Filles au Sénégal (2009-2011), décembre 2008.

Rapport périodique sur la mise en œuvre de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples présenté par la République du Sénégal, avril 2013.

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Loi no. 91. 22 du 16 / 02 / 91 d'orientation de l'Éducation Nationale. [En ligne] Sénégal. Disponible sur :

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/senegal-loi.htm> (consulté le 03/09/2014);

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Loi 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education nationale n° 91-22 du 16 février 1991. [en ligne], Sénégal. Disponible sur : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/senegal-loi2004.htm> (consulté le 24/07/2014).

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Loi 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation Nationale n° 91-22 du 16 février 1991. [en ligne], Sénégal. Disponible sur : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/senegal-loi2004.htm> (consulté le 24/07/2014).

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Loi n° 2005-06 du 10 mai 2005 relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées et à la protection des victimes. [en ligne], Journal Officiel n° 6223 du Lundi 30 Mai 2005. Disponible sur :  
<http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article3640> (consulté le 03/09/2014).

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Loi n° 96-07 du 22 mars 1996 portant transfert de compétences aux régions, aux communes et aux communautés rurales, modifiée par les lois n° 2002-15 du 15 avril 2002 et n° 2004-21 du 25 août 2004.

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret 93-789 du 29 Juin 1993 portant création des Inspections d'Académie (IA) et des Inspections Départementales de l'éducation nationale (IDEN). BOEN n° 1 février, 1999.

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret 2006-392/27 avril 2006 complétant le décret 77-987/14 avril 1977 sur le statut des enseignants. [en ligne], République du Sénégal, Journal officiel n° 6295, le 2 septembre 2006. Disponible sur :

<http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article5522> (consulté le 24/07/2014).

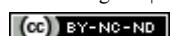
REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret n° 2002-652 du 2 juillet 2002 portant création, organisation et fonctionnement des structures de gestion du Programme décennal de l'Éducation et de la formation (PDEF). [en ligne], République du Sénégal, Journal officiel n° 6078 du samedi 21 décembre 2002. Disponible sur :

<http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article1411> (consulté le 24/07/2014).

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret n° 2002-665 du 3 juillet 2002 modifiant et complétant le décret n° 86-871du 19 juillet 1986 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale. République du Sénégal, J.O. N° 6078 du samedi 21 décembre 2002.

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret n°96-1136 du 27 décembre 1996 portant application de la loi de transfert des compétences aux régions, aux communes et aux communautés rurales en matière d'éducation, d'alphabétisation, de promotion des langues nationales et de formation professionnelle. J.O. n° 6078 du samedi 21 décembre 2002. [en ligne] Journal Officiel. Disponible sur : <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article1411> (consulté le 24/07/2014).

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006 relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et modifiant le Code de l'éducation, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, le 28 juillet 2006. [en ligne], République du Sénégal,



Journal officiel n° 6295, le 2 septembre 2006. Disponible sur :

<http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article5522> (consulté le 24/07/2014).

REPUBLIQUE DU SENEGAL. Extrait du décret n° 83-1057, du 1er octobre 1983, modifiant et complétant le décret n° 77-987 du 14 novembre 1977 portant statut particulier du cadre des fonctionnaires de l'Enseignement.

UNION NATIONALE POUR LA PROMOTION PEDAGOGIQUE ET PROFESSIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. Le conseil d'établissement. Document produit par des représentants de l'ISPEC, du SGEC, du SNCEEL, du SYNADIC, de l'UNAPEC et de l'UNETP avec la collaboration de l'UNAPEL.

## Internet

« Associations de parents d'élèves », [en ligne], éduscol, Portail national des professionnels de l'éducation. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid46934/associations-de-parents-d-eleves.htm>, consulté le 24 juillet 2014.

« Sénégal, éducation, alimentation », [en ligne], Dakar : ADL/SAB, le 18/02/2014, *Agence de Presse Sénégalaise*. Disponible sur [http://www.aps.sn/articles.php?id\\_article=124904](http://www.aps.sn/articles.php?id_article=124904), consulté le 03/09/2014.

