

Rejet et demande d'école

Réflexions sur l'histoire de l'institution et le statut du savoir au Sénégal

Rejection of and demand for schooling. Reflections on the history of the institution and the status of knowledge in Senegal

Rechazo y demanda de escuela. Reflexiones sobre la historia de la institución y el estado del saber en Senegal

Abdoulaye Elimane Kane



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2090>

DOI : 10.4000/ries.2090

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2011

Pagination : 77-87

ISBN : 978-2-85420-592-3

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Abdoulaye Elimane Kane, « Rejet et demande d'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 57 | septembre 2011, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2090> ; DOI : 10.4000/ries.2090

Rejet et demande d'école

Réflexions sur l'histoire de l'institution et le statut du savoir au Sénégal

Abdoulaye Elimane Kane

Analyser les sentiments d'ennui et de plaisir d'aller à l'école ne peut se faire, dans le cas de l'Afrique subsaharienne en général et celui du Sénégal en particulier, sans rappeler ou tenir compte du fait que l'institution qu'est l'École y a d'abord été perçue et vécue comme un corps étranger, introduit et imposé par l'ordre colonial. Les récits et témoignages relatifs à l'implantation des premières écoles, notamment dans le monde rural, attestent d'un mouvement de rejet d'autant plus compréhensible qu'elles étaient perçues comme une double menace, identitaire et religieuse, les deux étant parfois assimilées, parfois distinctes. Ce motif de rejet, qui s'est estompé au fil des années, ne semble s'être jamais totalement résorbé, demeurant au contraire, dans certains cercles conservateurs et de tendance intégriste, une marque de revendication pour l'avènement d'un autre modèle d'éducation.

Des œuvres romanesques s'inspirant de faits et d'archives de la période coloniale portent témoignage du désarroi et du choc consécutifs à l'ouverture des premières salles de classes dans la brousse sénégalaise.

Ainsi en est-il du roman célèbre de Cheikh Hamidou Kane, *L'Aventure ambiguë*. Dans la bouche de la Grande Royale, l'un des personnages clés de ce récit qui se situe en pleine ère coloniale, alors que les populations débattent de l'opportunité d'accepter l'implantation d'une école où les enfants apprendraient à lire, écrire et compter en français, l'auteur place ce plaidoyer qui en dit long sur la violence de ce contact entre deux cultures :

« L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin à juste titre... » (p. 60-61).

Perplexité chez les uns, refus chez d'autres, résignation dans le cas de ce personnage, dont l'autorité et l'avis comptent. Un autre passage de ce même récit permet à l'auteur de camper dans la foulée les termes du dilemme :

« L'école nouvelle participait de la nature du canon et de l'aimant. Du canon elle tient son efficacité d'arme combattante. Mieux que le canon, elle pérennise la conquête. Le canon contraint les corps, l'école fascine les âmes... » (p. 60-61).

En vérité, l'école de type français n'est ni la seule ni la première institution d'éducation étrangère introduite dans ces terres africaines, dans un

mélange de maniement de fusil et de persuasion. L'école coranique, bien plus ancienne dans ces mêmes contrées, par la culture qu'elle véhicule et par ses méthodes d'enseignement, ne constitue pas un moindre défi par rapport à la culture ancestrale de ceux qui, l'ayant reçue depuis le IX^e siècle, ont fini par l'assimiler au point d'en faire la trame de leurs relations sociales et de leurs rapports au monde. Toute la question est, du stade de ces contacts initiaux à nos jours, de savoir si, comme le recommande Senghor dans l'un de ses aphorismes célèbres, il est possible, et comment il est possible, « d'assimiler sans être assimilé ».

Le plaisir et l'ennui à l'école sont certes affaire d'individus et de circonstances. La dimension historique et culturelle esquissée à grands traits ci-dessus montre que l'école n'est pas une institution quelconque, et que décider collectivement et/ou individuellement de la fréquenter se pose fondamentalement en termes de volonté et de choix d'un mode d'organisation de la société et d'insertion dans la vie sociale.

