



HAL
open science

”Aller à l’école” : Croyance et mobilisation familiale en milieu populaire au Sénégal

Makhtar Sarr

► **To cite this version:**

Makhtar Sarr. ”Aller à l’école” : Croyance et mobilisation familiale en milieu populaire au Sénégal. Sociologie. Université de Bordeaux, 2020. Français. NNT : 2020BORD0198 . tel-04014399

HAL Id: tel-04014399

<https://theses.hal.science/tel-04014399v1>

Submitted on 4 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Aller à l'école »

Croyance et mobilisation familiale en milieu
populaire au Sénégal

Thèse présentée pour obtenir le grade de docteur de l'université de Bordeaux

Discipline : Sociologie

Présentation :

Sarr Makhtar

Direction de :

Zaffran Joël

Soutenu : Le 26 novembre 2020

Membres du jury :

Mme. Lange, Marie-France, directrice de recherche à l'IRD de Paris
M. Charlier, Jean-Emile professeur ordinaire émérite de l'UC Louvain
M. Mikulovic, Jacques professeur des universités, directeur INSHEA
M. Joël, Zaffran professeur des universités, Université de Bordeaux

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier toutes les familles de la commune de Yeumbeul Sud ainsi que leurs enfants scolarisés qui ont participé à ce travail. Leurs apports ont été précieux et leur confiance à mon égard sans réserve.

Je salue la disponibilité et la bienveillance des directeurs d'école, du personnel enseignant sans qui la concrétisation de ce travail aurait été difficile. Je remercie chaleureusement Monsieur Sarr, directeur de l'école Mady Ndiaye ; Monsieur Rigobert, directeur de l'école privée Khalifa Ababacar Sy : son soutien moral et logistique m'a profondément touché.

Mes remerciements vont également à l'endroit des membres du jury qui ont bien voulu lire et évaluer ce travail loin d'être parfait.

J'adresse toute ma gratitude à Monsieur Joël Zaffran qui m'a accordé sa confiance. J'ai appris avec lui que tout ce qui mérite d'être fait doit être bien fait. Sa rigueur, ses conseils, et surtout sa patience ont permis au jeune décrocheur que je fus de réaliser cette thèse sur la déperdition scolaire. Être sous sa direction éclairée des chemins, ceux dont seuls le travail, le souci du détail, la perfection, l'endurance permettent d'éviter des déconvenues malheureuses. Toute ma reconnaissance !

Enfin, je remercie tous.t.e.s ceux et celles qui m'ont soutenu pour atteindre cet objectif. Je pense à mon ami d'enfance Atoumane Seyni Ndiaye pour ses lectures et sa disponibilité, à Sylvie Lemainque pour ses lectures innombrables de ce travail, à ma tutrice Christine Khôl Fontaine pour son amour à mon égard, pour sa générosité. Merci à toi Christine de me supporter.

Je dédie cette thèse à ma mère, Amy Gueye, qui m'a inscrit à l'école et qui a fait de moi ce que je suis. Bien que tu n'aies jamais été à l'école, ta croyance et ton espérance pour les études ont été toujours intactes. La palme te revient.

Résumé

Les années 1990-2000 ont été marquées, dans le domaine de l'éducation, par une massification et une démocratisation de l'école au Sénégal. Depuis, on assiste aux conséquences multiples de ce phénomène qui s'est accru avec l'entrée massive des milieux populaires dans les salles de classe. D'une part, l'offre scolaire peine à répondre aux besoins éducatifs ou à satisfaire la demande des familles, d'autre part, le « souci scolaire » continue de toucher en masse les élèves issus des milieux dits défavorisés. À cela s'ajoutent les dérives de la configuration du système scolaire sénégalais qui paraît être source de grandes difficultés pour les familles défavorisées. La massification de l'école sénégalaise, les problèmes liés à la qualité de l'éducation (classes surchargées, en double flux, etc.), le coût et l'inadaptation de l'école à ces nouveaux publics sont en partie responsables de ce qui est nommé « la déperdition scolaire ». Cette catégorie institutionnelle appelée « déperdition scolaire » ne concerne pas de façon égale les scolarisés.e.s de l'école de la République. Elle n'est pas socialement neutre et ses candidats se recrutent, entre autres, dans les écoles de banlieues où l'échec scolaire et la précarité économique des familles sont plus fréquents. La question essentielle qui se pose est alors celle du rapport différencié à l'école en milieu populaire au Sénégal. Les familles et les enfants de ces classes dites populaires semblent pourtant être mobilisés pour une réussite scolaire. Néanmoins, les conditions d'existence de ces derniers combinées à l'échec des politiques de développement scolaire et de lutte contre la déperdition scolaire ne favorisent en rien un rapport facile entre l'école et ces types de populations. À l'aide d'une perspective monographique, d'observations, d'entretiens biographiques avec des familles, des élèves et d'enseignants, le rapport à l'école des populations de Yeumbeul Sud sera mesuré à l'aune des stratégies éducatives de mobilisation mises en place, mais aussi des politiques d'éducation mises en œuvre pour lutter contre les déperditions scolaires.

Abstract

In Senegal, the Education system has gone through a lot of changes in the 90s. The access to education has become more democratic and no child was supposed to be left behind. Since then, the education system has been facing various challenges due to the enrolment of thousands of kids in suburbs and remote villages. However, two major challenges seem to weigh down on education for all policy. On the one hand, school supply is struggling to meet demand and, on the other hand, there is a mismatch between training and employment. This unprecedented picture of the Senegalese school is at the origin of the nagging question of school dropouts. This raises the problem of the differentiated relationship to school in working-class environments in Senegal. Though families try hard to make their children succeed at school, their difficult living conditions combined with the unsuccessful educational policies of the government don't help much in coming over the issue of school dropouts. Therefore, the methodology of this study will be based on a monographic perspective and interviews with families, pupils, and teachers. The populations of Yeumbeul Sud, a suburb in Dakar, are targeted to quantify the relationship to school in working-class environments through existing educational outreach strategies.

Sommaire

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Abstract.....	4
Liste des figures et tableaux.....	6
Introduction générale.....	10
1 ^{ère} partie :	30
L'école et la déperdition scolaire au Sénégal : cadre général, rappel historique et monographie de Yeumbeul Sud.....	30
Chapitre 1 :	33
54	
Chapitre 2 :	58
Chapitre 3 :	81
Chapitre 4 :	131
Chapitre 5 :	155
Chapitre 6 :	184
Chapitre 7 :	231
Conclusion de partie.....	264
3 ^e partie :	265
Les politiques publiques éducatives sénégalaises :.....	265
entre développement, démocratisation et lutte contre les déperditions scolaires.....	265
Chapitre 8 :	268
Chapitre 9 :	284
CONCLUSION DE PARTIE.....	300
CONCLUSION GENERALE.....	302
BIBLIOGRAPHIE.....	313
ANNEXES.....	334

Liste des figures et tableaux

- Liste des figures

Figure 1: Structure du réseau d'écoles élémentaires en 2015.....	93
Figure 2: Les disparités régionales de préscolarisation en 2015 selon les taux de préscolarisation	109
Figure 3 : Évolution de l'indice de parité selon le sexe dans l'enseignement primaire entre 2005 et 2015 (calculé à partir des TBS).....	110
Figure 4: L'évolution des effectifs scolaires dans le primaire de 2004 à 2015	111
Figure 5: Évolution de la part du privé dans les effectifs scolarisés dans le primaire entre 2004 et 2015.....	111
Figure 6: Évolution du taux d'achèvement du primaire entre 2004 et 2015.....	120
Figure 7: Les disparités régionales de l'achèvement du primaire en 2015.....	121
Figure 8 : Schéma général de l'approche par les capacités	157

- Liste des graphiques

Graphique 1: Le niveau d'étude en fonction des heures allouées à la scolarité.....	208
Graphique 2: Le budget journalier des familles de Yeumbeul Sud	211
Graphique 3: La part des enquêtés en fonction du genre et de l'âge	215

- Liste des tableaux

Tableau 1: Les taux médians de redoublement dans le monde en 1969.....	62
Tableau 2: Population (6-11ans) scolarisable en primaire selon la région et le sexe en 2018...	107
Tableau 3: Évolution de la demande potentielle des enfants de 6-11ans en primaire entre 2014 et 2018.....	107
Tableau 4: L'évolution des nouveaux inscrits au CI, les deux sexes 2014-2018.....	110
Tableau 5: Évolution du budget et de la part de l'Éducation dans les dépenses de fonctionnement de l'État sénégalais (en milliards de F CFA)	113
Tableau 6: La part des dépenses selon le niveau de l'enseignement en % dans les dépenses des administrations publiques pour l'éducation au Sénégal.....	114
Tableau 7: Profil de scolarisation des enfants (6-12 ans) selon le sexe au Sénégal (TNS et espérance de vie scolaire) de 2010 à 2014	115
Tableau 8: Évolution des taux bruts de scolarisation de 2013 à 2018 dans l'enseignement primaire	119

Tableau 9 : Proportion d'élèves inscrits dans des écoles à cycle incomplet selon le milieu rural et urbain en 2015	128
Tableau 10 : Évolution de la population et de la densité à Yeumbeul Sud en 1996, 2013 et 2015	141
Tableau 11 : Nombre de structures Moyen/Secondaire dans l'IEF de Keur Massar en 2019-2020	146
Tableau 12 : Tableau récapitulatif des effectifs de départ et d'arrivée de l'école primaire Mamadou Mady Ndiaye 2014-2015.....	147
Tableau 13 : Effectifs des écoles élémentaires dans l'IEF de Keur Massar en 2019-2020	150
Tableau 14: Répartition en % des enfants d'une famille en fonction d'une assistance reçue pour la scolarisation.....	224
Tableau 16: L'évolution des taux de scolarisation en primaire de 1942 à 1996.....	234
Tableau 17: L'évolution des taux de scolarisation en primaire de 2013 à 2018.....	235

Photo 1 Parents lors de la réinscription à l'école



Source : Makhtar Sarr, 2015.

Cette photo, prise en 2015, montre des parents d'élèves face à l'impératif des réinscriptions scolaires. Certains parents d'élèves réinscrivent leurs enfants, juste avant la fin de l'année scolaire en cours.

INTRODUCTION GENERALE

À la rencontre de deux familles à Yeumbeul Sud

Après un voyage à bord d'une vieille guimbarde, car rapide, je suis arrivé dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud¹. Cette commune est située dans le département de Pikine, banlieue de la région de Dakar. Sa population majoritairement wolof est très jeune. Plus de 91 449 habitants vivent dans cette zone inondable. L'absence d'activité génératrice de revenus accentue la misère des habitants dont les principales ressources sont obtenues grâce aux activités relevant du secteur informel. À Dakar, et dans les zones urbaines comme Yeumbeul Sud, 20 à 25 % des ménages vivent en dessous du seuil de pauvreté (Soumaré, 2002).

De plus, au niveau national, ce sont surtout les femmes qui sont plus particulièrement touchées par le manque d'emploi. Pour le troisième trimestre 2019, 23,4 % des femmes sont touchées par le chômage contre 6,1 % des hommes selon les résultats de l'enquête nationale sur l'emploi. À ce tableau, déjà très sombre, s'ajoute l'insuffisance d'infrastructures socio-économiques de base qui auraient pu apaiser tant soit peu la souffrance des populations de Yeumbeul Sud. Cette commune d'arrondissement est aussi connue pour ses problèmes d'inondation et d'insalubrité ou les éparpillements d'eaux usées. Par ailleurs, le quartier est sablonneux ce qui rend difficile la circulation à l'intérieur de la commune. Ainsi, les charretiers assurent l'essentiel des déplacements en interne. Dans cette commune d'arrondissement, l'accès et le maintien à l'école sont un défi de tous les jours pour les habitants. Pour l'année scolaire 2014-2015, à l'école Mady Ndiaye où une partie de mon enquête a été réalisée, j'ai noté, en C.E.2, 15 abandons sur un effectif de départ de 108 élèves. Pour la classe d'examen, C.M.2, 7 abandons en cours d'année sur un effectif de 89 élèves ont été relevés². Cet exemple n'est que l'expression d'un mal-être socio-économique qui traduit un problème social mal compris : celle de la déperdition scolaire. Notons cependant que, comme l'observent Rokhaya Cissé et Abdou Salam Fall (2021), de très fortes inégalités régionales existent au Sénégal quant à la fréquentation d'un lieu d'apprentissage et la région de Dakar est favorisée par rapport à d'autres régions comme Matam ou Tambacounda, même si le phénomène de déperdition scolaire atteint aussi Dakar et ses banlieues.

¹ Commune d'arrondissement du département de Pikine, située dans la région de Dakar, Sénégal.

² Ces données ont été obtenues grâce aux relevés fournis par le directeur de l'établissement de l'école Mamadou Mady Ndiaye. Nous présentons d'autres données dans la partie sur la monographie de la commune de Yeumbeul Sud.

Nous reprenons ici la définition de la déperdition donnée par l'Unesco, qui nous paraît simple et complète : « On peut considérer que la déperdition scolaire se manifeste par l'inaptitude du système : à dispenser un enseignement universel ; à recruter les élèves ; à retenir les élèves ; à fixer des objectifs appropriés ; à atteindre ces objectifs » (Unesco, 1971, pages 9-11). La déperdition scolaire interroge donc les politiques de développement scolaire mises en place pour lutter contre ce phénomène. La catégorie de la déperdition scolaire est fortement mobilisée dans cette thèse. De ce point de vue, vu ces enjeux, et sa mise en perspective dans les politiques de développement scolaire au niveau international comme national, nous avons décidé de lui consacrer un chapitre à part entière pour mieux la définir et pour dévoiler l'ambiguïté des différentes approches conceptuelles de cette notion. Ainsi, dans le chapitre 2 de notre thèse, une approche socio-historique de sa genèse et de ses définitions a été développée.

L'arrivée à l'école Mady Ndiaye où le rendez-vous était fixé avec le directeur fut épuisante. En analysant de près ce décor, dans une situation de manque et de précarité extrême, les populations de Yeumbeul Sud semblent avoir en priorité des préoccupations de survie. Comment est-il possible, dans de telles conditions, d'inscrire et de maintenir les enfants à l'école lorsque l'on est dépourvu de liberté de choix réel ? Comment, dans une telle ambiance de morosité sociale, des stratégies de mobilisation et de survie se mettent-elles en place ? Pourquoi et au nom de quoi est-il nécessaire de les développer ? Pour comprendre les situations de lutte et les représentations que les familles de Yeumbeul Sud se font des conditions environnementales et socio-économiques qu'elles affrontent quotidiennement, il m'a fallu m'immiscer dans leur intimité afin d'étudier et d'analyser ces conditions et comment celles-ci influent sur leurs stratégies scolaires. Ma présence dans ces quartiers fut une expérience, du moins en tant que chercheur, dont la rigueur scientifique exige un regard distancié de toutes considérations émotionnelles.

De plus, en constatant la limite de leur liberté réelle de choix due à la carence d'infrastructures de base (routes, écoles, transports en commun, hôpital), et à la pauvreté, je ne puis m'empêcher de penser que ces familles ont été laissées-pour-compte par les politiques sociales des gouvernements sénégalais. Ainsi, après une discussion avec le directeur d'école, trois élèves ont été choisis au hasard³, lesquels vont me présenter leurs parents. C'est donc avec Assane, en premier lieu, que nous sommes partis rencontrer sa famille. Quelques concessions séparent l'école du domicile familial du jeune garçon de sept ans. Le jeune écolier dit :

³ La note méthodologique dans le chapitre 1 explique les conditions et les raisons de ce choix.

« Il y a ma grand-mère et mon grand-père à la maison ; mes parents sont partis au travail. Je ne les vois que le soir. Ils ont loué une chambre non loin de la maison familiale ». (Assane, élève en C.I)

Assane est en classe de cours d'initiation (C.I)⁴. Au dernier contrôle, il a obtenu une moyenne de 8,75/10. Il passe la plupart de son temps libre avec son grand-père qui est aveugle. L'arrivée chez le jeune garçon est une surprise pour la famille qui n'attendait pas de visite à cette heure. Toute la famille est là, excepté sa mère et son père. Nous avons été reçus par son oncle chauffeur de « car-rapide » qui était en congé et sa grand-mère qui, tout de suite, confirme les dires d'Assane sur la situation familiale de ses parents. La maison est dans un état piteux. Elle est subdivisée en trois parties pour chacun des couples qui y vivent. Beaucoup de chambres y sont construites les unes à côté des autres. Dans une grande concession à l'état délabré, séparée par deux arbres, l'oncle d'Assane nous reçoit. De cette grande famille dont Assane est issu, seuls ses parents manquent à l'appel ce jour-là. Avec la cadence effrénée du pilon qui écrase les grains de mil, deux nourrissons jouent par terre, sous le regard de leur mère. À côté, deux jeunes femmes se tressent. Assane, quant à lui, reste accroché à l'épaule de sa grand-mère et nous jette un regard étrange. Au milieu de la cour familiale, les tantes, les demi-frères, les demi-sœurs et les oncles habillés en tenue traditionnelle retiennent leur souffle. Notre présence, à bien des égards, suscite un intérêt voire un espoir si l'on en juge par le regard porté sur nous. La grand-mère d'Assane, Rokhaya, ignore sa date de naissance. D'une famille polygame relativement moyenne, son père, agent des services d'hygiène, n'a jamais désiré que ses enfants aillent à l'école dite « française »⁵. Seule l'école coranique comptait à ses yeux. Pour lui, soit c'est l'école coranique, soit rien. Cette position se justifie par le fait que lui-même n'est pas allé à « l'école française ». « *Il nous a dit un jour que ses parents ne l'avaient pas emmené à l'école française, mais à l'école coranique, donc ses enfants suivront le même chemin.* ». Sa mère était ménagère comme la plupart des femmes de son époque.

Le contexte social des indépendances n'a pas forcément changé la condition des femmes en Afrique et en particulier au Sénégal. Le rôle de la femme est souvent réduit aux tâches ménagères et à l'entretien du foyer conjugal. L'arrière-grand-mère d'Assane s'est contentée de son statut de femme au foyer. Cette position réduit son pouvoir d'influence sur l'éducation des enfants, dont l'orientation est

⁴ L'école primaire au Sénégal comporte six classes : le cours d'initiation (C.I.), le cours préparatoire (C.P.), le cours élémentaire première année (C.E.1), le cours élémentaire deuxième année (C.E.2), le cours moyen première année (C.M.1) et le cours moyen deuxième année (C.M.2).

⁵ Au Sénégal, le terme « école française » est utilisé par les populations pour désigner l'école sénégalaise actuelle héritée de la colonisation. Il ne s'agit pas d'une dénomination officielle, c'est plutôt une désignation pour la différencier du « *daara* » communément appelé « école coranique ». Sur la fragmentation de l'offre éducative au Sénégal, voir Charlier *et al.*, 2017.

déterminée par le père ; la place du père-maître étant centrale dans ces types de familles africaines. Par ailleurs, les enfants de Rokhaya ont fréquenté l'école. La mère d'Assane y a été pendant trois ans :

« Mes enfants sont allés à l'école, mais ont abandonné peu après. Car la situation ne le permettait plus. Il fallait d'abord chercher de quoi les nourrir avant de veiller à leur scolarité. Ils ont tous fait à peu près trois à quatre années d'études et ont arrêté parce qu'il fallait d'abord manger, s'habiller pour aller à l'école et mieux avoir des fournitures scolaires. ». (Mme Lam, 69 ans, ménagère, grand-mère d'Assane)

Le père d'Assane travaille comme vigile et sa mère transforme le poisson au marché. Assane est donc né et évolue dans cette configuration familiale où ses grands-parents n'ont pas fait « l'école française », où, aussi, ses parents ont été perdus par l'école⁶. Dans cette configuration familiale, le rapport à la lecture et à l'écriture est inexistant. Ces deux pratiques qui supposent de posséder un capital scolaire, même faible, sont absentes chez les deux personnes avec qui Assane passe la plupart de son temps libre, à savoir sa grand-mère et son grand-père. Si la grand-mère a fait l'école coranique, elle regrette de ne pouvoir lire un mot du Coran. Quant à sa mère qui n'a fait que le début de l'école primaire, la lecture semble être chez elle une pratique qui lui rappelle de bons et de mauvais souvenirs d'enfance. La grand-mère du jeune Assane n'a cessé d'exprimer à son égard l'importance de l'école. Sa croyance en elle se traduit en termes d'être et d'avenir professionnel. Quand elle évoque l'instruction des enfants, elle la pense en termes de mobilité sociale, c'est-à-dire ce que l'école peut rapporter en termes d'emplois :

« Nous sommes dans des familles où les enfants doivent, demain, aider leurs parents dans les dépenses quotidiennes. Il faut qu'ils trouvent un bon travail, chose qu'ont généralement celles et ceux qui sont allés à l'école ».

La croyance et la conscience de l'importance de l'école sont une constante dans le discours de madame Lam tout comme son attachement à l'institution scolaire. Bien qu'elle n'y soit pas allée, elle porte un espoir sur l'école qui peut faciliter l'obtention d'un emploi et qui permettra ensuite aux enfants d'aider leurs parents. Son adhésion à « l'école française » ne doit rien au hasard. Une compétence politique pratique⁷ qu'elle a dû acquérir au cours de sa longue expérience de vie au milieu d'un quartier populaire

⁶ Ces parents ont été victimes du phénomène de la déperdition scolaire. Ils ont quitté l'école très tôt sans obtenir de diplôme.

⁷ Une compétence pratique de la politique au sens de placement constitue le fait qu'elle juge au regard de son expérience ceux qui ont des diplômes et parviennent à trouver du travail et à aider ensuite leurs parents.

où la majorité des gens n'ont pas eu de réussite scolaire, voire sociale. La configuration familiale de ce jeune garçon ne lui confère aucun avantage, même minime, lui permettant de bénéficier d'un « coup de pouce culturel » qui l'aiderait à s'en sortir scolairement. À part l'attitude favorable de sa famille vis-à-vis de « l'école française », seuls sa détermination et son goût pour les études peuvent rendre compte de ses bons résultats scolaires. Les bons résultats scolaires d'Assane semblent être le produit de plusieurs facteurs qu'une approche strictement focalisée sur l'héritage culturel ne saurait expliquer.

Le cas de cet écolier paraît être un défi aux déterminants sociaux. Par conséquent, « la manière dont les membres de la configuration familiale vivent et traitent l'expérience scolaire de l'enfant, en revivant parfois, à travers, leurs propres expériences scolaires passées, heureuses ou malheureuses, apparaît comme un élément central dans la compréhension de certaines situations scolaires » (Lahire, 1995). Le vécu scolaire heureux ou malheureux est tout le temps mis en avant par la grand-mère d'Assane. Pour elle, sa non-scolarisation à l'école française est une leçon pour que ses enfants et ses petits-enfants ne connaissent pas la même histoire scolaire qu'elle. Ce message peut donc avoir un effet auprès de son petit-fils qui, lui, a la chance qu'elle n'eût pas. Cet élément paraît important dans l'explication de la situation scolaire d'Assane. Et, au-delà de la teneur de son message, elle réitère un soutien moral affectif qui, comme semble le dire Bernard Lahire, peut-être plus déterminant que les atouts familiaux que peuvent avoir les enfants dotés des héritages sociaux et culturels, si l'on sait déjà le sens que la parole d'une grand-mère vaut dans une telle société.

La construction d'une réussite scolaire n'est pas redevable uniquement de l'héritage familial. La « conscience » de sa valeur, de sa « légitimité propre » ou de la sensibilité de son milieu de vie et d'origine peut constituer un encouragement de plus pour un enfant, surtout s'il a grandi dans un milieu difficile.

Photo 2 : Famille au milieu d'une concession familiale à Yeumbeul Sud



Source : Makhtar Sarr, 2005.

La photo donne un aperçu des écoliers.ères de la famille Fall regroupées autour de leurs mères. Ils/elles nous ont conduit à rencontrer leurs parents.

Le même jour, l'après-midi, deux jeunes élèves, Dieynaba Fall et Aziz Fall, nous conduisent chez leurs parents respectifs. Deux jeunes femmes (Astou et Sokhna) assises sous l'arbre à palabres nous accueillent ; autour d'elles sont assis de jeunes garçons et filles, les derniers nés de cette maison familiale. L'absence des pères est vite remarquée. Contrairement à la grand-mère d'Assane qui vit dans un foyer unique, ici les deux parents d'élèves qui nous reçoivent partagent une même demeure conjugale, mais vivent respectivement dans deux foyers différents. Ces deux mères de famille (Astou et Sokhna) n'ont pas les mêmes origines ethniques, mais sont toutes originaires de la localité, le quartier Yeumbeul Sud. Leurs maris sont des frères. Astou Lô est la mère de Dieynaba Diallo⁸ ; elle n'a pas fait d'études.

Le père d'Astou est un chef de quartier et occupe un emploi d'agent de contrôle sur les taxes. Il est polygame et père de onze enfants, dont Astou qui n'a été inscrite à l'école. Il a fait des études jusqu'en classe de C.M.2. Il lit couramment le coran, l'arabe, mais parle et lit assez mal le français. Il est peul de son ethnie. Sokhna, quant à elle, n'a pas grandi aux côtés de ses parents. Elle a passé toute son enfance avec son oncle qui était vétérinaire. « *Moi j'ai grandi avec mon oncle qui, lui, a fait des études poussées.* » Contrairement à Astou, Sokhna possède un minimum de capital scolaire qui lui permet d'assister Aziz

⁸ Élève en classe de C.M2, elle a une moyenne de 6,25/10 au dernier contrôle.

notamment à faire ses devoirs et apprendre ses leçons. Car elle-même a abandonné l'école en classe de C.M.2 après son échec à l'entrée en sixième qu'elle a mal accepté. Il lui est arrivé régulièrement de glisser des phrases correctes en français et même de se glorifier d'être une certifiée. Ces deux mères d'élèves ont une trajectoire sociale opposée. Elles sont tout d'abord séparées par une distance culturelle qui n'est pas insignifiante, celle d'une expérience scolaire vécue différemment. Cependant, ces deux mères de famille mènent le même combat en faveur de la scolarisation de leurs enfants. Toutes les deux ont une volonté ferme d'encourager et d'aider leurs enfants à continuer leurs études, chose qu'elles n'ont pas pu faire dans leur passé. Le sentiment de regret qu'elles éprouvent à l'égard de leur passé scolaire semble laisser chez elles un goût amer. Au fil de leur discours se dessine l'histoire d'une vie scolaire inachevée, du fait de caprices de jeunesse pour Sokhna et, pour Astou, en raison de la priorité accordée par sa famille à son futur rôle d'épouse. Sokhna décrit sa déperdition scolaire comme la conséquence de son incapacité à accepter son échec au concours d'entrée en classe de sixième et son refus de redoubler. Son échec scolaire semble être la résultante d'un système éducatif très élitiste. En effet, il faut préciser que l'obtention du certificat de fin d'études primaires n'offre pas une place dans un collège public, mais peut permettre d'intégrer une école privée laïque au coût parfois élevé. Au Sénégal, l'examen du certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) et celui de l'entrée en sixième s'effectuent en deux phases : les premières épreuves soumises aux candidats doivent d'abord permettre aux candidat.e.s de valider leur diplôme du CFEE et les secondes épreuves leur permettent d'être reçu.e.s à l'entrée en sixième. La seconde épreuve est un concours qui, par définition, sélectionne les meilleurs. Ce modèle très sélectif participe, sans aucun doute, à ce qui pousse les élèves les moins doté.e.s en capital scolaire ou économique à la déscolarisation.

Expliquant ce fait scolaire, Sokhna dit ces mots qui suivent :

« Moi, ce qui a freiné mes études et que je regrette toujours, c'était un jour lorsqu'une de mes camarades de classe a eu l'entrée en sixième alors que moi j'ai juste eu le certificat sans l'examen. C'est ce jour que je me suis dit que, moi, je ne vais plus continuer à l'école. Mes parents se sont battus contre moi pour que je continue. Ils m'ont même proposé de me payer l'école privée, mais j'ai dit soit c'est le public ou rien. C'est comme cela que j'ai arrêté l'école je le regrette toujours. Si c'était à refaire, je ne le referais pas c'est sûr. ».

Aujourd'hui, elle reste convaincue que l'école est une bonne chose : « Pour moi, les enfants ne doivent faire qu'apprendre. Lui⁹, du C.I au C.E.1, c'est moi-même qui l'encadrais. Je lui faisais faire des exercices, je le suivais et tout. Tout cela n'aurait pu être possible si je n'étais pas instruite du tout. ».

L'organisation d'une journée type

« Abdou Aziz Fall¹⁰ se lève et prend son petit déjeuner avant de partir. Je ne le réveille pas très tôt. Il est debout à sept heures et demie pour se préparer. Il sort de la maison à sept heures cinquante-cinq. J'en ai décidé ainsi pour éviter qu'il traîne dans la cour de l'école avant l'heure du cours. S'il va à l'école en avance, il risque de s'adonner aux jeux avant le cours et cela risque de lui rester dans la tête pendant le cours. Quand il descend, il vient manger et repartir. Et le soir quand il rentre de l'école à dix-huit heures, il se repose un peu et va au cours du soir. Il revient vers vingt-deux heures pour dîner et se coucher. Lui, je le dis bien, il aime les études. Il ne cherche qu'à faire cela. ».

Astou vit sa non-scolarisation comme la non-conscience de ses parents sur l'importance de l'école française. Elle ne vit pas avec le père de Dieynaba Fall¹¹ qui est décédé très jeune. Son nouveau mari n'a pas fait d'études et gagne difficilement sa vie. Sa fille qui fait ses études à l'école Mamadou Mady Ndiaye vit avec sa grand-mère dans le domicile familial. Mais la distance qui sépare Astou de sa fille ne l'empêche pas de s'occuper de la vie scolaire de sa fille :

« Je ne vis pas en ce moment avec le père de Dieynaba Fall ; car son père est décédé très jeune. J'ai un autre mari du coup elle est gardée par ma belle-mère. Mais c'est moi qui m'occupe de sa scolarité et c'est moi qui la paie. ».

Même si son capital scolaire est inexistant, elle mobilise son énergie et son argent pour épauler sa fille. Elle déclare qu'elle a mis Dieynaba en rapport avec son oncle paternel qui l'encadre en dehors de ses heures de classe. Cet oncle étudiant est donc d'un apport considérable pour cette jeune écolière qui a grandi dans un milieu difficile où sa mère ne cache pas sa peur de l'influence extérieure.

⁹ En parlant de son fils Abdou Aziz Fall, élève en C.M.2 qui a obtenu une moyenne de 8,43/10 à la dernière composition.

¹⁰ Élève en C.M.2 : il s'était présenté au concours d'entrée à la prestigieuse école de troupe prytanée militaire de Saint-Louis. Il a une moyenne de 8,43/10 à la dernière composition.

¹¹ Élève en C.M.2, elle a obtenu une moyenne de 6,25/10 à la dernière composition.

À chaque fois que les difficultés de l'école sont mises en débat, la catégorie de la démission parentale a été médiatisée et ciblée comme cause de l'échec scolaire des enfants au Sénégal. La médiatisation sur cette catégorie pose la question de la responsabilité des parents d'élèves, mais également l'implication de ces derniers dans la scolarisation des enfants. Les parents y sont présentés comme « démissionnaires », « absents » « déserteurs », laissant leurs enfants aux enseignants. Le manque « d'implication parentale » est souvent avancé comme source des difficultés scolaires des enfants, comme l'indiquent les titres de ces différents articles de presse :

« Suivi scolaire des enfants : quand les parents jettent l'éponge » (*Sud Quotidien*, 15/03/2018¹²) ; « Le silence coupable du mouvement parental » (*Senepius*, 07/09/2018¹³) ; « Absent de l'école, non vigilant à la maison : le procès des parents d'élèves » (*Enquetepius*, 29/07/2016¹⁴)

Si la catégorie de la démission parentale est présentée comme cause dans l'explication de l'échec scolaire des enfants, on voit que loin d'opérer une lecture plus globale des problèmes de la déperdition scolaire, c'est le ciblage du coupable qui est recherché à travers la mise en avant de la responsabilité parentale. Les parents d'élèves en étant considérés comme démissionnaires deviennent les cibles des critiques de responsables d'établissements scolaires.

Dans l'article du *Sud Quotidien*, Mamadou Diallo, principal du C.E.M Badara Mbaye Kébé déplore « un véritable manque de suivi » de la part des parents d'élèves. Il ajoute : « Les parents doivent se rapprocher des écoles, de l'administration pour prendre les nouvelles de leurs enfants, surtout pour ce qui relève des absences, parce qu'il y a des enfants qui quittent leurs maisons, sous prétexte qu'ils vont à l'école, mais vaquent à d'autres occupations. Les parents eux pensent qu'ils y sont, alors qu'ils font l'école buissonnière... ». Mamadou Ndiaye, maître d'application dans la commune de Diourbel déclare : « Les parents désertent les écoles et ne se préoccupent de leurs enfants. Ils ne se déplacent même pas pour suivre les enseignements-apprentissages de leurs enfants. Ils ne sont pas fréquents dans les écoles et les enfants sont laissés à eux-mêmes ». Il rajoute que « les parents ne viennent à l'école que lorsque

¹² « Suivi scolaire des enfants : Quand les parents jettent l'éponge » https://www.seneweb.com/news/Education/suivi-scolaire-des-enfants-quand-les-par_n_240884.html

¹³ « Le silence coupable du mouvement parental », <https://www.senepius.com/education/le-silence-coupable-du-mouvement-parental>

¹⁴ *Enquetepius*, 29/07/2016, <https://www.enquetepius.com/content/absents-de-l%E2%80%99ecole-non-vigilants-la-maison-le-proc%C3%A8s-des-parents-d%E2%80%99%C3%A9l%C3%A8ves>

leurs enfants sont renvoyés pour un motif quelconque. Ils ne se déplacent même pas pour les réunions convoquées par les directeurs d'école, le comité de gestion CGE ou les assemblées ».

Dans l'article publié par le site *Senepius*, Ibrahima Baldé, l'auteur de l'article, pose la responsabilité de l'association des parents d'élèves dans les contreperformances du système éducatif sénégalais. Il y interroge Abdoulaye Fane, le président de l'Union nationale des parents d'élèves et étudiants du Sénégal, qui pense que : « L'implication de la communauté éducative, particulièrement des parents, est un réel problème dans ce pays. Il faut le dire, le système éducatif marche seul, sans une réelle implication des acteurs de la société civile. ».

En revenant sur le quotidien et sur l'expérience de ces deux familles, nous ne pouvons pas faire l'économie des paradoxes repérés qui nous interrogent sur le discours selon lequel les familles sont démissionnaires. En premier, nous notons que les études en sociologie de l'éducation ont pu démontrer en grande partie que les milieux populaires ont un rapport difficile à l'école. Par ailleurs, comme l'écrit Laurence Giovanni (2008), la démission parentale « est une construction collective, qui désigne non pas des faits directement observables tels qu'on le laisse à penser, mais qui consiste en une analyse de ces faits supposés, sans passer par cette phase d'observation ». Pour le cas du Sénégal, ce rapport se complexifie en raison d'un rapport souvent conflictuel entre l'école coranique et l'école française créée sous la colonisation. De fait, les parents qui choisissent l'école coranique font un choix culturel et religieux et ne peuvent pas être considérés comme « démissionnaires ». Malgré ce rapport complexe à « l'école française » et en dépit de toutes les difficultés socio-économiques qui freinent l'accès à l'école et la poursuite de la scolarité, les familles de Yeumbeul Sud se mobilisent et croient en l'école française, comme nous allons le montrer dans la deuxième partie de notre thèse. Ainsi, notre thèse cherche à démontrer, entre autres, que cette catégorie de la démission parentale ne correspond pas aux données que nous avons recueillies lors de nos enquêtes de terrain : celles-ci indiquent en effet une forte mobilisation des parents d'élèves de Yeumbeul Sud. La mise en place de stratégies éducatives plurielles de mobilisation indique leurs investissements à la fois en temps et en moyens financiers, même si ces investissements sont contraints par leurs situations socioéconomiques défavorables.

Retour de la pensée sur elle-même

Faire un détour sur une enquête qui a duré plusieurs mois, concernant le rapport à l'école d'une population urbaine défavorisée et peu aidée par les autorités sénégalaises, ne peut que raviver de bons ou de mauvais souvenirs pour le chercheur. Quels que soient les éléments de connaissance de l'objet étudié, la relation d'enquête demeure une relation sociale (Bourdieu, 1993). Cette relation est par

définition la résultante d'effets aussi bien positifs que négatifs qui peuvent affecter les résultats. Faudrait-il, à l'évidence, rappeler qu'une enquête est faite de déconvenues amères et de réussites joyeuses. Cette réalité empirique inhérente à l'enquête ne doit nullement empêcher de faire un retour réflexif sur les rendez-vous manqués ou les moments où tout semble être favorable pour l'enquêteur. En effet, se garder de relater la part de « l'hétéroclite et du désordonné, ou les incertitudes du jugement sur son propre travail, c'est donner du travail de recherche une image inexacte » (Bizeul, 1999). Pour contribuer à la connaissance du rapport différencié des familles de milieux urbains populaires à l'école dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, il semble nécessaire de faire un retour sur les conditions dans lesquelles ce rapport est traduit. Il s'agit de faire, non seulement un retour de la pensée sur elle-même en faisant une analyse réflexive sur notre action (Schön, 1983), mais aussi de rendre raison à la manière des enquêtés.e.s de donner sens à leurs actions, à leurs types de mobilisation et leur manière de l'expliquer.

Concernant les enquêtés.e.s, la déception serait de voir leurs enfants « devenir comme eux » selon les entretiens que nous avons réalisés. Cette crainte de voir leurs enfants se perdre par l'école et finir par être des « gars du coin », c'est-à-dire de « jeunes badauds », explique aussi leur implication dans les activités scolaires autour des Comités de gestion d'école (CGE)¹⁵ des établissements scolaires de Yeumbeul Sud. Cette commune d'arrondissement a la réputation d'une localité à problèmes, bien qu'elle ne se fasse pas remarquer par des problèmes de sécurité et par des agressions récurrentes comme on peut en prendre connaissance dans les journaux sénégalais en ce qui concerne d'autres banlieues proches. La plupart des activités économiques des familles enquêtées, en particulier des mères de famille que nous avons interrogées, travaillent dans de petits commerces informels. Du fait de ces conditions socioéconomiques, l'avenir scolaire des enfants tend à provoquer de l'inquiétude. Il est autant question de sauver les siens que de se garantir une « retraite » stable avec le retour sur investissement espéré en assistant les enfants dans la poursuite de leurs études.

Les enquêtés.e.s adoptent souvent une posture de victime et évoquent le plus souvent leur rupture avec la génération d'avant sur la problématique de l'école. « Regretter » de ne pas être allé à l'école contrairement aux personnes de la même génération est aujourd'hui un sentiment si fort qu'ils ne veulent pas que leurs enfants « vivent la même chose ». Pour les parents analphabètes, les responsables de leur situation actuelle sont leurs parents. Aussi, notre recherche révèle en filigrane la question du rapport des enfants à leurs parents et face à l'institution scolaire. Elle implique la problématique du

¹⁵ Les Comités de Gestion d'École (CGE) ont été créés par l'arrêté ministériel n° 1383 en date du 30 janvier 2015 : <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article10349>

conflit de générations (Kane, 1961 ; Badian, 1972) entre les parents de ceux d'avant la colonisation et de ceux d'après la colonisation. Beaucoup de parents de la génération d'avant l'Indépendance pensaient que « l'école était le symbole de l'assimilation » et de « l'acculturation », alors que ceux de la génération actuelle croient que « l'école n'est pas le seul moyen de réussir », mais reste « le moyen le plus sûr pour réussir ».

