

Eduquer au national en Afrique, le cas sénégalais : une mission impossible ?

Amadou Fall, maître assistant

Résumé

Dès l'indépendance, l'école sénégalaise s'est vue fixer entre autres missions, celle de contribuer à la construction d'une conscience nationale. Elle ne s'en est manifestement pas acquittée. Aussi, ce texte se propose-t-il de mettre en lumière et d'analyser le processus ayant conduit à tel constat. Il tente de démontrer que si l'école contribue si peu à l'intégration nationale, c'est d'une part lié à l'incohérence du dispositif mis en place à cet effet, d'autre part à cause de pratiques sociales et politiques très souvent en contradiction totale avec le discours scolaire sur la nation.

Mots clés : école, ethnie nation, Etat, identité, conscience nationale, ethnie.

Summary

Since independence, the Senegalese system has been assigned among other goals, to contribute to the making of a nation through awareness raising. It has somehow failed to do so. Thus, this paper aims at focusing and analyzing the process that has led to such observation. It attempts to demonstrate that if school contributes that little to the national integration, this is partly due on the one hand side to the incoherence of the framework set up to that effect, and on the other hand to the social and political practices that very often jar with the school discourse on the nation

Key words: school, ethnic nation, State, identity, national awareness, ethnic group

Introduction

En 1960, par suite d'un découpage colonial artificiel, les identités territoriales que sont censées délimiter les frontières des Etats africains nouvellement indépendants étaient loin de répondre aux critères de nations. Ce fait, suffisamment connu, donne du sens aux propos de F. Houphouët-Boigny au lendemain de l'indépendance de la Côte d'Ivoire : «la colonisation nous a légué un Etat mais pas une nation qu'il nous faut construire». Et Houphouët-Boigny d'ajouter que l'ethnie, la religion et les partis politiques étaient les trois

principaux ennemis du processus de construction de la nation ivoirienne¹.

Certes, il a été beaucoup dit et écrit sur ces propos². Il n'est toutefois pas inutile, pour cerner davantage la problématique posée, d'en rappeler les termes. En fait, cette ex colonie française d'Afrique occidentale et d'autres qui venaient d'accéder à l'indépendance dans les mêmes conditions étaient surtout « des entités administratives réunissant différents groupes communautaires à l'intérieur de frontières qu'ils n'avaient pas eux-mêmes fixées »³.

C'est dire, qu'en l'absence de liens organiques entre groupes ethniques se projetant volontairement dans une communauté de destin, le sentiment d'appartenance à une nation, n'était pas fortement vécu par les Ivoiriens. Ils avaient plutôt tendance à rechercher leur identité en dehors de la nation ivoirienne qui n'avait d'existence que par ses symboles : le drapeau, l'hymne national, la carte nationale d'identité entre autres⁴.

Cinquante ans après, la situation actuelle de ce pays comme de certains autres de la sous-région tend à attester que la question nationale garde toute sa fraîcheur, y compris au Sénégal où l'émergence, dans les années 1980, du

¹ Pierre Kipré, « De la question nationale en Afrique », *Afrika Zamani*, n° 11 et 12, 2003-2004, pp. 77 et suivantes.

² En Afrique, des régimes autoritaires, au nom d'une unité nationale à bâtir et à sauvegarder, ont tenté en vain d'étouffer toute manifestation des particularités culturelles, au nom d'une « culture nationale » sans contenu précis et prenant souvent comme références implicites des valeurs peu partagées, d'inspiration essentiellement occidentale. Cf. Pierre Kipré, entre autres, *op.cit.* Pour cet auteur de tels propos ont servi de justification à des politiques dites de « cohésion nationale » au nom de quoi il été souvent fait recours à un système de répression et de suspension des libertés publiques qui aboutit au système bien connu du parti unique ou du parti-Etat.

³ Diop Amadou Sarr, 2009, « Conflictualité des pouvoirs et fragilisation de l'Etat en Afrique francophone : Essai d'analyse sociologique », *Revue droit Sénégalais*, n 9, PUT, pp. 241-257.

⁴ Pierre Kipré, « De la question nationale en Afrique », *Afrika Zamani*, n° 11 et 12, 2003-2004, p. 76.

mouvement séparatiste en Casamance, semble accréditer la thèse qu'une conscience nationale, loin d'être une réalité au moment de l'indépendance était plutôt à construire.

Au Sénégal, la question nationale ayant été particulièrement sensible au leadership politique, il nous a paru logique d'articuler notre analyse autour de la conception que le pouvoir politique a de la nation, à savoir « un ensemble d'hommes et de femmes manifestant une commune volonté de vie commune, partageant une langue, une culture et une histoire communes »⁵.