L'histoire de l'institution scolaire au Sénégal montre que, du rejet à la demande d'école, le chemin a été long et sinueux. La première rentrée des classes sous l'ère coloniale eut lieu à Saint Louis du Sénégal – chef-lieu de l'administration coloniale –, le 7 mars 1817, marquant les débuts d'une période de relative euphorie, dans une ville dont les enfants scolarisés étaient en majorité ceux du personnel de l'administration et du commerce, jusqu'aux environs de 1841. La volonté et l'ambition de développer la scolarisation sur l'ensemble du territoire sont observables dans la période qui va de 1842 à 1905. Elle fut surtout l'œuvre des congrégations religieuses. Force est de reconnaître que ce fut lent et pénible. Pourtant, la Loi organique du 30 octobre 1886 stipulait que « toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire publique ». C'est à partir de 1905, sous l'impulsion du gouverneur général Camille Guy, agrégé de l'université, que l'on enregistre un effort vigoureux de développement de l'enseignement au Sénégal.

Petite monographie de ce cheminement cahoteux : l'école de mon village, Saldé, département de Podor, région de Saint-Louis. Le Bulletin administratif du Sénégal datant de 1894 annonce que « monsieur Racine Sow a été nommé instituteur adjoint à Saldé-Tébégut, à compter du 27 novembre 1894 ». De 1905 à 1911, cette école n'a été composée que d'une seule classe avec un système multigrade (soit cinq niveaux), un effectif de 22 élèves en 1913 par exemple, sous la conduite d'un seul maître. Les archives relèvent l'indifférence des parents et l'essoufflement progressif de l'établissement, ainsi que l'indiquait déjà en 1911 le maître d'école dans un rapport à sa hiérarchie : « Le local est en très mauvais état. Ses poteaux commencent à être rongés par les termites. Les portes et les fenêtres ferment mal. Elles ne garantissent rien. »

Quelques éclaircies et motifs d'optimisme cependant : à cette époque déjà, l'instituteur est un jeune Sénégalais breveté à l'âge de 26 ans ; l'inspecteur

français de l'enseignement élémentaire s'enthousiasme devant l'intelligence et les bonnes aptitudes de la majorité des élèves, ainsi que devant « le zèle » du chef du canton, un natif de la localité, représentant de l'administration coloniale, disposé à promouvoir la scolarisation.

Sautons quelques années : nous sommes en 2011. L'horizon de la scolarisation universelle est fixé à 2015. La scolarisation des filles fait l'objet d'études, de plans et de volonté de discrimination positive. La question des déperditions, abandons et absence de débouchés, à toutes les époques, pour tous les niveaux de formation, induit les réactions les plus diverses : scepticisme, pessimisme, alibi, justifications, selon les populations cibles ou les autorités académiques ou politiques.

Mais l'école est une réalité bien vivante aujourd'hui, avec ses paradoxes dont le premier est celui du rapport à la langue d'enseignement, devenue au fil du temps langue officielle et d'administration : le français. Elle est apparue successivement comme langue d'asservissement par occidentalisation, puis comme langue d'émancipation par acquisition d'un idiome nouveau permettant d'accéder à un univers du discours et à des relations non donnés à tout le monde.

C'est le même phénomène que l'on constate chez les locuteurs sénégalais de la langue arabe qui, par ce biais, acquièrent sur les locuteurs de cette langue, un ascendant d'autant plus grand qu'il est ce par quoi ils officient également en qualité d'exégètes du Coran et deviennent finalement de puissants leaders d'opinion. Et c'est par le français que les élites et ceux qui gouvernent ont fini par constituer une classe d'hommes et de femmes détenant les principaux leviers de la société moderne sénégalaise.

Cet état de fait a constitué, surtout depuis les indépendances africaines, un motif majeur d'encouragement à la scolarisation même chez ceux qui, pour diverses raisons, et pendant longtemps, ont affiché rejet et défiance à l'égard de l'école ou proposé le modèle coranique comme alternative. Il sera intéressant, le moment venu, en guise d'illustration de ce changement de comportement, de rappeler son origine lointaine perceptible dans deux exemples de pratiques pédagogiques illustrant le plaisir ou l'ennui à l'école. Il s'agit d'une part de l'institution appelée « le symbole » et d'autre part des « Cahiers de l'école normale William-Ponty ». Ils dénotent une volonté et une forme de stimulant, contraignant ou gratifiant selon les circonstances et les acteurs. Le résultat final recherché et obtenu fut de créer une émulation dont l'un des aspects les plus curieux est l'engouement pour une pratique de la langue semblable à celle de certains modèles connus et admirés, un Senghor par exemple, poète et agrégé de grammaire.