Le regard de la nouvelle génération sur l'école a changé. La focale est orientée sur la mobilité socioéconomique plutôt que sur des considérations « culturelles ». Au-delà de ce qu'elles défendent, ces familles de milieu populaire attendent qu'on reconnaisse leur détermination et leur engagement vis-à-vis de la scolarisation de leurs enfants. Comme ils nous l'ont souligné, ces parents d'élèves souhaitent que leurs progénitures « apprennent » et « connaissent » ce qu'ils n'ont pas connu par le passé. Cet attachement à la scolarisation de leurs enfants est pour eux un devoir de justice, une sorte de retour de victoire sur leurs parents voire sur leur propre passé. Cette thèse démontre que — loin de ce qui se dit ou s'écrit parfois sur l'engagement des parents — ces derniers placent la scolarisation de leurs au-dessus de leurs préoccupations quotidiennes.

À aucun moment de l'enquête, les parents ne se sont montrés sceptiques par rapport aux bienfaits que l'école peut leur apporter. Le gain professionnel et le gage symbolique semblent aller de soi avec la motivation qui pousse les parents à militer pour l'école et dans l'école.

Prudence méthodologique et déconvenues de terrain

« Le travail réflexif est un exercice délicat dans la mesure où tout en étant autocentré, il doit se prémunir contre un excès narcissique. [...] l'intérêt du travail réflexif n'est pas simplement de rappeler la part de subjectivité dans la recherche, mais de mieux comprendre l'objet d'étude, de le penser différemment pour éventuellement le construire autrement » (Leservoisière, 2005). Dans cette recherche, les situations d'enquête ont attiré mon attention sur la configuration du terrain et le polymorphisme de l'objet. J'ai constaté, au fur et à mesure de la progression de l'enquête, que le regard sur l'objet prenait des angles de vue différents. La configuration familiale des parents d'élèves rencontrés ressemble à la mienne. La découverte de leur milieu de vie, de leur action et de leur pratique de vie (façon de parler, de s'habiller, de voir...) nous rapproche. Olivier Leservoisière avait déjà noté que « Le terrain n'est plus cette chose évidente, mais une réalité complexe à interroger, qui transforme l'ethnologue au point que ce dernier finit en règle générale par s'identifier à lui » (*Ibid.*, page 12). Cette réalité du terrain, découverte par l'intermédiaire des interactions avec nos enquêtés.e.s, a permis de

reconsidérer l'objet non pas comme un élément simple à approcher, mais comme un élément à objectiver par un retour réflexif, du fait que les conditions d'enquête ne peuvent pas être neutres sur l'analyse de notre objet d'étude.

À travers des entretiens biographiques, 73 familles se sont exprimées sur leur rapport à l'école sans être guidées dans la façon de le raconter. Cet échange primordial avec les enquêtés.e.s nous a permis de constater un jugement différent sur notre objet, en l'occurrence la déperdition scolaire. Nous avons constaté deux types de jugements. D'une part, des parents d'élèves déclarent que les difficultés scolaires de leurs enfants sont liées au manque de moyens économiques d'existence. D'autre part, des enseignants affirment que ces problèmes scolaires sont dus à la démission des parents d'élèves dans le suivi scolaire. C'est le premier malentendu que ce retour à l'objet a mis en évidence entre les parents d'élèves et certains enseignants.es.

Mon statut d'étudiant sénégalais vivant en France n'était pas sans conséquence dans l'interprétation de ces points de vue différents. Car si une violence symbolique peut être pesante entre les familles et moi-même, il n'en demeure pas moins que ce statut ne laissait pas non plus indifférents les enseignants.

Ce rapport différent aux difficultés scolaires rencontrées m'a donc permis de réorienter mon questionnement sur le sujet en essayant de voir à travers l'expérience scolaire des familles s'il y a une corrélation entre l'échec ou la réussite scolaire des parents par rapport à leur perception de la scolarité de leurs enfants. Les différents discours recueillis m'invitaient à essayer de comprendre si les enseignants connaissaient ou non les pratiques d'accompagnement scolaire des parents d'élèves pour se permettre de porter des jugements sur celles-ci. L'analyse des entretiens a permis de reconsidérer et d'objectiver les discours sur une prétendue démission parentale. Cela a été vérifié empiriquement à deux niveaux : du côté des familles et du côté des professionnels de l'éducation (enseignants, directeurs). Je donne ici l'exemple de deux discours qui contrastent sur un même sujet.

Lors d'un entretien avec un directeur d'école concerné par cette enquête dans son bureau où s'est tenue l'interview, nous avons été interrompus plusieurs fois par des parents d'élèves qui venaient soit pour inscrire leurs enfants, soit pour prendre des nouvelles sur l'état d'avancement de leur scolarisation. Ceci nous a aidés, au cours de l'analyse, à nuancer les propos selon lesquels les familles démissionnent.

Photo 3 : Familles qui viennent réinscrire leurs enfants à l'école d'Abdou Ndiaye dans le bureau du directeur



Source : Makhtar Sarr, 2015.

Sur cette photo, on aperçoit des parents d'élèves qui viennent à la fois récupérer les derniers bulletins de l'année des enfants et procéder à leur inscription pour l'année suivante.

Cependant, ces observations n'ont pas été suffisantes pour comprendre ces discours des enseignants.es. Il a donc été nécessaire d'aller au-delà. C'est en ce sens que les entretiens réalisés avec d'autres familles et certains enseignants ont pu apporter des compléments d'information importants qui ont permis de montrer que le manque de moyens économiques était l'obstacle majeur à la scolarisation et à la réussite scolaire des enfants issus de familles démunies.

« ...Et la conséquence est que dès que l'enfant commence à grandir, on l'emmène dans un atelier pour qu'il puisse venir en aide à ses parents. Dans ce cas pareil, l'enfant est obligé d'abandonner parce qu'il doit en quelque sorte prendre le relais pour assurer la dépense quotidienne de la famille » (Instituteur et conseiller du maire de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud dans le volet formation et éducation).

« Certains enfants cherchent à travailler pour épauler leurs parents. Ils font les métiers d'apprentis cars rapides ou de tailleurs. Exemple : j'avais un élève qui s'appelle Mamadou, en pleine année scolaire, il vient me dire que sa mère l'a inscrit dans un atelier de tôlerie. Il y a un autre qui, lui, a préféré aller faire le métier d'apprenti chauffeur de car rapide dans le transport interurbain à Dakar. » (Enseignant en classe de C.M.1, depuis 2008, à l'école primaire Abdou Ndiaye de Yeumbeul Sud)

Par ailleurs, il y a d'autres causes avancées et l'une des plus surprenantes est celle évoquée, par une marraine de quartier¹⁶, sur le phénomène de la déperdition scolaire dans le quartier de la banlieue de Yeumbeul Sud. Voici un court extrait de cet entretien :

Makhtar : Et quoi d'autre pour expliquer l'abandon scolaire ?

Mme Mbengue : « Certaines filles sont amenées à décrocher parce que le maître d'école ne comprend pas qu'elles sont en âge de puberté et qu'elles n'apprécient pas le fait d'être punies devant leurs camarades plus jeunes qu'elles souvent. Elles ne tolèrent pas cela surtout quand elles sont indisposées. Certains enseignants ne maîtrisent pas ces choses qui sont de l'ordre de l'intimité féminine »¹⁷

Cet extrait montre en quelque sorte que nous découvrons des situations que nous n'avions pas envisagées, mais aussi que les entretiens réalisés nous ont permis de découvrir et de prendre en compte certaines réalités du terrain. En outre, dans un autre registre, cette réflexivité nous a permis de connaître les limites de notre objet de recherche sur certains points bien précis. Prenons l'exemple des élèves victimes de la déperdition scolaire précoce. Dans les extraits ci-dessous, des acteurs de l'école et parents d'élèves nous expliquent que certains élèves quittent l'école très tôt pour venir en aide à leurs parents alors que ces enfants ont moins de douze ans.

« Il nous arrive de voir des filles qui abandonnent et travaillent comme femme de ménage pour soutenir leurs parents. Parce qu'ils ou elles n'ont pas de moyens financiers pour assurer les dépenses quotidiennes de la maison. Sur ce point, on a vu beaucoup de cas. Avant, les filles le faisaient en période de grandes vacances scolaires, mais sont souvent très vite prises au piège par l'aspect économique et du

¹⁶ Chaque quartier a une marraine qui organise des actions sociales en faveur des familles surtout dans l'éducation des enfants.

¹⁷ Elle fait allusion aux élèves de C.M.2.

coup elles finissent par abandonner. Auparavant, seules les filles qui n'arrivaient pas à décrocher leur entrée en sixième partaient travailler comme femme de ménage¹⁸. » (Mme Mbengue, marraine de quartier, maîtresse d'école coranique et parent d'élève et présidente du comité de gestion de l'école primaire Mady Ndiaye)

Photo 4 : Rue ensablée d'un quartier de Yeumbeul Sud en 2015



Source : Makhtar Sarr, 2005.

Cette photo donne un aperçu de l'état des routes à l'intérieur de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. En arrière-plan, des élèves de retour de l'école.

Les discours peuvent ainsi se révéler contradictoires les uns par rapport aux autres selon les interlocuteurs. Ainsi, le retour réflexif permet de prendre une distance nécessaire vis-à-vis de l'objet de recherche, mais aussi de ce que les enquêtés.e.s nous disent. En rebondissant sur les difficultés de distanciation rencontrées sur le terrain, j'ai pu comprendre combien l'objet « déperdition scolaire » peut produire des jugements décalés par rapport à la position sociale des personnes auxquelles on s'adresse. Sa perception différenciée dans le milieu populaire de Yeumbeul Sud en est un exemple.

¹⁸ Mme Mbengue s'appuie sur une expérience personnelle qui ne reflète pas la réalité au niveau national. Le dernier rapport du RNSE 2018 montre que le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire des filles est supérieur à celui des garçons depuis une dizaine d'années : en 2018, 108,9 % pour les filles contre 95,8 % pour les garçons (RNSE, 2018). De même, les données statistiques de l'Inspection d'éducation et de formation (IEF) de Keur Massar indiquent un plus grand nombre de filles que de garçons dans les écoles dans la commune de Yeumbeul Sud.

Dans le souci de la traduction de la lutte quotidienne qui consiste à résister à la déperdition scolaire par un engagement constant, il est nécessaire de marquer une certaine prudence pour deux raisons. Premièrement, face à une population qui « vous » considère comme un « sauveur » tout semble être dit pour être compris et aussi pour être transmis. La bonne figure, ici, sera moins ce qui entravera la vérité objective comme peut l'être la victimisation. Il peut être compliqué de faire la part de ces deux éléments aussi bien dans le regard que dans le discours des enquêtés.e.s. Deuxièmement, le fait d'être regardé non comme « un des leurs », mais plutôt comme « un des autres » oriente ou parfois a orienté le discours vers les besoins du moment, « *Regardez, les toilettes sont bouchées ; on va chez celles des voisins d'à côté.* » « *On cherche de l'aide.* ». De ce point de vue, il leur a été difficile de construire un discours centré sur ce qui leur était demandé. Ils pensent être en face d'un interlocuteur qui transmettra leur message à l'État d'abord ou à certaines associations ou ONG.

L'autre déconvenue dans la relation d'enquête aura été de faire le constat que les enquêtés.e.s nous perçoivent comme représentant de l'autorité administrative. Quand ils évoquent leurs conditions d'existence pénibles, ils ne cessent, pour beaucoup, de dénoncer l'autorité publique. « *On ne voit pas le maire* ». « *Lors des inondations, personne n'est venu nous soutenir.* ». Cette dénonciation ne m'a pas toujours aidé à centrer mon sujet sur les questions de mon enquête, c'est-à-dire à démêler au mieux leur rapport à l'institution scolaire. Et comme mon enquête reposait sur une approche compréhensive, il fallait leur demander de se raconter plutôt que de répondre à leurs demandes ou de trop les orienter. Le présumé que ces familles auraient beaucoup de choses à raconter m'a plongé parfois dans une impasse dont je me relevais que difficilement. Je suis redescendu sur terre pour ainsi dire. Ce n'est pas ce que je pensais, a priori. En réalité, beaucoup parmi les personnes interrogées disent la même chose ou à peu près des choses similaires, relatives à leurs conditions d'existence qui prennent le dessus sur presque tout. Il m'était difficile de gérer leurs digressions et quand je « recadrais » sur ce qui me semblait essentiel, la répétition – des choses déjà dites - était automatique.

Il est clair que l'on ne maîtrise pas toujours son enquête. Il m'est arrivé d'avoir le sentiment d'être manipulé par un groupe qui cherche à me sensibiliser à leur sort pour que je devienne le porte-parole d'une catégorie sans défense. Il est vrai qu'il peut y avoir une erreur insoupçonnée dans la façon de me présenter face aux enquêtés.e.s (empathie, compassion, habillement soigné, sympathie, attention et délicatesse envers les enfants, etc.). Par exemple, ce fut une erreur de ma part d'occulter l'ampleur de la déperdition scolaire telle qu'elle pouvait être perçue par cette population. Il a fallu changer de registre pour enfin comprendre ce qui peut être dit, pas seulement par le verbe, mais aussi par les gestes du quotidien. En somme, bien qu'elle puisse procurer des moments difficiles empiriquement, l'enquête de

terrain offre aussi quelques contacts réussis. Mon séjour dans quelques familles de la commune de Yeumbeul Sud m'a permis, par exemple, de repérer des contradictions structurelles entre les discours qui m'étaient présentés en entretien et ceux que j'entendais en dehors de cette relation d'enquête. Bien que concordant, ces discours sont quelquefois contradictoires. Ma présence dans les maisons m'a permis d'en faire le constat.

Pourquoi s'intéresser au milieu populaire ?

En essayant de comprendre le rapport que les populations de Yeumbeul Sud entretiennent avec l'école, nous tentons aussi de comprendre comment ces dernières construisent et mettent en place leurs stratégies de mobilisation et de lutte contre la déperdition scolaire. Le motif de départ de cette recherche ne saurait être sans lien avec la question de conformité entre « deux cultures à légitimité inégale » (Delay, 2011). Il m'était nécessaire de mesurer, face à des valeurs qui ne sont pas leurs, la « débrouille » des familles de Yeumbeul Sud (Jamouille, 2002). Cette curiosité, loin d'être neutre, m'est venue après quelques souvenirs d'enfance sur les façons dont ma mère s'était battue pour que j'aie et reste à l'école. Il était rare de voir à l'époque des femmes qui se donnaient autant de mal pour maintenir leurs enfants dans les rangs des classes. J'avais constaté autour de moi que beaucoup de mes camarades de quartier étaient souvent en marge de l'école lorsqu'ils leur arrivaient de ne pas suivre le rythme des cours. Le choix de s'occuper des travaux champêtres et de faire l'apprentissage d'un métier ouvrait, à plus d'un, une voie de salut. Aucune opposition ne leur était faite par leurs parents afin qu'ils restent dans le système scolaire. Le rejet de l'institution était d'une banalité telle que celles et ceux qui abandonnaient l'école n'étaient pas perçus de façon négative. Dans mon quartier natal, l'abandon scolaire était « normal » ; il ne faisait pas l'objet de discussions, à plus forte raison, il n'était pas considéré comme un « problème », comme il l'est aujourd'hui.

Ayant aussi fait le collège et le lycée dans un quartier populaire, j'ai été touché par la peine de la mère d'un de mes camarades lorsque celui-ci n'a pas eu son baccalauréat. Il m'était aussi arrivé d'être marqué par l'énergie avec laquelle, au petit matin, les jeunes femmes accompagnaient leurs enfants à l'école des quartiers. Ce vécu, pour moi loin d'être anecdotique, a été la cime de ce qui m'a poussé à m'intéresser aux stratégies de mobilisation des familles populaires dans la banlieue de Yeumbeul Sud. Il a été de voir aussi comment, dans des conditions égales, certaines familles développent mieux leurs stratégies que d'autres.

Notre thèse cherche ainsi à démontrer ce que les familles populaires font ou ne font pas pour que leurs enfants réussissent à l'école. Elle tente d'apporter des connaissances sur un milieu et des modes de vie peu étudiés et peu connus, sur la complexité des stratégies familiales éducatives et les solidarités qui s'y développent. Il y a lieu d'évoquer la place de la réussite dans la conscience de ces populations (Weber, Pialoux, 2002, citant Boltanski). Par le fait de chercher une reconnaissance symbolique et sociale par l'école, cette catégorie de populations, par son engagement, tend à déjouer tous les présupposés négatifs sur leur capacité à lutter contre les problèmes de l'échec scolaire. Cette thèse entend mettre en lumière les actions de ces familles tout en s'interrogeant sur comment ces dernières arrivent à mettre en place des stratégies de mobilisation dans un milieu où tout semble difficile à la réussite sociale d'une manière générale et scolaire en particulier.

En s'attelant à cette entreprise scientifique, la seule préoccupation est de comprendre l'objet de notre recherche. Car « lorsqu'on braque la focale sur un groupe social peu connu et dont le style de vie s'oppose aux goûts légitimes, et notamment ceux des intellectuels, il faut aussi être prudent pour ne pas reproduire l'exotisme sociologique que l'on veut éviter, tout en tenant le pari que chaque fait social mérite d'être pris au sérieux et compris. » (Coquart, 2016).

Notre travail de thèse est la suite d'un travail de master réalisé sur le rapport différencié à l'école en milieu populaire dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. En 2015, nous avons soutenu un mémoire sur ce sujet. Nous avons essayé de comprendre cette relation par rapport à la catégorie « déperdition scolaire » pour tenter de saisir les stratégies éducatives de mobilisation que les parents d'élèves mettaient en œuvre pour maintenir leurs enfants à l'école. Ce travail avait permis de constater une mobilisation parentale qui s'exprimait par la mise en place de stratégies de lutte contre la « déperdition scolaire » et de résistance face à l'échec scolaire.

À ce titre, les modalités pratiques de la socialisation familiale ont été la cible de notre questionnement pour analyser l'implication des familles dans la scolarisation de leurs enfants. Par exemple, pour la majorité des familles interrogées, l'attitude de « s'enfermer familialement pour s'en sortir scolairement », développée par Olivier Schwartz (2012), a été prise en compte.

Le rapport à l'école des classes populaires, que nous tentons de comprendre ici, fait appel à plusieurs facteurs internes et externes à l'école, lesquels sont généralement combinés. Il faut donc les étudier aussi bien dans leur complexité que dans leurs interactions, sans oublier leurs effets d'interdépendance. En effet, du fait que les conditions socio-économiques ne suffisent pas pour expliquer les

comportements scolaires, il faut explorer d'autres pistes. Après avoir analysé les stratégies des familles, nous étudierons la déperdition sous un angle différent, celui des politiques scolaires.

Plan de la thèse

Cette thèse est divisée en trois parties. La première présente la construction de l'objet et fait l'état de l'art sur la question de la « déperdition scolaire ». Celle à travers laquelle nous présentons le fondement de notre choix d'étude, sa problématique, son sens, ses enjeux, et définissons les concepts clés qui tournent autour de la problématique. Nous présentons aussi notre méthodologie et les outils d'enquête que nous avons utilisés. Quelques éléments de connaissance sur l'école sénégalaise et sur les réformes scolaires sont ensuite produits (P1). Dans la deuxième partie, une analyse des conditions de possibilités socioéconomiques des parents d'élèves est effectuée permettant ainsi de mesurer leur capacité à accompagner leurs enfants dans leur cursus scolaire. L'étude sur l'impact des moyens d'existence dans le risque du phénomène de la « déperdition scolaire » nous a paru pertinente. Elle permet d'inscrire cette question dans un cadre plus global, celui de l'implication du problème de la pauvreté dans les politiques de développement scolaire. C'est le lieu d'évoquer les stratégies éducatives de mobilisations développées par les familles sous l'angle des capacités (P2). Dans la troisième partie, l'analyse des politiques publiques de développement scolaire nous permet de démontrer les limites de ces politiques. Elle donne l'occasion de revenir sur le rôle des partenaires financiers qui édictent des injonctions en matière de politiques éducatives et de resituer notre approche à la fois sur le plan national et international. (P3).

1^{ERE} PARTIE :

L'ECOLE ET LA DEPERDITION SCOLAIRE AU SENEGAL : CADRE GENERAL, RAPPEL HISTORIQUE ET MONOGRAPHIE DE YEUMBEUL SUD

- cadre général, modèle théorique et méthodologie
- état de l'art sur la déperdition scolaire
- retour sur l'évolution de l'école sénégalaise
- monographie du lieu des enquêtes de terrain

Composée de quatre chapitres, cette première partie pose le cadre général de l'étude, les outils théoriques et méthodologiques ; elle fait un état des lieux sur la question de la déperdition scolaire. Elle propose ensuite une courte présentation de l'évolution de l'école sénégalaise et des réformes de politiques éducatives. Enfin, elle présente une monographie de la commune de Yeumbeul Sud où s'est déroulée notre enquête de terrain.

Le premier chapitre de cette thèse pose la problématique générale de la déperdition scolaire, ses enjeux et son intérêt. Il s'agit tout d'abord de s'intéresser aux stratégies scolaires des familles de Yeumbeul Sud tout en posant le cadre de la déconstruction de la catégorie de la démission parentale. En faisant cet éclairage rapide de la question de la déperdition scolaire, de ses enjeux et de ses contours, ce chapitre permet de comprendre la problématique de cette étude et les questions qui l'entourent. Pour ce faire, nous nous appuyons ensuite sur les analyses de Sen sur les capacités afin d'avoir une compréhension plus théorique du rapport des familles de Yeumbeul Sud à l'école.

Ensuite, le deuxième chapitre permet de saisir les injonctions politiques qui accompagnent la catégorie de déperdition scolaire. Il propose aussi d'écrire sa sociogenèse et de lever les ambiguïtés autour de cette notion de « déperdition scolaire ».

Le troisième chapitre décrit le système éducatif sénégalais et son évolution tout en présentant les différentes réformes et les politiques d'éducation qui ont été mises en œuvre.

Enfin, nous terminons cette première partie par une monographie de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud afin de comprendre les limites physiques et socio-spatiales de notre zone d'étude, mais aussi de présenter les caractéristiques environnementales, sociales, économiques et scolaires de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. Considérant que la déperdition scolaire dépend de ce

que les parents sont réellement capables de faire et d'être, autrement dit de leurs possibilités réelles d'être ce qu'elles aimeraient être et de faire pour leurs enfants ce qu'elles aimeraient faire, l'intérêt est de pouvoir repérer ou non des facteurs de conversion qui agissent sur des capacités existantes ou pas.

Chapitre 1 : Cadre général de l'étude : problématique, modèle théorique et méthodologie.....	33
Introduction	33
1) Problématique générale de l'étude.....	34
a. La mesure d'une bonne volonté scolaire	34
b. « Déconstruire le mythe de la démission parentale : au-delà des préjugés »	35
2) Regard croisé : de l'approche par les « capacités » à « l'action rationnelle » individuelle.....	37
a. La déperdition scolaire : ce que Sen et de Boudon permettent de comprendre.....	38
b. « Liberté positive » et « rationalité cognitive ».....	39
3) Désir d'école : une fin en soi ou un vecteur de bien-être en soi ?.....	40
a. La déperdition scolaire : des « libertés de choix » et des caractéristiques à risque.....	41
4) Les facteurs de conversion comme barrière à la liberté réelle de choix des familles de YS.....	42
a. L'effet des facteurs de conversion sociaux et culturels sur les capacités.....	43
b. L'effet des facteurs environnementaux sur les capacités	45
5) Hypothèses.....	46
6) Note méthodologique	48
a. Le choix de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud	48
b. Les questionnaires destinés aux parents d'élèves	50
c. La passation du questionnaire et ses limites.....	51
d. Les entretiens biographiques auprès des parents d'élèves	52
e. Les entretiens avec des enseignants	53
f. Les observations dans les familles.....	54

Chapitre 1 :

Cadre général de l'étude : problématique, modèle théorique et méthodologie

Introduction

L'objet de ce chapitre est d'abord de présenter le cadre général de l'étude en restituant les objectifs de notre thèse sur la problématique de la déperdition scolaire. Ensuite, ce chapitre s'intéresse à la catégorie de la démission parentale et aux enjeux politiques, économiques et sociaux en cause.

Tout d'abord, nous allons décrire notre problématique, ses enjeux et son intérêt. Dans le second point, pour permettre une compréhension théorique du rapport des familles de Yeumbeul Sud à l'école, nous nous intéressons principalement aux modèles théoriques de l'économiste Sen (approche par les capacités) et du sociologue Boudon (théorie du choix rationnel). En nous appuyant sur leurs analyses et en utilisant leurs apports théoriques pour mieux appréhender la déperdition scolaire, nous essayons de montrer ce que ces deux auteurs peuvent nous apporter pour aborder cette question. Enfin, dans le troisième point, nous présentons les hypothèses de notre recherche et la méthodologie. Pour cela, nous expliquons nos choix méthodologiques en listant les différents outils utilisés, en expliquant les raisons des choix effectués et les conditions de la réalisation des enquêtes de terrain.

1) Problématique générale de l'étude

a. La mesure d'une « bonne volonté scolaire »

L'un des objectifs est de décrire le rapport à l'école des familles populaires (économique, culturel, social) et d'analyser comment ces familles gèrent le risque de déperdition scolaire. La notion de « bonne volonté scolaire » peut-être définie comme la mobilisation des moyens économiques, temporels, intellectuels par les familles pour assurer une réussite scolaire à leurs enfants. Elle peut aussi être définie comme attitude favorable vis-à-vis du système scolaire. Philippe Cibois (2002) définit cette notion de « bonne volonté scolaire » de la sorte : les familles ont « vis-à-vis du système scolaire des attentes positives qui se caractérisent par un phénomène de "bonne volonté scolaire", c'est-à-dire un ensemble de comportements de respect des consignes données par l'école dans le comportement scolaire et hors-école des enfants ». Comme il le note, cela peut concerner la préparation des cartables la veille, l'arrivée à l'heure à l'école, le fait de ne pas oublier un livre ou cahier, etc.

Pour analyser le rapport à l'école, nous tenterons de montrer comment des familles qui vivent des situations socio-économiques difficiles continuent de « croire » à l'école et construisent à cet effet un projet scolaire pour leurs enfants. Nous tenterons aussi de répondre à différentes questions. Comment des familles populaires essayent-elles de transformer des probabilités objectives en des espérances subjectives¹⁹ en fournissant des efforts pour la réussite de leurs enfants ? Il s'agit aussi de comprendre ce rapport difficile entre les familles populaires et l'école, sous le prisme d'une « expérience scolaire ratée » des parents d'élèves. Dans l'explication de la mobilisation familiale, les choix rationnels des parents sont pour certains d'entre eux en faveur du maintien de l'enfant à l'école et pour d'autres la sortie de l'école. La théorie du choix rationnel (coût et bénéfice) qui est développée (Boudon, 1997) est donc ici à double tranchant et ne pourra à elle seule rendre raison de ces comportements qui débordent du cadre d'une simple analyse rationnelle. C'est pourquoi nous allons aussi nous appuyer sur les travaux de Bernard Lahire qui démontrent une forme de mobilisation familiale réussie dans les milieux populaires. Il reste à considérer que ces réussites scolaires en milieu populaire, telles que Lahire les décrit, demeurent des exceptions heureuses pour cette catégorie de population. Il faut donc les nuancer. C'est en ce sens que la mobilisation des facteurs de conversion qui agissent sur les capacités (Sen, 1985) nous semble être une opportunité pour aborder cette question du rapport à l'école.

¹⁹ Si l'on regarde les statistiques et les études faites sur le taux d'échec ou de décrochage scolaire, on se rend compte que les élèves se recrutent majoritairement dans les milieux dits populaires.

L'intérêt pour les capacités se justifie par l'objectif de mise en évidence des décalages entre les capacités et les contraintes souvent fortes qui empêchent des parents d'élèves d'accompagner correctement leurs enfants. Or les obstacles liés aux conditions économiques d'existence ne sont pas pris en considération dans l'élaboration des politiques éducatives qui cherchent à résoudre ce problème.

Pour expliquer l'ampleur du problème de la déperdition scolaire, il y a la misère des familles qui peinent à assurer leurs dépenses quotidiennes et il y a aussi des jeunes qui ne mangent pas à leur faim. Leur sort est masqué par la politisation du phénomène mettant au-devant de la scène la démission parentale comme principale cause. Pour aborder cette question de la déperdition scolaire, il est nécessaire de prendre en compte les discours et les pratiques des parents d'élèves afin de comprendre les enjeux et les stratégies qui sous-tendent une telle mobilisation ou démobilisation parentale.

b. « Déconstruire le mythe de la démission parentale : au-delà des préjugés »

Les entretiens menés auprès des parents rencontrés et enquêtés montrent que beaucoup d'entre eux évoquent les moyens d'existence économiques comme la principale entrave à la poursuite des études de leurs enfants. Même si ce fait est avéré, ils ne se cachent pas derrière cette misère économique. Les stratégies éducatives de mobilisation qu'ils mettent en place en sont la preuve. La réussite ou l'échec scolaire de leurs enfants est donc la bataille personnelle d'une famille et particulièrement d'une mère. Beaucoup d'acteurs de l'école porteurs du discours de démobilisation des parents ne s'appuient en général que sur l'absence des parents à l'école. Or, cette absence seule ne permet pas de prendre en compte l'ensemble des stratégies éducatives des parents et leur mobilisation pour la réussite scolaire de leurs enfants. Étudier sociologiquement ce phénomène de déperdition scolaire suppose donc d'en connaître les enjeux, les politiques et les stratégies d'investissement ou de contournement mis en place par les familles populaires.

Nous avons constaté que, malgré de nombreuses politiques éducatives initiées et de mobilisations associatives ou familiales scolaires, le problème de la déperdition est encore important au niveau national. En effet, selon le Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE, 2018), pour l'ensemble du pays, 11,26 % des garçons et 10,01 % des filles ont abandonné en 2017 dans l'enseignement primaire. Ces pourcentages sont cependant beaucoup plus faibles en milieu urbain, y compris en milieu urbain défavorisé. Pour l'académie de Dakar, ils sont respectivement de 5,56 % pour les garçons et de 4,35 % pour les filles, pour celle de l'académie Pikine-Guédiawaye (qui inclut la commune de Yeumbeul Sud), ils sont de 8,48 % pour les garçons et de 6,89 % pour les filles (Ibid.,

page 119). Dans tous les cas, les filles abandonnent moins que les garçons, mais nous notons cependant que les abandons des filles et des garçons sont plus élevés en banlieue défavorisée qu'à Dakar. Cependant, comme le note ce rapport publié en 2018, « Dans les académies, ce taux varie chez les garçons entre 5,56 % à Dakar et 21,44 % à Kaffrine. Chez les filles, il est de 4,35 % à Dakar contre 18,91 % à Kaffrine » (RNSE, 2018, page 113). Il existe donc de très grandes inégalités régionales face à l'abandon scolaire au Sénégal.

Devant ce constat de l'échec des politiques de lutte contre la déperdition et des mobilisations en faveur de la scolarisation pour tous, pourquoi les politiques de développement scolaires ne tiennent-elles pas compte de toute la mesure du problème dans une approche plus globale de la question ? Quels sont donc les enjeux de cette mobilisation pour les familles, pour les ONG et pour l'État ? Vers quels objectifs et avec quels moyens cette mobilisation familiale est-elle réalisée ? Pourquoi ne s'exprime-t-elle pas de la manière que les ONG et les gouvernements voudraient qu'elle s'exprime ? En somme, il est aussi question de se demander pourquoi les familles se mobilisent et pour qui elles se mobilisent ? Quels sont leur degré de mobilisation, leur limite et leur capacité ?

Notre analyse du problème de la déperdition scolaire permet d'étudier les enjeux des politiques éducatives menées et de les confronter à la mobilisation parentale des milieux populaires. Cette perspective permet aussi de signaler la non-prise en compte du phénomène de déperdition scolaire en tant que phénomène non seulement scolaire, mais aussi social, économique et culturel. Cette confrontation montre le décalage existant entre ces politiques d'éducation et les attentes des populations ciblées. Au-delà de ce que les parents font ou ne font pas pour la réussite scolaire de leurs enfants, il s'agit aussi de les d'interroger sur ce qu'ils ont et ce qu'ils n'ont pas pour assister les leurs.

Ce faisant, dans le sillage de Sen, ces interrogations aideront à poser la problématique des politiques de développement scolaire menées depuis des décennies par les ONG et les gouvernements sénégalais. Ainsi, devant le constat que les familles sont démunies et très peu dotées d'un capital scolaire alors que leur mobilisation est massive, nous avons tenté de montrer comment la catégorie de la déperdition permet de déceler une question sociale essentielle : la problématique d'une politique de développement scolaire. Pour comprendre l'intérêt que les parents ont pour l'école au point de ne pas vouloir comme ils le déclarent « *que leurs enfants vivent la même chose* », il est nécessaire de répondre à la question suivante : comment les conditions socioéconomiques difficiles et l'absence d'une culture scolaire deviennent à la fois un atout et un handicap pour les parents dans la lutte contre la déperdition scolaire ?

2) Regard croisé : de l'approche par les « capacités » à « l'action rationnelle » individuelle

La préoccupation d'une éducation pour tous est au cœur des politiques de lutte contre la déperdition et de développement scolaire. L'accès et le maintien des enfants à l'école sont inscrits dans les agendas des politiques publiques éducatives (efforts budgétaires, recrutement d'enseignants, réformes des contenus scolaires) de la même manière qu'ils occupent une place importante dans le champ des priorités des familles (efforts économiques, mobilisation familiale). Sachant, entre autres, que les causes de la déperdition scolaire sont protéiformes et étroitement liées à des facteurs externes à l'école, tels que l'environnement familial, le genre, la situation socioéconomique de la famille, les motivations personnelles, la compréhension du phénomène du point de vue heuristique nécessite de mobiliser la théorie du choix rationnel de Boudon en parallèle avec les facteurs de conversion établis par Sen.

Pour le premier, les principes fondamentaux de la théorie peuvent être résumés à trois niveaux : 1/ l'explication d'un fait social tient au fait qu'il est la conséquence d'une somme de propositions toutes individuellement reconnues ; 2/ toute explication d'un phénomène social tire sa pertinence dans l'agrégation d'un ensemble d'actions individuellement acceptées ; 3/ aucune action individuelle ne doit être analysée sans la raison qui l'explique. Pour Sen, l'analyse se situe aussi à trois niveaux : social, environnemental et personnel, ce qu'il nomme les facteurs de conversion. Tout en essayant de faire un usage fidèle de ces concepts théoriques aussi complexes que féconds, le but est de les mobiliser pour l'analyse de la déperdition scolaire dans cette thèse. En nous appuyant sur les facteurs de conversion au sens de Sen, ce chapitre étudie comment ses facteurs s'articulent. Autrement dit, dans quelle mesure ces facteurs traitent-ils des questions d'échec ou de réussite scolaire des milieux populaires ou comment peuvent-ils influencer ou déterminer la déperdition scolaire, mais aussi le rapport des familles à l'école ?

La mobilisation des analyses de Sen et de Boudon constitue, de notre point de vue, un cadre de référence pertinent pour aborder les questions posées à propos du phénomène de la déperdition scolaire et du rapport des familles populaires à l'école. Les analyses sur la liberté de choix et la part essentielle réservée au choix rationnel aident à saisir les opportunités qui s'offrent aux familles.

Ce chapitre se présente donc sous forme d'une revue conceptuelle qui recense les thèses de Sen et de Boudon – principalement leur point de vue sur la compréhension des comportements des individus en rapport avec leur milieu – avec comme objectif de mieux saisir le rapport des populations de Yeumbeul Sud à l'école et leur attitude face à la déperdition scolaire. Il permet d'inscrire cette thèse

selon ces deux regards croisés et de justifier la pertinence des problématiques traitées et des hypothèses avancées.

a. La déperdition scolaire : ce que Sen et de Boudon permettent de comprendre

La description de la configuration familiale et environnementale dans laquelle sévit le « problème » de la déperdition scolaire à Yeumbeul Sud ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les comportements adoptés par les populations pour faire face à ce phénomène. En effet, comme le soulignent la plupart des familles interrogées, qui déplorent leur manque de moyens pour agir sur la déperdition scolaire, leurs conditions d'existence économiques précaires conjuguées à l'absence de soutien scolaire de la part de l'État limitent les stratégies éducatives de mobilisation qu'elles développent. Ces difficultés structurelles liées aux problèmes de pauvreté et de culture scolaire (majoritairement soulignées par les familles interrogées) imposent de revenir à la fois sur l'existence de capacités, mais aussi sur les choix opérés en fonction des possibilités existantes.

Alors que Sen s'est saisi de la thématique de la justice pour développer sa notion de « capacité » au regard des possibilités de faire et d'être des individus, Boudon a constitué son approche de « l'action rationnelle » à partir de l'agrégation de plusieurs éléments, qui selon lui permettent aux individus de faire ce qu'ils font sur des bases qui leur semblent justes. Cette approche propose de : « considérer que tout comportement s'explique par le fait que l'acteur y voit des conséquences bonnes pour lui » (Leroux, Boudon, 2003). La déperdition scolaire analysée sous l'angle individualiste apporte un nouveau regard sans réellement nier la part des déterminismes sociaux qui ne seraient qu'un postulat selon Boudon. L'analyse qu'il apporte dans l'explication de ce genre de phénomène donne une part importante à « l'action rationnelle » dans le choix des individus. Vue de cette manière, la déperdition scolaire peut être la conséquence d'une agglomération d'éléments qui font que les individus concernés décident au regard des coûts et bénéfices de poursuivre ou non leurs études. Pour Boudon (2003) : « Ce sont les comportements individuels qui sont la cause des phénomènes macroscopiques ²⁰ ». Ce point de vue est remis en question par l'analyse de Sen qui pense qu'au-delà d'une « rationalité instrumentale » les individus sont soumis aux poids des effets de contexte. Si l'on se réfère à Sen un fonctionnement élémentaire, comme échapper à la déperdition scolaire, ne relèverait pas d'un désir individuel, mais plutôt des effets du contexte socioéconomique, culturel, religieux et politique.

²⁰ À cet effet, Boudon rajoute aux deux modèles classiques - de l'être humain partagé d'une part à ses passions et d'autre part à ses intérêts - le bon sens au sens de Descartes. Il complète ainsi les deux paradigmes relevés par Albert Hirschman dans *Les passions et les intérêts : justifications politiques du capitalisme avant son apogée* (1980).

b. « Liberté positive » et « rationalité cognitive »

Dans le renouvellement de la réflexion sur la justice en éducation, les modèles théoriques de Boudon et de Sen se complètent. Si l'on applique leur modèle aux questions de réussite ou d'échec scolaire, les auteurs ont des points de vue distincts qui finalement se confrontent. Pour Boudon, les enfants du milieu populaire en déperdition scolaire, comme ceux de Yeumbeul Sud, le seraient du fait d'un choix rationnel des familles. Sa perspective tient à préciser que les familles ont des bonnes raisons de faire ce qu'elles font. Or, si l'on regarde l'approche de Sen, elle tient, au-delà de l'action rationnelle, à l'absence d'un certain nombre de capacités notamment élémentaires comme le manque d'infrastructures scolaires, de santé, de transport, etc.

En ce sens, comme l'écrit Boudon : « La théorie du choix rationnel traite l'*homo oeconomicus* comme un *rational fool* : c'est en effet parce qu'il est un calculateur rationnel qu'il produit dans certaines circonstances des résultats indésirables, non seulement d'un point de vue collectif, mais même de son propre point de vue, comme le montre le cas d'école des acteurs sociaux qui se laissent prendre au piège du dilemme du prisonnier. » (Boudon, 2007, pp. 40-41). La théorie de Sen, quant à elle, prône un espace de possibilités qui essentiellement permettrait aux individus de développer une certaine liberté « positive » de choix²¹. Dans la pensée de Sen, la liberté est utile selon deux dimensions distinctes : d'une part, elle est d'utilité publique et de l'autre d'utilité individuelle. Dans la pensée Boudonnienne, cette forme de liberté au sens de Sen n'est pas suffisante dans la mesure où elle ne tient pas compte de la capacité des acteurs à appliquer leurs actions cognitives lorsqu'ils sont confrontés à des faits qu'ils soient d'ordres moraux ou de nature.