L'École, sous sa forme actuelle, n'est pas le produit du développement interne des sociétés africaines. Dans le cas du Sénégal, la création et le développement du réseau scolaire ont suivi la pénétration française. Fondamentalement, loin de réduire la distance qui sépare le dominateur du dominé, l'école a contribué à la rendre infranchissable en vue de maintenir l'ordre colonial. Soulignons toutefois qu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale, la politique scolaire a été dominée par l'idéologie de l'assimilation. C'est de cette école que le Sénégal indépendant a hérité. Elle posait au jeune Etat, entre autres défis, celui de construire, avec une école extravertie, une identité et un sentiment d'appartenance à la nation sénégalaise ayant pour fondement la promotion de l'histoire, des cultures et des langues nationales. Comment celle-ci y a-t-elle répondu ? Cette réponse est-elle satisfaisante ? Si non pourquoi ? Le présent texte, s'articule autour de cette problématique. Autrement dit, nous tenterons de mettre en lumière et d'analyser la mission dévolue à l'école dans le processus de construction de la nation sénégalaise de 1960 à nos jours, ainsi que la réponse à cette attente.

L'institution scolaire est certes le lieu privilégié d'éducation ; elle n'en appartient pas moins à un environnement global. Aussi, nous intéressons-nous également à cet environnement, autre lieu de discours et de pratiques, le plus souvent en concurrence avec l'école.

⁵ Cité par Diouf M. *Sénégal. Les ethnies et la nation*. Dakar, NEAS, 1998, p. 12.

Nous avons choisi une approche méthodologique privilégiant l'analyse des lois d'orientation de l'éducation ainsi que leur mise en texte dans les programmes d'enseignement et les instructions officielles.

1. Eduquer au national : une sollicitation récurrente.

Les exigences de réforme ou de refondation du système, pour répondre adéquatement à une telle sollicitation, ont rythmé l'histoire de l'École sénégalaise. Dès, 1960, une étude préalable confiée à un comité d'étude a permis de formuler les principes directeurs autour desquels devrait s'articuler la nouvelle politique éducative, à savoir :

- le sentiment d'appartenance à une communauté : « Chacun doit savoir que l'éducation qu'il reçoit est essentiellement un moyen de se mettre au service du groupe dont il fait partie, et non pas un moyen pour échapper à ce groupe ou 'émerger' de ce groupe »⁶ ;
- le sentiment d'appartenance à la nation : « l'action scolaire devra assurer, dans les meilleurs délais possibles, l'usage généralisé d'une langue commune et le partage d'une même culture pour les divers groupes de la population, tout en favorisant l'intégration des apports du monde moderne dans la culture des citoyens »⁷.

Reprenant ces principes, le premier plan quadriennal, adopté par le gouvernement, puis par l'assemblée en 1961, se fixe comme objectifs généraux à assurer dans les meilleurs délais, « l'usage généralisé d'une langue commune et le partage d'une même culture par les divers groupes de la population, tout en intégrant des apports du monde dans la culture des citoyens... »⁸. Dans ce cadre, il revient à l'enseignement primaire « de scolariser en 1964 plus de 50% des enfants d'âge scolaire ».

Le président Senghor, dans son rapport d'orientation au congrès de son parti, l'Union Progressiste Sénégalaise (UPS),

⁶ CINAM-SERESA-Comité d'études économiques. –*Rapport sur les perspectives de développement du Sénégal. Rapport général.* Juillet 1960. Pagination discontinue par chapitres, chap. I-4, ronéoté.

⁷ Ibid.

⁸ République du Sénégal, *Plan quadriennal de développement.* 1961-1964, ronéoté, p. 131.

en février 1962 à Thiès, revient sur la mission assignée à l'institution scolaire :

« Il est question, explique-t-il, par l'Ecole, de former le Sénégalais nouveau : un homme préparé à l'action, tourné vers l'action. Or celle-ci suppose, pour être efficace, d'être une action solidaire, faite par et pour l'ensemble de la Nation, dans un projet national unanimement concerté et réalisé »⁹.

Tout ceci est approuvé à l'unanimité dans les résolutions générales du congrès, dans les termes suivants :

« Le congrès approuve pleinement la politique de construction nationale pratiquée par le gouvernement [...] Le congrès invite le bureau exécutif et les responsables politiques à tous les niveaux à mobiliser le parti en vue de la construction nationale... »¹⁰.

Pour marquer une certaine continuité avec le primaire, des innovations pédagogiques sont aussi annoncées dans l'enseignement secondaire. Le ministre de l'éducation de l'époque, le docteur Wane, s'explique sur leur sens dans ce cycle :

« Une place plus grande est donnée à l'étude des questions nationales et africaines. Ce changement de perspective, déclare le ministre, ne manquera pas de donner à nos élèves un sens national plus aigu, des vues plus précises sur l'humanisme négro-africain, la négritude. L'ouverture aux autres, sans doute souhaitable, ne peut se faire qu'après une prise de conscience nationale »¹¹.

La première décennie de l'ère Senghorienne s'achève avec l'explosion de Mai 68 marquant la remise en cause du legs colonial et la montée de l'aspiration nationaliste et africaniste. Ce mouvement inspire des changements qui se reflètent dans la loi d'orientation de l'éducation nationale du 03 juin 1971, la première depuis l'indépendance.

