

# L'ÉDUCATION EN AFRIQUE ENTRE TRADITION ET MODERNISME : LE CAS DU SÉNÉGAL

**Dr Amadou GUEYE,**

*Enseignant associé à la Filière des Sciences de l'Education, Pôle Lettres, Sciences Humaines et Education; Université numérique Cheikh Hamidou KANE; DAKAR/SENEGAL*

**Pr. Mamadou Vieux Lamine SANE,**

*Maître de conférences des Universités ; Pôle Lettres, Sciences Humaines et Education; Université numérique Cheikh Hamidou KANE; DAKAR/SENEGAL*

## Résumé exécutif

*Cet article examine de manière critique les tensions structurelles et les complémentarités entre les systèmes éducatifs traditionnels, islamiques et modernes au Sénégal, en proposant un modèle hybride fondé sur des données probantes susceptible d'améliorer la qualité, l'équité et la résilience systémique.*

*L'étude adopte une méthodologie qualitative documentaire combinant une analyse thématique des politiques éducatives nationales (Loi 91-22, PDEF, PAQUET-EF), des rapports institutionnels internationaux (UNESCO, Banque mondiale, OCDE) et de la littérature scientifique évaluée par les pairs en sociologie de l'éducation et sciences de l'apprentissage.*

*Mots clés : Education, pédagogie, instruction, sciences de l'apprentissage (écologie des apprentissages), tradition, modernité.*

## Introduction

L'éducation n'est pas un bloc homogène ; elle est un compromis historique entre valeurs, savoirs et rapports de pouvoir. Au Sénégal, la sédimentation de formes éducatives communautaire, islamique et scolaire, produit des frictions, mais aussi des opportunités pour une recomposition créative. La langue d'enseignement, les contenus, les méthodes et la gouvernance concentrent les tensions (Erny, 1972 ; Sawadogo, 2003).

Notre objectif est double : établir un cadre analytique robuste et formuler des propositions opérationnelles, réalistes et mesurables. Nous adoptons une posture d'« écologie des apprentissages » qui reconnaît la valeur des savoirs endogènes tout en exigeant la rigueur curriculaire et l'évaluation par les preuves (Dewey, 1975/1916 ; Piaget, 1974).

## 1. Clarification conceptuelle : éducation, pédagogie, instruction

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Michel Legendre (2005), **l'éducation désigne l'ensemble des influences, des processus et des interventions qui contribuent, tout au long de la vie, à la formation et au développement d'un être humain** dans ses dimensions **physique, intellectuelle, morale, sociale et culturelle**. Cette définition élargit la compréhension courante de l'éducation en soulignant qu'elle ne se limite pas à l'école, mais qu'elle englobe l'ensemble des expériences formatrices issues de la famille, de la société, des institutions et des interactions quotidiennes. Legendre distingue ainsi l'éducation **formelle**, assurée par l'école à travers des programmes structurés ; l'éducation **non formelle**, qui se développe dans des cadres organisés en dehors du système scolaire ; et l'éducation **informelle**, acquise de manière spontanée dans la vie sociale et culturelle. L'éducation apparaît donc comme un processus continu et multidimensionnel, par lequel l'individu apprend, se socialise, se cultive et construit son identité dans un contexte donné (Legendre, 2005).

Par ailleurs, on note aussi que "L'éducation désigne une finalité axiologique : la formation du sujet et l'intégration sociale (Durkheim, 1968/1922). La pédagogie, elle, élabore les moyens et les conditions de cette formation (Kant, 1993/1803). L'instruction renvoie enfin à la structuration et à la transmission de savoirs explicites, évaluables et transférables (Piaget, 1974)".

Cette triade clarifie le débat « tradition vs modernisme ». Les systèmes traditionnels excellent souvent dans la socialisation et la transmission de valeurs (éducation), quand l'école moderne est spécialisée dans l'instruction certificative ; la pédagogie sert d'articulation et peut intégrer des méthodes actives inspirées de l'oralité et du faire (Dewey, 1975/1916).

Ainsi, on retient ce qui suit pour mieux comprendre les dimensions de l'éducation :

**Tableau 1 : Dimensions de l'éducation selon Legendre et articulation avec instruction & pédagogie**

Concept	Définition scientifique	Objectifs principaux	Acteurs ou lieux concernés	Formes & caractéristiques
<b>Éducation</b> (Legendre, 2005)	Ensemble des influences, processus et interventions qui contribuent au développement intégral de l'être humain (physique, intellectuel, moral, social, culturel) tout au long de la vie.	Former la personne, socialiser, cultiver, construire l'identité.	Famille, école, société, médias, communauté.	Trois formes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formelle</b> : école, programmes, examens.</li> <li>• <b>Non formelle</b> : formations hors école, associations, ateliers.</li> <li>• <b>Informelle</b> : expériences quotidiennes, oralité, imitation.</li> </ul>

Concept	Définition scientifique	Objectifs principaux	Acteurs ou lieux concernés	Formes & caractéristiques
<b>Instruction</b> (Piaget, 1974)	Transmission structurée de savoirs explicites, évaluable et transférables.	Acquérir des connaissances et compétences certifiables ; maîtriser des contenus.	École, enseignants, institutions d'apprentissage formel.	Savoirs disciplinaires, curricula, examens, diplômes.
<b>Pédagogie</b> (Kant, 1803)	Ensemble des moyens, méthodes et dispositifs permettant de former l'être humain.	Organiser la transmission et l'apprentissage de manière efficace.	Enseignants, éducateurs, formateurs.	Méthodes actives, évaluation formative, didactique, technologies éducatives.