En somme, l'analyse de Sen nuance la pensée Boudonnienne qui émet l'hypothèse d'une rationalité individuelle sous le modèle coût et bénéfice. Pour apporter un éclairage sur sa position par rapport à celle de Boudon, Sen précise que la liberté positive n'est pas dépourvue d'éléments cognitifs dans la mesure où elle offre la possibilité d'évaluer sa propre situation et donne la latitude de la changer (Sen, 1996). La liberté positive de Sen se rapproche de la rationalité individuelle de Boudon lorsque celui-ci l'envisage à partir des calculs que l'individu peut faire ou à la liberté de faire en fonction d'une finalité qu'il pense utile.

²¹ « La liberté, considérée en termes "positifs", représente ce qu'une personne, toutes choses prises en compte, est capable ou incapable d'accomplir ».

3) Désir d'école : une fin en soi ou un vecteur de bien-être en soi ?

Dans un contexte où l'accès et le retrait des enfants à l'école représentent un problème sociétal - au regard des paramètres symboliques, sociaux et culturels sénégalais - la lutte contre la déperdition scolaire occupe une place centrale dans l'agenda des politiques de développement scolaire. Si pour certaines familles, la déperdition scolaire est une menace pour le bien-être individuel, familial, ou au moins comme la cause d'un revers social et personnel (chômage, précarité, pauvreté), elle est appréhendée par d'autres comme un choix qui revêt à la fois un enjeu socioéconomique et culturel.

Chez beaucoup de familles de Yeumbeul Sud que nous avons interrogées, le désir d'école et de lutte contre la déperdition scolaire se confirme lorsque les stratégies éducatives de mobilisations parentales sont mises en lumière. Il reste que pour bon nombre d'entre elles, l'école, n'est en fait pas une fin en soi, mais l'un des moyens les plus sûrs pour transformer leurs espoirs quant à la réussite sociale de leurs enfants. C'est dire autrement que les résultats attendus de la scolarisation, en l'occurrence savoir lire et écrire, mais aussi obtenir des diplômes, sont importants pour eux, mais que sortir de la pauvreté grâce à l'école est plus nécessaire à leur sens. Ainsi, le *fonctionnement* au sens de Sen n'est que pour la majorité des familles de Yeumbeul Sud un outil qui leur permet de transformer des biens et des services en vecteur de bien-être pour soi et pour les siens. On retrouve aussi dans cet ordre idée les bases de la théorie du choix rationnel de Boudon qui veut que l'individu social soit davantage animé par les conséquences de ses actions sur son bien-être. On peut faire ainsi l'hypothèse que le désir réel d'aller à l'école émane - outre la reconnaissance sociale - d'un désir ou plus d'un souhait de sortir la famille d'une situation économique et sociale précaire.

À l'opposé, la non-scolarisation de certains enfants de Yeumbeul Sud trouve sa raison dans le fait que les parents qui ont pris de telles décisions l'ont fait en fonction des possibilités existantes. De ce point de vue, il va de soi que ceux qui ont choisi le chemin inverse ont suivi la même logique, c'est-à-dire celle régit par l'agrégation des comportements individuels en rapport avec les capacités existantes et à leur portée. Les parents qui décident d'inscrire leurs enfants à l'école, quitte à ponctionner le budget familial au risque d'impacter la stabilité économique de la famille, le font à raison et au regard des conséquences positives envisagées. Lorsque ces enfants réussissent en obtenant un diplôme et un emploi, ils rapporteront les bénéfices de cet investissement (comme nous allons le montrer les chapitres de la seconde partie de cette thèse). De la même manière, les parents qui refusent l'accès à l'école à leurs enfants le font pour de bonnes raisons. En refusant d'inscrire leurs enfants ou certains d'entre eux, ces parents s'évitent le risque de mettre la stabilité économique de la famille en jeu et,

parfois, en ce qui concerne les filles, de voir ces dernières perdre les valeurs culturelles et morales qui font la bonne épouse par exemple. Ainsi, d'un choix comme d'un autre, il reste que l'attitude des familles de Yeumbeul Sud peut être considérée comme un comportement rationnel. En scolarisant ou non les enfants, les familles développent une rationalité *instrumentale* à travers leur rapport à l'école. Les moyens mis à leur disposition sont sans cesse mobilisés pour atteindre les objectifs fixés.

a. La déperdition scolaire : des « libertés de choix » et des caractéristiques à risque

En s'appuyant sur ce que Sen appelle les facteurs de conversion, il est aussi possible dans le cas sénégalais de Yeumbeul Sud d'identifier les caractéristiques qui mettent en lumière les comportements rationnels des familles face à la déperdition scolaire. Selon Sen, les facteurs de conversion sont de trois ordres : sociaux, environnementaux et personnels. Il convient donc de revenir sur comment un facteur de conversion peut arriver à modifier le type de capacité. Rappelons que l'analyse de Sen sur les capacités s'est construite en complétant l'hypothèse de « l'action rationnelle » assignant à l'action individuelle ou le choix rationnel une fonction *instrumentale* et la construction de *l'habitus* au sens de Bourdieu comme modèle explicatif de faits sociaux. Si l'on s'en tient alors aux facteurs de conversion sociaux, un premier grand facteur de risque trouve sa source dans le choix d'inscrire ou non ses enfants à l'école. C'est donc ici la stratégie interne propre à la configuration familiale qui est mise en évidence afin de justifier le choix qui est porté sur un enfant plutôt que sur un autre ou sur un garçon plutôt que sur une fille. Ainsi, comme la plupart des familles interrogées se plaignent d'un manque de moyens économiques conséquents, et du fait que dans certaines familles la main-d'œuvre infantile est sollicitée, on peut supposer que la scolarisation constitue un risque pour ces familles d'où le choix de garder les enfants à la maison.

Il va sans dire alors que le simple fait d'avoir des structures scolaires présentes ne garantit pas la scolarisation pour tous dans toutes les familles à Yeumbeul Sud. Le genre a pu également participer davantage aux comportements à risque de déperdition scolaire dans certaines familles conservatrices où les préférences individuelles liées aux traditions, à la culture voire à la religion peuvent compromettre la chance des jeunes filles d'aller à l'école. Aujourd'hui, on observe cependant au Sénégal une scolarisation des filles plus importante que celle des garçons et les inégalités de fréquentation scolaire se sont inversées en ce qui concerne l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire : les préférences individuelles sont donc aussi inversées. Un tel type de choix ne relèverait pas simplement - pour un sociologue comme Boudon - d'une limite de possibilité ou d'une liberté

formelle de choix, il caractériserait l'action individuelle sous une démarche rationnelle guidée par un calcul. Boudon fait appel à ce qu'il nomme la rationalité « cognitive ». Toutefois, il faudrait mentionner que même si la dimension instrumentale peut par moment être le fil conducteur qui guide le choix rationnel des familles de Yeumbeul Sud, il n'en demeure pas moins qu'elle éprouve des limites.

Les croyances sur le rôle et la place des femmes dans la société sénégalaise ont longtemps bloqué certaines familles dans leur désir d'inscrire les filles à l'école. C'est donc un choix imposé par ces normes sociales qui fait que les garçons ont été privilégiés au détriment des filles dans certaines familles. Une analyse « genrée » des *capabilités* permettrait de comprendre comment le désir d'école des parents est affecté par le poids des normes sociales culturelles, traditionnelles, voire religieuses. D'un autre côté, l'inversion des inégalités scolaires selon le sexe de l'enfant interroge sur cette affirmation du poids culturel ou religieux. On peut supposer et faire l'hypothèse que l'analyse « genrée » des *capabilités* montre que les filles obtiennent un taux de réussite égale ou supérieure à celui des garçons lorsqu'elles disposent de ressources suffisantes qu'elles sont en mesure de transformer en *capabilités*. La réalité démontre, en raison de leur considération et de la place que leur réserve la société sénégalaise, que leur scolarisation et leur maintien à l'école sont longtemps demeurés un défi. Aujourd'hui encore, même si la condition féminine les contraint, les résigne et les renvoie à leur condition de femme, elles parviennent à poursuivre des scolarités dans le primaire et le secondaire. On verra à Yeumbeul Sud que les filles ont pu avoir les mêmes possibilités d'étudier qu'un garçon, mais étant donné les considérations socioculturelles existant entre les hommes et les femmes dans la société sénégalaise, elles n'ont pas été inscrites à l'école ou ont fait de courtes études, comme le montrent nos entretiens avec les mères d'élèves. C'est aussi le même cas pour le choix qui est opéré entre l'école coranique et l'école française. Ici, le rôle de la religion comme garant des valeurs morales et religieuses oblige certaines familles à amener leurs enfants à l'école coranique plutôt qu'à l'école française. Pour certains parents, cette école est la plus à même de préserver leurs valeurs morales et traditionnelles ou religieuses.

4) Les facteurs de conversion comme barrière à la liberté réelle de choix des familles de Yeumbeul Sud

À Yeumbeul Sud, l'identification des facteurs (*de conversion*) de la déperdition scolaire a été permise grâce à ce que les familles ont exprimé sur le rapport qu'elles ont à l'école.

De plus, la complexité de ces causes a permis de comprendre comment les facteurs de conversion notamment ceux environnementaux et sociaux ont limité les types de *capabilités*, au regard des

conditions de vie, à telle enseigne que les familles s'adaptent en fonction des possibilités à leur disposition.

Dans le cas sénégalais de Yeumbeul Sud, les facteurs de conversion sont généralement déterminés par le système éducation, par la configuration familiale et par le système traditionnel et religieux. Rien ne semble être possible en dehors de ce cercle où tout s'identifie, se fait et se valide. C'est pourquoi le degré d'influence de ces facteurs doit être considéré dans le choix des familles afin que la déperdition scolaire puisse être perçue comme le résultat d'une agrégation de facteurs fondés sur des dimensions individuelles et collectives. Il est ainsi utile de s'intéresser aux facteurs de conversion qui agissent sur le choix des familles en étudiant plus précisément leur degré d'influence. Pour bien comprendre le poids des facteurs de conversion dans le choix des familles de Yeumbeul Sud, il est nécessaire de faire la différence entre ces dernières. Car à Yeumbeul Sud ce ne sont pas toutes les familles qui font le choix de la scolarisation à « l'école française ». Mais ici, ce qui nous intéresse, ce sont celles qui amènent leurs enfants à l'école et qui par moment s'efforcent de les y maintenir ou sont contraintes de les y retirer. En exemple, deux familles décident de scolariser leurs enfants. Pour l'une, cette voix représente l'espoir de réussite sociale en ce sens que les résultats scolaires permettent d'envisager de meilleures conditions de vie, d'où leur motivation en faveur de l'école. L'autre opère un choix de retrait des enfants au regard des conséquences et des limites de possibilités existantes. La liberté de maintenir ou de déscolariser impose donc que l'on rende compte de ces décisions familiales au-delà des capacités formelles. C'est en ce sens qu'il ne nous semble pas pertinent de réduire la problématique de la déperdition scolaire à la démission parentale.

a. L'effet des facteurs de conversion sociaux et culturels sur les capacités

À Yeumbeul Sud, les familles sont confrontées à la privation de biens ou des services des plus élémentaires : accès à la nourriture, à la santé, au logement, etc. La plupart des arguments sur lesquels s'appuient les familles enquêtées, qui déscolarisent leurs enfants, sont liés à ces privations qui, pour Sen, sont le début d'un processus vers une liberté réelle de choix. Or, pour les familles qui croient en l'école, celle-ci est l'un des meilleurs moyens pour corriger dans le futur la privation de ces capacités élémentaires. D'un côté comme de l'autre, on constate que la décision est justifiée par des choix plus ou moins conscientisés. Par ailleurs, il reste que dans la majorité des familles, les expériences scolaires ont démontré que l'accès à l'école (obtention de diplôme) n'a pas permis systématiquement de trouver un travail qui permet d'améliorer les conditions de vie.

Cependant, comme l'école est présentée comme un vecteur de chance ou d'augmentation des capacités des personnes - « car elle renforce l'autonomie et l'émancipation de tous, y compris ceux vivant dans un environnement familial restrictif (Nussbaum, 2011 ; Sen et Drèze, 2002) - certaines familles ne prennent pas le risque de se priver de cette liberté formelle d'où elles placent l'espérance d'un quotidien meilleur pour elles et pour leurs enfants. Elles sont nombreuses à le dire : « elles ne veulent pas que leurs enfants vivent les mêmes situations économiques et sociales qu'elles ». Cependant, dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, beaucoup de familles sont contraintes d'aller d'abord chercher à manger, à boire et à se loger avant de penser à l'école qui, d'une certaine façon, peut être considérée comme un bien de luxe. Dans ces conditions, nous avons constaté que même s'il y a une « bonne volonté scolaire », il est difficile pour certains parents d'élèves de maintenir leurs enfants à l'école du fait de leur manque de moyens. Alors que la liberté réelle de choix suppose en amont l'accès à une capacité formelle, les familles de Yeumbeul Sud, en plus des conditions d'existence économiques défavorables, se confrontent à des difficultés liées à la présence de ce que Sen appelle la *responsabilité sociale* ou du service public. Dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, il n'y a pas assez d'écoles et les seules qui existent sont en double flux.

De ce point de vue, pour lutter contre la déperdition scolaire, les politiques publiques de développement scolaire doivent au moins régler les problèmes de structures scolaires qui sont nécessaires. À ce propos, Sen cité par Didry (2004) écrit : « Dans le contexte spécifique de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord, la responsabilité sociale s'est exercée principalement à travers des garanties minimales de soins, des garanties contre la pauvreté absolue, l'assurance-chômage ainsi que des services pour les personnes handicapées. Elle a aussi été reconnue dans les domaines de l'éducation, de la recherche et du développement, domaines dont peut dépendre en grande partie le progrès économique d'une nation » (Didry, 2004, pages 26-27). Dans ces conditions, il est clair que le passage d'une liberté formelle à une liberté réelle qui est évoqué par Sen est loin d'aboutir de sitôt, du fait que les familles de cette commune manquent véritablement de moyens à leur disposition afin de pouvoir les convertir en capacité d'action et de choix face à des options différentes. Mais en l'absence des moyens, les familles de Yeumbeul Sud ne manquent pas pour autant de stratégies et d'actions. Cette situation de manque incite à prendre des décisions allant même jusqu'à déscolariser dans le but de sauver ou préserver ce qui peut l'être sur le plan des valeurs ou sur le plan économique. On retrouve en cela la pensée de Boudon qui soutient que les individus ont de *bonnes raisons* de faire ou de ne pas faire.

Une des catégories de facteurs de conversion trouve ses explications dans l'environnement culturel des populations de Yeumbeul Sud. Ici, c'est l'influence des éléments culturels, traditionnels et religieux qui est diagnostiquée afin de souligner l'influence des facteurs culturels sur le rapport des habitants de Yeumbeul Sud à l'école ou sur la déperdition scolaire. Ainsi, des choix liés à des considérations culturelles (absence d'une culture scolaire, famille nombreuse, travail des enfants), religieuses (préférence de l'école coranique), historiques (refus de l'assimilation, rejet de l'héritage colonial) seraient autant de facteurs suffisants pour entretenir la déperdition scolaire. L'analyse de l'approche des facteurs de conversion socio-culturels démontre à la fois l'impact des valeurs culturelles, traditionnelles et religieuses sur le risque de déperdition scolaire, mais aussi le rapport difficile que les populations de Yeumbeul Sud entretiennent avec « l'école française ». Ces facteurs empêchent, dans certaines familles, l'envoi des enfants à l'école et les maintiennent dans les maisons ou les envoient à l'école coranique afin de les éduquer conformément aux règles de la communauté et du groupe ethnique auquel ils appartiennent. Le rapport des populations à l'école est également caractérisé par des pratiques comme la polygamie qui peut entraîner des choix arbitraires (scolarisation des enfants de l'épouse préférée). Cependant, l'analyse qui est ici faite à partir des facteurs de conversion de Sen ne veut pas signifier systématiquement qu'il y ait une absence de rationalité dans le choix qui est opéré par les familles. Il fallait juste rappeler que les arbitrages qui sont faits par les parents dans le choix de scolarisation ou de déscolarisation sont parfois motivés par des facteurs d'ordre culturel, religieux et traditionnel.

b. L'effet des facteurs environnementaux sur les capacités

À Yeumbeul Sud, les facteurs de conversion environnementaux qui participent à la scolarisation ou la déscolarisation des enfants ne peuvent pas être réduits seulement à ceux qui offrent une liberté formelle c'est-à-dire à l'opportunité d'accès aux droits formels. Ils doivent être élargis au-delà des possibilités éducatives existant hors liberté formelle. Or, dans cette commune d'arrondissement, les familles engagées se battent régulièrement sur deux fronts : l'un contre le manque d'infrastructures scolaires, l'autre contre les menaces de déperdition scolaire dues à plusieurs facteurs notamment les problèmes de sécurité, d'inondation, de précarité économique, etc. De multiples exemples ont été cités par nos enquêtés soit pour expliquer ces facteurs qui bloquent leurs stratégies soit pour déplorer une non-prise en charge des éléments de liberté qui compromettent leur lutte contre la déperdition scolaire. On constate dès lors que le facteur de conversion environnemental ne peut pas être séparé des facteurs de droits non formels, qui lorsqu'ils sont conjugués à ceux formels, en matière de lutte contre la déperdition scolaire, peuvent permettre l'accès à une liberté réelle de choix. Ainsi, en agissant uniquement pour l'accès aux droits formels, les autorités de l'école n'auront fait que la moitié du

chemin dans la mesure où cette liberté risque toujours d'être entravée par des facteurs existant en dehors de ce cadre.

Et pour conclure

Ces différentes approches permettent donc de mettre en lumière les effets de contexte et les préférences individuelles des familles de Yeumbeul Sud sur la mise en place des stratégies éducatives de mobilisations parentales. D'une part, ces stratégies dépendent de la configuration familiale des enfants c'est-à-dire du nombre d'enfants dans la famille, de leur genre, de leur statut socio-économique, mais aussi des revenus, du niveau d'études des parents, etc. D'autre part, le système d'éducation, qui influe sur les facteurs de conversion sociaux, implique une adaptation des stratégies familiales en fonction de la détention de capitaux au sens de Bourdieu : capital scolaire (accompagnement scolaire, aides aux devoirs, tenue d'un agenda), capital économique (inscription aux cours supplémentaires, enseignant à domicile pour des cours particuliers).

À la lumière de ce qu'ont exprimé nos enquêtés, les familles de Yeumbeul Sud ont élaboré des stratégies éducatives de mobilisation diverses en fonction de leurs expériences, de leur situation socio-économique, de leur environnement et ont, semble-t-il, agi plus ou moins au regard des possibilités ou des opportunités qui leur sont offertes. La part de leur volonté aussi bien que celle de leur milieu semblent y jouer un rôle essentiel. Néanmoins, l'appréhension de leur stratégie n'est pas homogène et leur motivation à adopter de telles stratégies reste à éclairer.

C'est pourquoi les cadres théoriques de Sen et de Boudon nous ont servi de point d'appui pour guider notre ambition de comprendre le rapport des populations de Yeumbeul Sud à l'école ainsi que leurs formes de lutte contre la déperdition scolaire. Les politiques mises en œuvre démontrent leur limite face à ce phénomène. De ce point de vue, ne serait-il pas judicieux pour les décideurs politiques et institutionnels de l'école de consulter les familles sur leur rapport difficile à l'école au lieu de décider ce qui est bon pour eux et pour leurs enfants ?

5) Hypothèses

Cette thèse suppose que les problèmes liés à la déperdition scolaire à Yeumbeul Sud peuvent être compris en étudiant d'une part le rapport de ces classes populaires à l'école et, d'autre part, en analysant l'efficacité des politiques éducatives menées par les gouvernements sénégalais jusque-là.

L'étude des rapports sociaux et institutionnels liant les uns aux autres ainsi que les politiques scolaires initiées ne peuvent être comprises que si les formes de lutte contre la déperdition scolaire sont connues. De plus, les stratégies éducatives de mobilisation parentale contre la déperdition scolaire ne peuvent être probantes tant que les conditions d'existence des familles ne sont pas améliorées. De la même manière, les politiques de lutte contre ce phénomène ne peuvent être payantes que lorsqu'elles englobent le problème dans une dimension autre que scolaire. Ainsi, cette thèse pose les hypothèses suivantes :

— Le manque de moyens économiques, sociaux, intellectuels des familles limite l'efficacité de la lutte contre la déperdition même s'il renforce le degré d'engagement et de mobilisation des familles. En l'absence de ces moyens, leurs stratégies de lutte ont qu'un impact moindre sur le phénomène de la déperdition scolaire.

— Les familles populaires de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud sont victimes pour la plupart de leurs faibles maîtrises des codes que véhicule l'institution scolaire. Cette situation peut expliquer leur difficulté à accompagner scolairement leurs enfants.

— En vivant dans une situation de précarité, les familles populaires de Yeumbeul Sud croient et espèrent de l'école une amélioration de leurs conditions de vie lorsque leurs enfants obtiendront un diplôme puis un emploi.

— Les politiques de développement scolaire menées par les gouvernements, les organismes internationaux et les ONG ne prennent pas en compte les problèmes extrascolaires qui touchent les familles des enfants scolarisés : difficulté à se nourrir, à se loger, à se déplacer. Ce fait explique sans doute les objectifs scolaires jamais atteints et repoussés sans cesse et l'inefficacité des politiques imposées. Cet échec est dû aux failles des mesures et stratégies qui sous-tendent ces politiques plutôt qu'une éventuelle démission parentale.

La majeure partie de nos enquêtés vit dans une situation de précarité économique. Mais l'aide qui leur est proposée est d'ordre scolaire alors qu'ils ont besoin d'assurer les dépenses quotidiennes. Cette thèse défend l'idée que c'est plus l'échec des politiques scolaires et de lutte contre la déperdition qu'il faut interroger qu'une supposée démission parentale.

6) Note méthodologique

a. Le choix de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud

Yeumbeul Sud est le milieu que nous avons choisi pour mener notre enquête sur la thématique de la déperdition scolaire à l'aune de la mobilisation parentale et des politiques de lutte menées contre ce phénomène. Ce choix se justifie pour au moins deux raisons qui attirent notre curiosité scientifique.

Premièrement, la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud est caractérisée entre autres par la vulnérabilité de sa population et le degré de précarité (Soumaré, 2002). La mobilisation et le dynamisme des communautés de base y sont anciens (Legros, 2002). Cette mobilisation s'organise aussi dorénavant autour des Comités de gestion d'école (CGE) et des ONG qui accompagnent les familles dans leurs stratégies d'adaptation, de survie et de lutte contre le phénomène de la déperdition scolaire. Cette commune d'arrondissement nous a semblé réunir les conditions pour mesurer le degré d'implication des familles. Deuxièmement, ce choix s'explique par le fait que l'objet de recherche, la déperdition scolaire, possède des facteurs polymorphes en fonction des zones (urbaine ou rurale) et des milieux populaires urbain ou rural, de la composition ethnique de la population, du niveau de précarité des habitants, etc. De ce point de vue, Yeumbeul Sud semble - au regard du peu d'études sur la scolarisation des milieux populaires dans les banlieues défavorisées des capitales d'Afrique subsaharienne – être un terrain d'études permettant l'étude des déperditions scolaires et de la mobilisation des familles dans ce type de milieu.

Au départ de la présente étude, l'approche adoptée était inscrite dans une méthode quantitative de l'analyse du processus de la déperdition scolaire dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. A cet effet, la démarche de départ était centrée sur le suivi de cohorte d'élèves de CI et de CP pendant trois ans pour mieux appréhender les éléments explicatifs de la déperdition scolaire en repérant aussi bien les sorties précoces que les facteurs de risque. En raison du fait que les données nationales ne pouvaient pas être une échelle de valeurs crédible pour être transposées à notre terrain qui est spécifique (commune urbaine très pauvre), nous avons retenu les établissements scolaires présents dans la commune de Yeumbeul Sud (quatre écoles primaires, dont trois publiques et une privée) pour constituer une base statistique afin de les confronter aux discours des parents d'élèves. Le choix porté sur ces quatre écoles dites « françaises » par les populations était justifié du fait que la thématique centrale de notre thèse s'articule autour de la déperdition scolaire et des stratégies des familles pour maintenir leurs enfants à l'école et pour assurer leur réussite. En effet, le système des écoles coraniques

ne repose pas sur une organisation de type scolaire, avec passages d'une classe à l'autre ou redoublement ou échec scolaire. Nous avons cependant pris en compte les stratégies des familles en faveur des écoles coraniques telles qu'elles ont été définies par les familles lors de nos entretiens.

Ainsi, les niveaux CI et CP ont été choisis, car permettant de suivre plus longtemps les élèves dans le cycle primaire. Ils nous laissaient aussi une marge au cas où cette étude de cas serait appelée à être prolongée dans le temps. Pour choisir les 360 élèves à suivre, notre mode opératoire est basé sur une technique simple et aléatoire. Pour les CI, du fait que les élèves sont tous en double flux, c'est dire qu'une même classe est divisée en deux groupes (A et B) qui sont scolarisés à mi-temps et alternent les cours du matin et du soir avec un même enseignant), nous avons choisi les vingt premiers ou premières élèves sur la liste du groupe A et les vingt derniers ou dernières élèves sur la liste du groupe B. Le même procédé a été appliqué pour les classes de CP dans les quatre établissements de Yeumbeul Sud que nous avons visités. Ce mode de sélection nous a permis d'éviter de prendre systématiquement les meilleurs élèves que les enseignants ont souvent tendance à proposer dans ce type d'enquête.

Cependant, notre démarche première n'a pas abouti, ce qui nous a amené à changer d'approche en optant pour le qualitatif. En effet, dès la première phase de l'étude sur le terrain, nous nous sommes rendu compte de l'impératif d'un changement d'approche pour des raisons indépendantes à notre volonté. Il nous était devenu difficile d'obtenir des données locales (Yeumbeul sud) sur trois ans sur la thématique qu'on pourrait éventuellement confronter aux discours recueillis lors des entretiens. Cette raison nous a poussé à reconsidérer notre approche en adoptant une méthode beaucoup plus qualitative recentrée sur les stratégies éducatives de mobilisation des familles et sur l'analyse des textes qui régissent les politiques éducatives de développement scolaire.

Ainsi, la présente recherche se voudrait être qualitative avec quelques données quantitatives qui permettent d'appuyer notre analyse. Il s'agit en l'occurrence de questionnaires passés auprès de 360 familles. Notons que dès notre première visite dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, nous nous sommes rendu directement à l'école Mady Ndiaye pour rencontrer le directeur qui nous a reçu. Nous lui avons présenté notre projet d'étude et l'avons sollicité pour rencontrer quelques familles d'élèves. Celui-ci nous a mis en relation avec une institutrice de CI et un instituteur de CM2. Ceux-ci ont choisi au hasard une fille en CM2 et un garçon en CI : Dieynaba Fall et Assane. Mais comme Dieynaba partageait la même classe et le même foyer familial qu'Abdou Aziz Fall, le directeur nous a proposé de le prendre en plus des deux élèves déjà choisis. Ces premiers entretiens nous ont permis ensuite de mieux adapter nos outils d'enquête.

b. Les questionnaires destinés aux parents d'élèves

Nous avons souhaité utiliser l'outil « questionnaire » afin de pouvoir interroger un grand nombre de parents d'élèves. Le choix s'était porté sur les familles dont les enfants étaient scolarisés au CI et au CP au cours de l'année scolaire 2015-2016. Le choix de ces élèves scolarisés était justifié par la thématique centrale de la thèse « la déperdition scolaire » et par le fait que nous souhaitions initialement suivre pendant trois ans ces élèves, ce qu'il n'a pas été possible de réaliser compte des contraintes financières et de temps qui se sont imposées à nous. Cependant, nous avons conservé ce choix des familles ayant leurs enfants inscrits en CI et CP, car il nous permettait d'essayer de comprendre comment ces familles projetaient l'avenir scolaire de leurs enfants. Quatre écoles ont été retenues (Abdou Ndiaye, Mamadou Mady Ndiaye, Momar Khary Diop et Khalifa Ababacar Sy). En tout, 360 questionnaires ont été administrés auprès des parents d'élèves qui ont accepté de participer à cette étude.

La passation du questionnaire s'est faite en deux phases. Une première phase qui s'est tout d'abord déroulée à l'école Mamadou Mady Ndiaye. À partir de la liste des élèves retenus pour l'enquête, le directeur a adressé une convocation orale à tous les parents d'élèves concernés par l'étude. C'est dans l'après-midi vers 17h que le rendez-vous a été fixé à l'école permettant ainsi aux familles de se libérer pour l'enquête. Nous avons nous-même posé les questions aux parents d'élèves dans une salle de classe. Le directeur et un des enseignants faisaient entrer tour à tour les parents. Ce protocole a ensuite été utilisé dans les trois autres établissements à savoir Abdou Ndiaye, Khalifa Ababacar Sy et Momar Khary Diop.

La seconde phase est inspirée par l'expérience de la première (celle du passage du questionnaire par nous-mêmes dans les locaux de l'école Mamadou Mady Ndiaye). En effet, comme nous avons remarqué des absences justifiées²², nous avons proposé aux directeurs d'école de faire poser les questions aux familles par les enseignants lorsque les parents sont disponibles à n'importe quel moment du temps scolaire. Cette proposition a été validée avec le directeur en accord avec les enseignants. Ainsi, nous avons laissé dans les quatre établissements des questionnaires que nous récupérons de temps en temps lors de notre séjour d'enquête.

Notre questionnaire vise à repérer les dispositions économiques des familles, leur répartition en fonction des besoins essentiels de ces dernières. Il pose des questions sur le suivi scolaire et le temps

²² Selon les directeurs d'écoles, certains pas n'ont pas pu être présents pour le passage du questionnaire parce qu'ils étaient occupés par le travail, en voyage, ou avec des rendez-vous ailleurs, etc.

que les parents consacrent à l'accompagnement scolaire de leurs enfants. L'intérêt de ce questionnaire était de voir combien gagnent ces familles. Combien de temps consacrent-ils à la scolarité de leurs enfants ? Et, quelle part de ce budget est réservée à la scolarité des enfants ? Cela dans le but de pouvoir déterminer l'intérêt que les parents d'élève portent à l'école en fonction des moyens financiers et du temps disponible dont ils disposent, puisque l'on sait que la question de la survie est essentielle pour eux. Il convient de préciser ici que même si les parents sont pour la majorité des analphabètes, leur notion du temps reste correcte. Ils savent identifier l'heure pour les levers des écoliers.ères et leur retour de l'école le « midi ». Nos observations sur le terrain indiquent qu'ils maîtrisent les horaires imposés par l'école.

Enfin, nous avons noté lors des passations du questionnaire, comme lors des entretiens, une forte majorité de femmes présentes. De notre point de vue, trois choses semblent l'expliquer. D'abord, les femmes, même si elles sont fortement mobilisées dans le petit commerce, restent essentiellement dans les foyers familiaux (ou à proximité) et sont souvent occupées par les tâches ménagères. Ensuite, il demeure rare, au moins lors de la première phase, que les heures retenues pour les enquêtes trouvent les hommes dans les foyers conjugaux. La plupart d'entre eux quittent le domicile tôt le matin et ne reviennent que pendant les heures de repas ou au mieux le soir. Nous avons fait cette observation lors de nos séjours chez les familles. Enfin, comme nous l'avons observé lors de notre étude, l'éducation des enfants semble être dans cette zone populaire de Yeumbeul Sud « déléguée » aux femmes.

c. La passation du questionnaire et ses limites

Pour les écoles Mady Ndiaye et Khalifa Ababacar Sy, nous avons administré le questionnaire nous-mêmes. Face à chaque parent d'élève, nous traduisions avec nos mots en wolof le sens des questions avec la même langue avant de reporter les réponses en français sur notre questionnaire. Notre traduction a peut-être quelquefois impacté la compréhension de la question dont la réponse donnée peut ne pas correspondre à la réalité vécue. Nous avons essayé de rester très vigilant à ce type de biais en répétant plusieurs fois notre question et afin de vérifier si l'enquêté.e l'avait bien comprise. D'ailleurs, cette répétition a suscité quelques « agacements » de certains parents d'élèves notamment des femmes qui n'hésitaient pas à nous rappeler : « Ha ! Ne pensez pas que c'est parce que je ne suis pas allée à l'école que je ne comprends pas ce que vous dites ». Ce genre de phrases, tout en étant rares, méritaient d'être soulignées.

Lors de la passation de ce questionnaire, nous nous sommes vite rendu compte de la difficulté des parents à répondre à quelques questions. C'est le cas de la question : « Quel budget mensuel consacrez-vous aux études de vos enfants ? » La plupart des parents avaient du mal à donner une réponse précise à cette question. Nous posons plusieurs hypothèses : soit ces parents rencontraient des difficultés à organiser et à planifier leurs dépenses de manière claire, soit les dépenses éducatives étaient difficiles à recenser étant donné que plusieurs membres de la famille participent de façon irrégulière aux dépenses scolaires, soit la récurrence de ces dépenses (un jour un stylo à acheter, un autre, un cahier) rend difficile l'évaluation des dépenses au cours de l'année scolaire. Il ne s'agit donc pas de considérer que les familles pauvres ne savent pas gérer un budget, mais plutôt que leur rapport à la gestion ne s'inscrit pas souvent dans une logique de rationalité économique des dépenses comme on peut le constater chez certaines familles lettrées.

De fait, la question de « Combien s'élèvent les dépenses quotidiennes ? » a engendré dans certains cas des difficultés pour obtenir des réponses exactes ou précises dans la mesure où la plupart de ces familles n'ont pas de revenus fixes (quotidiens ou mensuels). Par ailleurs, elles n'ont pas eu de difficultés réelles pour identifier les sommes énumérées par le questionnaire, mais ont peiné à les situer dans notre échelle. Ces deux questions ont parfois soulevé des relances de la part de certains parents d'élèves à notre égard. Ce qui traduisait à notre sens un biais que la connaissance de leur situation économique précise ne peut permettre de résoudre.

Enfin, la question de leur rapport au temps n'a pas provoqué de grandes difficultés dans la passation du questionnaire. Bien que vivant dans des conditions socioéconomiques difficiles et d'illettrisme, certains parents possèdent des montres voire des téléphones portables qui leur permettent de se repérer par rapport au temps. Par ailleurs, il faut préciser que les cinq appels du muezzin sur la journée constituent un élément de repère classique et quotidien dont se servent ces populations, musulmanes en majorité.

d. Les entretiens biographiques auprès des parents d'élèves

Ensuite, des entretiens biographiques ont été passés auprès de 73 parents d'élèves qui ont raconté avec leurs mots leur rapport à l'école « française ». Les entretiens réalisés avec les familles se sont tous passés en langue wolof. Nous ne négligeons pas le biais méthodologique que la traduction de cette langue (wolof) vers le français peut amener dans l'interprétation de ce qui est transmis. Ainsi, nous

avons décidé de faire cet exercice difficile en essayant de garder le « sens » de ce que disent nos enquêtés.e.s. Notre connaissance du wolof qui est notre langue maternelle nous a aidés à faire ce travail.

Les 73 parents ont été choisis parmi les 360 familles des 360 élèves qui avaient été initialement recrutées pour l'enquête quantitative. L'idéal aurait été de considérer les 360 familles pour une enquête plus représentative sur le plan quantitatif. Ce choix est lié à des questions pratiques de faisabilité et à notre volonté de mettre l'accent sur le « qualitatif » et donc prendre le temps de mener ces entretiens.

Les entretiens ont été réalisés essentiellement pendant le premier semestre de l'année 2015. Tous les entretiens ont eu lieu à domicile sans rendez-vous avec les familles, qui étaient parents d'élèves dans les écoles retenues pour notre enquête. Ils se sont tous passés entre 10h et 14h. Le temps de la récréation et de la « descente » (fin de la journée scolaire), nous a souvent permis de partir avec un.e élève. Lorsque nous arrivions chez les familles, elles étaient souvent surprises de nous voir avec leurs enfants. Nous avons, à cet effet, tâché de nous présenter et dire le pourquoi de notre visite en évoquant l'aval du directeur qui nous a autorisés. Pour les familles, nous avons opté pour l'entretien biographique afin de leur laisser le soin et la possibilité d'orienter librement leurs propos. Le guide d'entretien est semi-directif. Le but étant de leur permettre de se raconter plutôt que de répondre à un questionnaire qui ne leur laisserait pas beaucoup de moyens de s'exprimer librement. La durée de nos entretiens varie selon les parents d'élèves : le minimum étant de 30 minutes et le maximum de 1h20.

Toutefois, nous avons parfois rencontré des difficultés quant au déroulement des entretiens. Il arrivait que l'entretien soit interrompu par le parent d'élève lui-même soit pour répondre à un voisin qui lui demandait quelque chose soit pour s'occuper d'un bébé qui pleure, etc. Les temps d'entretien ne pouvaient pas toujours être trop longs du fait que les parents étaient parfois occupés à faire des tâches quotidiennes nécessaires. Ce qui ne nous a pas, dans un certain nombre de cas, permis d'approfondir nos entretiens. À ce titre, les observations faites auprès de ces mêmes familles nous ont aidés à récolter d'autres informations complémentaires.

e. Les entretiens avec des enseignants

En tout, 18 entretiens directs et semi-directifs ont été passés auprès des professionnels et acteurs de l'éducation. Cette partie de nos enquêtes consacrée à ce personnel n'est pas représentative de la population des enseignants qui interviennent dans les écoles. Au début de l'étude, les enseignants ont été choisis pour nous aider à repérer les enfants en situation de déperdition scolaire, mais nous leur

avons permis de s'exprimer sur la problématique, puisque c'était leurs vœux. De fait, nous avons effectué 18 entretiens avec eux et nous avons ensuite utilisé ces entretiens pour éclairer la situation éducative de la commune de Yeumbeul Sud, mais aussi les paroles que nous avons recueillies auprès des familles. Ainsi, les entretiens que nous avons eus avec ses enseignants nous ont permis quelquefois de mesurer le discours en vigueur sur la catégorie de la démission parentale, mais aussi de confronter leur propos à celui des familles interrogées.

f. Les observations dans les familles

Ce questionnaire et ces entretiens ont été appuyés par des séjours d'observations d'un à deux jours, parfois trois, au sein de ces familles choisies pour repérer au-delà de ce qu'elles nous disent leur mobilisation pratique au quotidien. Nous nous sommes présentés en tant que chercheur et avons dévoilé aux familles les objectifs de notre visite. Ce choix d'entrée sur le terrain peut avoir des conséquences sur ce que nous avons à observer. Par exemple, les parents d'élèves peuvent dissimuler des informations ou modifier leurs comportements du fait de notre présence. Cependant, notre choix d'assumer notre statut a permis de mener des observations directes avec l'accord des familles. Nous avons utilisé à cet effet un journal de terrain qui nous a permis de noter au fur et à mesure nos observations. Ainsi, nous nous sommes retrouvés au milieu de familles que nous connaissons à peine et leurs attitudes envers nous ne pouvaient pas être les mêmes que si nous nous connaissions avant cette situation d'observation.

Nous avons fait attention à leur manière de vivre, à leur langage envers les enfants et envers nous-même pour essayer de comprendre le soubassement de chaque propos tenu. Il nous fallait nous détacher de nos propres catégories de perception du fait de notre proximité par rapport à l'objet (l'école) pour essayer de comprendre chaque acte posé et chaque mot prononcé. Il nous est arrivé, par exemple, de surprendre des parents prononçant des gros mots à l'endroit de leurs enfants pour marquer leur autorité. Dès qu'ils remarquaient notre présence, ils changeaient d'expressions et de ton. Notre présence a donc pu influencer leurs manières d'être, mais souvent celle-ci ne semblait pas gêner leurs activités.