POLITIQUES ET RÉFORMES POUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION

De 1960, année de la proclamation des indépendances en Afrique, à 2011, trois grandes initiatives politiques ont été entreprises au Sénégal. Toutes les trois partent d'un même constat : l'inadaptation de l'école aux réalités sénégalaises et africaines. Elles affirment la même volonté de scolariser tous les enfants en âge d'aller à l'école et de leur offrir une éducation qui les prépare à la vie et aux responsabilités de citoyens conscients de leurs droits et devoirs.

Aux limites et insuffisances de la Loi d'orientation élaborée au cours de la première décennie des indépendances, les États généraux de l'éducation et de la formation, convoqués en 1981 à la faveur de l'arrivée au pouvoir du successeur de L.S. Senghor, ont tenté d'apporter des réponses stratégiques et structurelles à l'essoufflement et aux crises répétées qui avaient secoué le système éducatif. Ces assises, qui demeurent une référence pour toute initiative en matière d'éducation, ont mis l'accent sur le principe de la gestion concertée entre l'État et les partenaires sociaux, ainsi que sur l'exigence d'une École nouvelle prenant en compte l'ancrage dans les valeurs sociales, la valorisation de la formation pratique et professionnelle, l'institution de filières adaptées aux besoins de débouchés à toutes les étapes, l'introduction de l'enseignement religieux et celle des langues nationales. Après plusieurs années de concertation et d'élaboration d'instruments pour la mise en œuvre des conclusions des États généraux, les pouvoirs publics et les parties prenantes ont constaté « l'inefficacité » de leur application, faute de leviers appropriés pour le pilotage du système.

D'où l'adoption d'un Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF). Son principe d'action : l'approche systémique et la construction d'une nouvelle vision du partenariat, notamment par l'implication des associations d'élèves et d'étudiants, des groupements de femmes, des collectivités locales, des ONG, des organisations communautaires de base.

L'argument récurrent de toutes ces initiatives est que l'éducation ne parvient pas à se déprendre d'un système élitiste, non démocratique.

Depuis la Déclaration de Jomtien, la notion d'éducation pour tous est la base de cette volonté d'élargissement du droit à l'éducation. L'autre fait récurrent est un faisceau de facteurs limitants, dont le trait d'union est la coexistence et la concurrence de plusieurs modèles d'éducation. Celui porté par l'État, par le biais de l'école publique, se trouve confronté à une demande de scolarisation et de formation fortement tributaire de l'influence de l'islam, et qui emprunte la voie des *daaras*, ces établissements qui sont autant des espaces d'enseignement et de formation scolaires que des institutions religieuses.

Ces difficultés inhérentes au choc de deux modèles se vérifient à travers l'existence d'un nombre stable d'enfants non scolarisés ou ayant quitté l'école très tôt, et dont le plus grand nombre se rencontre dans les milieux défavorisés,

chez les femmes et les personnes souffrant d'un handicap. En dépit de ces obstacles, la *Lettre de Politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation* datant de 2005 se fixe comme objectif de porter à 96 % en 2011 le taux brut de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans, et à « 105 % » à l'horizon de 2015 ; de donner la priorité aux zones rurales ; de recourir au système des classes à double flux dans les régions à fortes démographie et demande scolaire, ainsi qu'au système des classes multigrades dans les zones où la fréquentation de l'école et les effectifs sont faibles.

Force est de reconnaître que la question sur laquelle tous ces schémas ont buté est de savoir si et comment, pour réussir, l'école doit centrer son entreprise sur l'enfant, accorder à celui-ci la primauté ou si, au contraire, la définition d'objectifs économiques et sociaux doit tout subordonner à leur réalisation.

FAITS ET TÉMOIGNAGES RELATIFS À L'ENNUI ET/OU AU PLAISIR À L'ÉCOLE

Au Sénégal et sans doute ailleurs, en dépit d'une tendance irréversible de demande d'école, les abandons et la désaffection à l'endroit de l'école, fréquents et persistants – indices concordants d'ennui à l'école – sont imputables à différents facteurs parmi lesquels on retiendra ici ceux qui ont une certaine connotation culturelle.