Source : Synthèse des différentes définitions selon les auteurs cités (GUEYE, 2025)

Ce tableau montre que, chez Legendre (2005), **l'éducation est un processus global et continu**, dépassant largement l'école et intégrant la famille, la société et les expériences quotidiennes. Elle agit sur toutes les dimensions de la personne humaine, dans une perspective de formation intégrale. À l'intérieur de cette éducation totale, **l'instruction** constitue seulement une composante spécialisée, centrée sur la transmission de savoirs évaluables et formalisés (Piaget, 1974). **La pédagogie**, quant à

elle, joue un rôle d'articulation : elle conçoit et organise les moyens par lesquels l'éducation et l'instruction deviennent opératoires (Kant, 1803) : elle peut intégrer les forces de la tradition (oralité, imitation, initiation) avec les exigences de la modernité (curriculum, évaluation, compétences), à la manière des méthodes actives inspirées de Dewey (1916/1975). Ainsi, loin d'être opposées, **éducation, instruction et pédagogie sont complémentaires** et peuvent converger vers une formation plus complète et contextualisée de l'apprenant.

A l'instar de tous les pays, le Sénégal a vécu l'éducation des enfants à sa manière avant, pendant et après la colonisation.

## 2. Cadre théorique

Le cadre théorique mobilise la sociologie morale de l'éducation de Durkheim, le pragmatisme pédagogique de Dewey, le socio-constructivisme de Vygotski, l'hypothèse d'interdépendance linguistique de Cummins en éducation bilingue, le modèle des connaissances pédagogiques du contenu de Shulman, ainsi que la théorie de la gouvernance polycentrique d'Ostrom.

## 3. Approche méthodologique

Le dispositif méthodologique repose sur une analyse qualitative documentaire et analytique. Les sources ont été sélectionnées selon des critères de pertinence, de récence (2010–2024 lorsque applicable), de crédibilité institutionnelle et de validation scientifique. Les données ont été codées thématiquement autour de cinq axes : politique linguistique, gouvernance, réforme curriculaire, professionnalisation enseignante et mécanismes d'équité.

Les limites de l'étude résident dans l'absence de données empiriques de terrain ; toutefois, la triangulation des sources nationales et internationales renforce la robustesse analytique.

#### 4. Jalons historiques du Sénégal (communauté, islam, école coloniale)

Avant la colonisation, l'essentiel des apprentissages se déroulait au sein de la famille élargie et de la communauté, par l'imitation, le récit, le jeu et l'initiation (Erny, 1972 ; Sawadogo, 2003). L'islam a institué des daaras<sup>1</sup> et une éthique de la formation (tarbiya<sup>2</sup>) qui irriguent durablement la société.

##### 4.1. Avant la colonisation (période précoloniale – jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle)

Avant l'arrivée des puissances européennes, l'éducation des enfants au Sénégal reposait sur **des systèmes endogènes traditionnels**, transmis oralement au sein des familles, des communautés et des sociétés initiatiques.

L'apprentissage se faisait par **l'imitation, l'observation, le travail, la participation communautaire et les rituels d'initiation**. Les objectifs attendus, les acteurs et les modalités de mise en œuvre peuvent se résumer aux suivants :

- **Objectifs** : socialisation, transmission des valeurs (courage, solidarité, respect), formation morale et pratique.
- **Acteurs** : famille élargie, maîtres d'initiation, aînés, chefs religieux.
- **Modalités** : apprentissage du métier, de la parole, des codes sociaux, arts, artisanat, savoirs agricoles, musique, généalogie.

À partir du XI<sup>e</sup> siècle, avec l'islamisation progressive de l'Afrique de l'Ouest, s'ajoute **l'école coranique (daara)**, centrée sur l'apprentissage du Coran, la moralité, la mémorisation et la discipline (Ndiaye, 2012).

<sup>1</sup> Daara est un concept wolof synonyme d'école ou lieu d'apprentissage du Coran

<sup>2</sup> Tarbiya est un mot arabe qui veut dire en wolof « soumission »

En somme, l'enfant apprend à devenir un **membre responsable** du groupe. L'éducation vise l'utilité sociale et l'intégration morale.

#### *4.2. Pendant la colonisation (1848 – 1960)*

La France instaure une école coloniale à partir du **milieu du XIX<sup>e</sup> siècle**, d'abord dans les **Quatre Communes** (Saint-Louis, Gorée, Dakar, Rufisque) où certains habitants accèdent au statut de citoyens français.

En 1817, Jean Dard ouvre à Saint-Louis une école combinant français et wolof, inaugurant une histoire de la scolarisation formelle qui s'impose progressivement (Vigner, 1994). La normalisation des curricula, la langue officielle et l'évaluation certificative introduisent des logiques nouvelles au contact des pratiques locales.

L'école devient un outil d'**assimilation culturelle** et de formation d'intermédiaires administratifs caractérisée par :

- sa langue d'enseignement : le **français**, excluant les langues africaines.
- Sa Finalité : former des commis, interprètes et auxiliaires de l'administration.
- Son programme : histoire de France, morale républicaine, lecture, calcul, géographie.
- Ses effets : scolarisation très limitée aux élites urbaines ; populations rurales peu concernées.

Parallèlement, les **écoles coraniques** et l'éducation traditionnelle se maintiennent, créant un système **dual** (Bâ, 1994).