Ces séjours ont été l'occasion de constater que dans ces familles les garçons et les filles partagent la même chambre. Dans certaines familles, tous les enfants dorment avec leurs parents. Il s'agit en effet de familles pauvres disposant souvent de très petits logements. Certains parents n'hésitaient pas à nous dire dès l'abord les « règles » de fonctionnement de la maisonnée, d'autres nous laissaient découvrir au

fur et à mesure du séjour. Les relations entre les parents et les enfants sont souvent déterminées par un fort rapport d'autorité qui ne permettait pas souvent d'observer des temps de dialogue entre eux. Nous avons pu remarquer cette absence d'échanges réguliers surtout entre les pères et leurs enfants. Les mères discutent plus que les pères. Cependant, ce temps court de présence des pères dans leurs familles n'a pas toujours permis d'observer des temps de situation en rapport avec notre objet de recherche. Il s'y ajoute un autre biais, celui d'un hôte qu'il faut bien mettre à l'aise, y compris de ce pour quoi il est là.

Cependant, ces séjours, quoique brefs, ont permis de porter notre attention aussi bien sur les gestes que les paroles même lorsqu'ils ne concernaient pas notre objet. Ceci n'est pas sans importance du point de vue heuristique si l'on en croit à Daniel Bizeul (1999) : « Porter une telle attention à ce qui n'est pas "l'objet" proprement dit de l'étude n'implique pas pour autant que le travail sociologique soit un art approximatif alliant des actes routiniers et de simples hasards, ou que l'état d'impréparation soit un pis-aller acceptable. C'est tout le contraire. Car loin de passer pour des à-côtés triviaux ou des entorses tolérables, selon une optique académique du travail de recherche, ces influences, ces convictions, ces contingences, constitutives de la vie sociale, sont à considérer comme un élément naturel du mouvement d'enquête. C'est pourquoi elles doivent être un objet crucial d'attention. Les avancées du chercheur sont pour partie le fruit de ses routines de travail, de ses préjugés, de ses préoccupations intimes, pour partie le résultat de rencontres permises ou impossibles, de coïncidences favorables ou défavorables, pour partie seulement la conséquence d'un travail ordonné et clairvoyant »

Ainsi nos temps de séjours dans les familles, au-delà de ce qu'ils nous cachent, permettent d'observer des situations intéressantes de ce rapport que les milieux populaires urbains entretiennent aussi bien avec leurs enfants qu'avec l'école « française ». C'est notamment au petit matin et le soir où se jouent le plus d'interactions entre les parents et leurs enfants.

Conclusion à la note méthodologique

Dans pour la réalisation de notre thèse, une conjugaison de méthodes de recueil et d'analyse de données a été mobilisée pour répondre aux questions auxquelles nous nous sommes posées. En plus de nos entretiens, de nos observations et questionnaires, nous avons consulté les rapports nationaux sur la situation de l'éducation (RNSE) de 2013 à 2018 sur la thématique pour analyser la question de la déperdition scolaire. Nous avons aussi étudié différents rapports sur l'éducation émanant de l'Unesco, de l'USAID ou du gouvernement sénégalais (par exemple, le document du PAQUET). Enfin, nous

avons pu recueillir quelques informations statistiques auprès de l'Inspection d'éducation et de la formation (IEF) de Keur Massar pour les confronter ensuite aux déclarations des familles.

Notre démarche méthodologique a été guidée par les trois objectifs qui suivent :

- répondre aux questions centrales que soulève notre problématique à savoir : pourquoi les familles inscrivent-elles leurs enfants à l'école « française ». ? Pourquoi et comment se mobilisent-elles contre la déperdition scolaire ?;
- écouter et observer les pratiques des familles qui inscrivent et suivent leurs enfants à l'école « française » ;
- identifier et analyser les textes politiques de développement scolaire et de lutte contre la déperdition scolaire.



Chapitre 2 : « Déperdition scolaire » sociogenèse d'une expression ambiguë: Enjeux d'une catégorie générique.....	58
Introduction	58
1) La déperdition scolaire, genèse d'une catégorie institutionnelle.....	60
a. De la déperdition des effectifs à la déperdition scolaire : quelle lecture ?	60
b. La déperdition scolaire : un problème politique ?	61
c. Les déperditions scolaires et leur définition	64
2) Déperdition scolaire, décrochage et déscolarisation : entre le Nord et le Sud, une analogie des mots...66	
a. Une perspective comparative des mots.....	66
b. Une perspective comparative des pôles	70
3) Pour une sociologie de la déperdition	72
4) Du « mépris » à « l'intérêt »	74
a. Les effets de la crise des années 1980.....	75
b. La part des années 1990 et les nouvelles injonctions éducatives	77
c. La part des années 2000 ou l'essor d'une scolarisation de masse	78

Chapitre 2 :

« Déperdition scolaire » sociogénèse d'une expression ambigüe : Enjeux d'une catégorie générique

Introduction

Les années 1960 ont connu une augmentation importante de l'offre et de la demande d'éducation. Du fait de la massification scolaire observée en Afrique subsaharienne, une autre préoccupation relative à l'éducation scolaire est née celle de la qualité de l'enseignement. C'est à partir des années 1990 que cette exigence de qualité devient un enjeu important sous l'impulsion des bailleurs de fonds, alors que la démocratisation de l'école n'était pas encore parvenue à son terme (Niang, 2014). Jusque-là, l'école n'avait que ces deux défis à relever : augmenter l'offre scolaire et lui conférer une qualité. Entre la nécessité de démocratiser l'école et la problématique de qualité se glisse une autre difficulté scolaire, celle que les gouvernants et l'Unesco nommèrent la « déperdition scolaire ». Ce phénomène que Pauli et Brimer (1971) ont qualifié de *problème mondial* est inscrit dans l'agenda politique des pays du tiers monde dont le Sénégal. Aucun sujet sur l'éducation en Afrique subsaharienne ne peut être soulevé sans faire référence à la déperdition scolaire. Cette mise à l'agenda semble faire de la déperdition scolaire une priorité majeure des pouvoirs publics. C'est pourquoi nous devons analyser les politiques de lutte contre ce phénomène et apporter un regard critique sur la mise en œuvre de celles-ci.

Selon nous, et comme nous allons le démontrer, l'approche politique de la déperdition scolaire ne permet pas une compréhension complète du problème. Le redoublement et l'abandon des études sont souvent imputés à la passivité des parents d'élèves et à un manque d'intérêt de ces derniers à l'endroit de l'école alors que des jeunes peuvent quitter aussi l'école pour aller travailler, par exemple, dans le but de participer aux dépenses quotidiennes de leurs familles. La déperdition scolaire est présentée comme une faillite de la responsabilité parentale alors qu'elle peut être un moyen de comprendre les difficultés socio-économiques que vivent les familles des milieux populaires au Sénégal. La dramatisation du problème participe à donner de la déperdition scolaire une représentation fautive et en même temps culpabilise des parents qui se sentent responsables du sort de leurs enfants. De cette manière, le phénomène au lieu de permettre à certaines familles de garder de l'espoir peut les résigner à la démobilisation.

Présenter la réussite scolaire comme le seul moyen de la lutte contre la déperdition scolaire contribue à désespérer et à neutraliser les rêves de parents qui voient leurs enfants dans cette situation d'échec scolaire et de sortie précoce de l'école. En effet, quand la déperdition scolaire est désignée comme un mal, un drame voire une catastrophe, elle peut renvoyer aux parents un horizon sombre où l'avenir de leurs enfants est compromis. Par ailleurs, la déperdition scolaire est présentée comme un acte « déviant » imputé à la non-mobilisation des parents, alors qu'elle peut être un moyen de réorienter le projet de vie de jeunes qui cherchent à s'insérer professionnellement.

Les problématiques liées à la déperdition scolaire ne peuvent pas être saisies si on ne les analyse qu'en fonction des directives gouvernementales ou institutionnelles. En effet, les injonctions institutionnelles, voire politiques, pour la résolution du problème ne tiennent compte que des enjeux politiques et scolaires. Or, il faudrait prendre en compte les enjeux familiaux, socio-économiques et environnementaux pour une prise en charge plus globale du problème. C'est pourquoi nous voulons aussi étudier le sens que les familles donnent à ce phénomène, car les représentations des familles contribuent à la compréhension du phénomène de déperdition scolaire. Ainsi, si la déperdition scolaire est analysée uniquement à l'aide des textes institutionnels, elle risque d'apparaître comme une de ces notions qui, au lieu d'éclaircir les réalités qu'elles prétendent représenter, en dissimulent les causes fondamentales. Écouter les familles dans leur représentation du phénomène permet d'aborder le problème dans sa globalité, en prenant en compte l'ensemble des facteurs économiques, sociaux, culturels et familiaux. C'est ainsi que l'on peut appréhender la déperdition scolaire comme une question sociale.

Ce chapitre cherchera à comprendre comment cette expression commune est apparue en Afrique, et particulièrement au Sénégal. Quels sont les enjeux de cette prénotion ? Quelles injonctions politiques les ONG et les États ont-ils édictées ? Il sera question de prime abord de situer l'apparition et l'évolution de cette prénotion « déperdition scolaire », ses enjeux, ses différentes connotations dans la littérature scientifique. Ensuite, analyser ses représentations à travers les politiques éducatives de l'État sénégalais pour en déterminer les injonctions qui lui sont faites. Au-delà de sa genèse et de sa définition qu'il convient d'examiner, l'intérêt est de pouvoir aboutir à une sociologie de la « déperdition scolaire » qui permettra de mesurer la relation que les populations de Yeumbeul Sud entretiennent avec « l'école française ». Enfin, la monographie de la commune de Yeumbeul permettra de comprendre à la fois la configuration du lieu de vie des familles et les limites de l'offre scolaire.

1) La déperdition scolaire, genèse d'une catégorie institutionnelle

Le phénomène de la « déperdition des effectifs » a connu une expansion rapide au point de susciter un intérêt de plus en plus grand de la part des pouvoirs publics et des bailleurs de fonds. Avec le développement de la demande scolaire dû, d'une part, aux effets des processus d'accès à l'indépendance des pays africains et, d'autre part, à l'explosion démographique d'après 1960, les taux d'abandon ont attiré l'attention. Cette nouvelle donne éducative n'est pas sans conséquence dans l'évolution des termes pour désigner ce qui est considéré comme un problème important. Ainsi, de la « déperdition des effectifs » à la « déperdition scolaire » un ensemble de causes est avancé afin d'expliquer les raisons de ce problème. Ainsi, il semble difficile d'étudier les causes de ce phénomène en faisant fi d'une analyse sémantique qui va de la « déperdition des effectifs » à la « déperdition scolaire ».

a. De la déperdition des effectifs à la déperdition scolaire : quelle lecture ?

Dès l'année 1971, les professeurs L. Pauli et M. A. Brimer²³ ont produit un ouvrage sous le titre *La déperdition scolaire : un problème mondial, une étude statistique de la déperdition scolaire* (Pauli et Brimer, 1971). Cette étude a été commandée par le Bureau international pour l'éducation (B.I.E) qui, dans le cadre d'enquêtes et d'études comparées sur la « déperdition des effectifs », en a fait une référence. La « déperdition des effectifs » est décrite comme un problème pour l'éducation et dans le but d'offrir aux éducateurs et aux planificateurs de l'éducation des connaissances et une compréhension de la question. Mais selon Pauli et Brimer : « Le terme déperdition, appliqué à l'éducation, a une résonance insolite et les éducateurs lui reprocheront peut-être de dépersonnaliser ce qui est essentiellement un produit individuel de croissance » (Pauli et Brimer, 1971). Toutefois, l'intérêt porté à la « déperdition des effectifs » n'a pas commencé avec l'ouvrage de ces deux auteurs. En 1961, dans le *Manuel des statistiques de l'éducation*, « l'Unesco donnait pour ce phénomène une définition qui devrait servir de norme » (Deblé, 1974).

Depuis, sous l'autorité de l'Unesco, des conférences et des enquêtes ont été organisées à travers le monde dans le but de réduire les redoublements et les abandons scolaires. Ce fut entre autres la conférence de 1970 à Genève organisée par l'Unesco qui a essayé de faire un état des lieux sur l'amélioration des systèmes d'éducation dans le monde. Le thème qui a été retenu fut : « L'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation, en particulier par la réduction des déperditions scolaires ». Ces

²³ Ils sont respectivement professeurs, pour L. Pauli au département de pédagogie, École de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève (Suisse) et pour M. A. Brimer, School of Education University of Bristol (Royaume-Uni).

études, même si elles n'ont pas aidé à régler le problème, ont le mérite d'avoir permis une certaine connaissance de la nature de celui-ci. Mais selon Isabelle Deblé : « Dès le début des travaux, en effet, est apparue une ambiguïté, non seulement dans les différents moyens de mesurer le phénomène, mais surtout dans les significations plus ou moins explicites qu'on lui donnait et dans les causes qu'on lui attribuait » (Deblé, 1974). Cette ambiguïté sémantique ne sera pas sans conséquence dans le glissement de sens qui a amené à parler de « déperdition scolaire » plutôt que de « déperditions des effectifs ».

Le passage du pluriel au singulier n'est pas le fruit du hasard. L'on constate, d'après Isabelle Deblé, *le passage d'une analyse au niveau purement collectif à une analyse strictement individuelle*. Cette vision des choses n'est pas anodine et pousse à réfléchir sur les enjeux d'une telle migration sémantique. « La déperdition scolaire » n'est pas réductible à des caractéristiques purement individuelles comme semble le faire apparaître le glissement sémantique de l'expression de « déperditions des effectifs » au profit de celle de « déperdition scolaire ». Les questions suivantes se posent et méritent des réponses à la hauteur de leur complexité. Quel est l'intérêt pour les institutions et les médias de parler de « déperdition scolaire » plutôt que de « déperdition des effectifs » ? Quelles injonctions politiques les ONG et les États ont-ils édictées ? Dans quel contexte cette expression s'est-elle vulgarisée dans l'espace public ? Quels en sont les enjeux ?

b. La déperdition scolaire : un problème politique ?

Les conférences de l'Unesco²⁴ sur l'éducation ont placé l'école au centre des préoccupations majeures des pays nouvellement indépendants. En organisant des rencontres thématiques sur l'éducation à travers le monde, l'Unesco tente d'influencer les autorités scolaires des différents pays pour qu'ils prennent en considération les manquements des systèmes scolaires en tenant compte de la diversité des sociétés et de l'hétérogénéité des apprenants. La volonté des pays d'une généralisation de l'enseignement primaire dès les indépendances et la nécessité de construire des systèmes scolaires nationaux qui s'affranchissent des anciennes métropoles rejoignent les ambitions de l'Unesco relatives au projet de la scolarisation universelle. Pour parvenir à la scolarisation universelle, l'Unesco insiste très tôt sur la nécessaire amélioration des systèmes éducatifs. Ainsi, en 1969, des enquêtes quantitatives sont menées par l'Office des statistiques de l'Unesco auprès des États membres. L'objectif de ces enquêtes a été de collecter des informations sur les effectifs scolarisés et sur les redoublements. Ces enquêtes ont permis de constituer une base de données statistiques destinée à étudier des déperditions

²⁴ Se référer aux conférences sur l'Éducation de 1961, 1970, 1990 organisées par l'Unesco.

dans les enseignements du premier et du second degré²⁵. Elles ont été renforcées par une autre enquête dont le thème affiché démontre une volonté d'apporter des remèdes aux problèmes d'éducation dans le monde²⁶. Ces enquêtes et discussions ont été suivies par la Conférence internationale sur l'éducation de Genève en 1970 sur le thème de « L'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation » et qui portait en particulier sur la réduction des déperditions scolaires.

La prise de conscience d'un monde de plus en plus mondialisé et inégalitaire semble attirer l'attention des pouvoirs publics et des ONG qui s'intéressent de plus en plus à l'éducation. Les États, les différentes organisations des Nations unies, dont l'Unesco, font de la lutte contre les inégalités sociales et scolaires un enjeu de développement économique. La grande enquête statistique de l'Unesco de 1969 conduit à des résultats plus ou moins satisfaisants. Le tableau ci-dessous atteste de l'importance des taux de redoublement, tout particulièrement en Afrique.

Tableau 1: Les taux médians de redoublement dans le monde en 1969

	1 ^{ère} année d'étude (t) médian	Dernière année d'étude (t) médian
Afrique	25,7	40,7
Amérique latine	26,6	5,3
Asie	16,0	10,3
Europe	10,4	3,6

Source : Unesco, Office des statistiques de l'Unesco, 1972, page 20.

La lecture de ce tableau démontre que c'est au cours de la dernière année d'études primaires que le taux médian de redoublement est le plus faible sauf en Afrique où celui-ci augmente de façon importante. Ce résultat dans les pays africains semble justifier le ciblage de politiques éducatives dans ces pays par les pouvoirs publics et les ONG. Le souci d'un équilibre social mondial a fait que ces derniers font de l'Afrique, en particulier, une cible pour la réduction des disparités sociales et scolaires. Ainsi, en Afrique subsaharienne, l'ensemble des conférences sur la problématique de l'éducation, la prise en compte de la question éducative par les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et les

²⁵ Office des statistiques de l'Unesco, Étude statistique sur les déperditions scolaires, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 1972, p. 2.

²⁶ L'enquête menée portait sur des points précis (politiques appliquées, problèmes, travaux de recherches, causes et remèdes) qui ont servi de cadre de référence et de base au document de travail de la conférence de 1970, à Genève.

politiques publiques nationales ont permis de passer d'un taux net de scolarisation de 52 % en 1990 à 80 % en 2015 (Rapport ONU, 2015).

Faisant partie de ces pays dont l'éducation reste une priorité, le Sénégal, à sa manière, cherche à réduire les inégalités sociales et scolaires et a mis en œuvre des politiques publiques d'éducation, tout en augmentant le financement de l'éducation dans le budget national. Le Sénégal, depuis un quart de siècle, s'est engagé dans des politiques majeures d'éducation avec l'espoir d'améliorer et de résoudre les problèmes éducatifs du pays. La mise en place de sa nouvelle politique, le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence du secteur de l'Éducation et de la Formation (PAQUET-EF), qui s'inspire des plans précédents, en atteste les ambitions. À travers ce plan, l'État sénégalais cherche à renforcer à l'horizon 2025 :

- l'acceptabilité par les populations de l'orientation de l'éducation et de la formation,
- l'accessibilité des offres d'éducation et de formation pour toutes les personnes,
- l'adaptabilité du système aux différents besoins et contextes des apprenants,
- la dotation adéquate en ressources en réponse aux besoins réels.

La lutte contre les disparités scolaires semble être un enjeu qui doit inclure « le relèvement substantiel du niveau de scolarisation, l'amélioration des performances scolaires et de l'efficacité interne et externe du système éducatif, une plus grande équité dans l'accès aux services éducatifs et une meilleure gouvernance scolaire ». Cet ensemble d'objectifs qui est guidé par des politiques éducatives à tous les niveaux de la scolarisation n'est pas sans conséquence. Ainsi, pour ce qui est de l'accessibilité des offres d'éducation le taux d'achèvement est encourageant, mais insuffisant par rapport aux objectifs : il est de 60,9 % en 2015, en deçà l'objectif fixé qui était à 68 % en 2013. Cependant, de 2004 à 2014, le taux d'achèvement du primaire a fortement progressé passant de 48,2 % à 60,9 % (RNSE, 2015, page 76).

Ces résultats sont toutefois à nuancer, car si le taux de redoublement et le taux d'abandon ont été réduits de façon importante, ils restent toujours élevés dans le système éducatif sénégalais. Le rapport sur l'éducation de 2014 montre que sur 100 élèves scolarisés en 2013, 3,0 % redoublent et 7,7 % sont sortis du système. Ces résultats nous montrent que la déperdition scolaire constitue encore un problème important et remet en cause l'objectif fixé à 100 % d'achèvement dans l'enseignement primaire à l'horizon 2020 par l'État du Sénégal dans le cadre de sa politique éducative. Ces taux justifient, à bien des égards, l'inscription de la lutte contre la déperdition scolaire dans l'agenda politique du gouvernement sénégalais. Comme en France, l'école au Sénégal est devenue obligatoire

jusqu'à 16 ans depuis la loi de décembre 2004. Cette mesure est un des éléments qui démontre l'intérêt que l'école présente pour la société sénégalaise.

L'objectif est de former un plus grand nombre de jeunes à l'école et de les rendre aptes à l'élaboration d'un système économique performant où l'égalité de tous est assurée. Cette massification scolaire guidée par une volonté politique pourrait faire penser que l'école est la seule instance où l'égalité des chances est assurée - parce que permettant à tout un chacun d'apprendre dans les mêmes conditions et d'avoir les mêmes chances de réussite. Ce qui est loin d'être la réalité, car l'école apparaît comme une société en miniature dans sa manière de reproduire les inégalités. Le taux d'abandon en primaire au Sénégal encore élevé démontre que la politique de démocratisation scolaire n'est que le résultat de ce que Pierre Merle appelle une « démocratisation ségrégative » (Merle, 2012). Cela semble être donc une accentuation d'une massification scolaire ségrégative au lieu d'être une démocratisation scolaire réelle.

c. Les déperditions scolaires et leur définition

Un grand nombre de chercheurs qui ont eu à travailler sur cette catégorie institutionnelle de la déperdition scolaire s'accordent à considérer qu'elle est formée par les redoublements et l'abandon scolaire. Ainsi, pour Michel Henry : « On appelle déperditions scolaires l'ensemble des redoublements et des abandons ; elles correspondent donc aux élèves quittant l'école ou n'achevant pas leurs études dans le nombre d'années prévues pour le cycle. »²⁷ Cette définition entérine celle de l'Unesco. En effet, pour l'Unesco, ce fait social « résulte de la combinaison de deux facteurs : les « abandons » qui se produisent lorsque les élèves interrompent leurs études avant la fin d'un cycle scolaire (de quatre ou six ans, par exemple pour l'école primaire) et les redoublements de classe ».²⁸ Toutefois, même si ces deux définitions s'accordent sur les définitions de l'abandon (Durand, 199)²⁹ et des redoublements pour décrire le phénomène de déperdition scolaire, l'utilisation de l'expression « déperdition scolaire » attire l'attention sur le risque de la porter l'analyse uniquement en termes statistiques liés aux abandons et aux redoublements.

Le terme « déperdition scolaire » tel qu'il est souvent défini à partir de la prise en compte des redoublements et des abandons ne suffit pas pour évaluer les performances de l'école. C'est sans doute

²⁷ Michel Henry, *Déperditions scolaires et économie de l'enseignement au Sénégal*, 1972, p. 5.

²⁸ « Déperditions d'effectifs », *Manuel des statistiques de l'éducation Unesco*, 1961.

²⁹ Durand (1999), définit le redoublement comme le recommencement d'une année scolaire par un élève. C'est une définition simple et unanime.

dans cette préoccupation de clarté et de précision que Pauli et Brimer ont tenté d'élargir la définition en prenant en compte l'efficacité externe de l'école.

« ... Dans un système scolaire, lorsque le pays ne parvient pas à atteindre les objectifs qu'il s'est assignés en matière d'éducation (les enfants ne parviennent pas au niveau d'instruction requis, ils redoublent des années d'études, ils quittent l'école prématurément, ils ne trouvent pas d'emploi au terme de leurs études), dans l'un ou l'autre cas, on parle de déperdition scolaire... » (Pauli et Birmer, 1971).

Cette dernière définition fait ressortir de nouveaux éléments qui jusque-là n'avaient pas été intégrés dans la définition de la « déperdition scolaire ». Car, au-delà de ceux et celles qui ont été perdu-e-s par l'école, les chômeurs qualifiés sont ainsi comptés comme des *déperditionnistes*. L'élargissement du périmètre d'analyse a permis de complexifier le problème qui ne prend plus simplement comme cadre de référence l'abandon et le redoublement. Ainsi, Joël Zaffran (2015) montre que le problème du décrochage scolaire en France est plus sur la tendance des jeunes diplômés à accepter des emplois à faible niveau de qualification que le manque de certification des jeunes en situation de décrochage scolaire (Zaffran, 2015). L'intégration de l'insertion professionnelle des sortants des systèmes scolaires dans la définition paraît, en ce sens, intéressante pour la compréhension de ce fait social, qu'il soit du décrochage scolaire ou de la déperdition scolaire. Parce que cette dernière semble être corrélée, d'une part, aussi bien à un besoin de mobilité sociale qu'à la configuration du système scolaire et de la famille, d'autre part. Le rapport à l'école des familles démunies, d'une manière générale, se résume en grande partie à un rapport à l'insertion économique, à l'avenir professionnel et quelquefois à la reconnaissance sociale.

En ce sens, la complexité du phénomène n'autorise pas à construire un type de profil *déperditionniste* qui serait homogène à partir de facteurs qui eux-mêmes sont hétérogènes, pour deux raisons. La première raison est que les facteurs explicatifs de la « déperdition scolaire » ne sont pas interdépendants. Par exemple, les parents peuvent être motivés pour inscrire leurs enfants à l'école, mais ceux-ci peuvent être contraints à redoubler ou à abandonner. Or, le choix scolaire des parents est en partie une des explications du phénomène de la « déperdition scolaire ». Les stratégies scolaires peuvent varier selon que l'on cherche à avoir un emploi après les études ou selon qu'on y est pour acquérir un savoir légitime qui donne droit à une reconnaissance symbolique ou à une promotion sociale. La seconde raison est qu'il existe des causes internes et externes à l'école à partir desquelles le phénomène se mesure. Par exemple, si on s'en tient aux facteurs d'abandon et de redoublement qui ne peuvent être

déterminés que dans le cercle scolaire, le risque est d'accuser l'école comme la seule responsable de ce fait. Parce qu'on ne redouble pas ou n'abandonne pas les études quand on n'a pas été à l'école. L'école est à la source de ces deux problèmes (redoublement et abandon) qui peuvent être en quelque sorte considérés une anomalie de l'éducation. Or, il existe des facteurs externes au système éducatif qui expliquent ce problème scolaire qui touche beaucoup de familles, notamment populaires. C'est pourquoi la dimension hétérogène du phénomène doit être prise en considération.

2) Déperdition scolaire, décrochage et déscolarisation : entre le Nord et le Sud, une analogie des mots

Si la « déperdition scolaire », pour le sociologue, est une prénotion, c'est-à-dire ne relevant pas d'une construction scientifique, mais d'une objectivité simple, le décrochage scolaire paraît être un concept abouti qui, par ailleurs, est diversement décrit, car sa définition peut varier en fonction des pays. Essayons de définir ces trois expressions d'abord pour les comprendre. Ensuite, à partir de leurs définitions, faisons une analogie pour déterminer les différences et/ou leur proximité. Une comparaison est nécessaire afin de bien appréhender ces expressions. Elle s'appuiera sur ce qui est dit de la déperdition scolaire en Afrique et particulièrement en Afrique subsaharienne et de ce qui est donné comme définition sur le décrochage et la déscolarisation scolaire en France, par exemple.

a. Une perspective comparative des mots

L'expression « déperdition scolaire » est unanimement appréciée et de manière commune en Afrique subsaharienne : elle désigne l'ensemble des élèves qui ont quitté l'école sans obtenir leur diplôme. Dans cette définition, il n'y a pas de niveau de cursus requis pour être ou ne pas être considéré comme tel. Ce qui semble suffire, c'est d'arrêter sans avoir obtenu le diplôme de fin du cycle fréquenté. En ce sens, tous les niveaux d'inscription sont concernés y compris celui de l'école primaire. Ce faisant, cette définition comporte deux limites majeures à notre sens.

Premièrement, elle prend en compte l'ensemble des niveaux d'étude du système scolaire (primaire, moyen-secondaire et supérieur) qui n'ont pas les mêmes contenus d'enseignement et ne reçoivent pas le même public en termes de catégorie³⁰. Deuxième limite, elle applique une définition commune à toute une entité régionale (Afrique de l'Ouest par exemple) dont les réalités sociales et ou socio-économiques ne sont pas les mêmes. Certainement, le regard sur la place de l'école peut être diversement apprécié selon que l'on est au Sénégal ou selon que l'on est dans un autre pays. Le

³⁰ Les âges dans les différents niveaux de scolarisation ne sont pas les mêmes.

contexte d'apparition de l'école dans ces deux pays est différent et les valeurs que porte leur système d'enseignement ne sont pas forcément identiques.

Tout comme « la déperdition scolaire », la notion de « décrochage scolaire » semble être une désignation qui n'est pas neutre. Il semble même qu'elle soit un euphémisme pour ne pas nommer ce qu'il convient, pour certains, de qualifier d'échec scolaire. Le doute plane sur le fait qu'elle soit une expression politiquement correcte utilisée pour ne pas choquer ou même pour ne pas reconnaître les défaillances du système scolaire, voire ne pas parler d'échec scolaire. Dans un tel contexte théorique, la mesure est de différencier la définition de l'institution de celle du chercheur.

Ainsi, selon l'INSEE³¹, les décrocheurs sont : « Les jeunes qui ont quitté un cursus de formation de l'enseignement secondaire sans obtenir le diplôme visé par cette formation : ils ont suivi un cursus de lycée sans obtenir le baccalauréat, ou bien un cursus menant à un CAP ou à un BEP (ou équivalent) sans en obtenir le diplôme, ou ils ont quitté l'école au niveau du collège (avec ou sans le brevet). » (Dardier *et al.*, 2013). Pour l'administration française : « Le décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixe le niveau de qualification minimum que tout élève ou apprenti doit atteindre : soit le baccalauréat général, soit un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications. Tout jeune qui quitte un système de formation initiale sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi est décrocheur » (SREPFOP, 2017).

Cette définition institutionnelle présente non seulement un profil de décrocheurs, mais aussi un certain nombre de critères qui permettent de désigner celui-ci. Par ailleurs, elle ne permet pas de saisir la matrice objective des dimensions qui interviennent en amont du processus selon Joël Zaffran (2014). Ce qu'elle révèle en filigrane est l'apparition d'un nouveau public de décrocheurs en France. La barre pour ne pas être considéré comme décrocheur est désormais haute. La France fait de la lutte contre ce phénomène un enjeu important pour la « cohésion sociale et l'équité du système éducatif ». C'est pourquoi l'objectif qui était de proposer des solutions à 20 000 décrocheurs pour 2013 avait donné quelques résultats avec le dispositif « formation qualification emploi » (FOQUALE). Selon le ministère de l'Éducation nationale : « En 2012, 9 500 jeunes accompagnés dans le cadre de ce dispositif ont bénéficié d'un retour en formation. »

³¹ Institut national de la statistique et des études économiques. Cette institution est chargée en France de la production, de l'analyse et de la publication des études officielles sur les questions économiques, sociales...

Les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire mis en place par le gouvernement français s'inscrivent dans un cadre plus global, celui de la stratégie européenne de lutte contre celui-ci. Le 12 mai 2009, le Conseil de l'Union européenne a fixé une limite de décrochage scolaire qui doit être inférieure à 10 % d'ici 2020. L'objectif de la France à ce propos reste relativement inférieur à celui de l'Union européenne ; elle est de 9,5 % de décrocheurs de 18-24 ans en 2020. À l'échelle européenne, les « notions » de décrochage scolaire, de sortie précoce ou encore de déscolarisé précoce n'ont pas un sens différent. Leur définition, au regard de la Commission européenne, n'est que la synthèse (tenant compte de la réalité de chaque pays) de celle qu'ont donnée des pays comme la France à ce phénomène scolaire qui touche beaucoup de pays de l'Union européenne. Les jeunes du secondaire supérieur restent les seuls concernés par le décrochage scolaire, étant donné que l'enseignement est obligatoire jusqu'à seize ans en France par exemple. Ainsi, le décrochage scolaire est défini par la Commission européenne comme étant toute sortie précoce de jeune entre 18 et 24 ans du système scolaire. Cette définition est donnée dans le cadre de la stratégie « Éducation et Formation 2020 », on parle de *Early School Leavers* (ESL) qui se traduit par *l'Abandon scolaire précoce* (APS). Il concerne cette tranche d'âge avec une qualification inférieure au niveau du lycée et ceux qui ne sont pas inscrits dans un programme d'enseignement ou de formation durant une période de référence de quatre semaines. Cette définition retenue sert de cadre de référence aux pays de l'Union européenne qui s'inspirent désormais sur cette dernière pour orienter leur politique de lutte contre le décrochage scolaire dans leurs pays respectifs. Sous l'impulsion de cette définition européenne, la France est passée de la notion de non-qualification à celle de décrochage scolaire.

En outre, compte tenu des réalités diverses de chaque lieu du monde, il importe de considérer les définitions données à ce phénomène dans les autres pays, notamment anglo-saxons comme le Canada. Un autre regard peut permettre de mieux cerner la notion de décrochage scolaire vue d'ailleurs. Selon le ministère de l'Éducation du Québec, sont considérés comme décrocheur tout élève qui ne fréquente pas l'école et tout élève quittant l'école sans obtention de diplôme secondaire avant l'âge de 20 ans. En somme, le décrocheur n'est ni un inscrit ni un diplômé. Par ailleurs, les autorités de l'éducation nationale québécoise n'assimilent pas le décrochage scolaire à l'abandon scolaire comme on peut le voir pour le cas de la déperdition scolaire dans les pays du tiers monde comme le Sénégal. Ils font la différence entre le décrochage qui peut être momentané et l'abandon qui est définitif.

En résumé, les définitions ainsi données ne permettent pas de confondre « déperdition scolaire » et « décrochage scolaire ». Chose qui est loin d'être gagnée quant à l'assimilation de ces deux termes à tort ou à raison par les politiques et les acteurs de l'école. Deux raisons principales imposent de ne pas faire

de confusion dans l'utilisation des termes, et ce, par leur différence. La première raison est que, dans le cadre d'un décrochage scolaire en France, les élèves du primaire ne peuvent pas être considérés comme des décrocheurs alors qu'ils peuvent être des *déperditionnistes* au Sénégal. En effet, au Sénégal, on constate que des élèves quittent l'école dès le cycle primaire sans obtenir le certificat de fin d'études élémentaires (CFEE). L'explication de cette dissonance institutionnelle semble être la suivante : en France l'école reste obligatoire jusqu'à seize ans³², ce qui n'est pas ou n'a pas été le cas de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne³³ parce que semble-t-il, le décrochage dans les pays du Nord est compté à partir de l'âge limite de la scolarisation obligatoire (France 16 ans et Canada 17 ans), alors que dans la plupart des pays du Sud l'école n'est pas obligatoire, et même lorsqu'elle l'est, l'application de la loi n'est pas effective dans la plupart des pays du Sud. Ces pays utilisent donc plutôt le terme de « déperdition scolaire ». La deuxième raison dérive de la première : la déperdition scolaire est définie principalement par deux facteurs (abandon et redoublement) et ne comporte pas de limite de niveau d'études ou de cursus, alors que le décrochage est plutôt défini par l'arrêt des cours sans obtenir le diplôme recherché, au moins en secondaire.

C'est « un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. Stricte sensu, un décrocheur est un jeune qui quitte prématurément un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur. Par extension, il s'agit également d'un jeune qui risque de quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur.³⁴ » Au regard de la définition ainsi donnée par Vallin sur la notion de décrochage scolaire, le consensus sur l'obtention d'un diplôme à un niveau secondaire atteste de la nette différence avec l'expression du sens commun « déperdition scolaire » dont le parallélisme est souvent évoqué. Il existe une nette différence entre les deux termes dont les origines et les contextes politiques et économiques d'apparition n'ont pas été les mêmes. En effet, la déperdition scolaire semble être définitive alors que le décrochage scolaire peut être partiel ou circonstanciel si l'on parle de raccrochage scolaire : (S. Bianco, 2008) ; et d'accrochage scolaire : (Vallin, 2012) ; (Bautier, 2002) ; (Blaya, 2010) ; (Glasman, 2000) ; (Longhi, Guibert, 2003) ; (Zaffran, Berthet, 2014) ; (Zaffran, Plessard 2012).

Le terme de « déscolarisation », bien qu'il soit une expression différemment appréciée et insaisissable, suscite un intérêt particulier chez les décideurs politiques de même que chez les chercheurs. Selon

³² La loi de Jules Ferry de 1882 a instauré ce droit à l'école pour tous et à tous les degrés. L'obligation scolaire était fixée jusqu'à 13 ans, mais l'ordonnance de 1959 du Général De Gaulle a permis de la rallonger à 14 ans, puis elle a été fixée à 16 ans.

³³ Pour le Sénégal l'école n'est obligatoire que depuis 2004, selon la loi 2004-37 du 15 décembre 2004. Pour la Côte-Ivoire, elle ne l'est que depuis la rentrée 2015-2016. Pour la Guinée, la scolarisation obligatoire se limite à l'école primaire.

³⁴ *Décrocheurs : accrochez-vous ! Cahiers pédagogiques*, 2012 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/blog/lesdechiffreurs/?p=35>

Esterle-Hedibel Maryse, dans les textes officiels en France la « déscolarisation » est considérée comme la mise hors de l'école des élèves concernés.e.s. Cette sortie hors de l'école est dite précoce par ces textes officiels. Cette définition a en commun avec le décrochage scolaire le fait qu'elle prenne en compte la simple sortie de l'école avant terme. En outre, elle l'a aussi avec la déperdition scolaire en ce sens qu'elle explicite la déscolarisation par le retrait précoce des élèves. Mais cette notion a aussi en commun avec les deux autres expressions (déperdition scolaire et décrochage scolaire) le glissement de sens de la catégorie d'« échec scolaire » à celle de « déscolarisation ». Cet état de fait démontre à bien des égards qu'il ne constitue pas d'objet sociologique neutre tout comme la déperdition scolaire ainsi que le décrochage scolaire. En somme, ces expressions ont de semblable les enjeux politiques qu'elles suscitent. Leur construction théorique et pratique illustre bien ce que Laurence Proteau (2003) appelle le *conflit des expertises*. L'expression même est vue comme une construction institutionnelle dont les producteurs cherchent à mettre en place une *catégorie de classement et d'action*.

Comme il est aisé de le constater, au-delà des divergences ou des convergences entre ces termes qui ne seraient que des euphémismes, la corrélation imaginaire établie entre l'échec scolaire et l'insécurité ou la délinquance semble être le raccourci des politiques et intervenants sociaux pour justifier ces phénomènes. Dans cette perspective de corrélation, déjà, des chercheurs comme Meunier (2003) ont montré les limites d'un tel rapprochement linéaire. Mais leur caractère politique reste constant dans l'apparition progressive de ces expressions. Elles font toutes l'objet d'un glissement sémantique qui va d'un glissement théorique à la construction institutionnelle et politique.

b. Une perspective comparative des pôles

En rappel, la « déperdition scolaire » est nommée comme « un problème mondial » par Pauli et Brimer (1971). Dans d'autres horizons, outre l'Afrique Subsaharienne, cette situation est appelée *décrochage scolaire ou déscolarisation*. Pour Rémi Thibert (2013), le décrochage scolaire est « un problème international ». En France, le ministère de l'Éducation nationale définit le décrochage scolaire comme « la sortie anticipée et sans qualification du système éducatif » (Blaya, Fortin (2011). Cette définition est la même que celle que l'Unesco donne à la déperdition des effectifs qui, par glissement théorique, engendre l'expression la « déperdition scolaire » ou plus exactement cette dernière constitue le dérivé de la première. Le constat qui fait consensus et les expressions *déperdition, décrochage ou déscolarisation* s'emboîtent. Aussi, il est clair que « les définitions de la déscolarisation sont variables d'une équipe à l'autre, et celles de l'absentéisme et du décrochage d'un pays à l'autre. » (Esterle-Hedibel, 2006).

Mais d'aucuns n'hésitent pas à les résumer à l'échec scolaire tout court. Toujours est-il que dans les pays du Nord comme dans les pays du Sud, ce phénomène cristallise des inquiétudes. C'est ce qui justifie, sans doute, tout l'intérêt que les politiques, les chercheurs, les organisations non gouvernementales et les acteurs de l'éducation lui accordent. Cependant, même si la nature du problème semble être la même, les explications sur l'origine restent diverses et varient en fonction des enjeux politiques et ou socioculturels. Outre que les objectifs pour les pays du Nord comme pour ceux du Sud sont de réduire en priorité les risques de déscolarisation ou de « déperdition scolaire », en dehors du fait qu'elles soient désignées comme un problème mondial, la déperdition scolaire ou la déscolarisation sont différentes dans les pays du Sud. La définition qu'en a donnée l'Unesco a servi de cadre de référence pour la plupart des pays du Sud, particulièrement l'Afrique subsaharienne qui l'adopte comme définition de base. En 1969, l'intégration du Bureau international pour l'éducation (BIE) au sein de l'Unesco a apporté un changement considérable dans l'approche de la problématique de la « déperdition scolaire » avec notamment une enquête sur la question en 1970 (Pauli et Brimer, 1971).