L'article premier de ladite loi exprime ainsi la vocation nationale de l'éducation. « L'éducation nationale, au sens de

⁹ Senghor, L.-S, Socialisme, unité africaine et construction nationale. Rapport sur la doctrine et la politique générale au IIIe congrès de l'UPS à Thiès. 4-6 février 1962. In *L'Unité africaine*, n° du 13 février 1962, p. 7. Il faudra attendre 20 ans pour ce qui est de la concertation nationale (Etats généraux de l'éducation de 1981).

¹⁰ Ibid., p. 22.

¹¹ *Deuxième plan quadriennal. 1965-1969*. Introduction et analyse. p. 26.

la présente loi [...] vise à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière. Sa mission constante est de maintenir l'ensemble de la nationale dans le progrès contemporain».

L'option de réhabilitation des langues nationales à travers leur enseignement à l'école est également proclamée, de même que l'adaptation en conséquence l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

L'implantation des réformes que promettait 1968 n'a pu vaincre ni la résistance du système au changement ni la réticence du pouvoir politique à le remettre sérieusement en cause. Ce qui, à partir de 1976, alimente la lutte menée par les enseignants, débouchant en février 1981 sur les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF). A cette occasion, fut affirmée l'option d'une « nationale, démocratique et populaire »¹².

La tenue des Etats généraux peut être interprétée comme la reconnaissance de la relation étroite entre l'école et la question du « vivre ensemble ». La participation des chefs religieux, musulmans comme chrétiens, des chefs coutumiers, des membres de la société civile, à côté des organisations syndicales et des partis politiques les plus significatifs, tend à l'attester ; comme semblent également le confirmer, les déclarations d'Abdel Kader Fall, ministre de l'éducation nationale d'alors, venu clôturer ces assises nationales :

« Les conclusions des états généraux, précise-t-il, ne prendront forme que par la mobilisation de tous les acteurs. Ce sera d'abord une prise de conscience de l'appartenance à une nation commune, enracinée dans une même terre, dans un commun passé, engagée dans un même devenir solidaire. En ce sens, l'école doit, provoquer la prise de conscience, agir comme révélateur : le Sénégal ne pourra prendre possession de lui-même, ne pourra durablement se rassembler, qu'autant que chaque patriote sénégalais se sentira pleinement concerné par l'édification de la nation sénégalaise»¹³.

¹² Conclusions des Etats généraux de l'éducation et de la formation. I. Objectifs, finalités, stratégies et structures de l'éducation. *Le Pédagogue*, avril 1981, n° 19, Dakar, NEA, p. 23.

¹³ Ibid., p. 76.

Les conclusions des EGEF débouchent sur l'adoption de la loi 91-22 du 16 Février 1991, la seconde loi d'orientation de l'éducation, deux décennies après la première. La nouvelle loi fixe comme missions à l'éducation de préparer les conditions d'un développement intégral et intégré, de promouvoir les valeurs nationales et d'élever le niveau culturel de la population. Elle insiste particulièrement sur le développement des capacités de transformation du milieu et de la société, sur les liens interactifs dans la formation, entre l'école et la vie, entre la théorie et la pratique, mais également, sur l'exigence de faire de l'école le lieu privilégié de préparation des « conditions d'un développement intégral, assumé par la Nation toute entière » (art 1, alinéa 1) et de « promotion des valeurs dans lesquelles la nation se reconnaît ». (Art. premier, alinéa 2).

En somme, de 1960 à nos jours, l'école a été régulièrement sollicitée quant à la nécessité d'asseoir, un référentiel consensuel dans des domaines aussi cruciaux que l'histoire, la langue et la culture. Pour quels résultats ? La réponse à cette question passe par l'analyse des disciplines scolaires concernées.

2. L'enseignement d'une histoire commune : un malentendu persistant

A l'époque coloniale, de la même façon que la France veut, sur son territoire, doter tous les citoyens de références communes favorisant une fusion dans les idéaux collectifs, elle tente de les diffuser dans ses colonies dans le même dessein. A en croire l'administration coloniale, les résultats de ce travail d'inculcation sont plus que satisfaisants. Aussi, ne manque-t-elle pas de s'en glorifier :

« Ils étudient[les élèves africains] notre histoire avec passion : ils s'enthousiasment de nos grands hommes. Qu'on leur parle des Du Guesclin, des Jeanne d'Arc, des Bayard, des Mirabeau, des Bonaparte, et ils sont heureux, et ils répètent avec chaleur même leurs plus petites paroles. Quant à la Révolution, elle les transporte d'admiration... »¹⁴.

¹⁴ANS J 7, Rapport du 26 mai 1892.

Par sa connaissance de l'histoire de France, rallier l'élève aux valeurs françaises, le soumettre à leur universalité proclamée, apparaît comme un postulat majeur. Le but est de renforcer chez lui, le sentiment d'admiration devant la puissance française, voire « la fierté de servir cette grande nation qu'est la France »¹⁵.

