

2

Dynamiques de construction de l'école dans un contexte libéral

Esquisse d'un art sénégalais des compromis provisoires

Hamidou DIA

L'institution scolaire est vieille de près de deux siècles au Sénégal où la première école vit le jour en 1817 (Bouche, 1975; Capelle, 1990; Fall, 2002). Imposée, puis héritée de l'époque coloniale, elle donne lieu à une remise en question raisonnée par le pays lui-même au début des années 1980, suite au constat largement partagé par l'ensemble des acteurs de son défaut d'ancrage dans les réalités locales, attesté par les nombreux conflits produits par son fonctionnement (Thioub, 1992). Des discussions à l'échelle nationale sont ainsi engagées sous le format des États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) en 1981 sur la base de trois points : la nécessité d'élaborer une nouvelle politique; la problématique des moyens à mobiliser pour ce secteur; enfin, la question du statut des enseignants (Barro, 2009). Les conclusions tirées de ces échanges ne seront jamais appliquées, car les institutions financières internationales pourvoyeuses de fonds pour le système éducatif sénégalais mettent le pays sous ajustement structurel, ce qui range aux oubliettes son projet consensuel et alternatif faute de marge de manœuvre économique et politique (Diop et Diouf, 1990).

Des mouvements de grève d'ampleur jamais égalée perturbent alors l'école et entraînent deux faits inédits dans l'histoire éducative du pays : l'année blanche de 1988 et celle, invalidée, de 1994¹, deux événements

1. Une année blanche est une année durant laquelle les cours n'ont pas eu lieu : soit qu'ils n'ont pas été dispensés (grèves des professeurs), soit qu'ils n'ont pas été suivis (grèves des étudiants et/ou boycott des cours); le qualificatif « blanche » renvoie précisément à l'absence d'offre ou de suivi des cours qui forment une année académique. Une année invalidée désigne une décision administrative (des autorités académiques et pédagogiques) ou politique prise sur la base d'une réglementation qui structure et valide

qui continuent de hanter le quotidien des Sénégalais, tant les turbulences tendent à devenir la norme, plutôt que l'exception, dans le fonctionnement de l'institution. Le Sénégal a ainsi connu de 1960 à 2008, trente grèves qui ont duré entre un et au moins trois mois. L'histoire en retient quatre qui se sont avérées longues et coûteuses : celles de 1968, 1977, 1988 et 1994 (Sy, 2013). Une longue décennie d'accommodements et d'arrangements des pouvoirs publics avec la conjoncture internationale débouche sur l'adoption d'un Plan décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) (2001-2011) avec pour résultats phares la massification des effectifs et la révolution sociale que constitue l'enrôlement significatif des filles : « L'indice de parité entre filles/garçons, qui était en faveur des garçons au début de la décennie pour tous les cycles, voit le rapport s'inverser notamment au niveau du préscolaire et de l'élémentaire. L'indice de parité se situe à 1,1 en faveur des filles en 2011 », d'après le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET) (MEN, 2013 : 14). Celui-ci inspire depuis 2013 les politiques publiques éducatives au Sénégal. Il fixe les orientations et récapitule les actions à mener jusqu'à l'horizon 2025. Pourtant, depuis le début de la décennie 2010, le pays renoue avec de grandes concertations censées déboucher sur l'élaboration de dispositifs référentiels dans ce domaine.

Ce chapitre étudie le paradoxe qui voit, d'un côté, l'amorce d'une dynamique de réformes adossées à des documents connus de tous ; de l'autre, le lancement de discussions générales et encadrées à l'échelle du pays auxquelles prennent part les autorités sénégalaises avec pour objectif de structurer une politique consensuelle en la matière. La question est la suivante : si l'État définit une matrice d'actions autour de l'éducation, quels sont alors les enjeux de la mise en place de dispositifs de dialogue impliquant une multitude d'acteurs, et dont l'ambition est clairement signifiée de donner du contenu aux politiques publiques en la matière ? Ce chapitre répond à cette question en examinant d'abord la problématique de l'articulation entre les réformes, d'une part, et les concertations entre les parties concernées de l'autre. Il examine ensuite les uns à la suite des autres trois points de fracture au sein de l'école sénégalaise : la question des modèles éducatifs, les langues d'apprentissage et l'obligation scolaire de dix ans. Dans une partie conclusive, il pose une hypothèse explicative au sujet de la récurrence des dialogues au grand format dans le système éducatif sénégalais.

Il s'appuie sur une enquête de terrain réalisée au Sénégal entre 2012 et 2014 sur les questions éducatives, mobilise aussi la littérature scientifique et grise et analyse les prises de position publiques des différents acteurs du secteur au gré de l'actualité éducative du pays.

l'année scolaire ou universitaire autour de règles précises : nombre d'heures de cours, examens à passer, etc. Une année universitaire est ainsi invalidée quand les exigences réglementaires telles qu'elles sont définies dans les statuts d'une institution ne sont pas satisfaites.

Réformer d'abord, discuter ensuite : le paradoxe de l'inversion séquentielle d'un agenda