L'opposition entre l'urgence et l'investissement à moyen et long terme

Si l'école promet à moyen et long termes, en plus du savoir ou en raison de celui-ci, une qualification, des possibilités de carrière et un pouvoir d'achat, en milieu rural comme en ville, les urgences l'ont souvent emporté sur la persévérance dans les études. Si par exemple, au moment des récoltes, les deux tiers des élèves désertent les classes, il ne fait pas de doute qu'un choix s'étant imposé, élèves et parents ont penché du côté des réponses immédiates aux sollicitations de la vie. Mieux, il y a ici un fossé entre les attentes de la société et les offres immédiates de l'École. Et par conséquent, cette École se révèle, dès son implantation, incapable de s'investir dans ce qui peut lier l'étude à la vie.

L'accès tardif des jeunes filles à l'école et le taux d'abandon encore plus nombreux chez elles que chez les garçons sont liés autant au mariage précoce qu'à des facteurs sociaux contraignants d'organisation de la vie familiale.

Dans le même ordre d'idées, et avec des justifications plus complexes, on voit, dans la société sénégalaise d'aujourd'hui, de plus en plus de jeunes investir de manière précoce des secteurs d'activités nés du contexte de la vie urbaine et de facteurs modernes, en quittant l'école à peine le cycle primaire entamé ou sans l'avoir achevé.

La sorte de gloriole qu'éprouvent et proclament ces jeunes, qui ont réussi dans la chanson, la danse ou le combat de lutte traditionnelle, en racontant à longueur de colonnes dans les journaux ou à la télévision, non sans une certaine délectation, comment ils ont déserté l'école, avec ou sans l'accord de leurs parents, est significative d'une certaine perception de l'école dans ses rapports à la vie culturelle, économique et sociale.

De telles réactions, de tels comportements qui sont, dans certains cas, des reconstructions avantageuses ou encore des actes d'affabulation, n'en montrent pas moins que le temps de l'école peut être perçu comme en déphasage avec certaines attentes. Et sur un plan politique et idéologique, nous constatons l'opposition entre des modèles qui ne se rejettent pas toujours mutuellement mais sont susceptibles d'induire des marches différentes dans une même classe d'âge. Le modèle d'éducation que propose l'école introduite par la colonisation conçoit l'enseignement comme un processus long, jalonné d'étapes et qui privilégie la formation de l'esprit et l'acquisition de connaissances théoriques, conditions préalables et indispensables pour aborder et réussir la vie professionnelle et la spécialisation technique. C'est l'un des plus vieux héritages idéologiques du monde occidental, depuis les Grecs, qui veut que la théorie précède et éclaire la pratique et la technique, parce que la théorie (vision de l'esprit), par sa capacité d'embrasser le général et de postuler l'universel, est l'instrument le plus sûr pour conduire l'étude des phénomènes de la nature et de la société. Ce modèle, dont certains aspects ne sont pas absents des cultures africaines (les étapes de l'initiation traditionnelle par exemple), ne peut s'appliquer aux sociétés africaines bâties sur un modèle plus global d'éducation sans difficultés ni dommages.

Les méthodes pédagogiques en cause

Voici un passage d'un récit sur l'école extrait du roman *La Maison au figuier*. Le jeune Kamalinkou, fils de berger et longtemps berger lui même, devenu élève, s'absente souvent.

« À la longue, il finit par faire accepter ses absences comme un trait distinctif de sa personnalité, aussi normales chez lui que l'assiduité des autres. Seul le maître avait refusé de penser que cela fût irrémédiable. Un jour, alors que personne ne pensait plus à lui, il arriva en classe, ses vieilles sandales usées à la main. Il prit sa place et se mit à l'écoute d'un dialogue entamé avant son arrivée, entre Monsieur Diallo et les élèves.