Dès lors, l'école coloniale n'a pas pour but de démocratiser l'éducation mais d'assurer un contrôle administratif et culturel. Pourtant, elle introduit les bases de l'école moderne (écriture, certification, institutions scolaires).

### ***4.3. Après la colonisation – Éducation post-indépendance (1960 – aujourd’hui)***

Après l’indépendance, le Sénégal hérite d’un modèle scolaire français qu’il cherche à **africaniser et démocratiser**.

Les réformes successives visent à étendre l’accès, professionnaliser la formation des enseignants et intégrer les langues nationales. Sous ce rapport, trois grandes périodes peuvent être retenues (1960-1980 ; 1980-2000, et ; 2000 à 2024)

#### ***4.3.1. 1960 – 1980 : Construction de l’école nationale***

Durant cette période, on a assisté à :

- La mise en place d’un système public national ;
- La centralité du français comme langue scolaire ;
- Au développement des lycées, universités, écoles normales

Après évaluation de la politique publique d’éducation et de formation, suite à une longue et vive agitation dans le secteur, le président Abdou Diouf organisa les États généraux de l’éducation et de la formation (EGEF) en 1981 dans le but de revoir et d’améliorer le système éducatif sénégalais. Désormais, l’école doit former des jeunes individus utiles à la Nation, préparés pour s’insérer facilement dans les divers secteurs de la vie nationale, conscients des valeurs de la civilisation africaine et susceptibles de donner leurs apports dans les domaines de la science et de la technique (...).

#### ***4.3.2. 1980 – 2000 : Massification et crise***

Les EGEF ont boosté une nouvelle ère de l’école sénégalaise avec la mise en oeuvre du concept de l’Ecole Nouvelle, chère au professeur Iba Der THIAM, Ministre de l’Education de 1963 à 1988. Face cette ambition démesurée mais très noble, les classes devenaient de plus en plus surchargées avec des effectifs pléthoriques à cause de l’explosion démographique et malgré tout, les taux bruts de scolarisation (TBS) restaient toujours

faibles. De même que l'insuffisance des ressources traduite par un sous-financement du secteur et le manque d'enseignants, ont été des fléaux qui ont gangrené le système éducatif.

A partir de l'année 2000, coïncidant avec la première alternance démographique, de nouvelles réformes sont introduites dans le système et de nouveaux engagements internationaux pris.

#### **4.3.3. 2000 – 2024 : Réformes OMD, puis ODD**

La cartographie du système éducatif durant cette période peut se résumer aux éléments ci-après :

- Les objectifs de l'« Éducation pour tous » (EPT) puis l'Éducation de Qualité pour tous (EQPT) sont visés et mis en œuvre ;
- Le taux brut de scolarisation du primaire a grimpé avec environ 97 % en 2024 (MEN, 2024) ;
- La montée de l'enseignement privé et des écoles franc-arabes ;
- Les défis persistants : la qualité des apprentissages, les disparités territoriales, le décrochage des filles, les infrastructures insuffisantes, l'introduction de l'ordinateur et de l'internet dans les classes pédagogiques, entre autres.

Les écoles coraniques se modernisent (daara modernes), et les défis contemporains portent sur :

- L'innovation pédagogique ;
- Le numérique éducatif ;
- La gouvernance participative ;
- Les langues nationales comme supports d'apprentissage.

La période post-coloniale a permis la démocratisation de l'école, mais le défi majeur reste la **qualité et l'équité**.

Cette cohabitation entre les écoles modernes (françaises) et celles traditionnelles (daara) ne saurait être comprise sans la perception et la compréhension de leurs différentes dimensions qui les caractérisent.

## 5. Caractéristiques comparées : traditionnel contre moderne

Les caractéristiques principales comparatives de l'éducation classique (traditionnelle) à celle dite moderne peuvent se résumer autour des quatre (4) dimensions décrites ci-dessous : les finalités, les médiums, les méthodes et l'évaluation usités :

**Les Finalités** : la visée traditionnelle met l'accent sur la cohésion et la continuité des normes ; la visée moderne privilégie l'autonomie, l'ascension sociale et l'employabilité (Durkheim, 1968/1922).

**Les Médiums** : l'oralité et langues nationales d'un côté ; l'écriture et langue officielle (le français) de l'autre (Kant, 1993/1803 ; Erny, 1972).

**Les Méthodes** : la participation, imitation, « Learning by doing » versus didactique structurée et progression spiralaire (Dewey, 1975/1916 ; Bruner, 1960).

**L'Évaluation** : la sociale et situative versus la standardisée et certificative. Chacune a ses vertus et ses angles morts.

A bien des égards, ces quatre (4) dimensions caractérisant chacune des types d'éducation ne sont pas contradictoires mais complémentaires et vouloir considérer l'une au détriment des autres, serait une erreur grave pouvant entraîner le fiasco (des antinomies et zones de complémentarité)

## 6. Antinomies et zones de complémentarité

En ce qui concerne les antinomies et zones de complémentarité, trois (3) facteurs sont retenus dans le cadre : la langue d'enseignement, l'autorité et la temporalité.

**La langue d'enseignement** est la preuve accumulée qui montre que l'apprentissage initial en langue maternelle améliore la littératie et les transferts vers la langue seconde, si la transition est planifiée (Cummins, 2000).

**L'autorité** : la figure des anciens et des guides religieux peut coexister avec l'enseignant certifié, dans des dispositifs de co-éducation (Erny, 1972).