Les années 2000 marquent une nouvelle ère dans les politiques publiques éducatives au Sénégal. Une orientation claire est définie et portée par les pouvoirs publics à travers le PDEF, alors que les conclusions des EGEF de 1981 avaient, elles, été oubliées. Le PDEF est largement inspiré par de multiples dynamiques internationales produites, par exemple, dans le sillage de la conférence internationale de Jomtien de 1990, du Forum mondial sur l'Éducation pour tous, tenu à Dakar en 2000, ou encore de la formulation des OMD (Objectifs du millénaire pour le développement) par les Nations unies. Le PDEF vise l'élargissement de l'accès à l'éducation en le démocratisant, l'amélioration de la qualité des apprentissages et l'efficacité de la gestion du système (Niang, 2014). Les réformes conduites de 2001 à 2011 enregistrent plusieurs progrès ; à titre d'illustration, le TBS (taux brut de scolarisation) est passé en 2013 à 82,6 % pour le primaire, 55 % pour le moyen et 31,1 % au secondaire (MEN, 2014). Entre le début de la mise en œuvre du PDEF et sa fin, c'est-à-dire en 2011, les crédits alloués à l'éducation nationale sont passés de 105 milliards à 432 milliards de francs CFA, ce qui correspond à 40 % du budget de l'État hors dette publique et charges communes (MEN, 2013, p.13). Si des efforts sont faits en matière de démocratisation de la scolarisation et de réduction des disparités régionales en termes d'infrastructures, des problèmes subsistent néanmoins, comme la question de la qualité avec le constat d'une faible maîtrise des compétences de base par les élèves dans les disciplines fondamentales, la timide prise en compte des modèles alternatifs qui constituent une demande des populations (Sall, 2009 ; Seck, Kaag, Guèye et Fall, 2015), ou encore l'existence d'une forte population d'enfants non scolarisés, notamment en milieu rural (Dia, Diop et Jacquemin, 2017). C'est dans cet esprit que le PAQUET est élaboré et sert de référentiel aux politiques publiques éducatives sénégalaises pour une période de douze ans (2013-2025). Ce document énonce huit priorités : la mise en place d'une éducation de base universelle ; l'adaptation de l'offre de formation professionnelle et technique des jeunes et adultes aux besoins du développement économique ; l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages ; la promotion du développement de l'enseignement des sciences, de la technologie et des innovations ; la poursuite de la décentralisation et de la déconcentration de la gestion des programmes éducatifs ; le renforcement de l'efficacité du secteur ; l'augmentation de la productivité du personnel enseignant et non enseignant ; enfin, le développement de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif (MEN, 2013). En dépit de l'élaboration de ce document fixant le cap des orientations en matière d'éducation et de formation pour plus d'une décennie, l'État prend l'initiative d'ouvrir des discussions à l'échelle du pays autour du système éducatif. Les réflexions ont d'abord porté sur le

sommet de la pyramide scolaire. En effet, au début de l'année 2013, des débats sont ouverts sur l'avenir de l'enseignement supérieur: ils sont conduits par le professeur Souleymane Bachir Diagne, philosophe et enseignant à l'université de Columbia aux États-Unis. Le comité de pilotage qu'il dirige est composé de quatre vice-présidents, trois rapporteurs et sept autres membres. D'autres personnes ressources se sont jointes à cette équipe initiale qui a travaillé principalement sur cinq thématiques: la gouvernance de l'enseignement supérieur et de la recherche; le financement; l'internationalisation et l'ouverture sur le marché de l'emploi; l'offre de formation et la qualité; enfin, la recherche/innovation. Ce comité examine les différentes réformes conduites au Sénégal depuis l'indépendance, auditionne d'anciens ministres de l'enseignement supérieur, d'anciens directeurs généraux, recteurs et directeurs de l'enseignement supérieur, soit plus de 150 personnalités du monde académique, politique, économique et de la société civile. Auparavant des rencontres sont organisées dans plusieurs grandes villes universitaires sénégalaises: Dakar, Diourbel, Kaolack, Saint-Louis, Thiès et Ziguinchor. Des discussions ont lieu aussi avec les grandes organisations syndicales sénégalaises. Au terme de ces échanges, se tient à Dakar (6-9 avril 2013) la CNAES (Concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur). Ce conclave débouche sur l'adoption de 78 recommandations pour refonder l'enseignement supérieur sénégalais. Les pouvoirs publics les examinent quelques mois après, non d'ailleurs sans susciter les inquiétudes des acteurs du champ universitaire pour leur silence consécutif à l'organisation de la CNAES. Prévu le 9 mai, c'est finalement le 14 août que le chef de l'État provoque un conseil présidentiel autour de ces recommandations: il en sort un document intitulé « Décisions présidentielles relatives à l'enseignement supérieur et à la recherche » (MESR, 2013). Elles sont au nombre de onze².

Sans laisser le temps de la réflexion à l'ensemble des acteurs sur les recommandations de la CNAES, puis les décisions présidentielles, d'autres concertations publiques sont engagées la même année, avec pour objectif l'organisation d'Assises de l'éducation sous le mode des EGEF tenus 33 ans plutôt. À cette instance de discussions entre tous les acteurs de l'école sénégalaise est posée la question suivante: « Comment sortir de

2. « [...] Réorienter le système d'enseignement supérieur vers les sciences, la technologie, les formations professionnelles courtes; mettre les technologies de l'information et de la communication au cœur du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche; améliorer le pilotage du système et réformer la gouvernance des établissements; instaurer une culture de la paix au sein des établissements publics; favoriser la carrière des enseignants, des chercheurs et du personnel administratif, technique et de service; faire de l'étudiant un acteur de sa formation, favoriser sa réussite et améliorer des conditions de vie; renforcer la carte universitaire; donner un nouvel élan à la recherche et à l'innovation; ouvrir l'espace sénégalais de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'Afrique et au monde; améliorer la gestion des budgets et ressources propres des universités et investir dans l'enseignement supérieur et à la recherche [...] » (MESR, 2013).