Kamalinkou réalisa à ce moment là que le langage qu'ils se parlaient lui était totalement étranger. Alors que la classe n'était pas finie, il se leva soudain, alla vers le maître, lui parla à voix basse, les bras croisés, ses sandales toujours à la main, et sortit sans un regard pour ses camarades. Il ne devait plus jamais remettre les pieds à l'école. »

Ce cas d'abandon scolaire est dû au déphasage entre l'espace-temps de l'école et celui dans lequel il a baigné jusque-là. Le métier de berger ne manque certainement pas de contraintes et d'ennuis. Ceux que l'école engendre sont d'un autre ordre, précisément celui que l'enseignement classique, dans sa logique d'unité de lieu et d'emploi du temps, exige pour l'acquisition des connaissances et la progression prévue par les curricula.

À une époque maintenant révolue correspondant à cette scène d'abandon, les causes ou facteurs d'ennui étaient également liés à des types de sanctions qui ne manquaient pas de heurter l'orgueil ou le sens de l'honneur déjà très en éveil chez les jeunes de ce monde culturel précis. Il s'agit des sévices corporels, dont l'un des plus déplorables connu sous le nom de « quatre gaillards », consistait à faire bastonner l'élève puni en le faisant tendre à l'horizontale, au-dessus du sol, le dos en l'air, par quatre gaillards. Le traumatisme créé par de tels actes allait sûrement au-delà du simple ennui.

Dans le même ordre d'idée, la sanction dite « le symbole », visant à réprimer l'usage des langues autres que le français dans la cour de l'école, avait, il est vrai, la vertu de produire deux types d'effets tout à fait opposés : d'un côté l'émulation, chez ceux qui jouaient le jeu et se glorifiaient de n'avoir jamais été pris en défaut ; de l'autre, soit la volonté chez les fautifs de se corriger pour ne pas être la risée des gagnants, soit une sorte d'inhibition assimilant la pratique de cette langue à une cause de déstabilisation. Cet exemple montre par conséquent l'ambivalence de certaines méthodes pédagogiques, tantôt l'ennui, tantôt le plaisir.

L'on peut, sans intention d'exhaustivité sur ce chapitre, rappeler le cas bien connu des disciplines réputées rébarbatives. Dans la mesure où cette caractérisation est susceptible de concerner toute discipline et varie d'un individu à l'autre, qu'il n'y a pas de raison de stigmatiser telle discipline plutôt que telle autre, même si certaines d'entre elles sont généralement plus citées que d'autres, le phénomène ne semble pouvoir s'expliquer que par référence aux didactiques qui y sont à l'œuvre. Nombre d'adeptes de méthodes nouvelles d'enseignement incriminent autant l'enseignement que les maîtres. Ils reprochent en gros à ceux-ci de concevoir l'éducation comme un dressage pour la société. L'un des plus grands facteurs d'ennui à l'école se trouve sans aucun doute dans la relation pédagogique réduite pour l'essentiel à une véritable communication unilatérale de conformismes. Pour mesurer ce mode de mécanisation des gestes de l'apprenant, sous prétexte de contraintes horaires et de logique didactique allant de celui qui sait à celui qui ne sait pas, il faut songer à ce récit autobiographique d'un vieux kenyan racontant l'obstination de son maître d'école à lui refuser une méthode de résolution d'un problème pourtant aussi valable que celle à laquelle tenait l'enseignant.

QUELQUES THÈMES À PROPOS DU PLAISIR À L'ÉCOLE

Un environnement propice

À tous les stades de l'étude et de la formation, il semble que l'environnement propice à l'expression de la personnalité, des facultés et des sens de l'individu soit un facteur important d'éclosion du plaisir d'aller à l'école. Ici comme dans d'autres domaines de la vie, c'est la possibilité de bâtir un lien social de qualité qui constitue le premier indicateur d'un environnement apte à faire de l'école un lieu où l'on a plaisir à revenir. Les activités et les circonstances qui sont de nature à construire un tel environnement sont connues : elles vont des jeux et chansons, des performances physiques individuelles et collectives à la production d'un imaginaire de groupe mobilisateur et motivant, capable de faire de l'école un espace réellement complémentaire à l'espace familial notamment. La camaraderie, la fraternisation, l'esprit d'équipe qui génèrent un sens de la solidarité et du plaisir d'être ensemble ne sont certes pas l'apanage de l'école mais celle-ci est bien souvent le premier ou le deuxième cadre de vie où l'enfant, l'adolescent et même le jeune s'appropriant à entrer dans le monde des responsabilités trouvent l'occasion, les ingrédients et les stimulants nécessaires.