La première période de l'ère Senghor (1960-1970) n'est certes pas marquée par des réformes systémiques. Toutefois, dans le suivi des recommandations de la Conférence d'Addis-Abeba de 1961, il est à noter une révision des programmes et des manuels scolaires afin d'en expurger les éléments les plus choquants pour la personnalité africaine, notamment dans les disciplines idéologiques telles que l'histoire. Sous ce rapport les programmes scolaires de 1962 communément appelés *éducation sénégalaise n°2*, du nom de la revue qui les présentait, apparaissent comme le tout premier jalon de ce processus¹⁶.

Les contenus proposés en histoire sont assez édifiants quant à la réponse apportée à l'objectif proclamé de valorisation des «héros nationaux» : au cours élémentaire (CE), ne sont proposées que les figures historiques de la partie occidentale du pays, du nord et du centre, à l'exception de Mamadou Lamine Dramé et Fodé Kaba Dumbuya, censés représenter respectivement le Sénégal oriental et la Casamance¹⁷ ; au cours moyen (CM), ne sont au programme que les anciens royaumes wolofs ; la résistance à la colonisation y est également étudiée comme preuve de la continuité d'un projet national de défense acharnée de l'intégrité territoriale. Dans ce chapitre, seuls figurent El hadj Oumar et Lat Dior,

¹⁵Sonolet L. et Pérès A. 1916 *Moussa et Gi-Gla. Histoire de deux petits Noirs* Livre de lecture courante. Paris, Librairie Armand Colin, p. 2..

¹⁶En fait il s'agit de deux circulaires, l'une sur les horaires et programmes officiels de l'enseignement primaire et l'autre sur les répartitions des matières desdits programmes.

¹⁷ Si le choix du premier ne semble pas poser de problème, il n'en est pas de même de celui de Fodé Kaba, personnage très controversé en Casamance. A partir des années 1850, les Joola ont subi les violences de la guerre sainte menée par ce marabout manding.

«comme fierté nationale pour leur résistance à la colonisation»¹⁸.

Par ailleurs, au nom de la résistance anticoloniale, Lat Dior est promu «héros national». Cette promotion ne fut cependant pas favorablement accueillie par toutes les communautés¹⁹.

Très curieusement, sur cette question, le décret 72-861, portant application du texte d'orientation du 03 juin 1971 (la loi 71- 36), ne marque aucune évolution significative. Le programme d'histoire continue de privilégier les anciens royaumes de l'ouest, du nord et du centre du Sénégal, au détriment des régions Sud et Est²⁰. Il serait par ailleurs aisé, en analysant le programme de géographie, d'aboutir au même constat. Pour des raisons historiques - concentration des infrastructures industrielles et commerciales à l'ouest entre autres - l'étude géographique du Sénégal met plus l'accent sur la partie occidentale du pays. Une analyse des programmes d'éducation civique montrerait, tout aussi clairement, la véritable préoccupation des dirigeants sénégalais : le renforcement de l'état et de l'administration, plutôt qu'une éducation au national et à la citoyenneté qui permettrait aux élèves, de prendre conscience d'une appartenance commune²¹.

Un tel déficit ne manque de susciter des critiques, aboutissant finalement, vers la fin des années 1970, à l'adoption du décret 79 1165 qui abroge le précédent. Les royaumes Joola et manding de Casamance – les royaumes peuls – le Goy et le Bundu - de l'Est du Sénégal et de Haute Gambie, figurent désormais au programme.

¹⁸ Ministère de l'éducation et de la culture, « Circulaire 11. 450 du 8 octobre 1962 », in *L'Education Sénégalaise* n° 2, novembre 1963, Rufisque, Imprimerie nationale, p. 73

¹⁹ Cheikh T. Sall, 2010, « Ecole, mondialisation et multi culturalité : le cas du Sénégal, non publié.

²⁰ Voir République du Sénégal, « Décret 72-861 du 13 juillet 1972 portant organisation de l'Enseignement primaire élémentaire », *Réforme de l'Enseignement au Sénégal*, Rufisque, Imprimerie nationale, p. 34.

²¹ Ibid., p. 37 et suivantes.

En 1987, dans le processus de mise en œuvre de « *l'École nouvelle* », traduction officielle des conclusions des EGEF, un nouveau programme est élaboré pour l'élémentaire. Il y est alors précisé qu'en fin de cycle, « l'élève devrait prendre conscience du passé de son pays et des pays voisins et développer en soi le sentiment d'appartenir à la nation sénégalaise »²². L'Institut national d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE) est chargé de la conception de manuels dans cette perspective.

Dans les nouveaux manuels d'histoire, s'opère alors un rééquilibrage et apparaît une thématique qui traduit incontestablement une nouvelle approche de la question nationale: i) toutes les régions du Sénégal sont représentées ; ii) pour la première fois, la notion de « *résistance pacifique* » apparaît. En conséquence, les guides religieux, présentés comme les figures emblématiques de ce courant pacifiste, investissent alors littéralement les manuels²³. Il est probable, qu'un tel choix soit fondé sur le fait que les Sénégalais s'identifient au référentiel religieux, confrérique essentiellement. Aussi, pourrait-on y voir une manœuvre politique avant tout ; iii) Aline Sitoe Diatta²⁴, longtemps occultée, est proposée comme symbole de la résistance à la colonisation en Casamance ; ce qui n'est certainement pas sans en rapport avec la recrudescence de l'insurrection armée dans région. Là aussi, il est bien possible d'y voir une opération de récupération, sinon de charme en direction de la rébellion.