la crise scolaire et bâtir un enseignement de qualité [...] dans un environnement stable ? » Suite à cette initiative du président de la République, des termes de références sont élaborés par le ministère de l'Éducation au mois de juillet 2013. Un comité de pilotage national de treize membres est installé : à sa tête est nommé le professeur Abdou Salam Sall, ancien recteur de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. Un Comité d'appui scientifique (CAS) de vingt membres et un Comité d'organisation (CO) composé de vingt-sept personnes sont mis en place. Les discussions ont lieu dans chacune des quatorze régions administratives du Sénégal où un comité régional de pilotage et un comité régional d'organisation orchestrent les activités avec des plans d'action et de travail spécifiques. Chaque région du Sénégal fait un diagnostic de l'éducation et de la formation qui lui est propre. Au niveau national, sept commissions thématiques sont constituées pour nourrir la réflexion : visions, finalités et orientations du système d'éducation et de formation ; financement ; gouvernance ; équité et qualité ; formation technique, professionnelle et apprentissage ; qualité des enseignants ; stabilité de l'école : dialogue social et pacification de l'espace scolaire. Elles ont mobilisé environ deux-cent-quarante personnes. Les responsables moraux des différents courants religieux sont aussi auditionnés pour recueillir leur vision de l'école sénégalaise : le Khalife général des layènes, le Khalife général des mourides, le porte-parole du Khalife général des tidjanes, le Cardinal Théodore Adrien Sarr et le Grand Sérigne de Dakar³. Une dizaine d'anciens ministres de l'Éducation nationale ou de secteurs connexes encore vivants sont aussi sollicités par les animateurs de ces assises : Kalidou Diallo, Djibo Leyti Kâ, Amadou Mokhtar Mbow, Kassoumbaly Ndiaye, Mamadou Ndoye, Moussa Sakho, Diégane Sène, André Sonko, Moustapha Sourang et Iba Der Thiam. Parallèlement une trentaine de contributions écrites sont aussi parvenues aux organisateurs des concertations. Le rapport final issu de ces débats est inspiré par les documents fournis par les régions, les synthèses produites par les différentes commissions thématiques et les échanges avec d'autres acteurs de la vie économique, politique, syndicale, religieuse et culturelle. Il est discuté les 28, 29 et 30 août 2014 en présence de 350 délégués dans le plus grand hôtel dakarois. Les assises fixent un cap : le Sénégal, veut, à l'horizon 2035, se doter d'une « école de la réussite » qui va donner « à chaque élève, les moyens de s'orienter vers une formation adaptée à son profil ». Des outils sont surtout pensés et orientés de façon à construire un environnement éducatif apaisé, avec le moins de conflits possible. À l'issue de trois journées d'échanges, des pas sont faits en ce sens : le « Pacte républicain de stabilité » est signé par le gouvernement,

3. Les confessions occupent une place de choix dans le système politique sénégalais. Elles aident à construire la stabilité politique et à fabriquer le consensus entre les différents acteurs du monde politique et syndical dans des moments d'extrême tension. Pour une analyse plus poussée de ce « contrat social sénégalais », on peut lire : Cruise O'Brien, Diop et Diouf (2002).

les syndicats d'enseignants, les associations des parents d'élèves, l'Union des associations des élus locaux, les organisations d'élèves, d'étudiants, de la société civile ; le « Code de déontologie de l'enseignant (e)⁴ voit le jour ; enfin, le « Serment de l'enseignant et de l'enseignante » est rendu public. C'est près d'un an après ce conclave, c'est-à-dire le jeudi 6 août 2015, que la tête de l'exécutif convoque un Conseil présidentiel sur les conclusions des assises, non sans avoir semé le doute chez nombre d'acteurs de l'éducation quant à son intérêt par rapport à ces nouvelles réflexions. Comme pour faire écho à la CNAES, ce sont onze décisions qui sont prises par le Président Macky Sall⁵.

Par conséquent, en l'espace de trois ans, c'est-à-dire entre 2012 et 2015 plusieurs documents de statuts différents proposent des orientations de l'école sénégalaise : leur quantité, le rythme de leur production, leur lente appropriation et leur laborieuse traduction par les pouvoirs publics posent le problème de la lisibilité et de la visibilité de l'action étatique dans le secteur ; pourtant ces textes sont le fruit d'une commande des autorités, médiatisée par de larges échanges visant à impliquer le maximum d'acteurs. Une partie de ces derniers oublie l'existence du PAQUET en chantier depuis 2013 et fait pression sur le gouvernement sénégalais. C'est le cas du Grand cadre qui est un regroupement de plusieurs syndicats d'enseignants quand le Conseil présidentiel mentionné ci-dessus a tardé à être convoqué par le chef de l'État, ou encore de l'UDEN (Union démocratique des enseignantes et enseignants du Sénégal) dont la secrétaire générale, Awa Wade, déclare le 12 avril 2015 lors de son 7^e congrès ordinaire : « [...] le niveau de la qualité du système nous inquiète, et la seule solution, nous la voyons dans l'application des conclusions des assises de l'éducation nationale ». De ce fait, se pose clairement un problème de référence pour les parties prenantes du dialogue éducatif sénégalais. À côté de cette question de la vision d'ensemble, d'autres points de clivage existent, et sont de nature à différer la « refondation » de l'école sénégalaise que tous les acteurs semblent pourtant appeler de leurs vœux.

4. Ce Code de déontologie de cinq pages comporte six titres : devoirs envers les apprenants ; responsabilités envers la profession ; responsabilités envers les collègues ; responsabilités envers les parents et les tuteurs ; responsabilités envers l'État et la société (Assises de l'éducation du Sénégal, 2014).

5. « [...] Réorienter le système éducatif vers les sciences, les mathématiques, le numérique, les technologies et l'entrepreneuriat ; généraliser la prise en charge de la petite enfance ; améliorer l'équité dans l'accès à l'éducation ; développer l'enseignement arabo-islamique et l'articuler au système éducatif ; développer la formation professionnelle et l'adapter aux besoins du marché ; développer l'alphabétisation et renforcer la place des langues nationales ; promouvoir l'inclusion des filles et des enfants à besoins éducatifs spéciaux ; renforcer la professionnalisation des ressources humaines ; améliorer la qualité des enseignements-apprentissages ; promouvoir un enseignement privé de qualité ; améliorer la gouvernance et consolider le dialogue social pour un système éducatif performant [...] » <http://www.gouv.sn/Conseil-presidentiel-sur-les,1898.html> (consulté le 5/11/2016).

L'État et l'éducation arabo-islamique : la difficile négociation d'une capture

L'État du Sénégal est l'architecte d'un système scolaire public qui connaît désormais plusieurs sous-secteurs : la petite enfance ; l'élémentaire ; le moyen ; le secondaire général et technique et l'enseignement supérieur. Le cycle fondamental, à savoir l'élémentaire et le secondaire, est le plus développé. Suite à la privatisation d'une partie de l'enseignement à partir des années 1980, puis à l'accentuation de la libéralisation depuis le début des années 2000, l'ensemble de ces sous-secteurs est investi par des opérateurs privés de statuts divers : particuliers et associations religieuses ou laïques notamment (Sall, 2014). De manière générale, ces opérateurs privés proposent la même matrice de programmes que l'enseignement public ; néanmoins, les contenus peuvent connaître des innovations comme l'introduction de langues internationales de travail telles que l'anglais ou de modules liés aux transformations économiques contemporaines tels que le management, le commerce international, l'informatique, la logistique, les métiers de la santé, l'hôtellerie ou le tourisme (surtout dans l'enseignement supérieur privé).