Le terme « vie » – et ses équivalents – est souvent revenu dans les considérations ci-dessus. Cela montre à quel point l'école ne doit être coupée ni des réalités sociales ni des facteurs d'épanouissement de la personne. Car l'école, ce doit être déjà la vie. D'où le fait que le plaisir à l'école, sous ce chapitre de l'environnement, reste tributaire de l'aptitude de celui-ci à prolonger, reproduire ou préparer ce que l'individu et le groupe recherchent fondamentalement dans la vie : l'épanouissement de l'homme et de toutes ses facultés.

Apprendre par l'initiative et par la discussion

Comme chacun le sait, les tenants de la théorie des méthodes actives, philosophes et pédagogues, ont largement diffusé leurs idées sur le rôle de la discussion et de l'initiative offertes à l'apprenant comme stimulants et facteurs d'éclosion du plaisir à l'école. Les appréciations positives et négatives portées sur ces théories et les méthodes qu'elles préconisent sont également connues. Ceux qui contestent leur bien-fondé veulent que le temps de l'école soit, au moins jusqu'à vingt ans, celui où l'enfant et l'adolescent est éduqué, celui où le maître vous conduit (*e-ducere*) et par conséquent celui de l'apprentissage qui laisse peu de place à l'initiative et à une réelle aptitude au dialogue. Les adeptes des méthodes actives privilégient d'autres arguments, précisément ceux qui associent besoin de recevoir un enseignement et plaisir de le recevoir. Ils insistent sur le profil nouveau du maître qui, loin d'être éliminé dans cette nouvelle

pédagogie, a vocation au contraire à demeurer ou à devenir l'élite des élites, si et seulement si lui-même libère son imagination. Pour que l'acquisition des connaissances soit génératrice de plaisir, c'est-à-dire finalement de raison d'apprendre, il convient que le rôle du maître soit moins de donner ces connaissances que d'apprendre à les trouver. Le plaisir à l'école peut naître dans ces conditions et stimuler l'envie d'aller de l'avant : parler, agir, créer en vue d'acquérir le savoir et le savoir-faire.

Du même coup, le rapport psychologique à l'erreur et à la contre-performance prend une dimension différente. L'apprenant découvre dans ces conditions qu'il a non seulement le droit mais aussi la liberté de se tromper. Et que ce droit et cette liberté lui ouvrent un vaste champ de possibilités, au premier rang desquels celle d'être corrigé notamment par le maître mais aussi par les autres qui partagent avec lui cette expérience.

L'émulation

Tous les procédés d'émulation ne sont pas générateurs de plaisir à l'école. Certains d'entre eux s'apparentent à ce qui a été dit plus haut du dressage pour la société. Ce par quoi ils pèchent n'a rien à voir avec l'obligation d'effort sans lequel il ne peut y avoir ni acquisition ni performance.

Autrement, nul doute que toute étape d'un processus d'initiation appelle des critères de validation et des formes de sanctions, dont les unes conduisent à l'exclusion et les autres à la promotion. Dans le registre d'une revue des facteurs positifs rehaussant la valeur et l'image de l'école, il semble important d'insister sur le modèle de promotion et de réussite sociales lié à l'acquisition du savoir. Ce qui signifie qu'à côté d'autres modèles de réussite sociale que peuvent procurer la naissance, l'esprit d'entreprise, la chance, etc., la société ou une partie de celle-ci peut vouloir accorder au savoir une valeur et une place éminentes, par quoi elle reconnaît ses membres et les honore en leur assignant des responsabilités et des rôles directement imputables à la valeur du savoir.

Au Sénégal, l'histoire politique précoloniale puis coloniale et post-coloniale offre, sous cet angle de vue, des points de rupture et de continuité par rapport à des modèles antérieurs ou concurrents. Au XVIII^e siècle, dans le nord du Sénégal, avant l'expansion de la politique coloniale, s'est produit une révolution qui changea pour près d'un siècle l'accès au pouvoir politique et ses conditions d'exercice : l'avènement d'un pouvoir théocratique. En renversant des dynasties fondées sur la transmission du pouvoir par filiation héréditaire, la révolution *Toroodo* a institué un modèle politique et social reposant sur la compétition et faisant appel aux compétences des impétrants en matière de savoir coranique, devant des jurys eux-mêmes habilités à les juger.