La considération des abandons scolaires par les États comme problème mondial donne lieu à de nouvelles politiques éducatives. Pour les pays du Nord, cette lutte est placée sous le signe de l'égalité des chances avec comme objectif de garantir une insertion sociale et professionnelle à tous les jeunes. Car l'analyse que les politiques en France font de la délinquance laisse croire qu'elle est liée au décrochage scolaire. De ce point de vue, le décrochage scolaire se corrèle à des questions d'ordre sécuritaires et économiques (Fortin, in Blaya, 2010³⁵) auxquelles les pouvoirs publics espèrent apporter une solution. Dans le cas de la France, les objectifs pour éradiquer ce phénomène sont ambitieux : atteindre l'objectif d'un taux de décrocheurs (18-24 ans) n'excédant pas 10 %, dans le cadre de la « Stratégie Europe 2020 ». Pour les pays du Sud, la priorité reste la même : agir pour que les enfants « aillent à l'école et y restent ».

Le Sénégal dans cette perspective tente à travers ces politiques de plans séquentiels et celles liées aux OMD³⁶ de réduire le nombre d'élèves qui quittent l'école sans obtenir un diplôme. La prévention et la sensibilisation restent le cœur de cette politique. C'est aussi là un des points communs entre le Nord et le Sud dans la lutte contre les abandons scolaires. On voit là une mobilisation d'ensemble pour cette cause au centre des préoccupations internationales.

³⁵ Cité par Rémi Thibert, op, Cit.

³⁶ Les Objectifs du millénaire pour le développement sont huit objectifs fixés adoptés en 2000 par 193 États du monde et par des organisations internationales consacrés à « favoriser le relèvement des niveaux de vie, le plein emploi et des conditions de progrès et de développement dans l'ordre économique et social », selon les Nations unies.

3) Pour une sociologie de la déperdition

La « déperdition scolaire » étant une expression clé qui guide notre étude, il est nécessaire de s'accorder sociologiquement, dans cette thèse, sur ce qu'il convient de nommer ainsi. Chose pour le moins difficile du moment où l'expression est politiquement connotée et unanimement acceptée comme telle, en grande partie, par l'opinion commune. Il n'existe à présent pas d'autres définitions que celles données par l'Unesco. Une façon d'avancer les difficultés heuristiques qui tournent autour de cette prénotation. Il y a donc lieu de fournir une définition sociologique à celle-ci afin de résister à un certain regard simpliste sur la question. Ce faisant, cette définition permettra de poser les bases d'une sociologie de la « déperdition scolaire ». En effet, si « toute société a besoin de mots pour penser ses problèmes économiques et sociaux. Mais ces désignations, jamais neutres, participent à des visions du monde. » (Bonnerly, 2007), quel est l'intérêt de nommer les choses d'une certaine manière plutôt que d'une autre ? S'il convient d'accepter qu'aucun mot ou expression ne puisse être compris en dehors de son cadre sémantique, comment comprendre l'expression du langage commun qui est la « déperdition scolaire » au Sénégal ? La catégorie de la déperdition scolaire demeure pour cette étude un élément central à clarifier afin de poser les premiers jalons d'une base de recherche pour le moins compréhensible. Qu'entend-on par déperdition scolaire ? À quel phénomène social renvoie-t-elle ?

L'expression « déperdition scolaire » n'a rien d'une notion rigoureuse. Elle n'est en aucun cas une notion que le sociologue pourrait utiliser comme concept scientifique. Avant de préciser en quel sens elle est entendue par l'opinion commune, il est utile d'interroger les ouvrages de référence, notamment le dictionnaire, pour saisir le sens premier de ce mot. La déperdition est désignée selon le Larousse comme « une perte, une diminution de matière, d'énergie. ». Ce même dictionnaire, dans sa définition littéraire, la considère comme « une perte de chaleur d'un local ou d'un bâtiment vers l'extérieur ». En se limitant à ces deux définitions du Larousse, il apparaît un dénominateur commun qui est caractérisé par le verbe perdre. Une déperdition veut donc dire une perte. Se tenant ainsi à une définition simple et relative à la vie scolaire : l'élève qualifié(e) en « déperdition scolaire » est celui ou celle qui a quitté l'école - qui a été perdu(e) – en cours d'un cycle scolaire sans obtenir le diplôme cherché. Même cette définition synthétique de la catégorie institutionnelle de la déperdition scolaire ne fixe pas les contours du champ d'application de cette prénotation. Il reste toujours des précisions à apporter.

En effet, dans le milieu scolaire des pays de l'Afrique subsaharienne la non-poursuite des études avant d'obtenir le diplôme escompté est classée dans la catégorie de « déperdition scolaire ». Cette qualification du fait est de l'ordre des pouvoirs publics, des médias et de l'opinion publique. Elle est

donc utilisée pour expliquer le rapport difficile de certaines populations à l'école et surtout du maintien des élèves dans le système éducatif au Sénégal. Loin d'être neutre, cette désignation semble restreindre la déperdition scolaire à l'abandon et à l'exclusion³⁷ en dépit de toutes autres formes qu'elle peut prendre. Par exemple, elle ne renseigne en rien sur le « système scolaire » qui leur est proposé.

« Les conséquences en sont graves ; elles conduisent à rejeter sur les élèves, éventuellement sur les maîtres et les programmes (...), les causes d'un phénomène que l'on semble se refuser à affronter » (Deblé, 1974). Cette définition ne correspond pas au cadre de référence de la « déperdition des effectifs » que l'Unesco a donné en 1961. Pour l'Unesco, ce fait social « résulte de la combinaison de deux facteurs : les « abandons » qui se produisent lorsque les élèves interrompent leurs études avant la fin d'un cycle scolaire (de quatre ou six ans, par exemple, pour l'école primaire), et les redoublements de classe »³⁸. Ainsi vu comme un problème de l'école, ce phénomène social ne saurait se résumer, ni à l'abandon causé par les grossesses et mariages précoces, - ni à l'échec³⁹ qui sont souvent avancés au Sénégal.

La définition de la déperdition ainsi faite est donc restrictive, incomplète et ambiguë dans la mesure où elle exclut d'autres formes qui, loin d'être négligeables, peuvent permettre de comprendre ce fait social. La question du rapport du milieu populaire à l'école, au sens de croyance et de représentation de son utilité est une hypothèse qui nécessite d'être démontrée. À cela s'ajoutent les conditions matérielles de possibilité liées, d'une part, à l'offre scolaire et, d'autre part, aux conditions sociales de vie des familles du milieu populaire. En y intégrant ces éléments comme potentielles causes, la catégorie de la déperdition scolaire laisse apparaître un caractère polymorphe. Pour bien saisir la polymorphie de cette prénotation, cette étude va se baser sur une définition large qui prendra en considération aussi bien les scolarisés.es que les non scolarisés.es.

En substance, dans cette recherche, la déperdition scolaire désigne à la fois la non-scolarisation des enfants en âge à aller à l'école et le retrait du cursus scolaire des enfants scolarisés avant d'obtenir le diplôme escompté. Cette définition englobe notamment la non-scolarisation subie et/ou délibérée⁴⁰, l'exclusion et l'auto-exclusion. Elle prend aussi en compte la scolarisation qui est soldée par un échec.

³⁷ Cette exclusion englobe les renvois décidés par les responsables de l'éducation. Ces renvois peuvent avoir comme causes : insuffisance de résultat, mauvaises notes, mauvaise conduite à l'école...

³⁸ « Déperdition d'effectifs », Manuel des statistiques de l'éducation Unesco, 1961.

³⁹ L'échec au sens de la difficulté à entrer dans la logique des savoirs scolarisés, à les incorporer.

⁴⁰ La non-scolarisation subie dans le sens où les familles du milieu populaire pour une raison ou une autre choisissent de ne pas scolariser leurs enfants. On peut le voir par exemple avec le choix porté soit sur les garçons soit sur les filles.

Pour une sociologie de la déperdition scolaire

Que ce soit la sociologie elle-même, d'une manière générale, l'essor de la sociologie de l'éducation ne s'est pas fait dans une accalmie. Le développement de la critique sur l'école n'a pris une ampleur considérable qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, bien qu'avant Durkheim ait posé les premiers jalons d'une science de l'éducation. Depuis, le sujet éducation est ainsi devenu un objet polysémique faisant appel à des analyses polymorphes de tous bords. La théorisation, en ce sens, n'a pas manqué de critiquer le système scolaire. Faudra-t-il rappeler que les premières théories se sont focalisées sur l'intérêt économique de l'éducation avec comme ligne de mire deux postulats : *le capital humain et les réserves des talents*. La sociologie de l'éducation ne sortira pas de cette dualité, ce mix qu'est l'action éducative. L'explication de celle-ci, à bien des égards, cristallise la position des sociologues sur ce sujet. De Durkheim à Zanten en passant par Bourdieu et Passeron, le sujet éducation a fait l'objet d'analyses sociologiques soutenues.

Ici, le phénomène de la déperdition scolaire fait appel à différentes approches théoriques dans la mesure où son interprétation prend en considération aussi bien la dimension individuelle que collective. Les déconvenues de l'école ne trouvent pas simplement leur explication que dans le cercle scolaire qui les régit. Il convient à cet effet d'étudier la déperdition scolaire sous l'angle de la diversité, de l'hétérogénéité de ses facteurs et de la complexité de ses figures et formes qui, par ailleurs, sont polymorphes. D'une part, cette approche permettra de caractériser les facteurs internes et de les analyser à la hauteur de leur complexité. D'autre part, elle permettra d'interpréter les facteurs externes qui, tant s'en faut, ont une résonance considérable dans la production de ce fait social. En somme, en essayant d'aborder le problème de cette façon, nous tentons d'embrasser une gamme théorique plus large qui aidera à se poser les questions nous menant vers une compréhension plus nette de la déperdition scolaire.

4) Du « mépris » à « l'intérêt »

Le phénomène de la déperdition scolaire n'a pas toujours suscité tant d'attention, et ce, ni des pouvoirs publics ni des familles. À l'époque coloniale, au Sénégal comme dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, la fonction initiale de l'école était de former une main-d'œuvre répondant aux besoins de l'administration. Pour les familles, l'école coranique est privilégiée au détriment de celle française. De plus, les jeunes étaient souvent appelés à participer aux travaux champêtres et domestiques. Ce

L'intégration de cette définition dans le cadre de cette étude s'inspire aussi de la définition belge du phénomène du décrochage scolaire : en Belgique sont décrocheurs les jeunes en âge scolaire qui ne sont ni inscrits en formation ni instruits.

contexte a fait que pendant des années les difficultés liées à l'échec scolaire ne sont pas mises à l'agenda des acteurs éducatifs. Jusque-là, cet échec précoce n'est pas vu comme un problème. À la limite, il était considéré comme « normal » dans la mesure où il n'était corrélé ni à un acte déviant ni assimilé à une situation de chômage. Du point de vue social, cet échec scolaire ne renvoyait nullement une image négative de soi ou de sa famille. On ne montrait pas du doigt ceux qui échouaient et leurs familles n'étaient pas mises en cause non plus.

Du point de vue scolaire, ces « élèves somnolant au fond des classes et plus absents que de raison n'étaient pas tenus pour des décrocheurs et leur échec n'était pas perçu comme un scandale dans une école qui croyait à l'inégalité des dons et dans une société qui n'exigeait de qualifications scolaires établies que pour une partie limitée des travailleurs » (Dubet, 2014). Au Sénégal aussi, la question de l'échec n'était pas inscrite à l'ordre du jour dans les discussions qui alimentaient les débats aussi bien à la télévision qu'autour d'un thé. Cette question est restée sous silence tant que l'administration coloniale arrivait à se procurer une main-d'œuvre capable de satisfaire ses demandes ; elle était également en veille tant que les familles arrivaient à vivre sans avoir besoin d'intégrer le marché de l'emploi moderne et que leurs enfants parvenaient à maîtriser la lecture et la récitation du Coran. Ainsi la déperdition scolaire n'est jamais considérée comme un problème tant que les convenances et les compromissions sociétales ne sont pas remises en question : dans cette situation, chacun y trouve intérêt et l'équilibre est assuré. Ainsi, la déperdition devient un phénomène social lorsque des politiques de rigueur subordonnées à un ordre mondialisé sont menées dans les pays du tiers monde, notamment au Sénégal. Pour rappel, à partir des années 1980, des injonctions de restrictions budgétaires, labélisées « ajustements structurels », sont imposées aux États africains sous l'impulsion des organismes internationaux comme le FMI. Ce fait, conjugué aux conjonctures économiques qui caractérisent ces pays depuis longtemps, accélère de manière considérable la visibilité et la mobilisation autour de ce problème.

b. Les effets de la crise des années 1980

Au Sénégal, c'est à partir des années 1980 que la déperdition scolaire commence à attirer l'attention des autorités publiques à la suite du plan d'ajustement structurel⁴¹ appliqué par l'État. Ce plan a été mis en

⁴¹ Un programme d'ajustement structurel est un programme piloté par le Fonds monétaire international (FMI) ou la Banque mondiale (BM). Il est d'inspiration libérale et fait appel à des efforts considérables de la part des populations qui subissent cette politique de rigueur.

place dans beaucoup de pays notamment en voie de développement⁴² dans le but de rétablir les grands équilibres financiers. Ces programmes de rigueur budgétaire ont eu de multiples conséquences sur le plan économique et social dans les pays d'Afrique subsaharienne, alors que jusqu'au début des années 1980, ces pays avaient une production croissante de produits agricoles ou de matières premières qui leur permettait de financer leurs politiques sociales notamment éducatives. Cependant, avec la baisse du prix des matières premières dues à la crise, ces pays d'Afrique subsaharienne se sont retrouvés dans une situation de déficit financier, ce qui les a obligés à s'endetter pour combler leur déficit budgétaire. C'est dans ce contexte que naît ce programme de rigueur financier.

Au Sénégal comme dans d'autres pays du Sahel, le pouvoir d'achat est en chute libre du fait de la baisse des prix des matières premières dans le marché mondial : « les résultats des programmes d'ajustement structurel sont loin d'être satisfaisants ; ainsi selon les statistiques de la Commission économique des Nations unies pour l'Afrique (CEA), entre 1987 et 1988, les pays subsahariens ayant adopté des programmes d'ajustement structurel intenses ont connu un taux moyen de croissance du PNB négatif de - 0,53 % alors que ce taux était de 2 % pour les pays ayant opté pour de faibles programmes d'ajustement et de 3,5 % pour les pays sans ajustement. Les niveaux d'emploi y ont baissé de 16 % alors que les salaires réels diminuaient de 30 % » (Unesco, 1995, p.3).

Dans le secteur non agricole, les salaires ont en moyenne aussi baissé de 25 % entre 1980-1985. Les conséquences n'ont pas été qu'économiques, elles sont sociales aussi. En ce sens, Marie-France Lange (2003) écrit : « Cette crise se caractérise du point de vue scolaire par un recul de la scolarisation, attesté dans un grand nombre de pays africains par la chute des effectifs scolaires et des taux de scolarisation. Cette « déscolarisation » de l'Afrique aura pour conséquence l'intervention accrue des bailleurs de fonds qui tenteront de contrecarrer cette tendance par une augmentation des aides financières destinées à l'éducation ». Le corollaire de cette crise scolaire est la tendance des familles modestes à utiliser la main-d'œuvre juvénile pour contribuer aux dépenses quotidiennes. Par ailleurs, les parents réorientent leurs dépenses prioritaires (alimentation, logement, santé) en fonction de la situation de crise. Ainsi, pour beaucoup de ménages, la capacité à participer à l'éducation de leurs enfants (achat du matériel scolaire, frais d'inscriptions, transport) est réduite. Tous ces facteurs conjugués participent au retrait des enfants de l'école et encouragent, dans une certaine mesure, le travail de ces derniers.

⁴² Selon l'Unesco, déjà en 1993, 178 de ses États avaient conclu les accords d'ajustement structurel ou sectoriel avec la Banque mondiale. Pour l'Afrique, 41 pays avaient conclu ces accords.

Le rapport de 1993 réalisé par l'Unesco a démontré que « l'accès à la première année d'études a baissé dans 54 % des pays d'Afrique entre 1980 et 1988, et plus souvent dans les pays engagés dans des PAS que dans les autres, dans la proportion de 1 à 1,27. En 1988, en moyenne, dans les pays d'Afrique engagés dans des PAS, 3 enfants sur 10 sont restés en dehors de l'école, contre 1 sur 10 dans les pays sans PAS. Dans les pays subissant des programmes d'ajustement, le pourcentage d'une cohorte d'enfants admis à l'école qui terminent l'enseignement primaire a baissé, et cette diminution a été plus importante chez les filles que chez les garçons. Le pourcentage de filles achevant le cycle primaire a crû de 2,42 % en moyenne par an dans les pays sans PAS, alors qu'il a baissé en moyenne de 0,31 % à 1,90 % par an dans les pays sous ajustement selon l'intensité des PAS » (Unesco, 1993, page 113). Ces plans de redressement économique ont eu des effets directs sur la progression de l'offre scolaire et plus généralement sur le fonctionnement des systèmes éducatifs dans les pays d'Afrique subsaharienne. D'emblée, marqués par la contradiction liée au contenu des cours et l'organisation pédagogique qui ne tient pas compte de l'environnement social des élèves, ces systèmes n'ont pas pu bénéficier d'un contexte économique mondial favorable à leur développement.

L'attention portée à l'échec scolaire résulte de cette politique économique imposée à tous. Dès lors que le contexte ne permet plus de faire travailler les personnes sans diplôme, obtenir un tel titre scolaire entretient l'espoir de ne pas être au chômage. Ainsi naît une croyance collective autour du diplôme dans la société sénégalaise. Le diplôme en soi est une information sociale qui permet aux employeurs de juger *a priori* de la productivité d'une personne (Zaffran, Vollet, 2018). La course à son obtention est effrénée et l'obtenir devient une obligation sociale, voire morale. L'échec scolaire n'est plus toléré et la réussite s'impose comme un devoir, un marqueur social approuvé. Lorsque la problématique est appréhendée de cette manière, il est difficile de rejeter la responsabilité de l'échec scolaire sur les parents.

b. La part des années 1990 et les nouvelles injonctions éducatives

Bien que les premières écoles aient été construites en Afrique subsaharienne à la période de l'occupation coloniale, c'est à partir des années 1990 que leur développement s'est accru. Cette nouvelle ère marque l'essor de la scolarisation de masse sous l'impulsion de la démocratisation des systèmes politiques et l'augmentation des taux de natalité. Les années 1990 sont aussi bien caractérisées par une mutation politique que socio-économique dans les pays d'Afrique subsaharienne. L'imposition d'une politique libérale ponctuée d'un poids démographique important bouleverse la vie sociale au point de semer la crise dans certains pays.

Du point de vue social, on assiste à l'élargissement du champ scolaire qui ne compte plus dans ses rangs que l'État comme acteur principal. Face à la politique de rigueur imposée, les États ont été incapables de financer le secteur éducatif du fait de la demande scolaire croissante et ont dû faire appel à d'autres acteurs comme les familles et les bailleurs de fonds. La nouvelle donne a imposé cet état de fait et a modifié « les rapports de pouvoir entre les familles et l'État, du fait de l'intervention accrue des bailleurs de fonds. Entre États et Sociétés -autrefois décrits comme un face-à-face déterminant- viennent aujourd'hui se glisser de nouveaux acteurs aux pouvoirs financiers ou décisionnels importants » (Lange, 2000, p. 56-57).

Les contraintes budgétaires limitent les ressources étatiques. Comme le décrit Roland Pourtier : « La précarité de leurs ressources a conduit les États à faire appel à d'autres instances (associations de parents d'élèves le plus fréquemment, coopératives, ONG, secteurs privés divers) pour financer tout ou une partie des écoles dites fondamentales ou de base depuis la conférence de Jomtien, bien que cette tendance ait existé auparavant, à l'incitation de la Banque mondiale en particulier. Les contributions des familles peuvent servir à l'achat de matériels divers, à la réparation et à la maintenance des locaux, aux salaires de maîtres dont les conditions de recrutement sont multiformes, voire à la création d'établissements. » (Pourtier, 2010). Cette nouvelle donne permet désormais de considérer deux choses. Premièrement, elle identifie trois acteurs du domaine de l'école : l'État, les bailleurs de fonds et les familles. Deuxièmement, elle redistribue les rapports de force entre ces trois acteurs. Cette situation n'est pas sans conséquence sur le rapport que les uns et les autres peuvent entretenir avec l'école. Elle cantonne les États d'Afrique subsaharienne dans une situation de dépendance aux pays occidentaux dans la mesure où ils ne sont pas entièrement capables de financer leur propre système scolaire. Face à un tel rapport, jamais le risque d'imposition d'un modèle d'éducation universel n'a été aussi probable. La conférence de Jomtien en 1990 (bilan en annexe) a été d'ailleurs le moment de commencer cette universalisation de l'école primaire.

c. La part des années 2000 ou l'essor d'une scolarisation de masse

Les enseignements tirés de la conférence de Jomtien en 1990 et celle de l'Afrique subsaharienne sur l'éducation tenue en Afrique du Sud en 1999 ont renforcé l'engagement des États et des organisations internationales dans la perspective d'une éducation pour tous (EPT). Les années 2000 ont permis de se lancer dans une nouvelle dynamique s'inscrivant, bien sûr, dans la lignée de Jomtien afin de réaliser des résultats satisfaisants dans le domaine de l'éducation dans le monde et en particulier dans les pays du

Sud. C'est ainsi que le sommet de l'EPT s'est tenu à Dakar du 26 au 28 avril 2000 pour faire le bilan de Jomtien et fixer de nouveaux objectifs à l'horizon 2015.

Ce sommet a regroupé les gouvernements de 164 pays, les représentants de groupes régionaux, les ONG, les bailleurs de fonds, la société civile ainsi que les organisations internationales. Le rapport mondial de suivi sur l'école fournit des informations assez larges sur l'évolution de l'éducation depuis 2000. Il montre en outre que les engagements pris n'ont été que partiellement accomplis. Toutefois, une certaine amélioration a été notée sous l'effet de quelques-uns des mécanismes⁴³ proposés pour une éducation meilleure au niveau mondial. En fin de compte malgré la mobilisation, les objectifs (voir annexe) sur l'EPT n'ont pas été tenus du point de vue collectif par les pays concernés même si on a noté une certaine amélioration et des progrès réels dans l'ensemble.

⁴³ Augmentation des investissements dans l'éducation de base, ainsi que l'implication de la société civile dans l'élaboration des politiques éducatives ; des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes...

Chapitre 3 : L'école sénégalaise : Entre réformes politiques et adaptation du système.....	81
Introduction	81
1) Revenir sur le processus de scolarisation de jeunes musulmans	81
a. L'école française et l'école coranique : une cohabitation de « raison ».....	81
b. Faidherbe et l'école laïque.....	86
c. Adopter l' « esprit » de Jules.....	88
2) L'instauration d'un système éducatif au Sénégal.....	91
a. Les politiques éducatives de l'État du Sénégal	93
b. Les structures du système éducatif sénégalais	101
c. L'organisation de l'enseignement élémentaire.....	103
3) La demande et l'offre scolaire dans l'enseignement primaire	106
a. L'offre scolaire à l'élémentaire.....	108
4) L'analyse de l'effort public pour l'éducation	112
a. La place de l'éducation dans les dépenses publiques de fonctionnement	112
b. La part comparée du primaire dans les dépenses publiques pour l'éducation	113
5) Diagnostic du système éducatif sénégalais.....	115
a. L'accès et le maintien en fonction du genre, de l'origine et du milieu	121
b. La non-scolarisation en fonction du genre, de l'origine et du milieu	123

Chapitre 3 :

L'école sénégalaise : Entre réformes politiques et adaptation du système

Introduction

L'école primaire est la seconde étape de l'enseignement dans le système éducatif sénégalais après le cycle pré-primaire. Elle occupe une place centrale dans la politique éducative de tous les gouvernements qui se sont succédé à la tête du pays. Elle constitue aujourd'hui le lieu où l'on teste l'efficacité des politiques éducatives de base aussi bien sur le plan national que sur le plan international, en raison de l'objectif de l'Éducation pour tous (EPT). Le Sénégal en a fait une priorité d'où l'élaboration d'un grand nombre de réformes éducatives, dont celle du Programme décennal pour l'éducation et la formation (PDEF, 2001-2010).

Ce troisième chapitre décrit l'évolution des politiques éducatives des gouvernements sénégalais qui se sont succédé. Nous abordons son organisation, notamment à l'école primaire, et surtout nous tentons de faire un diagnostic du système éducatif d'une manière générale. Mais avant cela nous allons revenir sur le processus de scolarisation des enfants musulmans du Sénégal.

1) Revenir sur le processus de scolarisation de jeunes musulmans

Les années 1850 ont été une période charnière qui marque l'entrée des musulmans à l'école publique française. L'avènement de la nomination du gouverneur Faidherbe y a été pour beaucoup. Il souhaitait, par l'école, inculquer des valeurs françaises aux enfants des indigènes. Toutefois, pour comprendre ce processus de scolarisation des jeunes musulmans, il nous semble nécessaire de revenir sur ce que ces derniers avaient comme socle éducatif avant la colonisation française, c'est-à-dire l'éducation dite « traditionnelle » et l'école coranique.

c. L'école française et l'école coranique : une cohabitation de « raison »

L'implantation de l'école française au Sénégal a été précédée par l'apprentissage du coran. Mais bien avant l'introduction de l'islam, l'éducation était d'abord une question de famille et donc avant de

relever de systèmes scolaires. L'éducation des enfants était uniquement assurée par la famille qui transmettait du savoir et du savoir-être à la jeune génération. Ce passage d'un âge à un autre est l'occasion pour les jeunes d'apprendre des anciens. Puis, avec l'islamisation, les deux modes de formation « éducation traditionnelle » et éducation dans les écoles coraniques se sont combinés pour former les jeunes générations. Comme l'explique Van Gennep : « La vie individuelle, quel que soit le type de société, consiste à passer successivement d'un âge à un autre et d'une occupation à une autre. Là où les âges sont séparés et aussi les occupations, ce passage s'accompagne d'actes spéciaux, qui par exemple constituent pour nos métiers l'apprentissage, et qui chez les demi-civilisés consistent en cérémonies, parce qu'aucun acte n'est chez eux absolument indépendant du sacré. Tout changement dans la situation d'un individu comporte des actions entre le profane et le sacré, actions et réactions qui doivent être réglementées et surveillées afin que la société générale n'éprouve ni gêne ni dommage » (Van Gennep, 1909, page 13). À travers les rencontres du soir autour d'un adulte qui conte une histoire ou par la traversée d'un rite de passage, par la circoncision par exemple, des valeurs s'incarnent, se transmettent et sont entretenues.

Dans certaines familles sénégalaises notamment les Wolofs⁴⁴, c'est l'oncle qui s'occupe de la formation de son neveu jusqu'à ce qu'il intègre le monde des adultes. Outre cette éducation familiale, les populations qui étaient majoritairement musulmanes bénéficiaient d'un système éducatif qui leur était propre. Dans les zones côtières, notamment Saint-Louis, les populations autochtones apprenaient le Coran sous l'instruction d'un marabout qui leur faisait répéter des versets coraniques *sans traduction ni commentaire* selon Georges Hardy (1920, page 120). Marie-Laurence Bayet décrit bien le rapport de l'élève à son marabout jusqu'à l'heure de la pitance journalière. « Vers six ou sept ans, l'enfant sénégalais, après une petite cérémonie familiale, partait rejoindre le groupe des “talibés”, c'est-à-dire les élèves d'un marabout, leur “Serigne”, qui les recevait dans une “dara”, sorte de campement rudimentaire pour la jeunesse. Les marabouts étaient des sages vénérés dans toute la région où ils exerçaient ; ils avaient la réputation d'être très savants en toute chose notamment en “chaaria” c'est-à-dire en loi coranique. Les enfants confiés à la “sapiens” et la toute-puissance du vénéré “Serigne” n'appartenaient plus à leurs parents et étaient entièrement à la disposition de leur précepteur. Pour lui et pour eux-mêmes, les “talibés” devaient, aux heures de repas, aller de porte en porte réclamer un peu de mil ou de riz et de viande. “ La paix de Dieu soit sur cette maison. Le pauvre disciple est en quête de sa pitance journalière” implorèrent-ils, et leurs remerciements se terminent invariablement par ces mots traditionnels : “Dieu est clément bonne mère”.» (Bayet, 1972, page 33).

⁴⁴ C'est une ethnie du Sénégal, dont les populations habitaient souvent dans les zones côtières. Les Wolofs étaient pêcheurs ou agriculteurs. Ils sont aujourd'hui majoritaires dans la ville de Dakar.

L'enseignement coranique était dominant dans la plupart des villes du Sénégal. Les quatre communes de la colonie française du Sénégal, en particulier celle de Saint-Louis, ont eu un grand nombre d'écoles coraniques. L'entrée de l'islam par le nord du Sénégal semble en être une explication. L'objectif de ce système d'enseignement au regard des parents est double. Premièrement, cette école coranique permet à leurs enfants de mémoriser le Coran conformément aux injonctions de la religion musulmane, l'islam. À ce titre, la connaissance par cœur du Coran est avant toute autre chose une priorité pour les parents. L'importance accordée à ce système d'enseignement est assez révélatrice comme le montre J. Cuoq cité par M. Ndiaye : « Dans leur application à faire apprendre par cœur le sublime Coran, ils (les parents) mettent des entraves à leurs enfants s'ils manifestent, à leur avis, un ralentissement à l'apprendre et ils ne les leur enlèvent pas avant que le Coran ne soit connu par cœur. J'entraî, le jour de la fête, chez le Cadi et je vis ses enfants entravés. "Je lui dis : pourquoi ne les laisses-tu pas aller ?". Il me répondit : "Je ne le ferai pas avant qu'ils sachent par cœur le Coran". Je passais un jour près d'un homme de belle apparence, portant de magnifiques habits, qui avait aux pieds une lourde entrave. Je dis à celui qui était avec lui : "qu'a fait celui-là ? A-t-il tué (quelqu'un) ?" Le jeune homme comprit (ma question) et se mit à rire. On m'expliqua qu'il en sera ainsi jusqu'à ce qu'il ait appris le Coran⁴⁵».

Deuxièmement, l'intégration d'un cours coranique garde jusqu'à nos jours, dans l'esprit des populations, une image d'un « camp militaire » où la formation de l'enfant se fait sans merci sous l'autorité du marabout. « Les musulmans avaient un système éducatif dont le sens échappa longtemps à la compréhension des Français. Ceux-ci s'obstinaient à voir, dans l'école coranique, un piètre équivalent arabe de l'école française. Or l'école coranique n'est pas destinée à distribuer des connaissances même religieuses, mais à forger un caractère. Selon la tradition, loin d'être complètement disparue aujourd'hui, l'enfant est confié par son père à l'autorité exclusive d'un marabout pour toute la durée de son éducation. Il mène une vie spartiate. Il a faim, froid. Vêtu de loques, il doit mendier sa nourriture. Il est chargé des corvées d'eau et de bois. Il travaille dans les champs du marabout. L'étude du Coran n'occupe que quelques heures, à l'aube et tard le soir. De lourds châtiments corporels sanctionnent la moindre faute » (Bouche, 1974, page 221). L'étape coranique a longtemps été d'une nécessité absolue pour les parents musulmans.

Par ailleurs, même si la pratique de l'acquisition du savoir coranique a été de mise, la formation du jeune l'a été aussi d'une certaine manière à un degré précis. Car « traditionnellement, les parents musulmans confiaient leurs enfants à un maître pour qu'il le socialise et en fasse un homme complet.

⁴⁵ J. Cuoq, *Recueil des sources arabes concernant l'Afrique occidentale, du VIIe siècle* (Bilâd al Sûdân), p. 311. Cité par M. Ndiaye dans *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, Dakar, thèse de 3e cycle Université de Dakar, Faculté des Lettres et Sciences humaines, 1982, p. 50.

L'enfant s'initiait au Coran, mais aussi aux travaux de son milieu. Il s'intégrait à son groupe d'âge, apprenait la hiérarchie sociale. Par le jeu des privations, il développait sa force de caractère et son endurance morale. L'enfant sortait mûri de cette expérience et s'adaptait facilement à son environnement» (Ndiaye, 1982, page 51).

Encadré 1 : Extrait d'un bulletin de l'enseignement de l'Afrique-Occidentale Française sur l'école coranique (1916)

« L'école coranique est tenue par un marabout. Aucun titre n'est exigé ; aussi, très souvent voit-on des marabouts d'une instruction très élémentaire diriger une école. Sans la très mauvaise éducation reçue dans la famille, sans surtout le préjugé très enraciné que c'est dans la vie que mène l'enfant avec ses camarades à l'école coranique que se forme son caractère, préjugé accrédité par la presse atavique de la race, de nombreux pères de famille instruisaient eux-mêmes leurs enfants mieux que le marabout parce qu'ils en savent assez long pour le faire. Plus le marabout est instruit et connu, plus nombreux sont les élèves.

Après l'étude du Coran, les grands élèves apprennent l'arabe littéraire, et c'est à eux qu'incombe la tâche d'apprendre le Coran aux jeunes. Peu de marabouts, plutôt maîtres d'écoles fictifs, se donnent la peine d'examiner les planchettes et de s'assurer que les versets sont bien appris. Tout musulman devant apprendre le Coran, jeune encore, les enfants sont envoyés au marabout chez qui ils restent tout le temps de leur scolarité.

L'élève, bâtonné toutes les fois que la leçon qu'il apprend n'est pas sue, doit chaque matin aller de carré en carré demander de l'aumône et porter au marabout le peu de mil recueilli. Il doit, en outre, chercher de la paille pour son cheval, du bois mort pour le chauffage de sa famille et cultiver son lougan pendant l'hivernage. Une fois le coran appris, le père est obligé de faire cadeau au marabout d'un cheval ou d'une génisse. À cette éducation, à la manière forte de l'école coranique, les enfants et leurs parents préfèrent la nôtre si bienveillante, mais si ferme ; seulement par fanatisme aveugle, tous ces pères de famille n'ont d'autre volonté que celle du marabout. Ajoutons que les enfants des riches sont mieux instruits, mieux traités, que ceux des pauvres et sont exemptés de la plupart des corvées et coups de bâton.»

Source : Moctar Diallo, « Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique-Occidentale Française », 1916, pages 44-45.

Avec un tel contexte social et culturel très organisé, l'école française n'a pas trouvé un vide intellectuel et éducatif favorable à la vulgarisation de son institution scolaire. Après l'école de Jean Dard créée en 1817, les deux gouvernements de Faidherbe (1854-1861 et 1863-1865) ont impulsé une politique de scolarisation ciblée (les enfants musulmans) (Bouche, 1968). L'omniprésence de l'école coranique et la valeur que la population lui accorde ont cependant toujours conservé une importance primordiale. L'obligation morale de faire apprendre le Coran à ses enfants a un impact sur la scolarisation des enfants. Monsieur Corrèa, instituteur, pense même que c'est un des éléments qui expliquent la déperdition scolaire :

« Il y a aussi le problème des daaras⁴⁶. Il y a des parents qui disent que leurs enfants vont aller à l'école coranique. Pour eux l'école française ne compte pas » (Interview de Monsieur Corr ea, instituteur, 2015).

Il y a eu donc hier comme aujourd'hui « *un problème de choix* » entre l' cole coranique et l' cole française pour les populations.

« Hier, l' cole coranique était privilégiée au détriment de l' cole française au point qu'elle a empêché la scolarisation de certains enfants à l' cole française » explique le directeur de l' cole Mady Ndiaye que nous avons interrogé en 2015.

Photo 5 :  l ves d'une coranique et élèves d'une  cole publique à Yeumbeul Sud



Source : Sarr, 2015.

Des élèves à l' cole coranique que tient Madame Mbengue sur la photo à gauche et, sur la photo de droite, des élèves à l' cole « française » de Mady, une classe de C.M.2.

Aujourd'hui, dans certains cas des élèves quittent l' cole « française » pour aller étudier à l' cole coranique :

« J'ai deux cas d'abandon. L'un son père l'a amené à faire l' cole coranique. Il a vu que son fils avait de très mauvaises notes du coup il a décidé de l'amener faire l' cole coranique. Il m'a interpellé pour m'avertir de cela. On voit très souvent ces cas. L'autre élève qui a abandonné est une fille gâtée » (Interview de Madame Wade enseignante en C.E.1).

⁴⁶ Appellation de l' cole coranique au Sénégal.

« Son père est un handicapé visuel ; ses parents lui ont laissé faire son choix d'arrêter l'école. Elle aussi poursuit ses études à l'école coranique. Ici, dans ce quartier, nous avons des écoles coraniques et cette école peut parfois porter préjudice à l'école française. Je vais vous donner un exemple d'une de mes élèves dont sa mère m'a fait savoir qu'elle se lève à 4 h du matin sous l'ordre de son père pour apprendre le Coran. Cette fille a des difficultés, car dès qu'elle est en classe elle somnole, à la limite s'endort facilement. Vous imaginez qu'à ce rythme elle ne pourra plus tenir longtemps. Elle venait très souvent en retard. Leurs mères se retrouvent impuissantes dans ces situations et les enfants sont les victimes » (dit Madame Wade enseignante en C.E.1).

D'autres élèves, quant à eux, alternent les deux : « ma fille alterne entre l'école coranique et l'école française. Quand elle n'est pas à l'école française, elle va faire ses cours dans l'école coranique » affirme Khady Dionne, 23 ans, parent d'élève. Cette pratique arrange nombre de familles qui permettent ainsi à leurs enfants de bénéficier à la fois de « l'école française » et de l'école coranique. C'est aussi une stratégie qui aide à canaliser les enfants dans un cadre institutionnel leur évitant ainsi de passer leur temps à « errer ». Madame Mbengue qui est maîtresse coranique et parente d'élève décrit comment elle s'organise avec les élèves :

« J'enseigne le Coran depuis 1999. Tous les enfants que vous voyez sont à la fois inscrits à l'école française. Comme dans nos écoles élémentaires, on pratique le système double flux - ceux qui viennent le matin apprendre le Coran vont le soir à l'école française et vice-versa. C'est un moyen de récupérer les enfants pour leur éviter de traîner dehors sans rien faire. Si c'est en période de vacances, ils ou elles viennent tous les jours. Je ne demande rien en échange aux parents ».

À les écouter, on comprend ce que représente l'école coranique pour des familles de Yeumbeul Sud majoritairement musulmanes. L'histoire de cette école continue donc de s'écrire et de garder sa prégnance au sein de la société sénégalaise qui compte plus de 90 % de croyants à l'islam.

b. Faïdherbe et l'école laïque

Devant la solidité et l'organisation des écoles coraniques, le gouverneur Faïdherbe ne pouvait guère cacher son inquiétude. « Nous sommes débordés de toutes parts par l'islamisme, écrivait-il au ministre de la Marine, le 11 avril 1856. Depuis deux ans, le nombre des musulmans de la Sénégambie a doublé

et cela est vrai à Saint-Louis même. Tous les indifférents se font musulmans et même des noirs élevés dans la religion chrétienne l'abandonnent. Cela s'est passé plusieurs fois sous mes yeux.⁴⁷». Le ton est donné dès le départ. Ainsi, la politique de Faidherbe reposant sur une logique assimilationniste compte désormais s'attaquer à ce qu'il convenait d'appeler à l'époque le problème musulman. Dans sa stratégie de faire adopter les valeurs et la culture française aux autochtones, particulièrement aux musulmans, l'enseignement était le moteur. L'école était importante à ses yeux. À cet effet, le gouverneur Faidherbe se lance sur deux fronts en même temps : il fallait créer une école pour les musulmans et aussi contrôler l'expansion de la religion musulmane.