Une offre éducative spécifique est également proposée par l'enseignement arabo-musulman (Lewandowski et Niane, 2013). Il existe deux grandes catégories d'écoles islamiques au Sénégal : les *daara* (mot wolof pouvant se traduire par école coranique), les plus répandues, et les *medersas*. Dans les *daara*, est enseigné le Coran, en même temps qu'y est instituée une initiation à la vie spirituelle. La pédagogie est fondée sur l'oralité. Les *medersas* dispensent des sciences religieuses et l'arabe littéraire. Leur mode d'organisation ressemble dans bien des cas à celle de l'institution scolaire. Il existe trois grands modèles de *daara*. On a d'abord les *daara* traditionnels, avec ou sans internat. Dans ce type de structure, les enfants et les jeunes sont initiés au Coran et à des rudiments d'arabe. Une fois le livre de référence des musulmans mémorisé, certains peuvent poursuivre des études plus poussées en droit musulman, en rhétorique, en grammaire, en philosophie, voire en sciences. L'un des modèles les plus célèbres en la matière se trouve dans l'actuelle région de Thiès, notamment dans la ville de Pire. Ces *daara* ont pour vocation de promouvoir la culture et le mode de vie islamique. Il y a ensuite les *daara* en voie de modernisation : les enfants et les adolescents y apprennent le Coran pendant trois ans et reçoivent des enseignements supplémentaires comme l'informatique et peuvent aussi bénéficier de l'internat. Ils ont souvent été créés par des opérateurs privés arabophones ou des organisations non gouvernementales. Ce deuxième modèle prévoit des passerelles permettant aux élèves de rejoindre l'école publique. Il y a aussi les *daara* modernes que l'État, pour répondre à la politique de l'École pour tous (EPT), essaie de promouvoir de façon à intégrer dans les statistiques scolaires ces enfants qui échappent à l'institution publique. Ce modèle

tente de combiner les enseignements des *daara* traditionnels avec une partie du contenu de l'enseignement élémentaire et moyen. Cette *daara* moderne version étatique offre un cursus d'une durée de huit ans. Un premier cycle de cinq ans porte sur la mémorisation du Coran ; un second de trois ans déroule un programme franco-arabe. L'ensemble de cette formation est sanctionné par un CFEE (Certificat de fin d'études élémentaires) (d'Aoust, 2013 ; Dia, 2012).

À côté de cela, l'État lui-même admet l'enseignement de l'arabe, notamment dans les écoles primaires et les collèges franco-arabes. À ce jour, il existe 374 écoles élémentaires et 19 collèges franco-arabes publics au Sénégal. Pour ce qui est des collèges, 15 sont sous abris provisoires (MEN, 2013). Il faut noter que l'enseignement arabo-musulman est une composante importante de l'offre éducative du pays⁶. Néanmoins, le segment de ce type d'éducation qui pose le plus problème, et que l'État essaie de contrôler, ce sont les *daara*. Les desseins hégémoniques des pouvoirs publics sont très anciens, mais la volonté réformatrice est plus forte à partir des années 2000. Différentes initiatives ont été expérimentées pour tenter de les intégrer progressivement au système scolaire public, avec l'appui de bailleurs de fonds internationaux. L'adoption de la loi 2004-37 du 15 décembre 2004 constitue un tournant dans la démarche de l'État. L'article 2 de cette nouvelle loi assume la rupture : « L'Éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux la liberté de conscience des citoyens. Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, et dans le respect du principe de laïcité de l'État, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement ». Une fois que le cadre est annoncé en 2002 puis posé en 2004, l'État vise alors les *daara* où de nombreux Sénégalais envoient encore leurs enfants, tournant ainsi le dos à l'école publique (Villalón et Bodian, 2012). Plusieurs programmes sont mis en place : le premier financé par l'UNICEF (Fonds des Nations unies pour l'enfance) introduit le trilinguisme (une langue nationale, l'arabe et le français) et la formation professionnelle dans 80 *daara*-test identifiés et choisis dans quatre régions (Dakar, Thiès, Diourbel et Kaolack) entre 2002 et 2007 ; l'USAID (Agence des États-Unis pour le développement international) propose l'introduction du... français dans les régions de Dakar, Louga, Saint-Louis et Matam entre 2008 et 2013 ; la Banque mondiale soutient aussi une centaine de *daara* dans le cadre du PAQUEEB (Programme d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base) conçu comme instrument d'opérationnalisation du PAQUET ; enfin la BID (Banque islamique de développement) soutient le PAMOD (Projet d'appui à la modernisation des *daara*)

6. Le MEN comptabilise 65 000 élèves rien que dans les seules écoles franco-arabes publiques du primaire à la fin du PDEF, c'est-à-dire en 2011 (MEN, 2013). Les effectifs d'enfants scolarisés dans le primaire au Sénégal ont atteint 1 695 007 en 2010 (Diagne, 2012).