# Table des matières

Remerciements .....	3
Droits d'auteurs .....	6
Sigles .....	7
Sommaire .....	11
Introduction générale.....	12
PREMIÈRE PARTIE: L'éducation au Sénégal : de la tradition à l'école coloniale.....	17
CHAPITRE I : Les modèles éducatifs au Sénégal .....	17
1. Le modèle d'éducation traditionnelle « diola » en Casamance .....	17
1.1. Le processus éducatif « diola » .....	17
1.2. Une éducation fondée sur la conception de la « personne » .....	20
1.3. « La personne » par rapport à la morale .....	22
1.4. La juridiction en milieu « diola » .....	23
2. Les écoles coraniques <i>Daaras</i> .....	25
2.1. Les écoles coraniques traditionnelles .....	25
2.2. Limites et déviations des écoles coraniques traditionnelles .....	27
CHAPITRE II : L'école coloniale et les Français .....	35
1. Contexte politique et économique .....	35
2. La mise en place de l'administration coloniale .....	36
3. L'organisation du système éducatif colonial.....	37
4. Des premières écoles aux indépendances de 1960 .....	39
DEUXIÈME PARTIE : Organisation du système éducatif de 1960 à nos jours.....	50
CHAPITRE I : Déclin de l'influence française .....	51
1. La dégénérescence du système éducatif colonial .....	51
2. Diagnostics du système .....	56
3. Quelques stratégies .....	61
CHAPITRE II : La nouvelle politique éducative : L'éducation pour tous (EPT) .....	62
1. Le PDEF : 1 <sup>ère</sup> phase (2001-2003).....	64
2. Le PDEF : 2 <sup>e</sup> phase (2003-2007).....	70
3. Le PDEF : 3 <sup>e</sup> phase (2007-2010) .....	81
TROISIÈME PARTIE : Dix ans d'investissement des Associations de Parents d'Elèves dans le système éducatif sénégalais .....	101
CHAPITRE I : Partenariat et Décentralisation des pouvoirs dans le système éducatif ....	101
1. Partenariat dans le système éducatif.....	101
2. Décentralisation des pouvoirs dans le système éducatif .....	102
CHAPITRE II : Les Associations de Parents d'Elèves (APE) .....	110
1. Aperçu historique .....	111
2. Structure et organisation des APE.....	115
3. Les différentes formes d'implication des Associations de parents d'élèves publiques et le PDEF (2000-2010) .....	119
3.1. Organisation et fonctionnement des APE.....	120
3.2. L'apport des APE dans le PDEF (2000-2010) .....	123
QUATRIÈME PARTIE : Fondements théoriques. Méthodologie .....	134
COLY Auguste   Thèse de doctorat Sciences de l'éducation   Université de Limoges   2014	227

<b>CHAPITRE I : Présentation et justification des théories sur la collaboration école-famille</b>	134
1. Présentation des théories .....	134
2. Justification des théories .....	139
<b>CHAPITRE II : Hypothèses de recherche et méthodologie .....</b>	144
1. Hypothèses .....	144
2. Définitions des concepts.....	145
2.1. Le système éducatif sénégalais.....	145
2.2. Implication .....	146
2.3. La famille .....	147
3. Méthodologie .....	149
3.1. Approches méthodologiques .....	149
3.1.1. L'approche historique .....	149
3.1.2. Les niveaux « macro » et « micro » en sciences humaines.....	151
4. Les difficultés .....	161
<b>CINQUIÈME PARTIE: Interprétation des résultats .....</b>	163
<b>CHAPITRE I : Exploitation des données .....</b>	163
1. Analyse thématique .....	163
1.1. Les APE et les parents d'élèves .....	163
1.2. Les chefs d'établissement.....	166
1.3. Les enseignants .....	167
1.4. Les inspecteurs de l'enseignement et de la formation.....	168
1.5. Les syndicalistes de l'enseignement privé .....	170
1.6. Les fonctionnaires du Ministère de l'Éducation (DPRE).....	171
1.7. Les coordinateurs de United States Agency for International Development (l'USAID).....	172
1.8. Les directeurs de l'enseignement catholique.....	172
2. Catégorisation.....	174
2.1. L'institution scolaire.....	174
2.2. La décentralisation .....	175
2.3. Médiation .....	177
2.4. Formation .....	179
2.5. Qualité .....	180
2.6. Accès .....	182
2.7. Gouvernance.....	183
<b>CHAPITRE II : Interprétation des résultats .....</b>	187
1. Les effets de l'implication des APE .....	187
1.1. Effets de l'implication sur les élèves.....	187
1.2. Effets de l'implication sur les parents .....	188
1.3. Effets de l'implication sur les enseignants .....	189