**La temporalité** : l'éducation traditionnelle est diffuse et continue ; l'école segmente les temps. L'alternance école-communauté réconcilie ces logiques à travers des projets ancrés.

Au regard de tout ce qui précède, le modèle endogène d'éducation des enfants à Touba vient compléter l'étude.

## **7. Étude de cas : Touba, vers un modèle endogène**

La centralité des valeurs mourides à Touba a stimulé une offre éducative plurielle : daaras réformés, établissements scolaires et université locale. Ce tissu institutionnel démontre la possibilité d'un modèle endogène articulant formation religieuse, savoirs scientifiques et professionnalisation, avec un ancrage territorial fort (A.-B. Diop, 2012).

Aujourd'hui, Touba a ouvert sa propre université dénommée Khadimou Rassoul qui est fondée sur la vision éducative et les principes religieux enseignés par Cheikh Ahmadou Bamba, le fondateur du mouridisme.

Cette vision du Serviteur du Prophète consiste à adorer Dieu, en se fondant sur l'acquisition du savoir utile, alliée à l'action vertueuse et au respect des règles morales. Une telle vision fut à la base de la fondation de la ville sainte de Touba dont l'ambition fut de devenir un foyer de connaissance et d'orientation des croyants de tous horizons.

Ainsi que son fondateur le projeta dans son poème Matlabul Fawzayni :

« Ô Seigneur ! Fais de ma demeure un lieu propice à la quête du savoir, à la méditation et à la compréhension. Fais de Touba un foyer d'orientation, de droiture et d'enseignement. »

Serigne Touba affirma par la suite que son Seigneur l'avait gratifié d'une école au sein de laquelle l'on retrouverait toutes les sciences utiles : « Mon Seigneur, par la grâce du Prophète Elu, m'a bâti une école par laquelle Il éloignera le mal, l'ignorance et l'arrogance. »

C'est pour matérialiser cette noble vision que le troisième Khalife général des mourides, Cheikh Abdoul Ahad Mbacké, initia, durant les années 80, le projet de création d'une université islamique à Touba. Un projet auquel son successeur, Serigne Saliou Mbacké, ajouta d'autres jalons importants durant son magistère. C'est cette initiative majeure que le Khalife général des mourides, feu Serigne Cheikh Sidy Mukhtar Mbacké, avait voulu parachever, en lui donnant toutes les dimensions de la modernité et de l'ancrage dans les valeurs. Malheureusement, il n'y est pas parvenu mais c'est l'actuel Khalife Général des mourides, Serigne Mountakha Bassirou MBACKE, qui a finalisé les travaux et fait démarrer les enseignements.

L'Université Khadimou Rassoul de Touba, dont la devise est « Savoir utile - Travail licite - Bonne conduite » entend ainsi devenir, à terme, une université leader dans

- La formation alliant tradition et modernité ;
- La recherche scientifique au service du développement de la communauté locale et mondiale ;
- La diffusion des valeurs de l'Islam et du message de progrès et de paix de Cheikh A. Bamba.

Elle est composée de plusieurs niveaux d'enseignement depuis le préscolaire jusqu'à l'université :

- L'Institut Préparatoire du Coran et des Sciences Religieuses ;

- La Faculté des Etudes Islamiques ;
- La Faculté d’Agronomie et de Technologie Alimentaire ;
- L’Institut Supérieur de Formation aux Technologies et aux Métiers ;
- Les Services Administratifs et autres commodités universitaires.

Les leçons à tirer concernent la gouvernance polycentrique, la mobilisation communautaire et l’alignement des finalités éthiques et académiques.

Cette nouvelle dynamique pose le débat sur le médium d’enseignement que sont les langues nationales qui sont à valoriser.

## 8. Médium d’enseignement : langues nationales et bilinguisme

La question de l’introduction des langues nationales dans l’éducation formelle occupe une place centrale dans les débats contemporains sur la qualité et la pertinence de l’école en Afrique francophone. Au Sénégal, cette problématique est liée à la fois à l’héritage colonial, au pluralisme linguistique et aux enjeux de réussite scolaire. La majorité des enfants entrent à l’école avec une langue maternelle nationale (wolof, pulaar, sérère, joola, soninké, mendé, etc.), tandis que la langue d’enseignement demeure largement le français, langue seconde pour plus de 90 % d’entre eux (UNESCO, 2023). Cette situation crée un **déficit linguistique initial** : l’élève doit apprendre une langue totalement nouvelle avant même d’accéder au contenu cognitif, ce qui pénalise la compréhension et la réussite, en particulier en lecture et mathématiques.

Les recherches en psycholinguistique démontrent que **l’apprentissage est plus efficace lorsque les premiers savoirs sont construits dans la langue maternelle**, avant le transfert vers une langue seconde (Cummins, 2000). Au Sénégal,

plusieurs expériences ont confirmé cet avantage. Les écoles bilingues initiées depuis les années 2000 (expériences FEE, écoles franco-arabes, daara modernes) montrent que les élèves scolarisés en langue nationale en cycle initial obtiennent de **meilleurs résultats en lecture, compréhension et calcul**, y compris lorsqu'ils passent progressivement au français (MEN, 2018 ; PASEC, 2022).