qui prend en charge « [...] la construction, la réhabilitation et l'équipement de 64 *daara* modernes, afin de privilégier un cadre de vie répondant aux normes d'hygiène, de sécurité et de santé propice aux enseignements-apprentissages de qualité [...] »⁷. Une action complémentaire à celle de l'État épaulé par une partie des PTF (Partenaires techniques et financiers) est menée par des organisations non gouvernementales internationales agissant au Sénégal, à l'instar de TOSTAN⁸, d'ENDA-Jeunesse Action⁹ ou encore du PARRER (Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants de la rue)¹⁰. Le moment majeur de cette entreprise hégémonique de l'État reste cependant la tentative de renforcement du dispositif légal relatif aux *daara*. C'est dans le sillage du PAMOD que les pouvoirs publics décident de revoir le fonctionnement de ce segment de l'éducation arabo-islamique sénégalaise en élaborant un texte intitulé : Projet de loi portant statut du « *daara* ». Il comprend sept chapitres et dix-neuf articles. Il est complété par des projets de décrets fixant les règles dans les domaines suivants : les conditions d'ouverture et de contrôle des *daara* ; les conditions et titres exigibles des directeurs et du personnel enseignant des *daara* ; les conditions de la reconnaissance et des modalités d'attribution des subventions, primes et appuis aux *daara* ; et l'organisation et le fonctionnement du Conseil consultatif des *daara*. Le projet donne surtout une version complète de l'ambition de l'État en ce qui concerne les *daara*. Il définit en effet une scolarisation des apprenants suivant trois étapes : la première qui dure trois ans est consacrée à la mémorisation du Coran ; la deuxième prévue pour deux ans combine à la fois la mémorisation du Coran et les programmes des classes de CI (cours d'initiation), de CP (cours préparatoire) et de CE1 (cours élémentaire 1^{ère} année) ; la troisième étape qui s'étale sur trois ans est réservée aux programmes des classes de CE2 (cours élémentaire 2^e année), de CMI (cours moyen 1^{ère} année) et de CM2 (Cours moyen 2^e année). Au terme de ce processus, un certificat de l'apprentissage du Coran peut être décerné aux élèves. La mouture globale soulève une vive opposition de larges courants de la société sénégalais. Un combat frontal contre la communication et l'objectif gouvernementaux sur le projet est mené par la puissante FNAECS (Fédération nationale des écoles coraniques du Sénégal) créée en 2008¹¹, revendiquant 712 entités

7. Discours du Président Macky Sall prononcé lors du lancement du PAMOD le 28 novembre 2013.

8. *Tostan* est un terme wolof qui signifie « éclosion ». L'ONG a été fondée en 1991 par une ancienne étudiante américaine ayant découvert le Sénégal en 1974 dans le cadre d'un échange universitaire. L'ONG a initié un programme d'amélioration des conditions d'apprentissage dans les *daara*.

9. Enda-Jeunesse Action est une composante de l'ONG Enda Tiers-Monde. Elle a été mise en place en 1985. Elle développe une initiative centrée sur les conditions de vie et de travail des apprenants des *daara* communément appelé *taalibe* en wolof.

10. Créée en 2007, c'est une ONG dont le cœur de l'action est axé sur la lutte contre le phénomène de la mendicité. Pour des développements spécifiques à cette problématique, on peut lire Ndiaye (2015).

11. À sa création, il s'agissait d'un collectif qui s'est érigé en Fédération en 2011.

affiliées, 16 800 *daara* répartis dans les 45 départements du Sénégal et chiffrant à plus de 2 millions ses *taalibe*. Elle ne s'est pas reconnue dans la version finale du projet alors même qu'elle avait fait des propositions. L'une des charges les plus virulentes est venue d'un ancien ministre des affaires religieuses, arabophone maîtrisant parfaitement le français¹², Sérigne Bamba Ndiaye, qui dans une contribution publique faite dans les journaux sénégalais écrit : « [...] Il ne s'agit ni plus ni moins, que d'une réforme visant à transformer les *daara* en officines propres à fabriquer des Sénégalais « tarés », coupés de leurs racines islamiques [...]. Sous le prétexte de vouloir combattre la mendicité et contrôler les sources de financement des *daara*, pourtant laissés pour compte et exclus du système éducatif national, le gouvernement [...] initie une réforme à la Jules Ferry, c'est-à-dire, une réforme qui déboucherait sur une école sans Dieu [...]. S'il est vrai que notre pays vient d'abriter, en novembre 2014, "le meilleur sommet de la francophonie", cela ne devrait pas pour autant signifier que l'argent du contribuable sénégalais devrait être prioritairement utilisé pour la promotion de l'enseignement du français, au détriment d'autres langues plus importantes pour le Sénégalais lambda, telles que la langue arabe ou les langues nationales [...] »¹³. La FNAECS, lors d'une réunion à Touba, haut lieu symbolique de la confrérie musulmane mouride¹⁴, clive fortement le débat et menace l'État : « Nous n'abdiquerons pas face à cette forfaiture qui n'est rien d'autre qu'une forme de colonisation [...]. Nous utiliserons tous les moyens légaux dont nous disposons pour empêcher les députés de voter ce projet de loi [...] »¹⁵. Face aux multiples pressions, l'État cède et annonce le retrait du projet le dimanche 24 mai 2015 par la voix d'un ministre venu représenter le Président Macky Sall à un colloque organisé par le Collectif des associations islamiques du Sénégal. L'articulation entre le système scolaire et l'éducation arabo-islamique clamée partout, en particulier à l'issue des assises d'août 2014, est pour une énième fois différée.

12. Sur le statut de ces arabophones maîtrisant la culture scolaire francophone et prêchant le décloisonnement entre les deux pôles éducatifs sénégalais, on peut lire Dia (2015).

13. Contribution publiée sur le site du journal *Dakaractu* [www.dakaractu.com], le 1^{er} janvier 2015.

14. Il faut dire que le *daara* est essentiellement un véhicule d'éducation plus usité de nos jours par les confréries musulmanes soufies au Sénégal. Pour une histoire de la confrérie mouride et de sa capitale Touba, on peut lire : (Babou, 2007) et (Guèye, 2002).

15. Le journal *Le Populaire* du 26/12/2014.

Quelles langues d'apprentissage pour les écoliers et étudiants sénégalais ?