Le curriculum de l'éducation de base, actuellement en cours de généralisation, après une longue période de conception et

²² République du Sénégal, Ministère de l'Education nationale, INEADE *Programmes pour les classes pilotes. Enseignement élémentaire*, Dakar, 1987, p. 2,

²³ Ahmadou Bamba, le fondateur de la confrérie mouride ; El hadj Malick Sy, le propagateur de la confrérie tidjane au Sénégal ; Seydina Limamou Laye, fondateur de la confrérie layène...

²⁴ Héroïne, femme et reine, elle illustre parfaitement la marginalisation des figures historiques de la périphérie, par rapport à celles de la partie septentrionale du Sénégal. Voir à ce sujet les développements de Mamadou Diouf, 2001, *Histoire du Sénégal*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp.187-194

d'élaboration (1996-2009) ne remet pas fondamentalement cette option.

3. La question linguistique et culturelle : une formule introuvable

Dès avant la colonisation effective, qui se réalise dans la seconde moitié du XIXe siècle, la France s'appuie sur l'école pour asseoir son emprise sur les populations sénégalaises. Stratégie éminemment politique, la diffusion de la langue française est envisagée comme un moyen de construction d'une identité collective valorisant les apports de la métropole aux dépens des éléments de la culture locale.

Au lendemain des indépendances, voire avant, plusieurs acteurs politiques africains, percevant la nécessité d'un changement de perspective dans ce domaine, insistent sur l'exigence d'un enseignement en langue nationale. L'essentiel de leur argumentation tourne autour d'une idée de base, à savoir que la question linguistique est fondamentale dans l'édification d'une nation, puisque le parler est non seulement l'expression de l'âme d'un peuple mais aussi son moyen de communication et d'intercompréhension. Abdou Moumouni par exemple, quoiqu'il s'attache davantage à l'étude critique des structures institutionnelles de l'éducation en Afrique, n'en insiste pas moins sur la nécessité d'un enseignement en langue maternelle ; ce qui de son point de vue, comporte de multiples avantages. Au-delà du fait qu'à l'école l'enfant ne serait plus subjectivement et objectivement coupé de son entourage, à plus ou moins long terme, cela pourrait se révéler être un puissant facteur d'intégration nationale²⁵.

Au Sénégal, le président Senghor préconisa l'enseignement des langues négro-africaines pour, dit-il, « *mille raisons* » :

« Notre première raison est que la condition sine qua non de toute renaissance négro-africaine est le retour à nos sources, à nos vertus traditionnelles, et que la langue vernaculaire conserve celle-ci plus que tout autre phénomène de civilisation. La seconde raison est que l'enseignement de langues négro-africaines est d'autant plus nécessaire que notre langue officielle est le

²⁵ A. Moumouni, 1964, *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspéro, p. 168.

français : que, langue romaine, analytique et logique autant que peut l'être une langue, elle exige, par cela même, une complémentarité majeure, que donnent précisément nos langues nationales »²⁶.

Au milieu des années 60, des innovations portant sur la question linguistique sont expérimentées dans le primaire : la méthode pour parler français du Centre Linguistique appliquée de Dakar (CLAD). Il s'agit de la première tentative d'adaptation de l'enseignement du français en tenant compte des réalités linguistiques et socioculturelles nationales : adaptation des contenus d'apprentissage, oral avant écrit, programmation des difficultés phonétiques et grammaticales liées à la base linguistique nationale. Ainsi, sont esquivées les questions essentielles, celles de l'introduction des langues nationales à l'école et du choix d'une langue nationale d'unification.

En vérité, Senghor avait déjà tranché le débat dans le sens de la continuité avec la langue de l'ancienne métropole :

« Il s'agit de choisir une langue pour ses vertus propres : ses vertus d'éducation ; de ce point de vue, « la langue de gentillesse et d'honnêteté » qu'est le français s'impose... Ceux qui prônent le remplacement du français 'comme langue officielle d'enseignement' sont, si nous voulons être gentils, des romantiques irresponsables. Par quelle langue, si nous ne voulons pas briser l'unanimité nationale ? Et comment, alors qu'il n'y a même pas une bonne grammaire du wolof, enseigner les sciences modernes et réussir là où des langues écrites, depuis 1000 ans, essuient encore des échecs ? »²⁷

Face à la pluralité linguistique, le français est également présenté une comme langue d'unification²⁸ ; ce qui ne manque pas d'aviver les critiques, du mouvement syndical