L'usage des langues nationales permet également une **meilleure participation**, un sentiment de valorisation culturelle et une réduction des inégalités entre zones urbaines et rurales. Loin de menacer l'apprentissage du français, le bilinguisme scolaire **renforce la maîtrise des langues**, car l'élève transfère plus facilement des compétences linguistiques solides acquises dans sa langue maternelle (Trudell, 2016). Sur le plan identitaire, l'intégration des langues nationales participe à la **décolonisation symbolique de l'école** et à la construction d'un modèle éducatif enraciné dans l'histoire et la culture du pays.

Cependant, plusieurs défis demeurent : absence de standardisation graphique, manque de formation des enseignants au bilinguisme, rareté des manuels, résistances idéologiques liées au prestige du français, et décalage avec les examens nationaux encore exclusivement francophones. Ainsi, le Sénégal se trouve dans une **phase de transition** : entre reconnaissance officielle des langues nationales (Constitution, 2001) et mise en œuvre progressive de dispositifs bilingues.

En somme, l'introduction structurée des langues nationales dans l'école constitue **un levier majeur pour améliorer la qualité, l'équité et la pertinence du système éducatif sénégalais**. Les résultats obtenus dans les classes bilingues, soutenus par les travaux internationaux sur l'éducation multilingue, indiquent que l'avenir de l'école africaine pourrait passer par un **bilinguisme équilibré**, où les langues nationales deviennent une **passerelle cognitive** et non un obstacle à la modernité.

En effet, le cadre légal sénégalais (la Loi 91-22 du 16 février 1991 portant Orientation de l'Éducation nationale modifiée) reconnaît et promeut l'usage des langues nationales. Les programmes bilingues de transition, adossés à une planification curriculaire précise, améliorent la motivation, la compréhension et la rétention, tout en consolidant l'appropriation du français comme langue académique (Khader, 2019). Cette approche a permis de noter quelques clés de succès : les glossaires terminologiques, les manuels bilingues, la formation des maîtres, l'évaluation continue et la communication parentale.

## **9. Politiques publiques et réformes (Loi 91-22, PDEF, PAQUET-EF)**

La Loi d'orientation (91-22 du 16 février 1991, modifiée par la 2004-37) pose les principes de qualité, d'équité et de valorisation des langues nationales. Le PDEF (2000-2011) a massifié l'accès et structuré la planification sectorielle ; le PAQUET-EF (2013-2025) recentré sur la qualité, la transparence et la gouvernance par résultats (République du Sénégal, 2013).

Des écarts subsistent entre ambitions et résultats : la taille des classes, les disparités territoriales, la formation initiale et continue des personnels enseignants comme administratifs, les disponibilités de ressources pédagogiques, le manque de ressources, etc.

## **10. Gouvernance et participation communautaire**

La gouvernance polycentrique répartit les responsabilités entre État, collectivités locales (territoriales), communautés et secteur privé. Elle s'appuie sur des comités école-communauté, la transparence budgétaire et des tableaux de bord accessibles (Ostrom, 2010).

La participation effective suppose des capacités locales : lecture de données, mobilisation, médiation école-familles, et contractualisation d'objectifs simples et mesurables, une manière de mettre en oeuvre la déconcentration de l'éducation dans un élan de décentralisation

La **déconcentration** apparaît dès les années 1970-1980 avec la création des premières inspections régionales et départementales de l'enseignement, dans le but de rendre plus opérationnelles les décisions du ministère sur le terrain. La **décentralisation**, quant à elle, est amorcée institutionnellement avec le **Code des collectivités locales de 1996**, qui transfère des compétences éducatives aux régions, départements et communes. Le principe est renforcé par l'**Acte III de la Décentralisation (2013-2014)**, qui fait de la commune « le pivot du développement territorial », y compris en matière d'éducation.

Ces réformes s'inscrivent dans un mouvement international porté par l'UNESCO, la Banque mondiale (BM) et le Partenariat mondial pour l'Éducation (PME) selon lequel la gouvernance éducative doit être participative, proche des communautés et soutenue par des mécanismes de transparence locale.

Au Sénégal, la déconcentration et la décentralisation de l'éducation constituent deux processus complémentaires visant à rapprocher la gestion scolaire des territoires et des acteurs de base. Ces réformes prennent racine dans la nécessité d'améliorer l'efficacité administrative, la participation communautaire et la qualité des services éducatifs dans un contexte marqué par la massification de la scolarisation depuis les années 1990.

Sur le plan opérationnel, la déconcentration s'est traduite par la création d'institutions de proximité :

- **Les Inspections d'académie (IA)** au niveau regional sauf Dakar qui en a trois (3) ;
- **Les Inspections de l'éducation et de la formation (IEF)** au niveau départemental ;

- **Les Cellules d'appui pédagogique, conseils d'établissement, comités de gestion ;**
- **Les Partenariats école-famille-collectivité locale.**

Du côté de la décentralisation, les collectivités locales ont reçu des compétences dans :

- la construction, réhabilitation et équipement des écoles ;
- la gestion des dépenses de fonctionnement ;
- le recrutement de personnels de soutien ;
- la participation au suivi de la scolarisation des filles et des enfants vulnérables.

L'objectif était de créer une école **plus proche, plus participative et mieux adaptée** aux spécificités territoriales : **une Ecole de la Communauté, par la Communauté et pour la Communauté (E3C).**

Comme toute réforme voire approche, la déconcentration/décentralisation de l'éducation a signé ses lettres de noblesse malgré les difficultés notées :

Plusieurs avancées sont observées :

- une augmentation du nombre d'infrastructures scolaires grâce à l'implication des communes et partenaires locaux ;
- une meilleure remontée d'informations du terrain vers les services centraux ;
- une implication accrue des comités de gestion et des parents dans le suivi scolaire ;
- une expérimentation de projets innovants (écoles bilingues, numérique éducatif, initiatives communautaires) ;
- un renforcement de la transparence à travers les budgets locaux.