En 1855, Faidherbe créa ce qu'il nomma « l'école des otages » à Saint-Louis et dès 1857 la première école laïque ouvre ses portes dans un quartier Nord de ladite ville. Avec ses deux écoles, le gouverneur du Sénégal semble toucher à bout de bras le cœur de sa cible. *L'école des otages* était destinée aux fils de chefs de villages et de nobles qui ralliaient la cause de Faidherbe. Cependant, comme le note Denise Bouche pour le Soudan (Bouche, 1966), les chefs et les nobles ont souvent envoyé les enfants de leurs esclaves à place de leurs propres enfants. Par ailleurs, bon nombre des élèves avaient leurs parents qui étaient des captifs que le gouverneur ramenait de ses conquêtes militaires et de ses tournées à l'intérieur du Sénégal (Gifford et Weiskel, 1971). Avant l'ouverture de cette école, ces otages, selon Denise Bouche, menaient « à Saint-Louis une vie libre et oisive. Ensuite, ils furent placés à l'école mutuelle, puis chez les frères. L'abbé de La Mennais ne les avait acceptés qu'à contrecœur. Les frères, en effet, supportaient mal le contrôle étroit que, pour des raisons politiques évidentes, l'administration exerçait sur l'éducation des fils de chefs » (Bouche, 1968, page 223). L'intérêt de cette école reposait toujours sur une idéologie collaborationniste. Pour Faidherbe, elle devait servir à former des interprètes et un personnel capable de gérer certaines tâches dans l'administration coloniale. Dans une correspondance citée par M. Ndiaye, Faidherbe explique son action :

« En 1856, le gouverneur du Sénégal, convaincu de la nécessité de former quelques indigènes d'élite pour nous aider dans notre œuvre de civilisation et assurer en même temps le recrutement des interprètes pour les différentes langues du pays, fonda une école qui fut d'abord appelée « École des otages » parce que les quelques fils de chefs qui s'y trouvaient nous avaient été donnés en cette qualité par leurs pères, et qui prit ensuite le nom d'École des fils de chefs et des interprètes » (Ndiaye, 1982, pages 124-125). Cette école des otages fut fermée en 1871 pour être ouverte en 1893 sous cette nouvelle appellation d'« Écoles des fils de chefs des interprètes ».

⁴⁷ Faidherbe à ministre, n° 156, 11 avr. 1856. Arch. Nat, S.O.M., Sénégal, X 11 a. Cité par Denise Bouche, *ibid.*

La création de la première école laïque en 1857 marque l'intérêt croissant, pour Faidherbe, d'attirer les enfants musulmans dont les parents refusaient pour la majorité d'envoyer ceux-ci dans les écoles de congrégation. Cette école laïque ne suffira guère aux yeux du gouverneur. Pour lui, il faut scolariser le maximum d'indigènes pour s'assurer que la culture française soit ancrée dans la colonie du Sénégal. C'est dans ce sillage qu'il décida de créer des écoles à l'intérieur du Sénégal : c'est le tour des « écoles de postes ». Faidherbe « envoya trois anciens otages en France pour qu'ils soient formés, dans une École normale, au métier d'instituteur. En attendant leur retour, il confia les écoles qu'il ouvrit, dans les postes de Dagana, Podor et Bakel à des Saint-Louisiens, anciens élèves des frères à Saint-Louis ou des pères du Saint-Esprit à Paris. Ces écoles disparurent très vite, par manque de personnel qualifié (des trois otages de Faidherbe, deux moururent au cours de leurs études et le troisième, le moins doué, s'engagea dans l'armée), et par la suite, également, suite à des réductions de crédits. Elles avaient cependant permis de mesurer la difficulté qu'il y aurait à attirer les musulmans du fleuve à l'école française» (Bouche, 1968, page 224). La volonté du gouverneur à diffuser les valeurs et la culture française au plus grand nombre se heurte ainsi à de fortes résistances locales. La menace du commandant de poste de Podor aux marabouts en est la parfaite illustration comme l'explique Denise Bouche, « le commandant du poste de Podor, après avoir employé en vain la persuasion auprès des chefs de famille, avait fait pression sur les marabouts, les menaçant de leur interdire complètement d'enseigner s'ils n'envoyaient pas un certain nombre d'enfants quelques heures par jour à l'école officielle » (Bouche, 1968, page 224).

Le départ du gouverneur Faidherbe en 1865 n'a fait que compromettre une cohabitation en accalmie entre l'école française laïque et l'école coranique. Les écoles, symboles de l'action de Faidherbe, furent fermées par le conseil d'administration de la colonie : c'est-à-dire l'école des otages et celle laïque de 1857. Jusqu'à aujourd'hui, l'école française et l'école coranique restent « étrangères l'une à l'autre ; il y eut des compromis, mais pas de synthèse. L'inadaptation criante de l'école du type occidental aux besoins des sociétés africaines conduit à réexaminer actuellement l'emploi possible de l'enseignement coranique. » (Bouche, 1974, p. 235). Comme le notent Jean-Émile Charlier et ses collègues, la fragmentation de l'offre éducative au Sénégal perdure encore de nos jours (Charlier *et al*, 2017).

c. Adopter l'« esprit » de Jules

À partir d'une analyse historique, nous évoquons maintenant les politiques éducatives du système scolaire sénégalais de 1903 à 1945. La politique, déjà décrite, du règne du gouverneur général Louis Faidherbe, quelque peu laïque, définit la ligne et la mise en place d'une école coloniale placée sous le

signe d'une « conquête morale » pour reprendre l'expression de Georges Hardy. La nouvelle politique éducative doit alors perpétuer l'action de Faidherbe, c'est-à-dire adopter l'esprit de Jules Ferry. L'enseignement doit être désormais élargi au-delà des quatre communes. Le principe du système éducatif de cette époque, selon Hardy, doit « s'adapter aux besoins du pays et seconder pas à pas l'œuvre civilisatrice entreprise par l'administration... Confions à l'école, cette merveilleuse case à palabres, le soin de justifier notre action et de semer dans le cœur de nos sujets une affection raisonnée... ». Rolland Colin pense qu'« il est nécessaire que tous les enfants indigènes, sans exception, aient accès à un enseignement primaire, composé de lecture et d'écriture, de calcul élémentaire, de leçons de choses, d'hygiène, d'agriculture et de menus travaux manuels ; mais le recrutement de l'enseignement primaire supérieur doit faire l'objet d'un tirage attentif ; il s'agit, en effet, de faciliter l'accès des carrières administratives à ceux dont la famille a toujours secondé avec honneur notre œuvre civilisatrice et mit son prestige héréditaire au service de nos intentions » (Colin, 1980).

Le gouverneur Camille Guy a organisé la première grande réforme scolaire en 1903 suite à son rapport sur la situation de l'enseignement au Sénégal du 15 octobre 1903. Le but implicite assigné à cette nouvelle école est de fabriquer des collaborateurs francisés en mesure de penser et d'agir comme des occidentaux écrit Hardy : « Aussi voulons-nous posséder jusqu'au cœur de nos sujets et supprimer entre eux et nous tout malentendu. Nous ne voulons pas qu'ils paient un impôt sans qu'ils sachent où va leur argent, nous ne voulons pas qu'ils considèrent comme des brimades nos mesures d'hygiène ou nos méthodes économiques et nous tenons par-dessus tout à ce qu'un échange parfaitement libre et constant d'idées et de sentiments s'établisse entre eux et nous » (Hardy, 1917). La politique de l'école coloniale s'inscrit ainsi dans une logique économique. Elle cherche des consommateurs de produits occidentaux, choses dont seule l'institution scolaire peut être la fabrique.

Un budget est ainsi alloué aux écoles dites « régionales » dès 1891. Ces moyens serviront à la création d'écoles publiques et à leur entretien. Cette volonté manifeste est un pas vers l'école voulue par l'administration française, mais n'aura pas suffi pour atteindre les objectifs. Il fallait faire face à des difficultés plus structurelles que conjoncturelles : réussir à faire coexister l'enseignement du français et celui du coran. Rappelons que l'évolution de l'enseignement en AOF est ponctuée par d'énormes difficultés, notamment d'adaptation, d'où les réformes successives prises pour y faire face. Les plus importantes ont été entreprises entre 1903 et 1945. Suite au rapport du 15 octobre 1903, mentionné plus haut, auquel étaient joints trois projets d'arrêtés que le gouverneur général Roume signa le 24 novembre 1903, la première grande réforme scolaire est mise en œuvre. À la faveur de cette Charte,

l'enseignement primaire était donné dans plusieurs types d'écoles, dont l'« école régionale », et une institution de formation des instituteurs était mise sur pied.

Les programmes d'enseignement, remaniés, étaient axés sur la diffusion du français. Mais cette réforme, nonobstant la nouvelle organisation de l'école, n'avait pas trop impacté la fréquentation à cause de la concurrence des écoles maraboutiques. La solution idoine préconisée à ce problème était pour Camille Guy la suppression de certaines de ces écoles qui « étaient plus des centres de propagande antifranaise que des lieux d'apprentissage du Coran et de ne conserver que quelques-unes, en astreignant ceux qui les dirigent à un contrôle étroit et permanent. Ensuite, il avait été décidé que l'enseignement de l'arabe et du Coran devait être donné aux jeunes musulmans dans les écoles publiques, à des heures déterminées par un maître d'arabe, mais sous la surveillance de l'instituteur. L'objectif visé n'était pas, en réalité, d'enseigner aux enfants la « religion musulmane ». C'était un subterfuge pour gagner la confiance des parents afin qu'ils acceptent d'envoyer leurs enfants à l'école des Blancs et en même temps exercer un contrôle sur l'enseignement coranique au Sénégal ⁴⁸ » De prime abord, ces mesures semblent porteuses au moins pour la scolarisation d'enfants musulmans qui s'inscrivent en plus grand nombre. Mais selon Moustapha Camara ⁴⁹, quelques années plus tard, l'administration s'est rendu compte que son plan pour éloigner les indigènes de leur religion n'avait fait que renforcer leur rapprochement à cette dernière sous l'effet de l'apprentissage de l'arabe. Il est évident que le Coran transcrit en arabe ne pouvait que perfectionner la maîtrise parfaite du livre saint par les enfants. Il fallait à l'administration trouver de nouvelles solutions pour rectifier la situation ; modifier les contenus d'enseignement en était une. À cet effet, la vision politique du gouverneur général de l'AOF William Ponty semble être le remède.

Contre ces discours sur le contenu de l'enseignement et ses effets sur les sujets de la colonie, William Ponty dit dans son propos d'ouverture de la session du Conseil de gouvernement en décembre 1908 cité par Denise Bouche : « Rassurez-vous, il n'entre pas dans ma pensée de multiplier les établissements donnant autre chose qu'une instruction primaire très simple. Il faut en effet prendre nos populations au stade où elles en sont de leur évolution. Apprendre à l'indigène à parler notre langue, à la lire, à l'écrire, à lui inculquer quelques rudiments de calcul avec quelques notions de morale, c'est suffisant pour le moment. Ces données, il peut les recevoir dans des écoles dirigées par des maîtres

⁴⁸ Moustapha Camara, « Et si l'école sénégalaise s'inspirait des réformes dans le système colonial d'enseignement. », *Le Quotidien*, 25 février 2014, <https://www.lequotidien.sn/lequotidienarchives/index.php/component/k2/item/28719-et-si-l%E2%80%99%C3%A9cole-s%C3%A9n%C3%A9galaise-s%E2%80%99inspirait-des-r%C3%A9formes-dans-le-syst%C3%A8me-colonial-d%E2%80%99enseignement>

⁴⁹ *Ibid.*

indigènes une fois qu'il les possède, l'enseignement doit, pour nos jeunes indigènes et en dehors d'une élite d'une culture plus élevée qu'il sera de notre devoir d'encourager, devenir et rester pratique.⁵⁰».

Dans sa dynamique de réformer l'enseignement, W. Ponty supprime dès 1910 les cours d'arabe. Tous les cours se font désormais en français dans toutes les écoles publiques de la colonie de l'A.O.F. Selon Camara, le but inavoué de cette réforme « était de former les populations aux méthodes modernes d'exploitation économique afin de les impliquer activement dans l'exploitation des richesses de leurs propres terroirs, en faisant d'eux des "producteurs rationnels". Georges Hardy, qui dirigea l'enseignement en A.O.F de 1913 à 1919, proposa qu'une section pratique soit associée à chaque école pour rendre l'enseignement moins théorique, plus pratique et plus productif. Le but implicite de cette option novatrice était de donner un coup de fouet à l'exploitation coloniale pour soutenir "l'effort de guerre", en s'appuyant sur les populations locales »⁵¹. L'introduction de la formation pratique dans les écoles par Hardy a marqué une nouvelle étape dans la scolarisation chez les indigènes. L'objectif était aussi d'être rentable pour soutenir l'effort de guerre.

La période de l'après-guerre impose une nouvelle configuration de l'école et oriente son cours suite aux effets constatés avec la réforme de 1924, plus élitiste et dangereuse pour l'administration qui était en train de fabriquer les ennemis de demain, c'est-à-dire des sujets qui pouvaient se transformer en révolutionnaires contre les colons. L'idée a été alors de recadrer le contenu de l'enseignement et de partir sur de nouvelles bases. C'est ainsi que la réforme de la ruralisation de l'école fut mise en place en 1930 où l'essentiel des acquisitions sera orienté vers la production et non l'assimilation de savoirs théoriques. Le gouverneur général Brévié fut l'un des chantres de cette nouvelle école. À ce propos, Camara rappelle que lors de l'ouverture de la session du Conseil de gouvernement en 1930, Brévié déclare : « Cette école indigène, c'est l'école rurale affranchie des programmes d'enseignements ambitieux et scolaires. C'est une ferme et un atelier, c'est un champ d'expérience. ». Ce fut l'époque de l'ouverture de nouvelles écoles, celles des campagnes, appelées écoles rurales.

2) L'instauration d'un système éducatif au Sénégal

De fait, l'école sénégalaise telle qu'elle est maintenant est dérivée de l'école française. Déjà le 15 avril 1915, Édouard. Vaillant écrivait :

⁵⁰ Gouvernement général de l'A.O.F, *Situation générale de l'année 1908*, Gorée, Impr. du Gouvernement général du Sénégal, 1908, page 24.

⁵¹ Moustapha Camara, *ibid.*

« Toutes les écoles de la colonie sont copiées sur celle de la Métropole. On y enseigne les mêmes matières suivant le même programme. On y prépare au même certificat d'études, examen auquel on pose à peu près les mêmes questions qu'en France et, même dans les écoles dites régionales, l'enseignement professionnel n'est guère que théorique⁵² ».

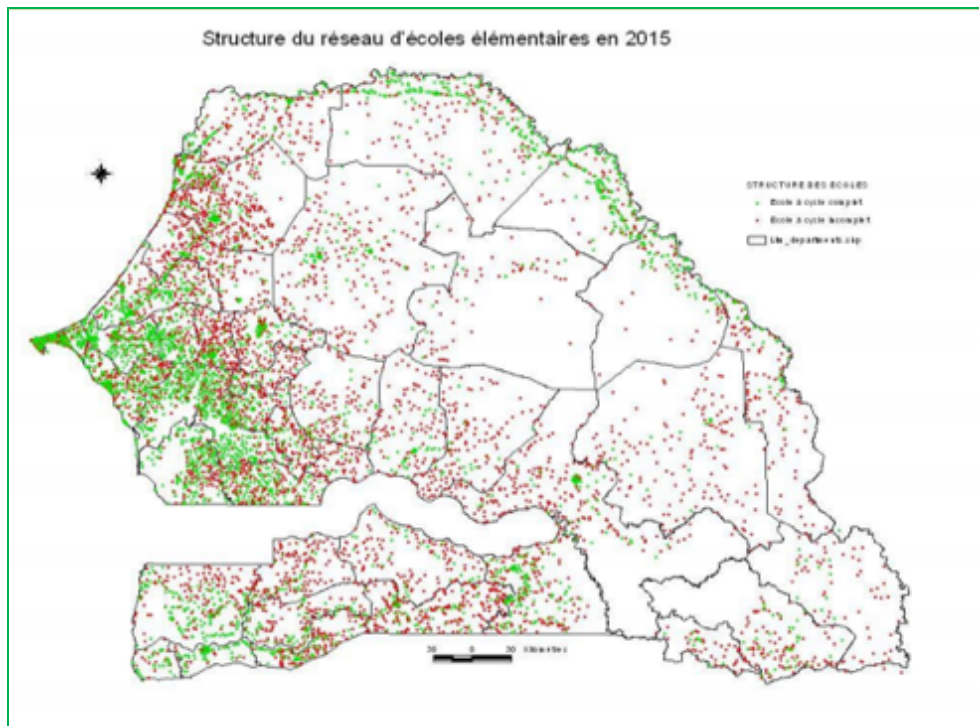
L'école sénégalaise d'aujourd'hui présente de nombreuses similitudes avec celle française, partage les mêmes avantages et inconvénients et profite à une classe type (l'élite) à qui elle sert lieu de légitimation d'une culture dominante. Elle est en quelque sorte comme celle de la puissance colonisatrice dont beaucoup de sociologues français ont démontré la fonction inégalitaire et la logique reproductrice.

Au Sénégal, le développement du système éducatif s'est fait étape par étape suivant les péripéties des contextes socio-politiques. Sans rappeler le contexte général de sa genèse, il convient de décrire ici l'organisation formelle du système scolaire sénégalais depuis les indépendances.

La lecture qu'offre la carte ci-dessous nous permet d'émettre deux remarques essentielles. Premièrement, on constate que les écoles élémentaires sont presque présentes un peu partout sur le territoire national. Deuxièmement, on voit que la répartition de ces écoles est inégale au niveau du pays. Les zones urbaines peuplées et situées au Nord (Saint-Louis) à l'Ouest (Dakar) et au Sud (Ziguinchor) du pays concentrent plus d'écoles élémentaires que par exemple celles de l'Est et du Centre Est. Ce fait s'explique non seulement par la concentration massive de la population dans ces zones, mais aussi par l'intérêt économique que suscitent ces dernières. Les premières écoles ont en effet été construites d'abord à Saint-Louis puis à Dakar. L'histoire de l'école dans ces deux régions explique pour partie l'évolution des structures du réseau d'écoles élémentaires au Sénégal.

⁵² E. Vaillant, *Ce que doit être l'enseignement en Afrique-Occidentale Française* in « Bulletin de l'Enseignement de L'Afrique-Occidentale Française », Juin 1916, p. 255.

Figure 1: Structure du réseau d'écoles élémentaires en 2015



Source : RNSE, 2015, page 36.

a. Les politiques éducatives de l'État du Sénégal

Le Sénégal est devenu indépendant le 4 avril 1960. Au lendemain de cette indépendance, les politiques éducatives se sont succédé pour tenter de mettre en place une nouvelle école ancrée sur des valeurs propres au pays sans se fermer à la modernité. Les différents gouvernements ont ensuite créé des réformes qui sont plus ou moins adaptées à des contextes socio-économiques et éducatifs divers. Mais les périodes saillantes de l'histoire de la politique éducative formelle du Sénégal sont comprises entre les années 1971-2000. Deux phases majeures marquent les crises de l'école sénégalaise de 1960 à nos jours, comme nous allons le montrer.

De la loi d'orientation de 1971 aux états généraux pour l'éducation

Jusqu'en 1990, les réformes de l'enseignement élaborées sont régies par la loi d'orientation n° 71-036 du 3 juin 1971. Toutefois, l'école sénégalaise a connu des périodes importantes, comme l'organisation des États généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale (MEN) en 1981, qui avaient déjà entamé le processus de la réforme (Sylla, 1992). Ce premier rendez-vous avec la nouvelle école a été institué suite à des problèmes socio-éducatifs. En effet, l'école

sénégalaise, qui est comme nous venons le voir un héritage colonial, n'avait pas su adapter son enseignement aux attentes de sa population. Ainsi, après « l'indépendance, le Sénégal n'a pas interrogé le système éducatif hérité de la colonisation qui a nié avoir combattu l'existant, à savoir l'éducation traditionnelle et/ou l'éducation religieuse ». (Assises de l'éducation du Sénégal, Rapport général du 3 août 2014).

Cet état de fait a eu plusieurs conséquences sur le plan éducatif voire social comme le décrit Abdou Sylla : « La loi d'orientation du 3 juin 1971 se contentait de jeter les bases théoriques d'une réforme en déterminant deux axes fondamentaux : l'enracinement et l'ouverture. Cette loi permettait à plus ou moins long terme l'africanisation et la « *sénégalisation* » des enseignements. Mais les décrets d'application n'ont pas suivi immédiatement et de nombreuses contradictions ont miné de plus en plus le système éducatif sénégalais. La fuite, plus importante chaque année, d'enseignants sénégalais a pu faire croire au ministre de l'Éducation nationale à une crise de vocation. La répétition, chaque année, des fraudes et des fuites aux examens et concours, finissait par enlever toute crédibilité au système. La contestation et les grèves des élèves et des étudiants se sont multipliées pendant ces dix dernières années et ont souvent entravé le fonctionnement normal de l'école. Enfin, la dénonciation de la "*méthode pour parler français*" ou "*méthode CLAD*" permettait de polariser les critiques au niveau du primaire » (Sylla, 1982, pages 61-62). Ce contexte socio-éducatif délétère ne pouvait qu'inciter des réflexions pour sortir l'école de cette situation. C'est à ce moment que le régime d'Abdou Diouf, qui venait de connaître une période de transition assez mouvementée suite au renoncement du président Senghor à briguer un nouveau mandat, met en place les États généraux de l'Éducation et de la Formation en 1981.

Trois axes de réflexions guidaient cette politique éducative :

- une nouvelle politique de généralisation de l'école ;
- les moyens pour une école nouvelle ;
- la fonction, le statut et la carrière des enseignantes et des enseignants⁵³

Malgré cette volonté politique affichée pour apporter des solutions aux problèmes de l'école sénégalaise, les difficultés demeurent. La demande scolaire dépasse l'offre scolaire disponible alors que la population de moins de 20 ans atteint 52,7 % de la population en 2013 (Recensement général, 2014). La déperdition scolaire s'élève à 40 % et le chômage des jeunes à 60 %. Ainsi, toutes ces difficultés structurelles contraignent les responsables de l'éducation à changer de politique éducative et à opter

⁵³ Assises de l'éducation du Sénégal, *Ibid.*, page 7.

pour une autre vision de l'école. C'est à cet effet que les assises de l'éducation du Sénégal ont été initiées par le ministère de l'Éducation nationale.

Les assises pour l'école : du 28 au 14 août 2014

Plus de trente ans après les États généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF), sous la présidence du Président de la République du Sénégal, Macky Sall, les acteurs de l'éducation se sont réunis une deuxième fois dans l'histoire sénégalaise pour panser les maux de l'école. Cette rencontre a vu la participation de toutes les couches sociales du pays : l'État, des syndicats des enseignants, des acteurs de la société civile, des chercheurs, des autorités religieuses, entre autres. Ces assises s'inscrivent dans une logique de refondation du système éducatif. Pour ce faire, trois notions ont été précisées pour orienter les objectifs prédéfinis : socialiser, instruire et qualifier. Les missions sont axées sur trois commissions :

- Commission 1 : vision et finalités, gouvernance et financement ;
- Commission 2 : équité égalité, formation professionnelle, apprentissage et marché du travail ;
- Commission 3 : qualité des enseignants et stabilité du système éducatif.

Les assises sur l'éducation avaient comme défi de répondre à la question suivante : « Comment sortir de la crise scolaire et bâtir un enseignement de qualité au Sénégal, dans un environnement stable ? ⁵⁴ ». Il s'agit donc de mettre fin à la crise scolaire et de refonder une école qui sera mieux adaptée aux défis du nouveau monde économique, culturel et social. Ainsi, quelques objectifs ont été avancés par les acteurs participant à ces assises :

- réviser le système éducatif dans toutes ses composantes à partir d'une analyse situationnelle basée sur les différentes évaluations des vingt dernières années ;
- mettre en œuvre, avec les acteurs, cette vision des valeurs partagées et des principes communs d'intervention ;
- définir une stratégie globale de prise en charge locale de la politique d'éducation et contribuer à son articulation avec la politique de décentralisation et d'aménagement du territoire en cours de redéfinition et avec les autres politiques sectorielles ;
- profiler la demande d'éducation dans toute sa diversité, toutes ses spécificités et ses perspectives d'évolution sur l'ensemble du pays et dans chaque région, afin de définir une offre adaptée, complémentaire et en cohérence avec les objectifs nationaux et transversaux, avec une attention particulière pour les exclus et les réticents au système actuel ;

⁵⁴ Il s'agit du thème principal retenu pour les Assises sur l'éducation du Sénégal en 2014.

— définir les conditions et modalités pour mieux prévenir et réguler les conflits qui affectent la stabilité et les performances du système éducatif⁵⁵.

Pour la mise en œuvre de ces objectifs, l'État du Sénégal, comme dans le passé⁵⁶, cherche à mettre en place des stratégies pratiques pour la réalisation de ces objectifs sur l'éducation. C'est dans cette lancée, sans doute, que s'inscrit la mise en place du Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence pour le secteur de l'éducation (PAQUET-EF, 2013-2025). Le PAQUET-EF est une continuité du PDEF si ce n'est l'inspiration directe de celui-ci. En effet, en 2001, le PDEF a été mis sur pied actant les options politiques et la démarche à suivre pour développer les secteurs formels et non formels de l'éducation nationale. S'inscrivant lui aussi dans la continuité des propositions des EGEF de 1981 que la commission nationale des réformes de l'éducation et de la formation (CNREF) a formalisées, le PDEF recentre en particulier sa politique sur l'éducation de base. « Au demeurant, cette politique éducative est mise en œuvre à travers le Programme décennal de l'Éducation et de la Formation entrepris dans le cadre de l'Initiative spéciale des Nations unies pour l'Afrique. Ce programme définit les grands axes autour desquels l'État du Sénégal entend, avec ses partenaires techniques, financiers et sociaux, donner une impulsion décisive au développement quantitatif et qualitatif du système éducatif pour la période 2000-2010. Par ailleurs, l'État et ses partenaires financiers se sont mis d'accord pour engager, dans l'avenir, toutes les ressources financières du secteur dans le PDEF qui constitue ainsi l'instrument de réalisation de la politique éducative du Sénégal.⁵⁷».

Les objectifs du PDEF sont :

- l'amélioration de la gestion du secteur scolaire en tenant compte du processus de décentralisation et d'une meilleure prise en charge des besoins et spécificités à la base ;
- l'élargissement de l'accès à l'enseignement élémentaire pour atteindre la scolarisation universelle en mettant en place un programme cohérent de construction de salles de classe et de recrutement de maîtres (formation de qualité des maîtres, éditions de manuels) ;
- l'amélioration de la qualité de l'enseignement moyen et secondaire; la rentabilisation optimale des structures de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (développement de l'apprentissage, filières porteuses, nouvelles formes de concertation et de partenariat avec les entreprises) ;

⁵⁵ Rapport final des Assises sur l'éducation au Sénégal, aout 2004, page 16.

⁵⁶ Les programmes de développement des ressources humaines phase 2 secteur éducation 1991-1998 (PDRH2) et celui du programme de développement de l'éducation et de la formation 2000-2001 (PDEF) ont été mise en place pour résoudre les manquements du système éducatif sénégalais.

⁵⁷ Programme de développement pour l'éducation et la formation (éducation pour tous) (PDEF) rapport Unesco, mars 2003, page 11.

- l'adaptation de l'enseignement supérieur aux besoins du marché du travail par le renforcement de la recherche scientifique et technique ;
- la réduction du taux d'analphabétisme à travers une démarche accordant une large place à des modules alternatifs d'éducation non formelle et à la promotion des langues nationales ;
- l'extension de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour améliorer la gestion et renforcer la qualité de l'enseignement à tous les niveaux (Feyfant, 2007).

Dans sa nouvelle politique contenue dans le PAQUET-EF, l'État sénégalais cherche à augmenter les dépenses publiques en faveur de l'éducation pour en assurer le bon fonctionnement. Ainsi, cette politique trouve entre autres son inspiration dans la Lettre politique du secteur de l'éducation (LPSE) qui trouve ses racines dans les politiques majeures antérieures qui ont jalonné l'histoire de l'éducation au Sénégal. Parmi elles, on peut citer :

- La « Loi d'orientation de l'éducation 91-22 du 16 février 1991 ;
- La poursuite des objectifs du millénaire pour le développement, principalement l'OMD 2 qui vise à assurer l'éducation pour tous ;
- Le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, avril 2000) qui a réaffirmé le principe énoncé dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) (Jomtien, Thaïlande, 1990) selon lequel toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large et le plus riche du terme ;
- Les assises nationales sur la formation professionnelle et technique (mars 2001) ;
- La Lettre politique du Secteur de l'Éducation 2012⁵⁸».

Le gouvernement du Sénégal tente à travers le PAQUET-EF de renforcer :

- l'acceptabilité par les populations de l'orientation de l'éducation et de la formation ;
- l'accessibilité des offres d'éducation et de formation pour toutes les personnes ;
- l'adaptabilité du système aux différents besoins et contextes des apprenants ;
- la dotation adéquate en ressources en réponse aux besoins réels⁵⁹.

⁵⁸ Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), Secteur Éducation 2013-2025, 26 février 2013, page 20.

⁵⁹ PAQUET, *ibid.* 2013, pages 20-21.

Consultation mondiale sur l'éducation 2013

« Le Gouvernement du Sénégal vient de formuler une nouvelle Lettre de Politique sectorielle pour l'Éducation et la formation couvrant la période 2013-2025. À travers cette politique, il vise à approfondir et consolider les acquis de la décennie précédente, en poursuivant ses efforts pour l'atteinte des OMD par la mise en œuvre de la Stratégie nationale de Développement économique et social. Dans ce cadre, le Gouvernement du Sénégal est résolu à assurer, d'ici 2025, une éducation de base de qualité pour tous et partout. Il s'agit d'abord de réaliser l'universalisation de l'accès à l'enseignement élémentaire, puis d'assurer progressivement une éducation de base de dix ans. Par ailleurs, l'amélioration de la qualité, de l'équité et de la gouvernance du service éducatif constitue, sur le plan stratégique, une des options majeures de développement du secteur de l'éducation. Le chef de l'État du Sénégal, Son Excellence le Président Macky SALL, a donc pour ambition de créer une école de l'équité et de l'égalité des chances ; une école qui peut porter nos ambitions pour l'émergence. Aussi, les nouvelles options mettront-elles l'accent sur la réponse à la demande d'éducation, la correction des disparités de tous ordres et la professionnalisation des enseignements du collège au supérieur. »

{Discours du ministre de l'Éducation nationale, Dakar, 2013}

Source : Unesco, 2013.

L'analyse des textes politiques d'éducation du Sénégal

À la lecture des textes officiels de politiques d'éducation publique précités, nous avons noté une mobilisation effective de la part des pouvoirs publics sénégalais afin de garantir un accès généralisé et un enseignement de qualité pour tous.t.e.s. Néanmoins, la majorité de ces textes ne donnent que peu de place à l'amélioration des conditions de vie des familles qui ont l'obligation d'amener leurs enfants à l'école. En plus de ces lois et programmes que nous venons de décrire plus haut, le dernier Rapport national sur la situation de l'école (RNSE, 2018) l'illustre à bien des égards. Le taux d'abandon national dans l'enseignement primaire est assez haut avec 10,01 %. Le RNSE impute cette hausse aux entrées tardives, la main d'œuvre facile, les mariages précoces, les écoles à cycles incomplets. Ainsi, pour réduire les taux de déperditions, le rapport propose huit stratégies (RNSE, 2018, page 113) dont une seule est liée aux familles : « la sensibilisation des communautés pour lutter contre la déperdition scolaire liée aux mariages précoces, travail d'enfant, etc. » (*Ibid.*, page 113). Le reste des préconisations est dédié à l'amélioration de l'offre scolaire. On peut remarquer que les conditions socio-économiques des familles ne sont pas prises en compte, comme si seule l'offre scolaire déterminait la déperdition scolaire, contrairement aux résultats de nos enquêtes qui indiquent que les difficultés économiques rencontrées par les familles jouent un rôle dans la déperdition scolaire.

De ce point de vue, deux lectures peuvent, à notre sens, se dégager de ces considérations. La première est que contrairement à ce qui est déclaré par les acteurs de l'éducation ainsi que les médias - sur la « démission » parentale – les politiques publiques de lutte contre la déperdition mises en œuvre ne considèrent pas l'attitude des familles comme déterminante. Sous cet angle, tous les discours officiels portant sur la catégorie de la « démission » parentale sont en contradiction avec les actions élaborées dans ce sens. La seconde lecture que nous offre ce traitement réservé aux familles est beaucoup plus stratégique de notre point de vue. Elle peut démontrer de la part des responsables publics de l'éducation une volonté d'inciter les acteurs à améliorer les failles internes au système scolaire non pas pour lutter contre la déperdition scolaire (même si cela y participe), mais plutôt pour répondre à une injonction politique externe notamment remplir les critères d'éligibilité⁶⁰ afin de capter les financements des bailleurs (Agence française de développement, Banque mondiale, Unesco, etc.).

En conclusion, nombreuses sont les politiques éducatives qui se sont suivies depuis l'indépendance du Sénégal en 1960. Chaque politique a été menée compte tenu des insuffisances notées dans le secteur de l'éducation. De ce fait, les politiques éducatives actuelles trouvent toutes leurs inspirations sur celles antérieures. En outre, elles sont pour la majorité accompagnées par des programmes d'appui pour la réforme de l'éducation. Toutes ces politiques s'inscrivent naturellement dans le sillon de la Déclaration mondiale sur l'Éducation dont les objectifs sont de démocratiser l'accès à l'éducation de base, d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de rendre plus efficiente la gestion du système.

La nouvelle orientation de l'école de la République

Comme nous venons de le montrer, la politique éducative de l'État du Sénégal trouve ses sources d'inspiration dans celles passées dont leur raison d'être a été les crises récurrentes du système scolaire. Ainsi, la nouvelle politique de l'école est guidée par la loi d'Orientation 91-22 du 16 février 1991. Notons cependant que, depuis les années 2000, la politique éducative est inscrite dans un cadre macro-économique plus global et la ligne du gouvernement sénégalais en termes d'éducation et de formation se traduit comme suit : « Un système d'éducation et de formation équitable, efficace, efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus, et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilisation plus accrue des Collectivités locales et des acteurs à la base⁶¹ ». Il s'agit donc d'une vision plus « pragmatique » autant centrée sur le développement économique que sur la réduction des disparités sociales entre les couches de la société

⁶⁰ Ces critères reposent essentiellement sur les performances scolaires (TBS, TA, taux de redoublement), sur le taux de pression fiscale des États et des dépenses allouées à l'enseignement et en fin sur les conditions d'enseignement.

⁶¹ PAQUET-EF, *ibid.* p. 19.

sénégalaise. Les enjeux de l'éducation et de la formation sont si importants que le budget de ce secteur représente 7,19 % du PIB est dépensé pour l'éducation en 2013 (voir encadré ci-dessous). Cependant, ces efforts financiers n'ont pas donné les résultats attendus, parce que l'offre scolaire est toujours inférieure à la demande et le taux d'abandon au niveau national demeure élevé.

Encadré 3 : Quelques données chiffrées du système éducatif sénégalais en 2015

Quelques données chiffrées du système éducatif	
En 2015	
(Sénégal entier)	
<i>Les effectifs.</i>	
208 520	préscolaires
1 929 030	élémentaires
779 301	collèges
302 826	lycées
8 563	lycées techniques et professionnels (2013)
<i>Les structures scolaires.</i>	
2 995	préscolaires
9 549	élémentaires
1 860	collèges
757	lycées
300	lycées techniques et professionnels dont 11 du public. (2013)
<i>Les enseignants.</i>	
12 274	préscolaires
61 620	élémentaires
12 979	collèges (2008)
3 287	lycées (2004)
<i>Les dépenses allouées à l'éducation</i>	
Dépenses publiques : 471,687 Milliards (2014)	
7,19% du PIB est dépensé pour l'éducation (2013)	

Source : RNSE, 2015.

b. Les structures du système éducatif sénégalais

Le système éducatif sénégalais est une institution régie par la Constitution du Sénégal. Son organisation est donc guidée par des règlements et des lois. Ainsi, la Constitution du Sénégal stipule dans son article premier que : « L'État et les collectivités publiques créent les conditions préalables et les institutions publiques qui garantissent l'éducation des enfants. ». L'État du Sénégal se doit d'assurer cette mission de service public et la politique éducative est définie par l'État. À cet effet, des ministères ont été créés pour la mettre en œuvre : le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des langues nationales et le ministère de la Famille et de la petite Enfance. En rappel, c'est la loi d'Orientation 91-22 du 16 février 1991 qui a défini les orientations de l'éducation nationale.

Le système éducatif sénégalais comporte deux types de secteurs : un secteur d'éducation dit formel et un secteur d'éducation dit non formel. En dehors de ces deux types d'éducation, se développe une éducation informelle. L'éducation non formelle est soulignée en opposition avec l'éducation dite formelle. L'opposition ainsi faite remet en question le concept même d'Éducation tout court dans la mesure où le système scolaire « officiel » n'a pas à lui seul le monopole de la transmission des savoirs. Étant donné que le Sénégal n'a pas, dans l'histoire, créé son propre « système scolaire », il est évident que l'éducation est assurée sous d'autres formes non scolaires. De ce point de vue, il est préférable de parler d'institution scolaire s'agissant de la scolarisation formelle au lieu d'éducation simplement. La distinction faite entre les types d'éducation nécessite un éclairage. Ainsi, pour comprendre leur structuration, il est nécessaire de décrire les trois apprentissages qui existent dans ces secteurs (formel, non formel et informel).

L'apprentissage formel

Selon la sociologue Sylvie Ann Hart, l'apprentissage formel est « celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification. » (Hart, 2013). L'apprentissage ainsi défini s'inscrit dans un cadre institutionnel bien organisé au sein duquel l'éducation donnée relève du domaine public (dans lequel des écoles privées peuvent être autorisées par l'État). Il est une prérogative de l'État qui assure une mission de service public dans un cadre normatif avec des règles et des lois.

Dans le système éducatif sénégalais, l'éducation formelle englobe l'éducation préscolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen et secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Il convient de le rappeler, comme nous l'avons évoqué plus haut, que le système scolaire est calqué sur le système français. À côté, se trouve le système non formel, dont le terme même de « non formel » n'a pas été accepté de tous dans la mesure où, bien avant l'arrivée des Arabes et des Européens, il existait d'autres formes éducatives qui permettaient d'assurer l'éducation des populations indigènes.

L'apprentissage non formel

Selon Ali Hamadache (1993), le développement de la notion d'éducation non formelle prend date entre les années 1960-1970. L'essor de ce concept serait le résultat de la remise en question, sous sa forme, de l'école coloniale héritée (Diouf, Mbaye, Nachtman, 2001). Bien que non scolaire, l'apprentissage non formel occupe une place importante dans le système éducatif sénégalais. Il est sous tutelle du ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'alphabétisation et des langues nationales et il comprend les écoles coraniques en cours de transformation et d'intégration.

Il est défini par l'Unesco comme étant toute forme d'apprentissage englobant des « programmes éducatifs consacrés à l'alphabétisation des adultes, à l'éducation de base des enfants et des jeunes non scolarisés, à l'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante et de compétences professionnelles, ainsi qu'à la culture générale⁶²». Au Sénégal, le secteur non formel est composé de l'alphabétisation, des écoles communautaires de base, des écoles du troisième type et des écoles franco-arabes. La spécificité de l'apprentissage non formel est qu'il peut se faire à l'intérieur comme à l'extérieur de structures scolaires et ne fait obstacle à aucun âge (CITE, 2007⁶³).

L'apprentissage informel

Il est appelé apprentissage informel toute éducation qui ne rentre pas dans le cadre formel et non formel. L'acquisition des savoirs n'est ni structurée ni inscrite dans un cadre normatif. Il est dit accessoire, spontané, voire parallèle (Evans, 1981⁶⁴).