²⁶ L. S. Senghor, « Rapport au 8^{ème} congrès », *op. cit.*, p. 33.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ce qui par ailleurs est loin d'être évident. N'a-t-on pas vu la délégation du Mouvement des Forces Démocratiques de la Casamance (MFDC) préférer s'exprimer en joola lors des négociations entre le gouvernement et la rébellion ? Pourtant la Casamance apparaît comme l'une des zones les plus ouvertes en matière de scolarisation, immédiatement après Dakar.

enseignant notamment. Ainsi donc, en application de la loi 71-36, le décret 72-861 prévoit un enseignement des langues nationales à l'élémentaire. Cette disposition apparaissait comme une tentative de résolution de l'épineuse question linguistique. L'annexe II du décret la justifie ainsi :

« Toute langue véhiculant une civilisation donnée, nous pensons qu'aussi longtemps que nous, Sénégalais, continuerons à apprendre à nos enfants une langue étrangère quelle qu'elle soit sans leur enseigner au préalable leurs langues maternelles, notre peuple sera aliéné. Il est d'une nécessité urgente pour le peuple sénégalais de commencer à enseigner ses langues nationales »²⁹.

Il faut dire qu'auparavant, en mai 1971 précisément, le gouvernement sénégalais promulgue un décret par lequel il fixe l'orthographe de six langues officiellement élevées au rang de langues nationales : le *wolof*, le *sereer*, le *pular*, le *joola*, le *manding* et le *soninke*³⁰. Le rapport de présentation du texte affirme clairement la volonté de réglementer la transcription des langues nationales en vue de leur introduction dans l'enseignement sénégalais, de l'école primaire à l'université. C'est compte tenu de cet objectif que l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN) et le CLAD sont chargés d'élaborer une grammaire moderne ainsi qu'un lexique pour chacune des six langues. En prévision de l'introduction des langues nationales à l'école, il est également demandé aux écoles normales régionales de les introduire dans la formation initiale des enseignants.

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

« Le but même que nous poursuivons – la préservation, par sa langue, des richesses de chaque ethnie – nous fait obligation de viser l'objectif suivant : apprendre à chaque élève à écrire dans sa langue maternelle.

²⁹ *Journal officiel de la république du Sénégal*, du 1^{er} février 1973, *op. cit.*, p. 251.

³⁰ Gouvernement du Sénégal, « Décret n° 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales », Rufisque, Imprimerie nationale, avril 1972, 29 p.

Pratiquement, il faut tendre à enseigner, dans chaque arrondissement, la langue de la majorité »³¹.

Cette position des autorités sénégalaises relève d'une volonté de prise en compte des groupes linguistiques minoritaires. L'objectif était, probablement, d'éviter tout sentiment de frustration culturelle. La nouvelle loi d'orientation de l'éducation nationale de 1991, couronnement de toute la réflexion menée sur le système éducatif sénégalais depuis 1981, précise bien qu'il s'agira de « développer l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture, les enraciner dans leur histoire, former un sénégalais conscient de son appartenance et de son identité... » (Art. 6).

La question de la langue d'unification reste encore mal définie au niveau officiel. Toujours est-il que la langue le Wolof, par le biais des médias, des créations artistiques, et à cause de son influence déterminante dans les communications politiques et religieuses, renforce sa position au détriment de la langue française et des autres langues locales³². Somme toute, de 1960 à nos jours, en raison d'une conjonction de facteurs aussi bien internes qu'externes au champ éducatif, la contribution de l'école à la construction d'une conscience nationale sénégalaise est assez modeste.

Au-delà des textes législatifs, d'autres facteurs relatifs au dispositif scolaire mis en place alimentent l'incohérence du système, compromettant davantage l'atteinte de l'objectif ciblé :

- Jusque vers la fin années 1980, presque trois décennies après l'accession du pays à l'indépendance, moins de la moitié des enfants en âge d'aller à l'école pouvait effectivement y entrer du fait de la faiblesse des capacités d'accueil

³¹ *Ib.*, p. 2.

³² Selon Cheikh. T. Sall, op cit, « malgré l'extension irréversible du wolof, d'autres langues ; telles le pulaar, le soninké, le manding, le joola et le sereer dans une moindre mesure lui opposent une résistance qui prend parfois des allures plus ou moins passionnelles »

(insuffisance d'écoles, de classes et d'enseignants)³³. Dans beaucoup de localités du Sénégal, l'ouverture d'écoles fut tardive. En atteste les propos du président de la communauté rurale de Kéniéba accueillant le gouverneur de région, venu inaugurer en 1999, un an après son ouverture, la première école dans ce chef-lieu d'arrondissement proche de la frontière entre le Sénégal et le Mali : « monsieur le gouverneur, déclare-t-il, aujourd'hui, nous nous sentons Sénégalais, car pour la première fois on a chanté l'hymne national à Kéniéba »³⁴. C'est dire que de 1960 à 1998, il y avait peu d'écoles dans cette zone.