Ces progrès ont contribué à la massification de la scolarisation primaire et à l'amélioration de certains indicateurs d'accès, notamment en zones rurales.

Malgré ces avancées, la mise en œuvre reste confrontée à plusieurs contraintes :

***a) Faible capacité technique et financière des collectivités***

La plupart des communes ne disposent pas de ressources suffisantes pour entretenir les infrastructures, payer les charges de fonctionnement ou équiper les écoles. Ce déficit accentue les inégalités territoriales.

***b) Chevauchement et ambiguïté des compétences***

Les responsabilités entre l'État, les IA, les IEF et les collectivités sont parfois mal définies, ce qui génère des lenteurs administratives, des conflits de compétence ou des retards budgétaires malgré tous les actes posés par le ministère.

***c) Faible formation des acteurs locaux***

Certains élus et comités de gestion manquent de formation en planification, passation de marchés, gestion budgétaire et suivi-évaluation.

***d) Disparités régionales***

Les régions urbaines (Dakar, Thiès, Saint-Louis, Kaolack, Ziguinchor) bénéficient davantage des effets de la décentralisation, tandis que les zones rurales ou isolées restent défavorisées.

***e) Dépendance vis-à-vis des partenaires***

De nombreux investissements scolaires résultent encore de financements extérieurs (ONG, coopération bilatérale), ce qui fragilise la durabilité des projets. Pour preuve, retenons la décision du Président des USA, Donald TRUMP de dissoudre l'USAID, ce qui a créé un malaise profond au niveau du Ministère de l'Éducation nationale (MEN) et dont la conséquence principale est l'arrêt brusque de toutes les activités

du MOHEBS (modèle harmonisé d'enseignement bilingue au Sénégal) qui étaient prises en charge à 100% par le partenaire. La déconcentration et la décentralisation ont permis au Sénégal de rapprocher l'école des communautés, d'améliorer l'accès et de responsabiliser les acteurs locaux. Cependant, le système reste inachevé : la gouvernance éducative est parfois **fragmentée**, les collectivités **inégalement capables**, et les mécanismes de financement **insuffisants**. Pour devenir un véritable levier de performance éducative, la décentralisation doit être accompagnée d'un **renforcement des capacités locales**, d'un **financement équitable**, d'une **coordination claire des compétences** et d'un **suivi transparent**.

**Tableau 2 : Tableau synthétique de la mise en oeuvre de la déconcentration/décentralisation**

Éléments de comparaison	Déconcentration	Décentralisation
<b>Définition</b>	Transfert de responsabilités administratives du niveau central vers ses services régionaux et locaux, sans transfert d'autonomie juridique.	Transfert de compétences éducatives vers les collectivités territoriales dotées de personnalité juridique et d'autonomie financière.
<b>Cadre juridique</b>	Depuis les années 1970-1980 (création des inspections régionales).	Code des Collectivités locales (1996) puis Acte III de la Décentralisation (2013-2014).
<b>Objectifs principaux</b>	Rendre l'administration	Donner aux collectivités un pouvoir

<b>Éléments de comparaison</b>	<b>Déconcentration</b>	<b>Décentralisation</b>
	éducative plus proche du terrain, améliorer l'exécution des politiques.	de décision et de gestion pour adapter l'école aux réalités locales.
<b>Structures concernées</b>	Ministère → Inspections d'académie (IA) → Inspections de l'éducation et de la formation (IEF).	Communes, départements et régions via les conseils municipaux et leurs services techniques.
<b>Compétences transférées</b>	Superviser les établissements, gérer les ressources humaines, appui pédagogique, contrôle.	Construction et entretien des écoles, équipement, fonctionnement, recrutement de personnels de soutien.
<b>Progrès observés</b>	Meilleure circulation de l'information, supervision pédagogique de proximité, suivi des enseignants, innovation locale.	Augmentation du nombre d'infrastructures, implication des parents et comités de gestion, transparence des dépenses locales.
<b>Difficultés</b>	Chevauchements avec le ministère central, lenteurs administratives, faibles ressources humaines spécialisées.	Capacités financières et techniques limitées, forte disparité territoriale, dépendance aux partenaires externes.

Éléments de comparaison	Déconcentration	Décentralisation
<b>Impact sur l'équité</b>	Approche encore inégale selon les régions ; l'autorité administrative reste verticale.	Plus, d'initiatives locales, mais renforce les différences entre communes riches et pauvres.
<b>Condition de réussite</b>	Clarification des compétences entre services centraux et déconcentrés ; renforcement de l'inspection pédagogique.	Renforcement des capacités locales ; financement pérenne ; mécanismes de contrôle et reddition des comptes.

Source : Synthèse de la mise en oeuvre de la déconcentration/décentralisation en Education (GUEYE, 2025)

En même temps, le débat sur le curricula s'est posé et continue de se poser.

## 11. Curricula contextualisés et compétences

La réforme des curricula s'impose d'elle même si l'on sait que beaucoup de choses ont évolué sur les plans technique, scientifique, social, économique, entre autres, d'où l'obligation de les contextualiser.