⁶² Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, Unesco, 2011.

⁶³ Classification internationale Type de l'Éducation, Unesco, 2007, page 41.

⁶⁴ Cité par les auteurs Diouf, Mbaye et Nachtman dans *L'éducation non formelle au Sénégal*, Unesco, 2001, page 5.

La structure du ministère de l'Éducation nationale

Les actions du ministère de l'Éducation nationale s'exercent sur deux niveaux : un niveau central et un niveau décentralisé. Au niveau national, la politique de l'Éducation nationale est définie par le ministère de l'Éducation nationale (MEN). Il est appuyé, pour sa mise en œuvre, par le ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, d'une part, et par le ministère de l'Enseignement supérieur, d'autre part. Le Ministère chargé de la petite enfance s'occupe de la politique de la petite enfance en partenariat avec le MEN. Au niveau décentralisé, des inspections régionales et départementales sont mises en place pour relayer la politique du MEN. Sur le plan régional, les Inspections académiques (IA) coordonnent les actions éducatives. Au niveau départemental, ce sont les Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF) qui relayent la politique du MEN depuis les derniers décrets et arrêtés qui ont réformé l'organisation territoriale des services déconcentrés du MEN (décret du 13 novembre 2012 et arrêté du 8 septembre 2013)⁶⁵.

c. L'organisation de l'enseignement élémentaire

La scolarité de l'école primaire est organisée en six cours :

- le cours d'initiation (C.I.) ;
- le cours préparatoire (C.P.) ;
- le cours élémentaire première année (C.E.1) ;
- le cours élémentaire deuxième année (C.E.2) ;
- le cours moyen première année (C.M.1) ;
- le cours moyen deuxième année (C.M.2).

La tranche d'âge de la population potentielle à scolariser est comprise entre 6 et 11 ans. L'âge prioritaire dans le recrutement des élèves à l'entrée de l'école primaire est de 7 ans. Toutefois, il arrive que des enfants âgés de 6 ans soient inscrits dans la limite des places disponibles. Au terme de six années d'études, le parcours primaire est sanctionné par le Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE). Il faut noter que l'école est devenue obligatoire depuis 2004.

⁶⁵ <https://www.iathies.com/images/arrt%20n010656%20du%2008%20juillet%202013%20relatif%20%20organisation%20et%20au%20fonctionnement%20des%20ia%20et%20ief.pdf>

Sur les pas de Jules Ferry

« Il est ajouté, après l'article 3 suivant de loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22 du 16 février 1991, l'article suivant : Article 3 bis : La scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 à 16 ans. L'État a l'obligation de maintenir, au sein du système éducatif scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans. La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements d'enseignement. Il est fait obligation aux parents, dont les enfants atteignent l'âge de 6 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 16 ans. Tout enfant âgé de moins de 16 ans et n'ayant pu être dans l'enseignement général est orienté vers une structure de formation professionnelle. »

Source : Journal Officiel du Sénégal n° 6202, 2005.

Cette loi montre la volonté de l'État d'atteindre une scolarisation universelle. Par ailleurs, elle place l'école sous la responsabilité aussi bien de l'État que des parents. Elle marque une nouvelle histoire du rapport à l'école.

L'organisation pédagogique des enseignements au niveau des écoles primaires au Sénégal se présente selon trois types de classes. Les classes à double flux, les classes multigrades et les classes uniques. Les classes à double flux sont celles dans lesquelles un seul maître ou une seule maîtresse donne cours à deux cohortes d'élèves (A, B) en alternance, l'une le matin, l'autre l'après-midi. Ce système d'alternance en double flux répond au double déficit en salles de classe et en enseignants et il est présent essentiellement en milieu urbain où les effectifs scolaires sont élevés. Les classes multigrades regroupent dans une même salle plusieurs niveaux avec des élèves d'âges différents sous la direction d'un seul maître. Pour ce qui est des classes uniques, elles regroupent tous les niveaux dans une même classe.

Cette organisation pédagogique des classes semble avoir été mise en place pour absorber la demande scolaire du fait d'une offre scolaire insuffisante et, en particulier, d'un manque d'infrastructures. Selon le rapport 2010 du guide du PRODERE éducation de base du Sénégal, ces trois classes pédagogiques sont soumises à des objectifs précis. En 2017-2018, 6,0 % des classes sont en double flux et 30,1 % sont des classes multigrades (RNSE, 2018, page 102). La répartition par académie des classes à double

flux indique de très fortes inégalités. Ainsi, l'académie de Pikine-Guédiawaye (qui inclut la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud) compte 37,5 % de classes en double flux (RNSE, 2018, page 102). Ce taux très élevé de classes à double flux par rapport à la moyenne nationale (6,0 %) et par rapport à l'académie de Dakar (0,4 %) indique les faibles investissements des autorités scolaires dans cette banlieue de Dakar. Notons cependant que dans le cadre de la nouvelle politique éducative, le PAQUET-EF qui prône une éducation de qualité vise à réduire les classes à double flux qu'il considère comme un frein à une instruction de qualité.

Selon le RNSE 2015, il existe toujours des écarts entre les objectifs fixés dans le modèle de simulation du PAQUET-EF et la réalité obtenue dans la répartition du fonctionnement des classes en 2015 : objectif (79,8 %) contre existant (69,10 %) en flux unique ; objectif (6,4 %) contre existant (5,72 %) en double flux ; objectif (13,8 %) contre existant (42,81 %) en multigrade. Les résultats confirment que des efforts doivent être faits pour une meilleure qualité des conditions d'enseignement dans l'école primaire au Sénégal, mais aussi, et surtout, qu'il est nécessaire de lutter contre les inégalités constatées entre les académies : académie de la banlieue dakaroise pour le taux élevé de classes à double flux et, pour les classes multigrades, académies rurales comme Kaffrine (61,1 %) ou Kédougou (54,8 %) dont le pourcentage de classes multigrades est supérieur à la moyenne nationale située à 30,1 % (RNSE, 2018, page 102).

Pour apprécier l'évolution du système éducatif dans le secteur primaire, des indicateurs ont été retenus : taux brut de scolarisation (TBS), taux d'achèvement (TA), taux net de scolarisation (TNS), taux d'abandon (TA) et taux de redoublement (TR). Ces indicateurs qui rentrent dans le volet éducatif, comme le rappelle Brilleau (2003), ont été édictés par un groupe d'experts de la Banque mondiale, de l'ONU, du FMI et de l'OCDE en 2001. Les objectifs visés ont été les mêmes que ceux portés par ces mêmes institutions en 2000 dans le cadre des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) qui visaient à réduire la pauvreté. Malgré cette vision commune des organismes internationaux, il existe comme l'explique Lewandowski (2011) des approches différenciées.

En effet, on constate que les rapports faits par ces organismes évoquent souvent une corrélation entre la pauvreté et l'éducation. Le rôle du capital humain dans l'éradication de la pauvreté est une constante dans leurs textes. Ainsi, tout comme la pauvreté, l'éducation possède selon ces institutions un caractère multidimensionnel. Or, « lorsqu'il s'agit d'élaborer les politiques éducatives et les outils de suivis statistiques nationaux, le caractère multidimensionnel de l'éducation et de la pauvreté a tendance à se réduire au profit de certains des indicateurs correspondants aux principales attentes réelles des

bailleurs » (Lewandowski, 2011). Cela a comme corolaire une adaptation des politiques éducatives de développement aux attentes des financeurs. Le Sénégal qui bénéficie, dans le cadre du programme de l'éducation pour tous (EPT), depuis 2006 des financements de ces bailleurs adapte sa politique éducative en fonction des directives des financeurs internationaux. Cette adaptation est vérifiable grâce aux indicateurs comme le taux brut de scolarisation (TBS) et le taux d'achèvement (TA) à l'école primaire que les décideurs politiques mettent en avant au détriment d'une réelle politique de lutte contre la déperdition scolaire. Ils surveillent les taux d'accès à l'école, mais ne font pas de réels efforts pour les taux d'abandon. Si les mêmes efforts sur les problématiques en termes quantitatifs avaient été faits sur les problématiques en termes qualitatifs et de lutte contre les inégalités sociales et scolaires, d'autres résultats auraient été possibles.

3) La demande et l'offre scolaire dans l'enseignement primaire

Selon le rapport du dernier recensement cité dans les conclusions du Rapport national sur la situation de l'éducation de 2018, la demande potentielle d'éducation⁶⁶ est estimée à 2 480 184 enfants. On notera que le potentiel d'accès à l'école primaire présente des disparités aussi bien géographiques que de genre.

Deux tableaux ci-dessous nous donnent des indications sur la population scolarisable. Le premier montre comment la population scolarisable est répartie selon la région et selon le genre. En effet, la demande potentielle scolaire est répartie de façon inégale selon que l'on se trouve à Dakar, 18,5 % ou Sédhiou, 3,8 %. Elle est également constatée selon le sexe de ceux et celles qui devraient être scolarisé.e.s à l'école primaire. Les filles représentent 1 215 361 enfants scolarisables en primaire et les garçons un peu moins, soit 1 264 823 (RNSE, 2018, page 32). Le second tableau nous indique le nombre d'enfants scolarisables au Sénégal de 2014 à 2018. Bien que des efforts aient été faits par l'État pour répondre à la demande scolaire à travers des programmes nationaux et internationaux, l'offre scolaire demeure insuffisante pour répondre à la demande potentielle de scolarisation qui progresse régulièrement compte tenu de la croissance démographique comme l'indique le tableau ci-dessous sur l'évolution de la demande potentielle.

⁶⁶ La demande potentielle d'éducation, telle qu'elle est définie dans les rapports du ministère de l'Éducation, correspond à l'ensemble des enfants d'âge scolaire : il s'agit de la population scolarisable. Le ministère pose l'hypothèse que tous les enfants en âge d'être scolarisés le souhaitent, ce qui correspond à la demande potentielle.

Tableau 2: Population (6-11ans) scolarisable en primaire selon la région et le sexe en 2018

REGIONS	GARÇONS	FILLES	TOTAL	% REGIONS
Dakar	228 906	229 949	458 855	18,5 %
Diourbel	150 296	142 992	293 287	11,8 %
Fatick	78 089	73 683	151 772	6,1 %
Kaffrine	62 458	59 832	122 290	4,9 %
Kaolack	101 503	93 922	195 425	7,9 %
Kédougou	15 171	14 536	29 707	1,2 %
Kolda	70 095	66 164	136 259	5,5 %
Louga	73 558	78 203	151 761	6,1 %
Matam	62 403	59 127	121 530	4,9 %
Saint-Louis	85 230	79 985	165 215	6,7 %
Sédhiou	49 195	45 794	94 989	3,8 %
Tambacounda	73 315	69 235	142 550	5,7 %
Thiès	163 846	154 331	318 177	12,8 %
Ziguinchor	50 758	47 609	98 368	4,0 %
SENEGAL	1 264 823	1 215 361	2 480 184	100,00 %

Source : RNSE, 2018, page 31.

Tableau 3: Évolution de la demande potentielle des enfants de 6-11ans en primaire entre 2014 et 2018

Indicateur	Demande d'éducation potentielle (enfants de 6-11 ans)					
	Années	2014	2015	2016	2017	2018
Enfants		2 227 639	2 286 375	2 340 632	2 426 470	2 480 184

Source : RNSE, 2018, page 32.

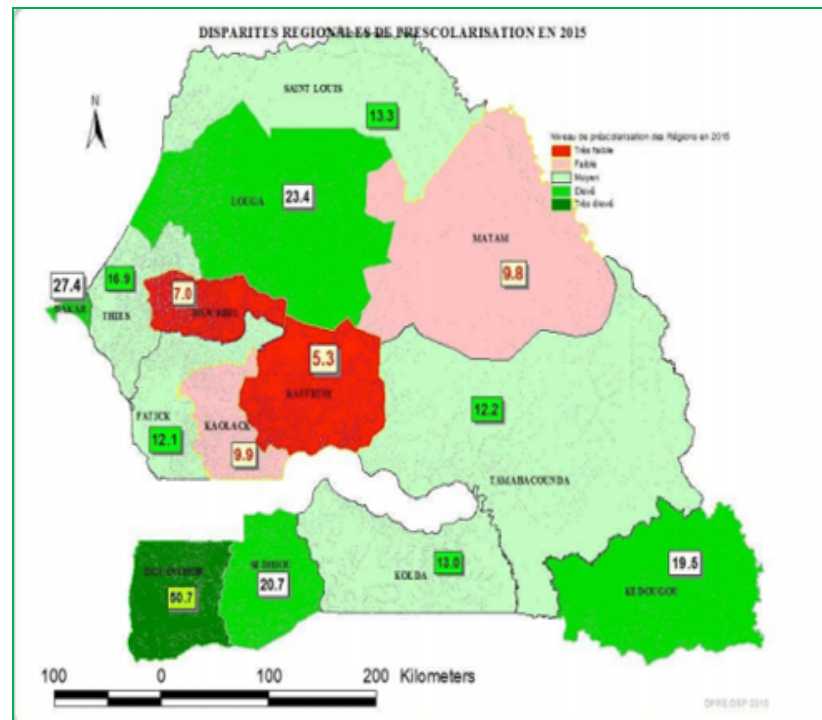
a. L'offre scolaire à l'élémentaire

Dans la perspective de réaliser les objectifs éducatifs inscrits dans le PAQUET-EF, l'État du Sénégal ne cesse de diversifier les stratégies de sa politique éducative afin de répondre à la demande éducative. Compte tenu que la demande potentielle scolarisable est de 2 480 184 en 2018 et que l'effectif scolarisé est 2 142 227 (RNSE, page 39), on constate qu'il manque 337 957 élèves, soit environ 13,63 %, ce qui correspond au taux brut de scolarisation primaire de 86,4 % indiqué page 40 du Rapport national sur la situation de l'éducation en 2018. Pour répondre à cette demande potentielle, notons cependant que le nombre d'écoles élémentaires est passé de 5 669 en 2003 à 9 549 en 2015 (RSNE, 2015, page 40). Outre ces structures qui donnent un enseignement en français, la volonté de l'État s'est aussi traduite par la multiplication des écoles franco-arabes publiques. Ainsi, les écoles franco-arabes publiques sont passées de 10 en 2003 à 331 en 2015 selon le Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE, 2015, page 40). L'État sénégalais cherche de la sorte à répondre à une demande de scolarisation diversifiée et ne se contente plus de seulement accroître le nombre « d'écoles françaises ».

Tout comme la demande, l'offre scolaire présente aussi des disparités au niveau régional et au niveau du genre. On observe de très grandes inégalités régionales dans la préscolarisation comme l'indique la carte qui suit.

En effet, comme on le voit sur la carte, la région de Ziguinchor possède un taux brut de préscolarisation (TBS) de plus de 50,5 %, alors que la région de Kaffrine enregistre seulement un taux de 5,3 %. En 2014-2015, les filles représentent 52,20 % des effectifs préscolarisés (RNSE, 2015, pages 19-20). On constate que la plus grande scolarisation des filles par rapport aux garçons débute dès le préscolaire. En 2014-2015, le taux de préscolarisation des filles est de 18,1 % et celui des garçons de 15,6 % (RNSE, 2015, page 25).

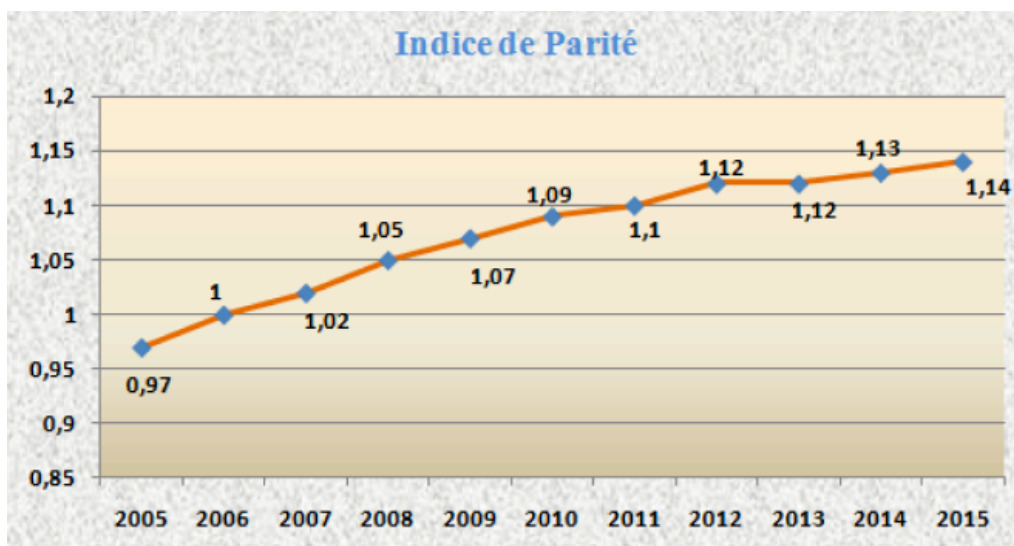
Figure 2: Les disparités régionales de préscolarisation en 2015 selon les taux de préscolarisation



Source : RNSE, 2015, page 72.

Pour l'enseignement primaire, nous constatons les mêmes inégalités scolaires en faveur des filles. Le TBS des filles est supérieur à celui des garçons, 92,25 % contre 80,99 % (RNSE, 2015, page 73) La progression rapide du TBS des filles par rapport à celui des garçons est révélatrice des politiques éducatives pour l'accès en masse des filles dans le système éducatif sénégalais. Depuis la conférence de Jomtien 1990 et la conférence de Dakar en 2000, le Sénégal s'est engagé à réduire les disparités entre les sexes. L'objectif est d'assurer un accès pour tous à l'école avec les mêmes chances de réussite pour tous. À la lecture de la figure ci-dessous, nous constatons que l'égalité entre les filles et les garçons dans la fréquentation scolaire de l'enseignement primaire a été atteinte en 2006. Depuis, l'écart de scolarisation entre filles et garçons a continué de s'accroître au détriment de ces derniers.

Figure 3 : Évolution de l'indice de parité selon le sexe dans l'enseignement primaire entre 2005 et 2015 (calculé à partir des TBS)



Source : RNSE, 2015, page 73.

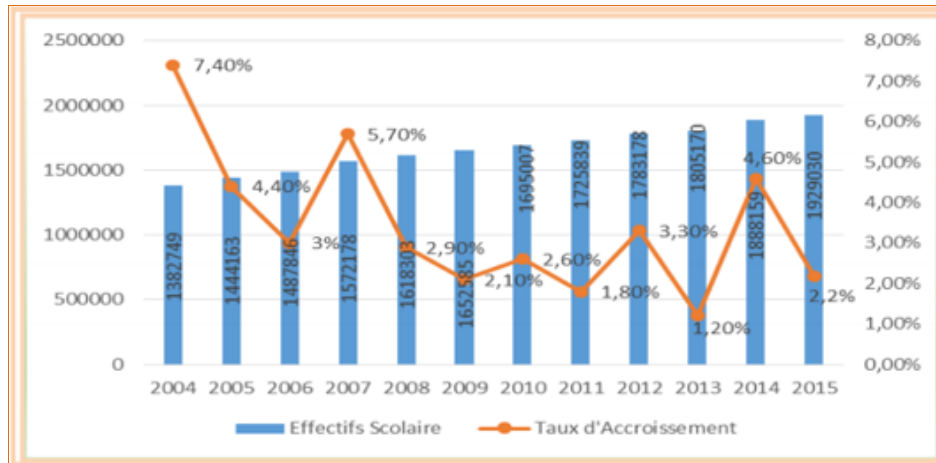
Tableau 4: L'évolution des nouveaux inscrits au CI, les deux sexes 2014-2018

Indicateur	<u>Nouveaux inscrits à la 1^{ère} année du primaire, les deux sexes (nombre)</u>				
Temps	2014	2015	2016	2017	2018
Sénégal	405 951	413 448	426 082	441 097	449 426

Source : RNSE, 2018, page 34.

À la lecture des données de ce tableau, on voit que l'inscription en première année à l'école primaire croît de manière progressive depuis 2014. La politique d'une scolarisation pour tous semble être sur de bonnes voies : de 2014 à 2018 le nombre d'inscrits est passé de 405 951 à 449 426 élèves soit 43 475 nouveaux inscrit.e.s de plus en cinq ans.

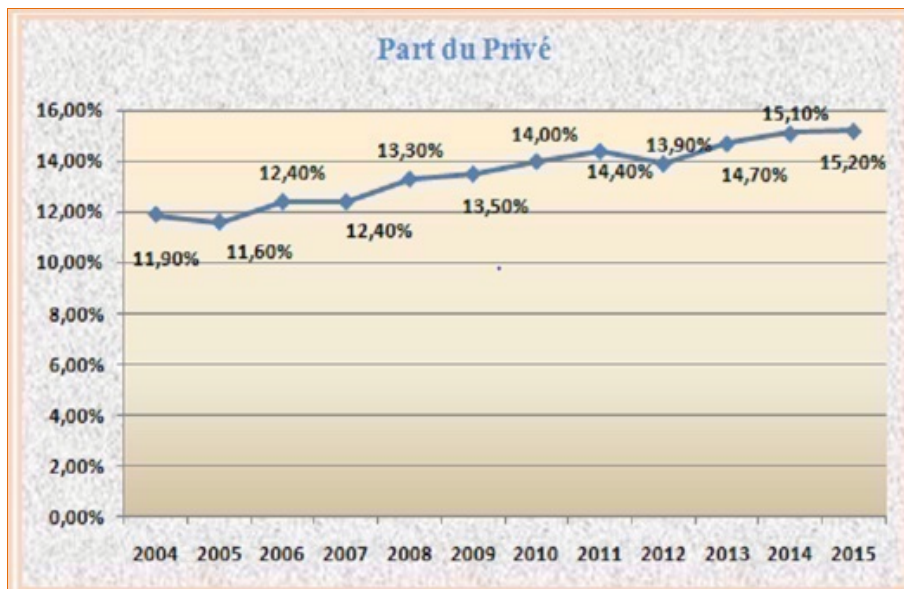
Figure 4: L'évolution des effectifs scolaires dans le primaire de 2004 à 2015



Source : RNSE, 2015, page 67.

Les effectifs scolaires dans l'enseignement primaire ont progressivement augmenté de 2004 à 2015. La politique du PDEF engagée à partir de 2001 semble avoir un effet sur cette évolution, même en tenant compte de l'augmentation de la population en âge d'être scolarisée, comme l'atteste l'augmentation des taux de scolarisation.

Figure 5: Évolution de la part du privé dans les effectifs scolarisés dans le primaire entre 2004 et 2015



Source : RNSE, 2015, page 68.

4) L'analyse de l'effort public pour l'éducation

Comme de coutume dans la production des données budgétaires relatives à l'éducation, on met en évidence des données en valeurs absolues pour bien appréhender l'évolution des ressources allouées, aussi bien par l'État que par les bailleurs de fonds. Il faut noter qu'au Sénégal, l'État assure en grande partie le financement de l'éducation primaire. « Sa part dans le financement de l'enseignement est en moyenne annuelle de 74 % durant toute la période 2003 – 2010. C'est en 2007 que l'État a enregistré sa plus grande part avec 83,8 %.⁶⁷ »

a. La place de l'éducation dans les dépenses publiques de fonctionnement

L'État du Sénégal a consenti des efforts pour augmenter les dépenses d'éducation malgré une situation socio-économique peu stable. Elles représentaient dans les dépenses de fonctionnement de l'État 1 667,35 milliards en 2014 contre 747,3 milliards en 2006 avec un taux d'accroissement annuel de 10,6 % (RNSE, 2015). Ces efforts de dépense sont assurés par l'État du Sénégal. Ainsi, sur le programme triennal des crédits 2020-2022, environ 31 milliards sur un total de 57 milliards sont exécutés en 2020 par l'État en faveur de l'enseignement élémentaire (DPPD, 2019, page 16). L'analyse de ces dépenses montre que la volonté d'une scolarisation pour tous est réelle comme le montre le tableau ci-dessous.

⁶⁷ Ndatar Sène, Oumarou Altine Yacouba, « L'efficacité de l'enseignement primaire au Sénégal », in mémoire, 2012, p. 15.

Tableau 5: Évolution du budget et de la part de l'Éducation dans les dépenses de fonctionnement de l'État sénégalais (en milliards de F CFA)

Années	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Part de l'éducation dans les dépenses de fonctionnement de l'État (prévision)	47 %	39 %	39 %	39 %	39 %	39 %	39 %	39 %	39 %
Dépenses de fonctionnement de l'État (Budget voté)	747,3	825,1	966,2	1079	1173,3	1407,1	1453,5	1538,3	1667,35
Dépenses de fonctionnement de l'État hors dettes et dépenses communes	505,285	571,43	610,47	724,275	790,302	801,301	863,24	830,048	908,939
Dépenses publiques de fonctionnement allouées à l'éducation (Budget voté)	225,408	228,01	188,272	216,804	323,656	363,811	371,16	412,874	441,682
Part de l'éducation dans les dépenses de fonctionnement de l'État hors dettes et dépenses communes (Budget voté)	44,61 %	39,90 %	30,84 %	29,93 %	40,95 %	45,40 %	43,50 %	49,74 %	48,59 %
Taux de couverture des prévisions par le budget voté	-2,39 %	0,90 %	-8,16 %	-9,07 %	1,95 %	6,40 %	4,50 %	10,74 %	9,59 %

Source : RNSE, 2015, page 142.

b. La part comparée du primaire dans les dépenses publiques pour l'éducation

Pour bien cerner la part en pourcentage des dépenses de l'État pour l'éducation primaire, il nous semble important de la comparer à celles des premier et second cycles de l'enseignement secondaire. Cette analyse comparative et historique permet à la fois de mesurer la place qui lui est réservée dans le système éducatif sénégalais et son évolution entre 2010 et 2014 (voir tableau ci-dessous).

Tableau 6: La part des dépenses selon le niveau de l'enseignement en % dans les dépenses des administrations publiques pour l'éducation au Sénégal

Indicateur	<u>Dépenses pour l'enseignement en % des dépenses des administrations publiques pour l'éducation au Sénégal</u>				
	2010	2011	2012	2013	2014
Années	2010	2011	2012	2013	2014
Primaire	43,21	41,34	42,05	35,58	34,85
1^{er} cycle secondaire	19,80	20,27	18,15	18,76	23,24
2^e cycle secondaire	8,08	8,21	9,65	8,63	10,07

Source : Unesco, données extraites le 09 janv. 2017, 16h 15 mn UTC (GMT), de l'UIS (<http://data.uis.unesco.org/>).

Depuis 2010, la part des dépenses publiques pour l'école primaire a diminué d'une manière importante, et ce, contrairement aux premier et second cycles des écoles secondaires. Elles représentaient 43,21 % en 2010 et s'établissent à 34,85 % en 2014. Cette évolution semble être en porte-à-faux avec la volonté et les ambitions avancées concernant la généralisation de l'enseignement primaire, mais peut s'expliquer par l'augmentation des effectifs du secondaire. En effet, l'augmentation des effectifs scolaires dans le primaire entraîne ensuite une augmentation des élèves scolarisés dans le secondaire.

Toutefois, la part destinée au primaire dans les dépenses de l'enseignement de l'État reste nettement supérieure à celles du premier cycle secondaire (collège) et du deuxième cycle secondaire (lycée). Ces dépenses représentent en 2014 respectivement 34,85 %, 23,24 % et 10,07 %. De fait, l'enseignement primaire reste une priorité pour l'État. L'analyse de ce tableau est intéressante en ce sens qu'il fait état de l'évolution des parts de l'État dans chaque niveau d'enseignement du primaire au secondaire. Mais il reste des limites qu'il est nécessaire de souligner. Ce que ne montre pas ce tableau, ce sont les dépenses d'éducation entre les différentes régions, ce qui nous permettrait d'analyser les inégalités dans l'attribution des financements de l'État. Ces inégalités peuvent concerner à la fois les différentes régions et le milieu urbain et rural.

5) Diagnostic du système éducatif sénégalais

Cette sous-partie a pour objectif de présenter une vue d'ensemble du système éducatif sénégalais en utilisant quelques indicateurs. Nous privilégions ici l'analyse des données correspondant à la scolarisation à l'école primaire.

Tableau 7: Profil de scolarisation des enfants (6-12 ans) selon le sexe au Sénégal (TNS et espérance de vie scolaire) de 2010 à 2014

Indicateur	Taux net de scolarisation des enfants (6-12 ans) en fonction du sexe au primaire, de 2010 à 2014 - Sénégal				
	2010	2011	2012	2013	2014
Années	2010	2011	2012	2013	2014
Filles	71,71	72,25	74,42	73,28	74,10
Garçons	67,86	67,85	68,94	67,75	68,21
Indicateur	Espérance de vie scolaire au primaire en fonction du sexe de 2010 à 2014 au Sénégal				
	2010	2011	2012	2013	2014
Années	2010	2011	2012	2013	2014
Filles	5,15	5,11	5,14	5,24	5,14
Garçons	4,88	4,80	4,76	4,68	4,72

Source : Ce tableau a été confectionné grâce aux données extraites du site des statistiques de l'Unesco : <http://data.uis.unesco.org/>.

Le profil de scolarisation des enfants au Sénégal est ici appréhendé sous le rapport du genre en fonction de leur inscription ou non dans le système éducatif. Ce tableau indique qu'à l'école primaire au Sénégal, les filles sont plus scolarisées que les garçons comme le montrent les taux nets de scolarisation en 2014 : 74,10 % pour les filles contre 68,21 % des garçons. Cette tendance s'inscrit dans la volonté de scolariser les filles des pays d'Afrique subsaharienne et en particulier au Sénégal. En effet, la scolarisation des filles occupe une place centrale dans les politiques éducatives du Sénégal. Comme nous l'avons déjà noté, conformément aux recommandations de la conférence de Jomtien 1990, des efforts considérables ont été entrepris par les gouvernements sénégalais respectifs pour réduire voire éliminer les disparités de genre à l'école.

Le second élément d'analyse, essentiel par ailleurs, de ce tableau permet de constater que l'espérance de vie scolaire dans l'enseignement primaire est plus courte chez les garçons que chez leurs homologues filles : 4,72 années pour les garçons contre 5,14 pour les filles. Cet indicateur nous montre, d'une part, que les abandons à l'école primaire au Sénégal sont encore une réalité, d'autre part, que les filles

abandonnent moins que les garçons. Il indique aussi que la politique de discrimination positive en faveur des filles, soutenue par les États, les bailleurs de fonds et les ONG, a réussi à atteindre les objectifs fixés et est même allée au-delà, puisque les inégalités selon le sexe se sont inversées. Selon la dernière enquête sur les ménages au Sénégal de l'USAID (2016), 4,2 % des garçons quittent l'école primaire contre seulement 2,3 % chez les filles.

« L'enfant est le bâton de la vieillesse »

La déscolarisation des garçons, en effet, s'explique à notre sens par deux raisons qui sont liées. La première tient à la pauvreté des familles qui n'hésitent pas à les solliciter pour contribuer aux dépenses quotidiennes. Comme dit ce proverbe malien : « l'enfant est le bâton de la vieillesse ». À cet effet, la main-d'œuvre masculine étant plus sollicitée que ne l'est celle féminine, il est ainsi évident que les garçons sont plus exposés au risque de déperdition scolaire que leurs homologues féminins. Par exemple, dans la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, cette tendance des garçons à une déperdition scolaire plus importante se confirme dans certaines écoles et s'explique par les mêmes motifs comme le constate Monsieur Corréa, enseignant :

« La SCOFI⁶⁸ fait un travail excellent sur la scolarisation des filles. Vous allez dans beaucoup de classes les filles sont supérieures aux garçons en termes d'effectif. En parlant de cette structure je disais à un de leur représentant pourquoi pas maintenant la SCOGARÇON ? Pourquoi je disais cela ? Aujourd'hui, nous voyons que les garçons sont plus que jamais tentés de quitter très tôt l'école en allant chercher un métier leur permettant de gagner de l'argent ».

En donnant l'exemple d'un de ses élèves, Mamadou, Monsieur Moussoum, enseignant, met en cause certains parents d'élèves qui, acculés par la pression économique, envoient leurs enfants à apprendre un métier :

« Ils font les métiers d'apprentis, car rapides ou de tailleurs. Je vous donne un exemple d'un de mes élèves, Mamadou qui, en pleine année scolaire, est venu me dire que sa mère l'a inscrit dans un atelier de tôlerie. Vous imaginez cela ? Il y avait un autre qui lui a préféré aller faire le métier d'apprenti chauffeur de, car rapide dans le transport interurbain à Dakar ». (Moussoum, enseignant)

⁶⁸ Structure qui s'occupe exclusivement de la scolarisation des filles. Dans le nouveau plan stratégique 2015-2019, son comité national « vise un relèvement du taux d'achèvement scolaire des filles, pour le porter au-delà de son niveau actuel, évalué à 60 %, a indiqué sa présidente, Aïssatou Ly Niang » (Agence de Presse sénégalaise, 2015).

Selon cet instituteur, certains garçons cherchent à travailler pour épauler leurs parents. Toutefois, au niveau primaire, il faut préciser que hormis les garçons qui sont tardivement scolarisés, il est tout de même rare en milieu urbain de voir des enfants de cet âge travailler. Dans le milieu rural, le travail des enfants est plus fréquent du fait des activités liées à l'élevage ou à l'agriculture. En outre, et c'est la deuxième raison qui explique ce phénomène de retrait des garçons de l'école, les jeunes qui sont déjà en activité et gagnent un peu d'argent influencent leurs pairs qui sont à l'école à la recherche d'un diplôme dont ils ne savent pas sur quoi il va déboucher. L'effet des pairs est important dans le cas de la banlieue de Yeumbeul Sud où les familles peinent à vivre convenablement et comptent pour beaucoup sur les garçons pour les sortir de la précarité dont elles souffrent depuis des générations pour certaines. Ainsi, la sollicitation des garçons dans des activités artisanales traduit la logique d'économie familiale qui prévaut dans ces familles où les chefs sont principalement des travailleurs indépendants. Sachant que le diplôme ne garantit plus de façon automatique l'emploi (ou un statut social avantageux), l'abandon pour apprendre un métier ou pour gagner un peu d'argent apparaît plus efficace face au risque d'un investissement scolaire qui ne porterait pas ses fruits. L'issue de l'apprentissage n'est certes pas toujours plus sûre que celle de la scolarisation. Cependant, quand bien même l'apprenti ne touche pas de salaire ou d'indemnité, il n'est plus totalement à la charge de ses seuls parents, le maître s'engageant généralement à le nourrir, parfois même à le loger. « Or, dans un contexte de perte de crédibilité de l'enseignement induite par le chômage des jeunes diplômés et de précarisation massive des familles, les jeunes hommes subissent, dans ces milieux en particulier, une très forte pression à s'autonomiser ⁶⁹ ». De plus, dans un tel contexte, c'est peut-être plus les garçons qui sont appelés à soutenir l'effort familial que les filles. Ils sont appelés à devenir des hommes par le travail pour exercer demain leur rôle de chef de famille dans une société où la place de la femme demeure le foyer conjugal de son mari selon les représentations sociales en vigueur.

Encadré 5 : Déclaration de monsieur Nafis Sadik, Directeur exécutif du FNUAP, sur la nécessité de scolariser les filles

Pourquoi l'éducation des filles doit être une priorité ?

Dans tous les pays, les expériences de développement montrent la valeur économique de l'éducation. Avec les soins de santé primaire, l'éducation est le fondement du développement. L'expérience montre aussi l'importance de concentrer les efforts sur l'éducation des filles. Comme nous l'avons entendu, celles-ci représentent les deux tiers des jeunes non scolarisés, et les deux tiers d'analphabètes dans le monde sont des femmes.

⁶⁹ Laure Moguérou, « La scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000 », 2009.

Il y a de nombreux obstacles à l'élimination de l'écart persistant entre hommes et femmes, mais aucun d'entre eux n'est insurmontable. Beaucoup de ces obstacles sont seulement dans la tête.

D'une certaine façon, les politiciens, les dirigeants politiques et même les parents n'ont toujours pas compris le besoin primordial d'éduquer les filles.

Dans de nombreuses sociétés, tous les bénéfices que retirent les filles et les femmes de l'éducation – tels que la connaissance de leurs droits à être protégées contre la violence, les maladies et les grossesses non désirées ou l'émancipation économique – sont précisément les raisons pour lesquelles ces sociétés et/ou pays refusent aux filles, consciemment ou inconsciemment, les occasions de s'éduquer. Dans plusieurs pays, le contenu de l'éducation des filles est sélectif et ne concerne que les manières de devenir une bonne épouse ou une bonne mère. L'éducation des filles et des jeunes femmes est encore traitée comme un luxe facultatif – un objectif à poursuivre quand d'autres besoins plus urgents sont satisfaits. Mais il n'y a pas de besoin plus urgent que celui de libérer le potentiel humain et la contribution économique de la moitié des jeunes qui sont des filles. Voilà pourquoi, bien sûr, l'engagement politique et le leadership sont si importants pour réaliser les objectifs de l'éducation pour tous, et particulièrement celle des filles.

La pauvreté est fréquemment évoquée pour expliquer le mariage des jeunes filles, mais je pense qu'un motif bien plus puissant est le conservatisme culturel qui n'attribue d'autre valeur aux filles que celle d'épouse ou de mère. Le futur d'une fille est souvent prédéterminé et ses choix et options subordonnés aux normes et pratiques culturelles. Une culture qui dénie aux femmes le droit au choix doit être changée.

Dans les trente dernières années, les pays qui ont investi dans l'éducation des filles, en tant que priorité éducative et approche intégrée du développement social, ont obtenu d'excellents résultats.

L'ensemble de ces pays montre un accroissement de la population plus faible, une croissance économique plus rapide et un niveau plus élevé de cohésion sociale.

Il est temps, pour tous les pays, de mettre de côté doutes et craintes sur l'éducation des femmes et de donner à cette éducation la priorité absolue.

Source : Nafis Sadik, Directeur exécutif du FNUAP, dans son discours en séance plénière, 1999.

Quelle lecture sur le TBS

Pour les données sur le taux brut de scolarisation, nous avons décidé de privilégier les chiffres publiés dans le dernier RNSE (Rapport national sur la situation de l'éducation) de 2018. La mesure de l'intensité de la scolarisation à l'école primaire au Sénégal est facilitée par le recours au taux brut de scolarisation (TBS).

Tableau 8: Évolution des taux bruts de scolarisation de 2013 à 2018 dans l'enseignement primaire

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Filles	88.3	90.3	89.3	91.0	92.2	92.6
Garçons	78.5	79.7	81.0	81.0	80.2	80.4
Total	83.3	84.8	85.1	85.9	86.0	86.4

Source : RNSE, 2018, page 41.

Le tableau ci-dessus montre que le TBS⁷⁰, dans l'enseignement primaire est de 86,4 % en 2018 alors qu'en 2013 il n'était que de 83, 33 %. Le TBS est donc en hausse par rapport à l'année 2013. Ce résultat n'est pas sans rapport avec l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans imposée par les autorités étatiques. En effet, la loi 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22 du février 1991 stipule que : « la scolarité est obligatoire pour tous les enfants de 6 ans à 16 ans. ».

On remarque pour la période prise en compte (2013-2018), comme le montrent par ailleurs tous les autres indicateurs sur l'évolution de la scolarisation des filles et des garçons, que le TBS des premières citées est supérieur aux seconds : 92,6 % contre 80,4 % en 2018. La scolarisation primaire pour tous n'est pas encore atteinte, mais les politiques mises en œuvre semblent presque y parvenir, en particulier pour les filles.

Par contre, si l'on étudie l'évolution du taux d'achèvement, on s'aperçoit que celui-ci s'élève à 60,9 % en 2015 (voir graphique ci-dessous). Pour cet indicateur aussi, on remarque qu'il est supérieur pour les filles : 66,2 % pour les filles contre 55,8 % pour les garçons en 2015. On note aussi que la progression des filles a été constante depuis 2004 et que le croisement des courbes filles / garçons s'est réalisé en 2008. Depuis, l'écart entre les filles et les garçons est resté constant en faveur des filles.