- S'y ajoute le refus de certaines autorités religieuses de voir l'école dite française s'implanter dans leurs fiefs. Le cas de Touba, dans la région de Diourbel et de Médina Gounass, dans la région de Kolda en sont de parfaites illustrations³⁵. A Touba, les écoles publiques françaises ne sont pas autorisées. Jusqu'à nos jours, toutes les tentatives des différents gouvernements pour ouvrir les classes déjà construites ont échoué. A tout considérer, force est d'admettre que l'idéal d'une institution scolaire porteuse d'un projet de renforcement de la cohésion nationale par l'exposition de tous les jeunes sénégalais au même parcours éducatif en prend un sacré coup.

A contrario, contre toute attente, l'extension de l'école a, d'une certaine manière, rendu possible l'affirmation identitaire. De ce point de vue on peut douter de la contribution de l'école : i) la politique de proximité privilégiée depuis plus de deux décennies, y compris dans la formation des enseignants atténue fortement les possibilités de brassage des élèves venus de toutes les régions du

³³ Mamadou Ndoye, « Sénégal : définition et mise en œuvre des priorités du secteur de l'éducation », *Perspectives*, vol. xxvii, n° 4, décembre 1997.

³⁴ Témoignage recueilli le 22 janvier à Saly (Mbour) auprès de l'inspecteur d'académie de Tambacounda, région frontalière de la république du Mali.

³⁵ Touba, la capitale de la confrérie des mourides, est fondée par cheikh Ahmadou Bamba (1853-1927). Cette confrérie est l'une des influentes du Sénégal au plan politique, économique et social. La dernière tentative remonte à 2010, cette fois encore sans succès.

Sénégal³⁶ ; ii) à l'école l'élémentaire les sujets d'examen sont très souvent loin de revêtir un caractère national. Au début des années 1960 par exemple, un sujet de rédaction proposé au Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) avait porté sur la fête du mouton, une fête musulmane communément appelée tabaski. Dans la région du Sénégal oriental, presque tous les élèves de l'ethnie bassari, issus d'un milieu à dominante animiste, ne connaissant donc pas cette fête, avaient rendu des copies blanches. Ce cas de figure, relevant presque de l'anecdote, n'est toutefois pas généralisable. Par contre, les sujets proposés en histoire portent presque toujours sur les anciens royaumes de l'ouest, du nord ou du centre, très rarement sur l'histoire des régions dites périphériques ; - dans le mode de fonctionnement du système éducatif, persistent des préjugés sur les régions périphériques considérées comme « déshéritées », voire comme des zones de sanction. Les enseignants ne veulent pas y être affectés, leur préférant les grands centres de l'Ouest.

En considération de tels facteurs, il n'est pas à exclure que si l'école contribue si peu à l'intégration nationale, c'est probablement lié à l'incohérence du dispositif mis en place. Toutefois, l'absence d'un environnement social et politique incitatif, ou tout au moins favorable, y serait également pour beaucoup.

Très souvent, les pratiques sociales et politiques valorisées sont aux antipodes des valeurs que l'école est censée véhiculer. Les modes d'expression politiques empruntent souvent les réseaux locaux traditionnels de la famille, de la parenté, de l'ethnie et de la confrérie. Ces réseaux sont ainsi activés pour se faire élire ou accéder à des postes de responsabilité ; ce qui est en contradiction totale avec le discours scolaire sur la nation. Les périodes électorales sont particulièrement illustratives de telles pratiques, amplifiées par le développement prodigieux de la presse (journaux,

³⁶ Le nombre d'écoles de formation est passé de deux à onze, pratiquement une par région. Les élèves maîtres n'ont donc plus à déplacer d'une région.

radios, télévisions) ; pratiques qui se donnent à voir au plus haut niveau de l'Etat, rendant le discours scolaire inaudible³⁷.

S'y ajoute que la '*nation sénégalaise*' apparaît comme une construction intellectuelle assez éloignée du vécu des populations. De ce point de vue, il est à souligner un déficit d'appropriation de cette notion dans les régions dites périphériques du nord, du sud et de l'est. De 1960 à nos jours, les populations de ces régions continuent de parler du Sénégal comme d'une entité distincte de leur milieu voire un pays qui leur est pays étranger. C'est à se demander si une telle posture d'auto-exclusion de l'espace géographique national ne dénote pas quelque part la défaillance des premières élites africaines, engluées dans des querelles idéologiques, occultant ainsi leur devoir de réflexion et de conscientisation sur la question nationale ; mais aussi, celle d'un Etat qui au lieu de renforcer le sentiment d'appartenance nationale, contribue à le fragiliser. Un Etat en crise permanente depuis 1960, crise de légitimité, probablement, du fait qu'il vient de l'extérieur tout comme les tentatives ou modalités de le réformer (démocratisation, décentralisation, bonne gouvernance)³⁸. En conséquence un Etat avant tout préoccupé par sa survie. Aussi, privilégie-t-il le renforcement de son administration sur le sentiment d'appartenance nationale.