Contextualiser ne signifie pas abaisser les exigences : c'est relier concepts et pratiques par des tâches signifiantes dans l'agro-écologie, la santé, l'entrepreneuriat, les arts, etc. (Bruner, 1960 ; Vygotski, 1978). Au Sénégal, les réalités socio-économiques mais surtout traditionnelles (culturelles et culturelles) doivent sous-tendre la contextualisation des

curricula. Sous ce rapport, il devra être question de mettre en place des stratégies de progression spiralaire intégrant projets communautaires, service-learning et culture locale, avec des repères de compétences clairement définis.

La dynamique ne pourrait prospérer si et seulement si les animateurs/acteurs que sont les enseignants ne soient bien formés, autrement dit, professionnalisés.

## **12. Professionnalisation et développement des enseignants**

Un référentiel de compétences enseignants doit guider la formation initiale et continue : planification, gestion de classe, évaluation formative, différenciation, démarche d'enquête, éthique professionnelle (Shulman, 1987). Pour ce faire, il faudra mettre en place des stratégies et organes de mise en oeuvre comme le tutorat in situ, les communautés d'apprentissage, l'observation croisée, le micro-enseignement et le portfolio de pratiques.

Les enseignement/apprentissages devant être menés à travers une démarche de sédimentation après avoir été granulés, dès lors, les évaluer au fur et à mesure dans des circonstances bien définies, doit être de rigueur.

## **13. Évaluation des apprentissages et pilotage par les données**

L'évaluation des apprentissages est un jugement (ou un ensemble de jugements) porté sur les apprentissages et qui les met en relief. Ce jugement est fondé sur des informations rigoureusement recueillies sous forme de mesures ou d'indicateurs dont les quantités sont interprétées au regard de critères ou de normes, en vue de prendre des décisions en termes de sanction ou d'actions à entreprendre.

Les stratégies d'évaluation représentent probablement les démarches qui ont le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves. Dès lors, "L'évaluation doit devenir un moteur d'apprentissage : feedback rapide, critères connus, tâches authentiques, et alignement constructif avec les objectifs" (Biggs, 1996).

Au niveau système : les différentes compositions, les échantillonnages réguliers de type EGRA/EGMA adaptés aux langues nationales ; les audits de classe ; et tableaux de bord simplifiés pour les écoles et les inspections.

Cette évaluation ne doit laisser en rade aucun domaine, sous domaine ou discipline enseignés avec comme base les sciences de l'apprentissage.

#### **14. Langues et littérature : sciences de l'apprentissage**

Les sciences cognitives montrent l'importance de l'automatisation des décodages, du vocabulaire académique et des composantes orales pour la lecture ; l'enseignement explicite, la pratique guidée et l'interleaving améliorent la rétention (Willingham, 2009).

Dans un cadre bilingue, la planification des transferts (phonologie, morphologie, syntaxe) facilite l'appropriation du français académique (Cummins, 2000).

Une autre dimension des enseignements/apprentissages vient compléter le décor à l'orée du 21<sup>ème</sup> siècle : le numérique en général, le numérique éducatif en particulier.

#### **15. Numérique éducatif et ressources ouvertes**

Le numérique ne vaut que par les usages : ressources libres, contenus contextualisés, suivi des progrès et développement professionnel des enseignants. Les bibliothèques numériques et les radios scolaires restent des leviers à forte portée.

L'importance du numérique dans l'enseignement n'est plus à démontrer. Cependant, son essor est confronté à des défis parmi lesquels : les équipements sobres et durables, l'absence de contenus en langues nationales, la question de la maintenance locale et de la formation continue.

A côté de cette nouvelle dimension à intégrer dans le système éducatif, celle de l'équité, du genre et de l'inclusion se pose.

## **16. Équité, genre et inclusion**

Les écarts de réussite touchent de manière disproportionnée les filles en contexte rural, les élèves à besoins spécifiques et les ménages pauvres. Les réponses combinent bourses ciblées, cantines, sanitaires, sensibilisation communautaire et pédagogies différenciées (UNESCO, 2015).

L'accessibilité universelle doit être pensée dès la conception des infrastructures et des ressources.

Toutes ces questions traitées plus haut nécessitent une prise en charge afin de mettre en place un système éducatif de qualité dont le fruit doit être la combinaison de tous les efforts de l'ensemble des acteurs étatiques, sociaux, techniques et financiers.

## **17. Plan d'action opérationnel (15 mesures)**

Ce plan d'action opérationnel est conçu autour de différents axes retenus que sont : (i) l'école ; (ii) les élèves ; (iii) les enseignants, et ; (iv) la communauté :

**Tableau 3 : Synthèse des 15 mesures du plan d'actions selon les axes retenus**

Axes	Mesures
<b>ECOLE</b>	<p><b>17.1.</b> Généraliser les classes bilingues de transition (CP-CE2).</p> <p><b>17.2.</b> Produire des manuels bilingues et glossaires</p> <p><b>17.3.</b> Instaurer une évaluation formative structurée.</p> <p><b>17.4.</b> Déployer des ressources numériques libres.</p> <p><b>17.5.</b> Développer l'orientation-insertion.</p> <p><b>17.6.</b> Former aux pédagogies actives.</p>
<b>ELEVES</b>	<p><b>17.7.</b> Développer des projets contextualisés par niveau.</p> <p><b>17.8.</b> Cibler l'équité filles/rural.</p> <p><b>17.9.</b> Réhabiliter les daaras réformés.</p>
<b>ENSEIGNANTS</b>	<p><b>17.10.</b> Former les enseignants au bilinguisme pédagogique.</p> <p><b>17.11.</b> Utiliser des tableaux de bord écoles.</p>
<b>COMMUNAUTE</b>	<p><b>17.12.</b> Mettre en place des communautés d'apprentissage.</p> <p><b>17.13.</b> Renforcer la gouvernance locale.</p> <p><b>17.14.</b> Assurer la maintenance et les achats sobres.</p> <p><b>17.15.</b> Instaurer un financement basé sur la performance scolaire.</p>

Source : A. GUEYE (2025)

La mise en oeuvre de ces mesures et de toutes autres nouvelles, nécessite un Suivi, Encadrement et Evaluation sans faille pour non seulement sécuriser les investissements mais aussi et surtout produire les résultats escomptés pour être efficace, voire efficient.