Ce changement d'échelle et de critère n'est certainement pas exempt de problèmes et le fait qu'en l'espace de cent ans, ce système ait vu se succéder trente-trois *Almamy* ou chefs à la tête de cet État théocratique est significatif de

la complexité de la chose politique, des résistances qui n'ont pas manqué de se faire jour et de ses interférences avec les interprétations des Écritures. Toutefois, l'élément majeur de ce changement laisse entrevoir l'importance du modèle qui accorde la primauté au savoir et redistribue les rôles et les fonctions sur la base de nouveaux critères. Bien que cet État théocratique ait disparu depuis le XIX^e siècle, le modèle qui est à son origine semble subsister dans l'inconscient collectif des Sénégalais et avoir engendré, en matière d'émulation, des habitudes et des effets qui se font sentir encore aujourd'hui. À l'école ou au sortir de celle-ci, le « sacre » des impétrants ayant donné satisfaction aux contrôles des connaissances a, au Sénégal et sans doute ailleurs, une tonalité particulière qui n'est pas sans rappeler leurs équivalents mythiques et religieux.

Au plan social, les guides religieux musulmans jouissent de l'immense considération que leur confère un savoir dont ils ont presque le monopole, au sein de populations majoritairement analphabètes, tout en étant adeptes d'une religion reposant entièrement sur la Parole de Dieu conservée dans le Saint Coran. Ce privilège leur donne un statut qui va bien au-delà de la direction spirituelle des consciences, celui de véritables leaders d'opinions.

Dans le processus qui conduit à cette consécration, une étape majeure que tout *talibé* (élève de l'école coranique) rêve de franchir est l'épreuve de mémorisation et de restitution sans faute de l'intégralité du texte coranique. Le succès à cette épreuve donne lieu à des réjouissances et à des festivités qui élèvent l'adolescent au rang d'expert respecté et envié.

Le « sacre » des diplômés de l'autre l'école, la réussite à l'entrée en 6^e et au baccalauréat, puis à l'occasion des soutenances de thèses de doctorat, donnent également lieu à de véritables réjouissances que la famille partage avec parents, amis, voisins et alliés et dont la presse peut, dans certaines conditions, se faire l'écho.

Dans les deux figures de cette consécration, le savoir est élevé au rang d'une valeur à laquelle tout le reste peut être subordonné. C'est le savoir qui doit précéder et éclairer les autres conduites. L'admiration, le respect et la confiance dus au savoir sont mesurables à l'aune de la légende qui longtemps accompagna la promotion de Léopold Sedar Senghor, premier agrégé de grammaire de l'Afrique et premier Président de la République du Sénégal. Ses partisans axaient leur propagande sur l'argument selon lequel il était le plus compétent parce que le plus diplômé. Cet argument resurgit périodiquement pour d'autres acteurs en d'autres circonstances.

Ce modèle peut par conséquent être regardé comme moteur d'une vision nouvelle de la société et de ses dirigeants. Que les parents incitent leurs enfants à devenir des Senghor, des Nkrumah et autres, signifie leur reconnaissance et leur acceptation d'une société où le savoir confère les honneurs et la puissance. Comme forme de motivation, l'acquisition du savoir devient source de plaisir à l'école.

Et ceci n'est pas sans un certain rapport avec cette société des savoirs que l'Unesco et d'autres institutions internationales appellent de leurs vœux, non sans insister sur l'unité et la diversité qui constituent les deux mamelles nourricières d'une pensée de l'Homme que l'éducation au XXI^e siècle ambitionne de réaliser.

BIBLIOGRAPHIE

Cheikh Hamidou Kane, *L'Aventure ambiguë*.

Abdoulaye Elimane Kane, *La Maison au figuier*, Dakar, NEA, 1992.

Bulletin administratif du Sénégal, 1894, p. 579, ligne 02.

Lettre de Politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation, janvier 2005, 14 p.

Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDRE), Rapport national sur la situation de l'éducation 2010, ISSN 0850-1637 [www.education.gouv.sn].