³⁷De ce point de vue il est à souligner que le président actuel, en affichant ostensiblement son appartenance à l'une des confréries, s'est particulièrement distingué. Jamais le fait religieux n'a été aussi présent dans la sphère publique, au point de choquer de nombreux sénégalais qui y voient une menace pour l'unité nationale. Engagement religieux sincère ou calcul politique, quel que soit le cas considéré, ce fait est inadmissible de la part du chef de l'Etat d'un pays à la recherche de son unité. Voir sur cette question la tribune d'Ousseynou Kane du département de philosophie de l'UCAD, publiée le 8 mai 2001 dans les colonnes du quotidien *Wal Fadjri*.

³⁸ Discours de la Baule, les politiques d'ajustement structurel à l'initiative du Fonds Monétaire International (FMI), de la Banque mondiale et des bailleurs de fonds/ partenaires techniques et financiers.

Conclusion

Dès l'indépendance, l'école sénégalaise s'est vue fixer entre autres missions, celle de contribuer à l'édification de la nation sénégalaise. Pour ce faire, il était certes important de donner à la politique éducative une orientation générale dans ce sens et d'élaborer des programmes prenant en compte l'ensemble du territoire national. Il est tout aussi important, que dans un mouvement d'ensemble, les pratiques institutionnelles et pédagogiques suivent. Ce ne fut pas souvent le cas. Cette limite, à laquelle il faut ajouter l'impact d'un environnement sociopolitique défavorable, laisse ainsi le champ à un mouvement citoyen porté par trois tendances lourdes : i) l'effort dans le domaine de l'éducation, en marge de l'école classique ; ii) le taux d'urbanisation qui fixe une bonne partie de la population en ville qui n'en conserve pas moins des liens étroits avec le monde rural ; iii) l'apparition d'espace de démocratisation et de prise de parole (radio/ émissions interactives en langues nationales). Autant de facteurs qui semblent œuvrer dans le sens l'édification d'une conscience nationale véritable. Qu'en sera-t-il réellement ? La réponse à cette question appelle une analyse spécifique du processus ainsi enclenché.

Références bibliographiques

CINAM-SERESA-Comité d'études économiques. –*Rapport sur les perspectives de développement du Sénégal. Rapport général.* Juillet 1960. Pagination discontinuée par chapitres, chap. I-4, ronéoté.

Diop Amadou Sarr. « Conflictualité des pouvoirs et fragilisation de l'Etat en Afrique francophone : Essai d'analyse sociologique », *Revue droit Sénégalais*, 2009, n 9, pp. 241-257.

Diouf, Makhtar. *Sénégal. Les ethnies et la nation.* Dakar, NEAS, 1998.

Diouf Mamadou. *Histoire du Sénégal*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2001.

Fall Amadou., 2002, *L'Ecole au Sénégal : la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours.* Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle. FLSH. Département Histoire. UCAD.

Gouvernement du Sénégal. Décret n° 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales, Rufisque, Imprimerie nationale, avril 1972, 29 p.
JORS du 1^{er} février 1973, *op. cit.*, p. 251.

Kipré Pierre. « De la question nationale en Afrique », *Afrika Zamani*, 2003-2004, n° 11 et 12, pp.64-85.

Le Pédagogue, avril 1981, n° 19 : « Conclusions des **Etats généraux de l'éducation et de la formation**. I. Objectifs, finalités, stratégies et structures de l'éducation ».

Moumouni Abdou. *L'éducation en Afrique*. Paris, Maspero, 1964.

République du Sénégal, Ministère de l'éducation et de la culture. Circulaire 11. 450 du 8 octobre 1962 » in *L'Education Sénégalaise* n° 2, Rufisque, Imprimerie nationale, novembre 1963.

République du Sénégal, Plan quadriennal de développement. 1961-1964, ronéoté.

République du Sénégal, Plan quadriennal de développement. 1965-1969, ronéoté.

République du Sénégal, Ministère de l'Education nationale. *Programmes pour les classes pilotes. Enseignement élémentaire*, Dakar, INEADE, 1987.

Ndoye Mamadou. « Sénégal : définition et mise en œuvre des priorités du secteur de l'éducation », *Perspectives*, décembre 1997, vol. xxvii, n° 4, pp. 660-669

République du Sénégal. Décret 72-861 du 13 juillet 1972 portant organisation de l'Enseignement primaire élémentaire», *Réforme de l'Enseignement au Sénégal*, Rufisque, Imprimerie nationale.

Sall Cheikh. Tidiane « Ecole, mondialisation et multi culturalité : le cas du Sénégal ». 2010, non publié.

Senghor, L.-S, Socialisme, unité africaine et construction nationale. Rapport sur la doctrine et la politique générale au IIIe congrès de l'UPS à Thiès. 4-6 février 1962. In *L'Unité africaine*, n° du 13 février 1962

Senghor Léopold Sédar Politique, Nation et développement moderne. Rapport de politique générale au 8^{ème} congrès. 5, 6 et 7 janvier 1968.

Sonolet L. et Pérès A. *Moussa et Gi-Gla. Histoire de deux petits Noirs* Livre de lecture courante, Paris, Armand Colin, 1916.