1.4. Effets de l'implication sur l'institution scolaire .....	190
2. Limites et obstacles .....	192
2.1. Impact de l'école coloniale.....	192
2.2. Dégradation du système éducatif .....	193
2.3. Accès et abandon de l'école .....	196
2.4. L'organisation des parents.....	199
2.5. Impact des institutions internationales et des partenaires de l'éducation.....	201
3. Perspectives et attentes .....	202
Conclusion générale .....	205
Bibliographie .....	210
Œuvres et dictionnaires .....	210
Méthodologie .....	215
Articles et revues .....	215
Guides et rapports.....	217
Textes fondateurs (Sénégal) .....	221
Textes fondamentaux .....	221
Internet .....	226
Table des matières .....	227
Table des illustrations.....	230
Table des tableaux .....	231
Table des graphiques .....	232
Index .....	233

## Table des illustrations

Figure 1 : Carte du Sénégal ..... 12

# Table des tableaux

Tableau 1 : L'école mutuelle de Saint-Louis (1817).....	41
Tableau 2: Niveau d'évolution des indicateurs globaux du programme de 2000 à 2004 .....	66
Tableau 3: Indice de parité en début et fin de phase .....	72
Tableau 4 : Indice de parité en début et fin de phase .....	73
Tableau 5: Indice de représentativité pour la présence des abris provisoires au niveau des écoles.....	80
Tableau 6 : Indice de parité en début et fin de phase .....	88
Tableau 7 : Ecoles élémentaires ayant des latrines en 2013.....	90
Tableau 8 : Ecoles élémentaires publiques par type de clôture en 2013.....	91
Tableau 9 : La ratio place assise/élève .....	93
Tableau 10: Répartition du taux de réussite au CFEE en 2013.....	94
Tableau 11 : Évolution du taux de transition du CM2 à la 6 <sup>e</sup> au cours des cinq dernières années .....	95
Tableau 12 : La disparité régionale et de genre dans l'accès à l'Enseignement Moyen en 2012-2013.....	96
Tableau 13 : L'évolution des effectifs dans l'Enseignement Moyen secondaire en 2000 et 2013.....	97
Tableau 14 : Effectif par région et pourcentage de filles en 2013.....	97
Tableau 15 : Taille moyenne des classes pédagogiques selon la zone (urbaine/rurale) en 2013 .....	98
Tableau 16 : Répartition des taux de flux par année d'études en 2012 .....	99
Tableau 17 : Comparaison des compétences décentralisées .....	107
Tableau 18 : Enquête de terrain au Sénégal, juillet – août 2012 .....	156
Tableau 19 : Idées principales - Enquête de terrain au Sénégal, juillet – août 2012.....	157
Tableau 20 : Enquête de terrain au Sénégal, 2013 .....	157
Tableau 21 : Idées principales - Enquête de terrain au Sénégal, 2013 .....	158

# Table des graphiques

Graphique 1 : Evolution de la préscolarisation entre 2003-2007 .....	71
Graphique 2: Evolution de l'admission au CI entre 2003 et 2007 .....	73
Graphique 3: Evolution de la transition CM2 -6 <sup>ème</sup> (2003-2007).....	74
Graphique 4 : Évolution de la scolarisation entre 2003-2007 .....	75
Graphique 5 : Evolution de la 3 <sup>e</sup> à la seconde au cours de la deuxième phase du PDEF (2003-2007).....	76
Graphique 6 : Evolution de la préscolarisation entre 2007 et 2010 .....	84
Graphique 7 : Répartition des écoles par type en zone rurale en 2013 .....	85
Graphique 8 : Répartition des écoles par type en zone urbaine en 2013.....	86
Graphique 9 : Evolution de la population âgée de 7 à 12 ans entre 2009 et 2012 .....	87
Graphique 10 : Evolution de la scolarisation entre 2007-2010 .....	87
Graphique 11 : Evolution de la proportion d'écoles publique abritant une cantine scolaire ...	92
Graphique 12 : Evolution du taux de réussite au CFEE.....	94