Dans tous les documents définissant des orientations pour le système éducatif sénégalais, il est fait état de la nécessité de promouvoir ou de renforcer les langues nationales. Une tentative est formulée au début des années 2000 avec pour objectif d'atteindre la généralisation de l'usage des langues nationales à l'école en 2009. L'expérience n'a pas été concluante, et comme depuis l'indépendance du pays, la question revient sur le devant de la scène. Le français reste plus que jamais la langue de travail par excellence au Sénégal. Outre la nécessité de vivre pleinement sa souveraineté recouvrée, la revendication obéit surtout à un *a priori* favorable sur la capacité des enfants à développer de façon plus importante les acquisitions dans leur langue maternelle, d'autant plus qu'une faiblesse des résultats des élèves en français semble établie : « [...] Les résultats désagrégés des tests du PASEC¹⁶ Sénégal (PASEC, 2007, p.91) montrent que la moitié des élèves en fin de deuxième année (48,1 %) sont en dessous du minimum requis de 40 sur 100 en français. La même observation est à faire en mathématiques à la fin de la cinquième année, où ce taux monte à 51,5 % des élèves. Le système scolaire n'arrive à inculquer le seuil minimum de connaissances qu'à la moitié des élèves inscrits et qui se sont maintenus à l'école [...] » (Niang, 2014). Néanmoins, la question n'est pas simple dans le contexte sénégalais. Il se pose d'abord le problème du choix de la langue devant servir de support à la transmission des connaissances. Le texte fondamental du pays, c'est-à-dire sa Constitution, en reconnaît plusieurs, sans compter le fait que d'autres groupes dont la langue n'est pas citée peuvent formuler des revendications de reconnaissance et de traduction de celle-ci dans les politiques linguistiques scolaires. L'autre difficulté est liée au fait que toutes les langues parlées dans le pays ne sont pas forcément codifiées, et donc peu décrites scientifiquement de manière à pouvoir faciliter l'enseignement. Avec la raréfaction du recrutement du personnel enseignant, se pose aussi la question des moyens, des ressources à mobiliser pour former des maîtres et des professeurs sur la longue durée. Les difficultés ne semblent cependant pas se poser qu'avec les langues nationales ; les langues de communication internationale préoccupent des segments de la société sénégalaise. Dans le sillage de la quête de respectabilité et d'une place dans le système scolaire, les partisans de l'éducation islamique revendiquent fortement un usage plus important de l'arabe. Dans une contribution publiée par le quotidien *Wal Fadjri* (journal privé) du 15 juin 2012, Mamadou Youri Sall, enseignant à l'université Gaston Berger de Saint-Louis, à la fois praticien parfait de l'arabe et du français, rappelle

16. Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en partage le français en partage) a été créé en 1991 pour évaluer les systèmes éducatifs africains. Il est davantage axé sur le primaire.

au pays ce qu'il appelle son « arabophonie » : « [...] Le Sénégal peut aussi s'écrire de droite à gauche sans pour autant perdre sa valeur nominale [...] l'alphabet utilisé dans ce pays dépasse les 26 caractères nous provenant d'Europe [...]. L'arabe n'est pas une langue étrangère comme l'allemand, l'espagnol ou le portugais, même si elle est considérée comme telle dans l'enseignement supérieur public. L'arabe est une langue adoptée librement, depuis des siècles, par une partie des Sénégalais comme langue d'étude et d'enseignement, donc de culture et d'ouverture [...] ». À côté de l'arabe, des partisans de la langue de Shakespeare plaident pour son adoption plus large au pays du chantre de la francophonie qu'était le poète Léopold Sédar Senghor (président du Sénégal de 1960 à 1980). En effet, le rapport issu de la CNAES y pousse fortement : « [...] Si le français est notre langue de travail, l'ouverture à l'international qui doit être la nôtre exige que **nous travaillions aujourd'hui de plus en plus en anglais** (en gras dans le texte du rapport) [...]. L'action francophone pour le développement de la science en français pour laquelle notre pays a vocation à jouer un rôle important doit aller de pair avec un développement soutenu de la capacité de nos étudiants à suivre dans toutes les disciplines des enseignements en anglais, et la recherche qui se fait dans cette langue [...] ». Par conséquent, en même temps qu'une volonté est constamment réaffirmée de transformer les langues locales en langues d'enseignement, donc de diffusion et de transmission des connaissances, d'un autre côté, des langues de communication répandues dans le monde comme l'arabe et l'anglais sont présentées comme des outils qu'il faut s'approprier au risque soit de renier une part de l'identité du pays dans le cas du premier ou de se mettre en marge du mouvement du monde pour ce qui est du second. La question de l'enseignement des grandes langues étrangères rappelle au Sénégal qu'il ne peut pas fonctionner comme un isolat dans le contexte de la mondialisation, d'autant plus que son système est l'un des plus poreux au « nouvel ordre scolaire » (Lange, 2003); les langues nationales sont appelées à la rescousse dans une démarche de réconciliation du pays avec lui-même. Abdoulaye Racine Senghor résume la situation : « [...] L'école [...], pour reprendre le mot de Senghor, devrait se fonder sur une double postulation : l'enracinement et l'ouverture. "S'enraciner dans les valeurs de sa propre civilisation et s'ouvrir aux apports féconds de l'extérieur". Les langues vivantes étrangères et les langues nationales conduisent à l'une et l'autre postulation [...] » (Senghor, 2003, p.84). En la matière, le système semble encore se chercher dans les faits.

L'obligation scolaire de dix ans : un vœu pieux ?

Le Sénégal est un pays qui se construit en partie par des dynamiques externes, notamment grâce à des fonds internationaux. De ce fait, les poli-