## **18. Cadre de suivi-évaluation (S&E)**

Les indicateurs clés d'accès, de performance font souvent l'objet de suivi et d'évaluation : la rétention CP-CE2, les niveaux de lecture/numératie en L1 et en français, les taux d'achèvement, les poursuites d'études, le climat scolaire, la participation communautaire, la fréquentation des dispositifs numériques sont souvent visés. En effet, les évaluations formatives trimestrielles, EGRA/EGMA contextualisées, les audits pédagogiques, les études de cas, les enquêtes de satisfaction parents-élèves, les boucles d'amélioration continue au niveau des circonscriptions ; sont souvent déroulés.

## **Conclusion**

En conclusion, dépasser l'opposition binaire entre tradition et modernité requiert une cohérence institutionnelle, des politiques structurées de transition bilingue, des cadres de responsabilité professionnelle et une gouvernance fondée sur les données. Le modèle proposé contribue aux débats contemporains sur la décolonisation des systèmes éducatifs tout en préservant la rigueur académique et la comparabilité internationale.

Des recherches futures devraient intégrer des études longitudinales de terrain afin de tester empiriquement le cadre hybride proposé dans divers contextes territoriaux sénégalais.

## Références bibliographiques

- BA Amadou, 1994. *École et société en Afrique de l'Ouest*, Karthala, Paris.
- BANQUE MONDIALE, 2020. *Gouvernance éducative et gestion locale : bilan en Afrique de l'Ouest*, Washington DC.
- BIGGS John, 1996. « Enhancing teaching through constructive alignment », *Higher Education*, 32(3), pp. 347-364.
- BRUNER Jerome, 1960. *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- CUMMINS Jim, 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DEWEY John, 1975 (1916). *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris.
- DIA Abdou, 2018. *Politiques éducatives et développement au Sénégal*, CREPOS, Dakar.
- DIOP Abdoulaye-Bara, 2012. *La famille wolof : tradition et changement*, Karthala, Paris.
- DIOUF Mamadou, 2013. *Histoire générale du Sénégal*, CNRS/IFAN, Dakar.
- DURKHEIM Émile, 1968 (1922). *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, Paris.
- ERNY Pierre, 1972. *L'enfant et son milieu en Afrique noire : Essais sur l'éducation traditionnelle*, Payot, Paris.
- KANT Immanuel, 1993 (1803). *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris.
- KHADER Sawsan, 2019. *Language planning and policy in education: The case of Senegal*, Mémoire de master, Portland State University.
- LEGENDRE Michel, 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.), Guérin, Montréal.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), 2018. Évaluation des écoles bilingues au Sénégal, DPRE, Dakar.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), 2019. Rapport national sur la décentralisation éducative au Sénégal, DPRE, Dakar.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), 2024. Annuaire statistique de l'éducation et de la formation, DPRE, Dakar.
- NDIAYE Abdoulaye, 2017. « Décentralisation et efficacité de l'école de base au Sénégal », Revue africaine de l'éducation, 12(3), pp. 55-78.
- NDIAYE Moustapha, 2012. Islam et éducation au Sénégal, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- OSTROM Elinor, 2010. « Beyond markets and states: Polycentric governance », American Economic Review, 100(3), pp. 641-672.
- PASEC, 2022. Performances éducatives et gouvernance dans l'espace CONFEMEN, CONFEMEN, Dakar.
- PIAGET Jean, 1974. Réussir et comprendre, Presses universitaires de France, Paris.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, 2013. PAQUET-EF 2013-2025, Ministère de l'Éducation nationale, Dakar.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, 1991/2004. Loi n°91-22 portant orientation de l'Éducation nationale, Dakar.
- SAWADOGO Oumar, 2003. L'éducation traditionnelle en Afrique noire : Portée et limites, Mandén.
- SHULMAN Lee S., 1987. « Knowledge and teaching: Foundations of the new reform », Harvard Educational Review, 57(1), pp. 1-22.
- SURET-CANALE Jean, 1988. Afrique noire occidentale et centrale, Éditions Sociales, Paris.

- TRUDELL Barbara, 2016. « Language choice and education quality in sub-Saharan Africa », *Comparative Education Review*, 60(2), pp. 322-345.
- UNESCO, 2015. *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges*, UNESCO, Paris.
- UNESCO, 2023. *Rapport mondial sur l'éducation : inclusion, gouvernance et équité*, UNESCO Publishing, Paris.
- VIGNER Gérard, 1994. « Aux origines de l'enseignement du français en Afrique noire : la méthode de Dard », *Documents pour l'histoire du FLE/S*, 13, pp. 37-53.
- WILLINGHAM Daniel T., 2009. *Why Don't Students Like School?*, Jossey-Bass, San Francisco.