# Index

- AME, 7, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 130, 131, 169, 184, 192, 205
- APE, 1, 2, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 101, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 142, 143, 144, 146, 149, 151, 155, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 217, 221, 223, 233
- Décentralisation de l'éducation, 14, 16, 50, 51, 64, 65, 66, 78, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 115, 120, 135, 136, 159, 161, 169, 174, 175, 176, 177, 183, 191, 207, 219, 233
- École coranique traditionnelle ou, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 157
- Epstein, 15, 137, 139, 143, 200
- Étude de cas, 153, 160, 163
- Gestion, 7, 8, 14, 15, 48, 58, 61, 63, 65, 66, 69, 70, 79, 81, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 115, 118, 120, 121, 123, 125, 126, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 144, 147, 157, 159, 164, 166, 167, 169, 171, 172, 175, 176, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 213, 219, 222, 223, 233
- Gouvernance, 31, 52, 77, 79, 119, 132, 134, 135, 144, 163, 164, 169, 171, 172, 174, 180, 186, 207, 208
- Médiation, 125, 148, 163, 164, 165, 169, 172, 174, 177, 178, 184, 186, 191, 211
- New Public Management, 9, 15
- Partenariat école-famille, 16, 49, 52, 56, 58, 61, 66, 101, 104, 105, 111, 119, 120, 124, 131, 133, 137, 138, 143, 146, 155, 160, 163, 164, 166, 167, 169, 171, 172, 174, 179, 183, 190, 191, 192, 193, 195, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 222, 233
- PDEF, 9, 14, 31, 55, 56, 57, 61, 63, 64, 65, 70, 71, 76, 79, 81, 82, 99, 100, 101, 103, 104, 110, 113, 119, 120, 123, 131, 134, 143, 146, 150, 157, 159, 167, 169, 176, 180, 182, 183, 191, 201, 205, 206, 207, 208, 217, 222, 225
- Système éducatif colonial, 32, 37, 51

## Résumé:

Depuis des siècles, l'éducation ne cesse d'évoluer selon le temps et l'espace. Par l'éducation, toute communauté ou société transmet aux enfants ses acquis et ses projets de sorte qu'elle assure sa survie et son développement.

Cette étude est une investigation sur l'implication des Associations de Parents d'Élèves (APE) sur la définition de la politique éducative au Sénégal. Autrefois tenus à l'écart, les parents sont aujourd'hui des partenaires incontournables dans la réflexion sur le développement de l'Éducation au Sénégal.

Trois objectifs sont au centre de cette réflexion :

- Pourquoi une collaboration entre école et famille est-elle nécessaire ?
- montrer l'évolution de la place et du rôle des APE au Sénégal,
- identifier quelques méthodes et théories qui peuvent faciliter la collaboration institution scolaire, communauté et famille.

Une redistribution des responsabilités, mais aussi du pouvoir, entre l'État et les acteurs locaux dans les gestions éducatives, semble être l'une des solutions dans la mise en œuvre d'un programme de développement de l'Éducation.

Mots clés : [association de parents d'élèves ; éducation ; partenariat; formation ; gestion ; décentralisation]

## **Pupil's Parents' Associations through the History of Education in Senegal for a New Definition of Educational Policy. The Case of Casamance**

### Abstract:

For centuries education has constantly evolved according to time and space. Through education any community or any society can hand down its acquired knowledge and its projects to children so that its survival and its development are assured.

This study is an investigation into the involvement of the Pupils' Parents' Association (PPA) in the definition of educational policy in Senegal. In former times, parents were kept out but nowadays they have become key partnerships in the reflexion on the development of Education in Senegal.

Three purposes are in the centre of this reflexion in order to show:

- why it is a necessity to have a collaboration between school and family,
- the evolution of the place and the part played by the Pupils' Parents' Associations in Senegal.
- the identification of some methods and theories which can make the collaboration between school, community and family easier.

A reallocation not only of responsibilities but also of power between State and Local actors in educational management seems to be one of the solutions in the implementation of a programme in the development of Education.

Keywords: [Pupils' Parents' Association; education; partnership; training; management; decentralization]