tiques publiques en œuvre dans le domaine éducatif restent marquées par les standards dominants au niveau mondial. Les autorités multiplient ainsi les efforts de mise aux normes en endossant l'« impératif scolaire » (Lange et Pilon, 2009). Le texte du PDEF élaboré au début des années 2000 traduisait l'ambition de l'État en la matière : il prévoyait la scolarisation de la totalité des enfants âgés de sept à douze ans avant la fin de l'année 2010. Cette ambition s'est même traduite au plan législatif avec le vote de la loi 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation nationale n°916-22 du 16 février 1991. En son article 3^{bis}, elle dispose : « la scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de six à seize ans. L'État a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de six à seize ans. La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement. Il est fait obligation aux parents, dont les enfants atteignent l'âge de six ans, de les inscrire dans une école publique ou privée. Les parents sont tenus de s'assurer de l'assiduité de leurs enfants jusqu'à l'âge de seize ans. Tout enfant âgé de moins de seize ans et n'ayant pu être maintenu dans l'enseignement général est orienté vers une structure de formation professionnelle ». Près de onze ans après le vote de cette loi, la société révèle des dynamiques autres que ces dispositions légales. En effet, les chiffres disponibles montrent que des proportions importantes d'enfants en âge d'être scolarisés sont en dehors de l'école. D'après les statistiques du Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage (RGPHAE) de 2013, le pays compte 1 500 000 enfants âgés de sept à seize ans hors de l'école formelle, ce qui représente 47 % des enfants d'âge scolaire. Parmi cette tranche d'âge, 1 248 258 n'ont jamais été scolarisés, alors qu'ils sont 324 834 à avoir décroché du système. Et sur dix enfants en dehors de l'école, près de huit n'ont jamais été scolarisés. Le monde rural est le plus touché avec près de 60 % d'enfants qui ne fréquentent pas l'école ; en ville, ils sont 30 %. Le phénomène concerne davantage cinq régions : Kaffrine, Diourbel, Tambacounda, Louga et Matam. Les chiffres désagrégés en fonction des composantes de l'éducation fondamentale donnent les résultats suivants : les 7-12 ans (correspondant au cycle primaire) sont 45 % à ne pas fréquenter l'école ; tandis qu'ils sont 50 % entre 13-16 ans, en âge de fréquenter le cycle moyen, à être hors l'école. Un autre indicateur pointe la difficulté même à les identifier : 21 % des enfants âgés de sept à seize ans et hors de l'école ne disposent pas d'un acte de naissance, par conséquent d'une pièce d'état civil. Ces résultats montrent au fond que l'obligation scolaire de dix ans est remise en question par deux faits : il s'agit d'abord principalement de la non-scolarisation ; ensuite du décrochage, plus fréquent dans le cycle moyen. La non-scolarisation s'explique en partie par l'insuffisance de l'offre publique par rapport à une demande hétérogène, notamment l'ambition développée par certaines franges de la société sénégalaise de pouvoir inscrire leurs enfants dans des cadres pourvoyeurs d'éducation religieuse musulmane (Villalón et Bodian, 2012). Elle peut aussi se comprendre par les conditions d'exis-

tence matérielles qui font que certaines familles ne sont pas en mesure de s'acquitter des frais de scolarité de plus en plus coûteux dans un contexte de libéralisation économique (Diagne, 2012). Elle peut aussi renvoyer aux stratégies économiques de certains groupes qui mobilisent les enfants dans le cadre de la production pour maximiser les revenus : à l'intérieur ou en dehors du cadre familial (Doucouré, 2015), elle s'interprète aussi par la lecture pessimiste que certains Sénégalais ont de l'école (fréquence des grèves, apprentissages fortement perturbés, formation déficiente) et qui les amènent à inscrire les enfants en apprentissage dans des ateliers pour apprendre des métiers en vue d'une insertion dans le secteur informel de l'économie très développé ; cette qualification est présumée donner davantage d'atouts pour l'employabilité dans un contexte de forte lutte des places (Viti, 2013). Le décrochage peut être interprété à l'aune de ces paramètres, même s'il peut provenir d'autres sources internes mêmes à l'école : difficultés d'apprentissage, déficiences du système d'évaluation, qualité de la formation des enseignants recrutés aussi sur la base de critères non pédagogiques (Fall, 2002). Par conséquent, l'obligation scolaire de dix ans obéit davantage à une logique de communication et de positionnement vis-à-vis des politiques internationales qui drainent dans leur sillage d'importants moyens financiers convoités, plutôt que d'une formalisation de dynamiques économiques et sociales en cours au sein de la société sénégalaise.

Conclusion

Le Sénégal vient de connaître 56 ans d'indépendance, ce qui constitue une échelle temporelle non négligeable pour construire un système éducatif ancré dans les dynamiques sociales locales. L'ensemble des acteurs intéressés par la question en convient. Un consensus théorique existe de fait sur le diagnostic de l'état de l'école que partagent même les acteurs actuels du pouvoir sénégalais. Dans une déclaration en date du 6 août 2015, date de la tenue du Conseil présidentiel sur les conclusions des assises, le ministre de l'Éducation nationale Sérigne Mbaye Thiam déclare : « [...] Nous sommes inscrits dans une période où on aura des résultats qui ne seront pas encore bons pour des années [...] ». La pratique révèle pourtant des divergences de fond entre différents protagonistes du système éducatif sénégalais : l'État continue de mener des politiques portant une forte empreinte de ses financiers extérieurs, tout en orchestrant des discussions autour des orientations de l'école ; les tensions perdurent malgré la signature d'un pacte de responsabilité appelant surtout les organisations syndicales à mettre en sourdine leurs revendications. Le président des assises, l'ancien recteur de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, a d'ailleurs réclamé une « pause de trois ans » des conflits scolaires,

le temps de donner des chances à la matérialisation des réformes indiquées par toutes les réflexions issues des intenses débats publics. Les actes posés de part et d'autre révèlent au fond que la société sénégalaise n'a pas encore trouvé un « contrat scolaire » qui serait un pendant de son « contrat social politique » (Cruise O'Brien, Diop et Diouf, 2002). Le consensus scolaire qu'essaient de vendre certains « acteurs transnationaux » (Lewandowski et Niane, 2013) n'existe pas dans les faits ; en réalité, ce sont des compromis provisoires et fragiles qui permettent un fonctionnement *a minima* de l'école sénégalaise, basé sur l'évitement des situations conflictuelles paroxystiques durables et préjudiciables aux ambitions de formation dans un pays qui met souvent en avant la qualité de ses ressources humaines.

Ce chapitre a montré que des questions sérieuses, porteuses de clivages profonds et à terme sources d'anomie, sont évacuées, retardant sans cesse la définition et la négociation d'un modèle éducatif réconciliant plusieurs courants de la société sénégalaise. Ainsi, la mise en œuvre d'un programme éducatif à l'horizon 2035 est déclarée en même temps que des discussions sont promues sur les orientations à donner ici et maintenant à cette école, l'éducation pour tous est prônée, alors que le paradigme scolaire est loin de faire l'unanimité. Le choix en faveur d'une école nationale est affirmé sans savoir comment régler la question des langues locales. La loi sur l'obligation scolaire de six à seize ans est votée, sans en avoir les moyens politiques ni les ressources économiques. Les concertations donnent alors l'air d'une opération de catharsis nationale à intervalles réguliers pour acter poliment les divergences plutôt que de les résoudre.

Bibliographie

- Assises de l'éducation du Sénégal, 2014, *Rapport général, Document de travail*, 03 août 2014, Dakar, 146 p. [http://ekldata.com/VsEYubtB_tfL25iiSwpfrX-x4o0/Rapport-Final-des-Assises.pdf], consulté le 5/11/2016.
- Babou C. A., 2007, *Fighting The Greater Jihad. Amadu Bamba and the Founding of The Murridiyya of Senegal, 1853-1913*, Ohio, Ohio University Press, 294 p.
- Barro A. A., 2009, *École et pouvoir au Sénégal. La gestion du personnel enseignant dans le primaire*. Paris, L'Harmattan, 242 p.
- Bouche D, 1975, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*. Lille, Université de Lille III, Service de reproduction des thèses, et Paris, Librairie Honoré Champion, 2 tomes, 994 p.
- Capelle J, 1990, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances 1946-1958*, Paris, Karthala/ACCT, 328 p.
- Cruise O'Brien D., Diop M. C. et Diouf M., 2002, *La construction de l'État au Sénégal*, Paris, Karthala, 231 p.
- D'Aoust S, 2013, « Écoles franco-arabes publiques et daaras modernes au Sénégal », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, volume 12, p. 313-338.
- Dia H., 2015, « Les diplômés en langue arabe au sein de l'élite sénégalaise : du symbolique à l'académique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, 85 p. 187-206.
- Dia H., Diop A. S. et Jacquemin, M. (sous la direction), 2016, *Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal, Étude « ORLECOL »*, Synthèse analytique, Dakar, UNICEF, 92 p.
- Dia M. M., 2012, *Les Daara et leurs talibé : contribution à l'étude de la mendicité dans la ville de Dakar*, thèse de doctorat en sociologie, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, 488 p.
- Diagne A., 2012, *Le Sénégal face aux défis de l'éducation*, Paris, CRES-Karthala, 393 p.
- Diop M. C. et Diouf M. (sous la direction de) 1990, *Le Sénégal sous Abdou Diouf. État et société*, Paris, Karthala, 440 p.
- Doucouré B., 2015, *Des pierres dans les mortiers et non du maïs! Mutations dans les villages aurifères du sud-est du Sénégal*, Dakar, Codesria, 188 p.
- Fall A., 2002, *L'école au Sénégal, la question de l'adaptation. La problématique récurrente de 1817 à nos jours*, Dakar, UCAD, thèse de 3^e cycle en histoire.
- Guèye C., 2002, *Touba, la capitale des mourides*, Paris, Karthala, 536 p.
- Lange M.-F. et Pilon M., 2009, « Introduction : L'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, volume 8, p. 7-16.
- Lange M.-F., 2003, « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, p. 143-166.
- Lewandowski S. et Niane B., 2013, « Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation. Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal », in Diop M. C., *Sénégal (2000-2012), Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*, Paris, CRES-Karthala, p. 503-539.

- Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2013, *PAQUET (Programme pour l'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence, Secteur Éducation-Formation 2013-2025)*.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2014, *Rapport national sur la situation de l'éducation 2014*, Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE).
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR), 2013, *Décisions présidentielles relatives à l'enseignement supérieur et à la recherche*, Conseil présidentiel sur l'enseignement supérieur et la recherche, Dakar, 7 p. [<http://www.gouv.sn/IMG/pdf/decisions19aout.pdf>], consulté le 5/11/2016.
- Ndiaye P. O., 2015, « Aumône et mendicité : un autre regard sur la question des talibé au Sénégal », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, p.295-310.
- Niang F., 2014, « L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, volume 13, p.239-261.
- PASEC 2007, « Évaluation PASEC Sénégal », *PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen)*.
- Sall M. Y., 2009, *Al-Azhar d'Égypte, l'autre institution d'enseignement des Sénégalais, Indicateurs statistiques, contributions explicatives et base de données*, Le Caire, Éditions dar El Ittihaad, 133 p.
- Sall T., 2014, *Le Sénégal face à la question identitaire, de la décolonisation à la mondialisation : contenus identitaires et transformations sociétales*, thèse de doctorat en Histoire et Civilisations, Université Paris Diderot, 554 p.
- Senghor A. R., 2003, « L'héritage colonial et les langues en Afrique francophone », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 33, p.77-84.
- Seck A., Kaag M., Guèye C. et Fall A. S. (éd.), 2015, *État, Société et Islam au Sénégal*, Paris, Karthala, 279 p.
- Sy H., 2013, *Socialisation et violences. Violences à l'école, violences de l'école*, Paris, L'Harmattan, 316 p.
- Thioub I., 1992, « Le mouvement étudiant de Dakar et l'État sénégalais, la marche vers la crise de mai-juin 1968 », in Georg O., Guittart F. et Coquery-Vidrovitch C., *Les jeunes en Afrique. La politique et la ville*, tome 2, Paris, L'Harmattan, p.267-281.
- Villalón L. et Bodian M., 2012, *Religion, demande sociale et réformes éducatives au Sénégal*, Floride, Research Report, Africa Power and Politics, 54 p.
- Viti F., 2013, *Travail et apprentissage en Afrique de l'Ouest (Sénégal, Côte-d'Ivoire, Togo)*, Paris, Karthala, 312 p.

Dia Hamidou (2018)

Dynamiques de construction de l'école dans un
contexte libéral : esquisse d'un art sénégalais des
compromis provisoires

In : Grégoire Emmanuel (ed.), Kobiané J.F. (ed.), Lange
Marie-France (ed.). *L'Etat réhabilité en Afrique :
réinventer les politiques publiques à l'ère néolibérale.*
Paris : Karthala, p. 47-63

ISBN 978-2-8111-2504-2