⁷⁰ Le taux brut de scolarisation est le nombre d'étudiants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement (définition de l'Unesco : <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/taux-brut-de-scolarisation>).

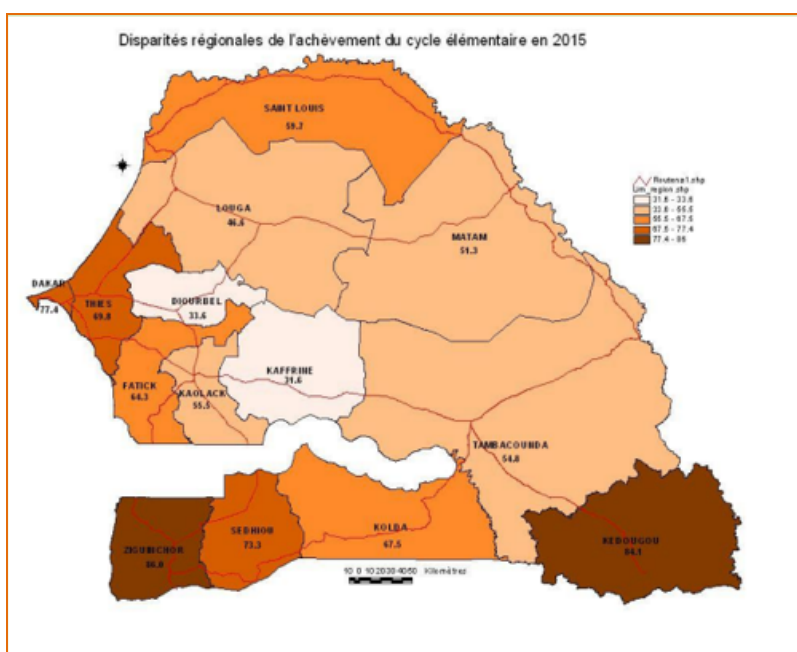
Figure 6: Évolution du taux d'achèvement du primaire entre 2004 et 2015



Source : RNSE, 2015, page 77.

La carte ci-dessous montre de grandes inégalités régionales en ce qui concerne les taux d'achèvement. Ces différences tiennent à divers facteurs comme relevant d'une offre et d'une demande scolaires différenciées selon les régions. Nous remarquons qu'il n'y a que quatre régions qui ont atteint l'objectif en 2015 qui avait été fixé à 68 % : Ziguinchor 86,0 %, Kédougou 84,1 %, Dakar 77,5 % et Sédhiou 73,5 %. Par contre, des régions comme celles de Kaolack et de Saint-Louis sont en dessous de l'objectif et respectivement à 55,5 % et à 59,7 %.

Figure 7: Les disparités régionales de l'achèvement du primaire en 2015



Source : RNSE, 2015, page 79.

a. L'accès et le maintien en fonction du genre, de l'origine et du milieu

Nous allons maintenant analyser la scolarisation au Sénégal, selon les différences liées au sexe, à l'origine sociale et au milieu de résidence, à l'aide de données chiffrées issues des rapports de l'État et d'études d'organismes internationaux comme l'Unesco. Selon le Rapport national sur la situation de l'éducation au Sénégal (RNSE, 2015, page 37), 2 231 483 en 2014 d'enfants sont en âge d'aller à l'école.

Comme nous l'avons déjà montré, les filles sont plus scolarisées que les garçons à l'école primaire au Sénégal : le TBS des filles (92,25%) est supérieur à celui des garçons (80,99%) (RNSE, 2015, page 73). Le RNSE note aussi que « Cet état de fait est le prolongement du phénomène observé depuis 2007, année à laquelle l'indice de parité qui de tout temps était en faveur des garçons a subi un changement pour être en faveur des filles avec 1,02. En 2015, il atteint 1,14. Ce changement est lié, en partie, à l'enrôlement de plus en plus important de filles au CI comme le montre le taux brut d'admission des filles qui depuis 2004 dépasse celui des garçons » (RNSE, 2015, page 73).

Ce double phénomène de la progression des effectifs féminins et de la réussite scolaire des filles a déjà été observé en France : « Depuis près d'un siècle, la progression des effectifs féminins est telle que les filles l'emportent aujourd'hui sur les garçons à tous les niveaux de l'édifice scolaire. À l'école primaire, elles redoublent moins souvent que les garçons. Au collège, elles sont moins souvent orientées vers l'apprentissage ou l'enseignement professionnel court : un garçon sur trois n'atteint pas la classe de quatrième, alors que ce n'est le cas que d'une fille sur cinq. Au lycée, elles obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux des garçons au baccalauréat. Dans l'enseignement supérieur enfin, leur taux d'accès est plus élevé et leur présence s'accroît dans toutes les disciplines de l'enseignement supérieur » (Mauger, 2002). Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten montrent de la même façon cette meilleure réussite scolaire des filles : « Dès le cours préparatoire, les garçons redoublent plus que les filles, et celles-ci sont plus nombreuses à effectuer une scolarisation primaire sans redoublement : à l'entrée en 6e, 85 % des filles ont l'âge normal contre 81 % pour les garçons. » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, page 45).

Que ce soit en France ou au Sénégal, cette situation crée de nouvelles formes d'inégalités au détriment des garçons. Au Sénégal, du fait qu'ils attirent moins l'attention des politiques éducatives que les filles, on observe qu'ils sont moins scolarisés et qu'ils abandonnent plus souvent à l'école primaire.

Les causes de la non-scolarisation des enfants ou leur faible scolarisation peuvent être cherchées aussi bien dans les structures internes de la société que dans le système éducatif. Si le rapport des classes populaires à l'école a été toujours difficile du fait de considérations culturelles, il n'en demeure pas moins que la structure du système éducatif ne les aide pas non plus. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron écrivent : « On peut même, avec les sociologues anglo-saxons de l'éducation, saisir le rapport entre les sortants de chacun des degrés aux entrants du degré suivant et apercevoir le poids numérique et la portée sociale de l'auto-élimination des classes défavorisées sans aller au-delà de l'explication négative par le « défaut de motivation », faute d'entrer dans une analyse de ce que le rapport résigné des classes populaires au système d'éducation doit au fonctionnement et aux fonctions du système d'éducation comme agent de sélection, d'élimination et de dissimulation de l'élimination sous la sélection. » (Bourdieu, Passeron, 1968, page 240).

La sélection dans le système de l'éducation constitue un frein dans l'achèvement des études des enfants issus de milieux défavorisés. D'une part, comme le notent Marlaine Cacouault-Bitaud et Françoise Euvrard, « L'école primaire, qui est par excellence une école pour tous, dispensant le même enseignement, opère un classement précoce et souvent définitif » (page 23), d'autre part, la forte

sélectivité en fin d'études primaires au Sénégal du fait de l'examen du Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) accentue les risques d'élimination des enfants défavorisés. Ainsi, en 2015, le taux de réussite à cet examen était de seulement 37,97 % (RNSE, 2015, page 80). Enfin, comme le genre et l'origine sociale, la distribution du savoir scolaire présente des disparités importantes entre le milieu urbain et celui rural. Les enfants ruraux sont beaucoup moins nombreux à fréquenter l'école que leurs camarades urbains.

Selon le (RNSE 2015, page 73) la fréquentation à l'école est nettement en faveur des zones urbaines avec une tendance du TBS parfois supérieure à la moyenne nationale. En 2015, le niveau du TBS de la région de Ziguinchor est de l'ordre de 116,91 %. Il représente le double de la région de Kaffrine 50,88%. L'existence d'effets liés aux rapports difficiles au savoir scolaire et aux conditions d'existence des populations rurales, mais aussi aux politiques éducatives inégalitaires des gouvernements sénégalais, semble contribuer à *la ségrégation scolaire* (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012).

Aujourd'hui, malgré les politiques de démocratisation scolaire, initiées par les différents gouvernements africains, qui participent à réduire l'écart profitant aux populations rurales, Marc Pilon, pour le Burkina Faso, montre qu'il existe une sélectivité sociale croissante des systèmes éducatifs au profit des familles urbaines économiquement aisées : « Au Burkina Faso, par exemple, si les enfants de cultivateurs et d'éleveurs sont nettement majoritaires dans le primaire (et de manière croissante), leur représentation diminue au fur et à mesure que l'on progresse dans le système scolaire ; ils sont devenus minoritaires dans le secondaire et surtout dans l'enseignement privé. » (Pilon, 2001, page 3).

b. La non-scolarisation en fonction du genre, de l'origine et du milieu

Sur la population totale scolarisable de 2 480 184 (RNSE 2018, page 31), 1 125 200 filles sont scolarisées contre 1 017 027 des garçons. Ce chiffre reste encourageant, mais insuffisant au regard du potentiel scolarisable. Il convient donc de l'améliorer en menant une politique forte pour favoriser la scolarisation de tous les enfants. La progression des effectifs féminins est due, entre autres, aux campagnes de sensibilisation sur l'éducation des filles organisées par les autorités scolaires au moyen de messages publicitaires à la télé et à la radio ou d'affiches dans les rues.

Comme nous l'avons souligné plus haut, la scolarisation dépend, outre la disponibilité et l'accessibilité de l'offre scolaire, du rapport que les familles ont avec l'institution scolaire. Or comme le montrent bon nombre d'études sociologiques sur la question, les classes populaires ont une relation difficile,

voire distante avec l'école, ce qui par conséquent, combiné aux limites du système scolaire, ne facilite pas leur accès aux établissements scolaires. Cette remarque sur les inégalités selon l'origine sociale et la non-scolarisation des enfants est aussi présente entre cette dernière et le milieu de résidence (urbain ou rural). Ainsi, comme le montrent Dia et ses collègues (2016) le pourcentage des enfants hors école en Afrique subsaharienne est plus important dans les milieux ruraux que dans les zones urbaines : 34 % contre 19 % (UNESCO ISU et UNICEF, 2015).

Cette situation n'est sans doute que le résultat de beaucoup de facteurs différenciés dont les origines doivent être cherchées au niveau de la politique de l'offre scolaire et aussi au niveau des familles. En outre, il est évident que l'État du Sénégal tente de réduire ces inégalités selon le milieu de résidence des enfants qui caractérisent encore l'offre scolaire du Sénégal. Mais au-delà de l'offre, la nécessité de comprendre les configurations familiales s'impose pour faciliter la démocratisation de l'école. « Définies dans une vision centrée sur l'offre, les politiques scolaires ignorent largement ce qui se passe au niveau des familles, en termes de représentations, de contraintes, de logiques ou de stratégies. » (Pilon, 2001). La compréhension des valeurs de la famille et de ses pratiques est un impératif pour les gouvernants pour faciliter le processus de la distribution équitable du savoir scolaire.

Quelques facteurs de non-scolarisation et déscolarisation liés au système

De récentes études sur la non-scolarisation des enfants au Sénégal (USAID, ENEHSE, 2016 ; Dia *et al.*, 2016) participent à la connaissance de la scolarisation des enfants ou de leur non-scolarisation, ainsi que sur celle de la déscolarisation. Il s'agit, ici d'évoquer quelques-uns des apports de ces études. S'appuyant sur les propos de nos enquêtés.es et sur ceux du récent rapport de l'USAID⁷¹, l'analyse permettra de constater le rôle de facteurs dits internes au système.

⁷¹ L'organisme international américain a réalisé une étude nationale des enfants hors du système éducatif sénégalais en 2016.

Sénégal entier	
2015-2016	
Population scolarisable en 2016 :	4.022.229
Effectif inscrit :	2.523.973
Déscolarisé :	324.209
Jamais inscrits :	1.174.077
Hors du système :	1.498.286

Source : USAID, ENEHSE, 2016.

En effet, la non-scolarisation surtout dans les zones défavorisées est souvent la conséquence d'un manque d'infrastructures éducatives face à une demande scolaire importante. Il est vrai que le déficit d'écoles peut constituer un frein à la scolarisation, les infrastructures scolaires étant à la fois le premier moyen à la scolarisation et la première barrière à la non-scolarisation. Si la demande scolaire ne trouve pas une offre adéquate, il ne fait pas de doute que beaucoup d'enfants seront à la marge du système éducatif. C'est ce que semble déplorer monsieur Corr a, conseiller à la formation et à l'éducation à la mairie de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud que nous avons interrogé lors de nos enquêtes de terrain.

« Nous n'avons que quatre écoles publiques avec une population qui est entre 80 et 100 000 habitants. Donc il y a un problème d'offre scolaire, car nos quatre écoles primaires ne peuvent pas contenir toute la demande scolaire de la commune. C'est pour cela que le système double flux a été adopté pour permettre au maximum d'enfants d'aller à l' cole » (2015).

L'insuffisance de structures scolaires pose ainsi un problème d'accès à l'enseignement primaire. Cette insuffisance a aussi des conséquences sur le devenir scolaire de ceux qui sont scolarisés dans cette commune de Yeumbeul Sud. En effet, après leurs études primaires, certains élèves ont des difficultés pour continuer du fait de l'éloignement des écoles secondaires.

« Le lycée le plus proche se situe à 45 minutes de marche au minimum. L'université de Dakar est à une demi-heure de voiture, dans le meilleur des cas. Dans de telles conditions, les résultats sont médiocres et l'important taux de laissés-pour-compte du système éducatif ne contribue qu'au renforcement du contingent des chômeurs, délinquants, prostituées... »⁷².

L'absence ou l'éloignement des écoles sont de ce point de vue un frein à la scolarisation de beaucoup d'enfants des milieux défavorisés au Sénégal. « Les parents citent ce problème comme l'une des raisons principales de la non-scolarisation, en particulier en milieu rural. La difficulté d'accès à des cycles d'études complets constitue un autre facteur dissuasif qui conduit les parents à anticiper le décrochage qui s'impose lorsque l'enfant doit changer de localité pour la poursuite de la scolarité. » (USAID, 2016). Il faudrait ajouter à ces facteurs la non-effectivité de la gratuité scolaire ainsi que le manque de mécanisme d'insertion des enfants jamais scolarisés de 12 à 16 ans même s'il existe des écoles de seconde chance pour permettre à ces derniers d'étudier.

Bien que ces facteurs participent à la non-scolarisation des enfants, surtout en milieu défavorisé, ils permettent d'observer deux remarques d'ordre axiologiques. La première est de savoir que toute non-scolarisation n'est pas due à un déficit d'infrastructures scolaires. La non-scolarisation implique d'autres facteurs externes au système éducatif. À cet effet, elle ne peut pas uniquement être imputée à la responsabilité de l'offre scolaire. Des écoles existent dans certaines zones défavorisées alors que des enfants restent en dehors du système scolaire. La non-scolarisation ne saurait donc être réduite non plus au simple fait d'effet d'éloignement. La seconde remarque est donc de questionner la non-scolarisation de certains enfants de familles défavorisées : est-ce le simple fait d'une rareté d'établissements scolaires ?

⁷² Mamadou Ndoye, Mémoire de DEA, chapitre II, 2005, p. 38.

« Il faut d'abord savoir que nous sommes dans un milieu où certains parents sont hostiles à l'école. Il y a un manque de conscience de ces derniers sur l'importance de l'école. Ceci peut être dû au fait qu'ils sont majoritairement analphabètes. L'implantation de l'école dans ce quartier a fait l'objet d'une grande résistance de la part des habitants de ce quartier. Tout se ramène à la pauvreté. » (Interview en 2015 de monsieur Moussoum, instituteur en classe de C.M.1 à l'école Abdou Ndiaye de Yeumbeul Sud depuis 2008).

Certains facteurs de la déscolarisation trouvent racine au sein du système éducatif sénégalais. Là aussi, la structure du système n'aide pas les écoliers du milieu populaire à y rester. À la lumière de ceci, plusieurs facteurs sont avancés dont les échecs répétitifs, l'éloignement des écoles entre autres. Le manque d'infrastructures scolaires ou leur éloignement demeure un facteur réel qui impacte sur le fait de scolariser ou de déscolariser ses enfants ou même de ne pas les inscrire à l'école. Par exemple, certains des habitants de Yeumbeul Sud subissent l'absence de choix dont ils sont victimes lorsqu'il s'agit d'un bien public ou d'un service public. Ici, on remarque que le choix est déterminé par le facteur de conversion environnemental qui compromet la liberté réelle de choix.

Selon l'enquête de l'USAID, « Bien que les résultats des analyses multi variées n'établissent pas une force explicative de la distance sur le décrochage scolaire, elle figure parmi les raisons de déscolarisation le plus souvent citées par les parents » (USAID, 2017, page 17). Dans certains milieux, surtout dans les zones rurales, on constate que les cycles d'enseignements sont parfois incomplets (par l'école ne dispose que de trois ou quatre classes, du CI au C2). Selon le Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE) en 2015, les écoles à cycle incomplet constituent 47,94 % du réseau scolaire et 18,97 % des élèves sont concernés (RNSE, 2015, page 70). Cela pose le problème de l'accessibilité et de la couverture de l'offre scolaire dans les zones démunies. En effet, comme le note le RNSE de 2015, « En zone urbaine, les écoles à cycle complet représentent 78,31 % du réseau urbain. Elles accueillent 93,41 % des élèves. En zone rurale, la particularité est la prépondérance des écoles à cycle incomplet (57,69 %). Celles qui sont complètes n'accueillent que 69,51 % des élèves (RNSE, 2015, page 70). Par ailleurs, il existe également de grandes inégalités selon les inspections académiques. Si seulement 4,64 % des élèves du primaire sont inscrits dans des écoles à cycle incomplet dans l'IA de Rufisque, l'IA Kédougou en compte 48,09 %. Les inégalités selon les inspections académiques ne peuvent être expliquées uniquement en termes de milieu urbain ou rural : elles indiquent aussi des investissements différentiels des autorités scolaires dans les régions (voir tableau ci-dessous).

Tableau 9 : Proportion d'élèves inscrits dans des écoles à cycle incomplet selon le milieu rural et urbain en 2015

Proportion d'élèves inscrits dans des écoles à cycle incomplet en 2015

IA	Rural	Urbain	Total
IA Dakar	0,0%	5,6%	5,55%
IA Pikine-Guédiawaye	0,0%	5,8%	5,83%
IA Rufisque	3,3%	1,3%	4,64%
IA Diourbel	16,2%	3,7%	19,94%
IA Fatick	13,5%	1,0%	14,58%
IA Kaffrine	38,4%	5,7%	44,05%
IA Kaolack	12,5%	2,2%	14,74%
IA Kédougou	43,6%	4,5%	48,09%
IA Kolda	35,8%	4,9%	40,70%
IA Louga	30,9%	2,2%	33,07%
IA Matam	11,3%	1,5%	12,86%
IA Sédhiou	35,3%	1,9%	37,23%
IA Saint-Louis	13,0%	3,4%	16,42%
IA Tambacounda	38,8%	1,3%	40,12%
IA Thiès	8,9%	3,0%	11,90%
IA Ziguinchor	11,6%	2,6%	14,23%
Sénégal	15,8%	3,2%	18,97%

Source : RNSE, 2015, page 70.

Par ailleurs, en plus d'une offre scolaire inégale et insuffisante dans certaines régions qui entrave la scolarisation des enfants, on doit aussi mentionner l'insuffisance de mécanismes en faveur de la réinsertion des non-inscrits ou des enfants ayant déjà abandonné l'école. Il existe au Sénégal un sous-secteur de l'Éducation de base des jeunes et des adultes (EBJA), qui relève de l'éducation non formelle, et propose, entre autres, des cours d'alphabétisation en langues nationales ou de prendre en compte les *daaras* (RNSE, 2015, page 121). Ces centres d'alphabétisation (CAF) destinés aux jeunes et aux adultes n'ont pas pour but d'offrir des passerelles vers le système scolaire formel. On note une volonté de créer des classes passerelles pour les élèves des écoles coraniques (Charlier, 2004). Cependant, quelques années plus tard, Hamidou Dia et ses collègues (2016) montrent que l'évolution vers une meilleure intégration des différentes structures éducatives sénégalaises n'est pas encore réalisée et qu'il est nécessaire de mettre en place des systèmes de reconnaissance et des passerelles entre l'éducation non formelle et formelle (Dia *et al.*, 2016, page 33), car souvent les enfants considérés comme non scolarisés sont formés dans des *daaras*.

Enfin, depuis 2016, des classes passerelles pour intégrer ou réintégrer des enfants (en particulier des filles déscolarisées) dans le système formel ont été expérimentées dans deux régions du Sénégal (Tambacounda et Kédougou) avec l'appui et le financement d'institutions internationales⁷³ et la mise

⁷³ La Stratégie de scolarisation accélérée par la passerelle (SSAP) est un programme initié par l'UNICEF avec l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF). Il est expérimenté au niveau des régions de Kédougou et de

en œuvre par des associations, mais aucune politique publique d'envergure de l'État sénégalais ne semble encore voir le jour. Cependant, le PAQUET-EF (2018-2030) s'est engagé à poursuivre les objectifs de qualité, d'équité et à intégrer toutes les formes d'enseignement (dont le non formel) en développant des passerelles.

Tambacounda et mis en œuvre par l'ONG « La Lumière » depuis 2016. Ce programme SSA/P a déjà été mis en œuvre depuis 2006 au Burkina Faso, 2004 au Mali et 2007 au Niger par la Fondation Stromme.

Chapitre 4 :	131
Monographie d'une commune urbaine populaire	131
Introduction	132
1) Une commune d'arrondissement récemment créée.....	134
a. Le peuplement de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud	139
b. Des quartiers densément peuplés.....	139
a. Les ethnies	142
b. Les religions.....	142
2) L'économie	143
3) L'offre et la demande scolaire à Yeumbeul Sud.....	146
Conclusion de partie	151

Chapitre 4 :

Monographie d'une commune urbaine populaire

Photo 6 : Rue de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud : exemple de l'état des infrastructures routières



Source : Makhtar Sarr, 2015

Cette photo montre l'état des routes à l'intérieur de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud.

Introduction

Comment s'intéresser au rapport des populations de Yeumbeul Sud à l'école sans tenir compte de leur milieu de vie qui fixe, au-delà des capacités individuelles des familles, les conditions de possibilités d'accès aux biens et / ou à la liberté de réelle de choix ? Ainsi, Lobé, 28 ans, ménagère, se désole de l'état de la commune :

« Ici, on n'a rien et on sait qu'on doit toutes serrer la page pour faire face aux défis du quotidien. Quand tu vis dans un endroit où les infrastructures de base sont insuffisantes, voire inexistantes, tu n'as pas le choix. Il faut se débrouiller, car le cadre ne permet que difficilement la réussite. » (Interview, 2015)

Cette phrase corrobore les propos de Khaita, 43 ans, ménagère, qui habite à Thiaroye Kao 3, un des quartiers de Yeumbeul Sud. Connaissant les difficultés liées aux problèmes de sécurité, de logement, d'insalubrité, elle ne s'offusque pas de se résigner à ce cadre physique qui freine les aspirations et ferme le champ des possibles. Elle le vit comme une épreuve :

« Dans cette commune, tout est à revoir et à refaire. On est une population nombreuse, mais avec très peu de service public. Des fois pendant la saison des pluies, je n'arrive même pas à dormir la nuit, car je me dis à chaque fois qu'il peut m'arriver quelque chose et que je peux mourir noyer sous les eaux. Pendant cette période, on dort avec la peur sous la gorge ; je ne parle même pas des problèmes de santé et de banditisme qui menacent nos enfants ». (Interview, 2015)

Le but de ce chapitre est de faire une description du cadre physique de notre milieu d'étude. L'intérêt est de pouvoir observer les conditions de possibilités de réussite ou non que ce milieu offre à ses populations afin qu'elles puissent ou non agir en fonction des capacités existantes. Cette monographie de la commune de Yeumbeul Sud permet de mettre en lumière les limites des politiques publiques d'urbanisation et d'aménagement du territoire, véritable problème pour les populations défavorisées de cette zone des Niayes. Il nous a semblé important de réaliser cette monographie dans la mesure où les difficultés liées à l'accès à l'habitat, à la surpopulation, aux infrastructures routières, à la santé demeurent un réel problème pour ces populations auxquelles on demande d'inscrire massivement leurs enfants à l'école. Nous posons l'hypothèse que le cadre et les conditions de vie influencent les stratégies de scolarisation. En effet, pour répondre à l'obligation scolaire, ces familles

ont d'abord besoin d'un minimum nécessaire à leur survie (alimentation, logement, santé) pour ensuite s'acquitter de leurs obligations de scolarisation. Nous terminons cette monographie par la présentation de l'offre et la demande scolaires à Yeumbeul Sud.

Tout d'abord, nous constatons que la zone de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud reste mal lotie et que les familles éprouvent des difficultés avec des problèmes d'inondation et d'insalubrité. Dans cette commune, l'occupation du sol s'est faite aussi bien de manière régulière qu'irrégulière et notre terrain d'enquêtes comporte, pour la plupart d'entre eux, des quartiers vulnérables aux inondations. L'occupation de Yeumbeul Sud, comme sa voisine Yeumbeul Nord, « cumule trois contraintes majeures : le site en zones humides permanentes, le non-respect des normes d'où une forte densité du bâti et une irrégularité du tissu urbain et de l'aménagement ainsi qu'une absence de réseaux d'assainissement et de desserte » (Diongue, 2004). Les populations se sont au fil du temps installées sans autorisation administrative de construire.

À la découverte d'une banlieue pas comme les autres...

En 2013, alors que je préparais le master 1, j'ai rendu visite à mon ancien professeur d'économie familiale et sociale chez lui, dans le quartier de Thiaroye Kao à Yeumbeul Sud. Autour du thé et devant la télé, monsieur Faiz Ndoye) me jauge sur les perspectives après le master 1 :

Faiz : « Alors Makhtar tu comptes faire quoi après l'étude sur le concours général⁷⁴ ? »

Makhtar : « je pense travailler cette fois-ci sur le rapport des classes populaires à l'école, mais je ne sais pas si je dois choisir Guédiawaye comme terrain d'étude ou Keur El Hadji (mon quartier natal). J'hésite encore.

Faiz : « Ce serait peut-être intéressant d'essayer de voir ce qui se passe ici à Yeumbeul Sud ».

Makhtar : « Pourquoi pas d'autant plus que cette commune n'est pas très loin de Guédiawaye (quartier où j'habitais au moment de mon enquête sur le concours général).

⁷⁴ Mes recherches de Master 2 ont porté sur ce thème.

Dans la conversation, monsieur Faiz Ndoye ajoute que son petit frère qui est sociologue a déjà fait des enquêtes dans ce secteur, mais sur un autre thème que celui de l'école. De plus, il m'indique que, si je le désirais, je pourrais être hébergé chez lui durant la période d'enquête. Ainsi me reviennent des souvenirs sur certains des quartiers de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud où j'ai fait des allers-retours de 2007 à 2010. Ces quartiers n'attiraient mon attention que par leur caractère mal loti : « des quartiers bidonvilles et surpeuplés » ; « des maisons délabrées » ; « des ruelles insalubres ». Tel était le panorama qui se dessinait à mes yeux. C'est ainsi que j'ai décidé, entre autres raisons, de choisir Yeumbeul Sud comme terrain pour le master 2 et pour la thèse de doctorat.

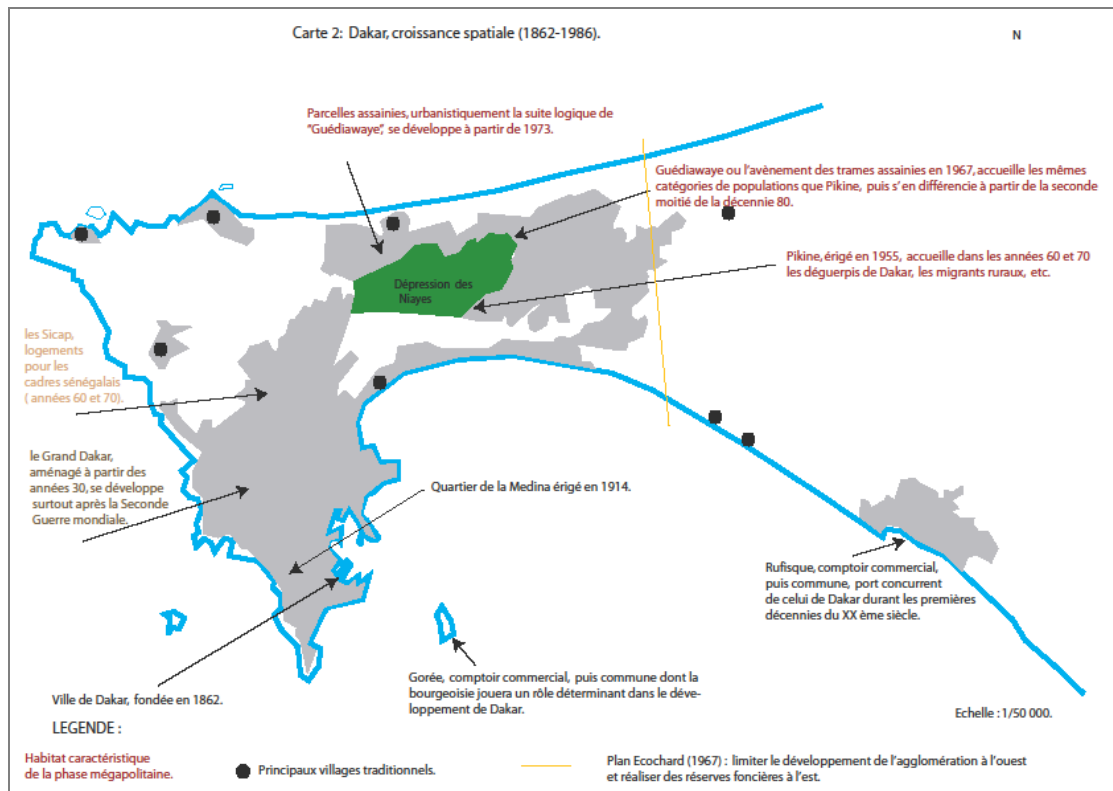
Ce petit rappel est nécessaire en ce sens qu'il permet de voir que le choix du terrain s'est effectué au fil des rencontres, d'autant plus que l'idée de départ était de faire une étude dans ma ville natale ou dans la ville où j'avais fait mes études secondaires. Le choix de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud correspond aussi à la volonté de permettre à la diversité de ces familles d'expliquer avec leurs mots, avec leurs compréhensions et leurs représentations sociales le rapport qu'elles entretiennent avec l'école.

1) Une commune d'arrondissement récemment créée

La commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud fait partie du département de Pikine, qui correspond à la banlieue de Dakar. Le département de Pikine est l'un des quatre départements de la région de Dakar. Il a été créé en 1983⁷⁵ et est constitué de trois arrondissements (Dagoudane, Les Niayes et Thiaroye) et de 16 communes. L'arrondissement Les Niayes comporte quatre communes d'arrondissement : Keur Massar, Malika, Yeumbeul Nord et Yeumbeul Sud. La croissance de Dakar depuis la période coloniale et son extension apparaît clairement sur la carte ci-dessous.

⁷⁵ Décret 1983-1128 du 29 octobre 1983, portant création des circonscriptions administratives de la région de Dakar.

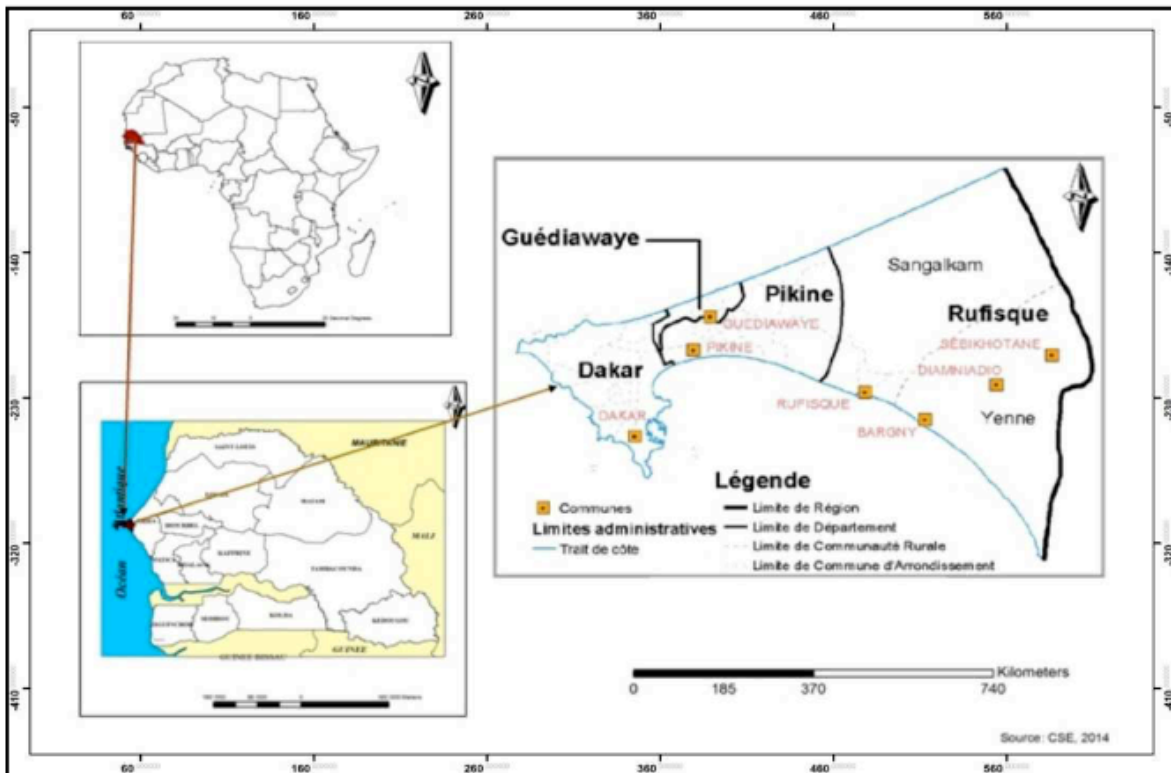
Carte 1 : Croissance spatiale de Dakar (1862-1986)



Source : Sow, 2010, page 18.

Comme on le voit sur cette carte ci-dessus, une partie de l'actuel département de Pikine se trouve dans la zone de la dépression des Niayes, ce qui explique les problèmes d'inondation de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud.

Carte 2 : Localisation de la région de Dakar et de ses quatre départements, dont celui de Pikine



Source : Niang, 2014, page 10.

La commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud a été créée en 1996⁷⁶. À cette date, la population était estimée à 62 050 habitants, puis en 2002, à 105 000 habitants⁷⁷. Les premiers habitants de cette localité étaient des « léébus »⁷⁸. Yeumbeul Sud est donc un village traditionnel érigé en collectivité locale. Son peuplement est la conséquence du désengorgement de la ville de Dakar réalisé en 1952. Depuis, sous l'effet combiné de la croissance naturelle de sa population et des mouvements migratoires, elle constitue aujourd'hui une banlieue occupée d'une manière « anarchique ».

⁷⁶ Décret n° 96-745 de 1996, relatif aux communes d'arrondissement de la région de Dakar.

⁷⁷ Site de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, URL : <http://yeumbeul-sud.teria.org/pages/mhumain.html>

⁷⁸ *Ibid.* URL : <http://yeumbeul-sud.teria.org/pages/mhumain.html>

Photo 7 : Rue de Yeumbeul Sud



Source : Makhtar Sarr, 2015.

Cette photo montre les moyens de transport présents dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul ainsi que l'état des routes dans les quartiers. Des chaussées presque sableuses que partagent les piétons et les véhicules.

La commune d'arrondissement de Yeumbeul est l'une des plus populaires de la banlieue de Pikine. Comme dans les autres banlieues de Dakar, les populations sont les premières victimes de la promiscuité qui s'y développe. Les occupations anarchiques et les bâtiments mal construits sont fréquents dans ces quartiers.

Photo 8 : Exemple d'habitations du quartier de Yeumbeul Sud



Source : Makhtar Sarr, 2015.

Cette photo donne un aperçu de l'habitat délabré et très touché par le problème des inondations récurrentes dans cette zone des Niayes. Les habitants utilisent les poteaux de courant électrique pour sécher leur linge.

a. Le peuplement de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud

Le peuplement des quartiers de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud remonterait au début du 19^e siècle. Les premiers habitants qui ont construit des villages seraient issus de la communauté « léébus ». À ce propos l'adjoint au maire, Kébé, précise : « Ici on a deux villages originels, Thiaroye et Yeumbeul Sud ». Moussé Anta, un dignitaire de la communauté léébu serait à l'initiative de la création du village de Yeumbeul Sud en 1822. Mais selon Awa Gaye, ce village fut « brûlé et déplacé à 3 km vers le nord-est par un autre dignitaire Momar Khary Diop à la suite des conséquences mortelles d'une épidémie de peste en 1933 » (Gaye, 2012). C'est au fur et à mesure de l'évolution de ces villages que la démographie s'est accrue suite à l'installation de nouvelles vagues de migration venant aussi bien de l'intérieur du pays que des zones environnantes.

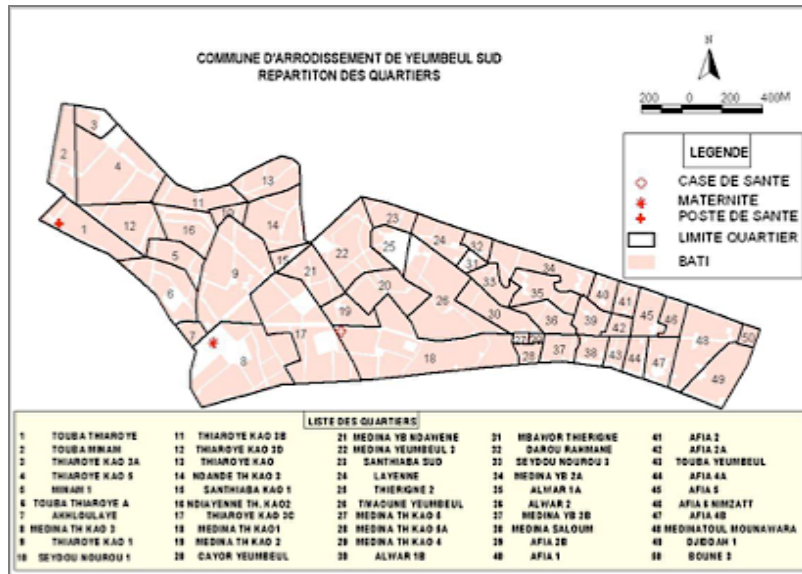
Les années 1970 ont été marquées par une arrivée massive de migrants agriculteurs et éleveurs qui se sont installés dans le village traditionnel de Yeumbeul Sud. La zone attirait les populations du fait de la fertilité du sol. C'était une zone d'exploitation agricole et d'élevage qui ne laissait pas indifférentes les populations des villages environnants. Son entrée dans la zone des Niayes lui confère d'énormes opportunités : les atouts de son sol favorisent la culture du maraichage tandis que son ouverture à la mer offre des possibilités de pêche et de commerce.

b. Des quartiers densément peuplés

Les quartiers de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud sont densément peuplés (25.000 habitants/km²⁷⁹). La commune concentre 6 032 concessions et compte 67 quartiers (Données ANSD, 2015). Elle est souvent occupée de manière irrégulière, car les populations s'installent selon les règles « traditionnelles » (demande d'autorisation à un notable local) et non aux autorités officielles. Il est évident que l'évolution des quartiers est corrélée avec la hausse démographique. En 2002, Yeumbeul Sud comptait 37 quartiers contre 50 en 2013, pour 67 quartiers de nos jours. Le nombre de ménages a été évalué à 9 416 et le nombre d'habitants à 102 936 (dont 52 429 hommes et 50 507 femmes) selon les données de l'ANSD (2015).

⁷⁹ *Ibid.*, URL : <http://yeumbeul-sud.teria.org/pages/mhumain.html>

Carte 5 : Répartition des quartiers de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud en 2002.



Source : Gaye 2012, page 24.

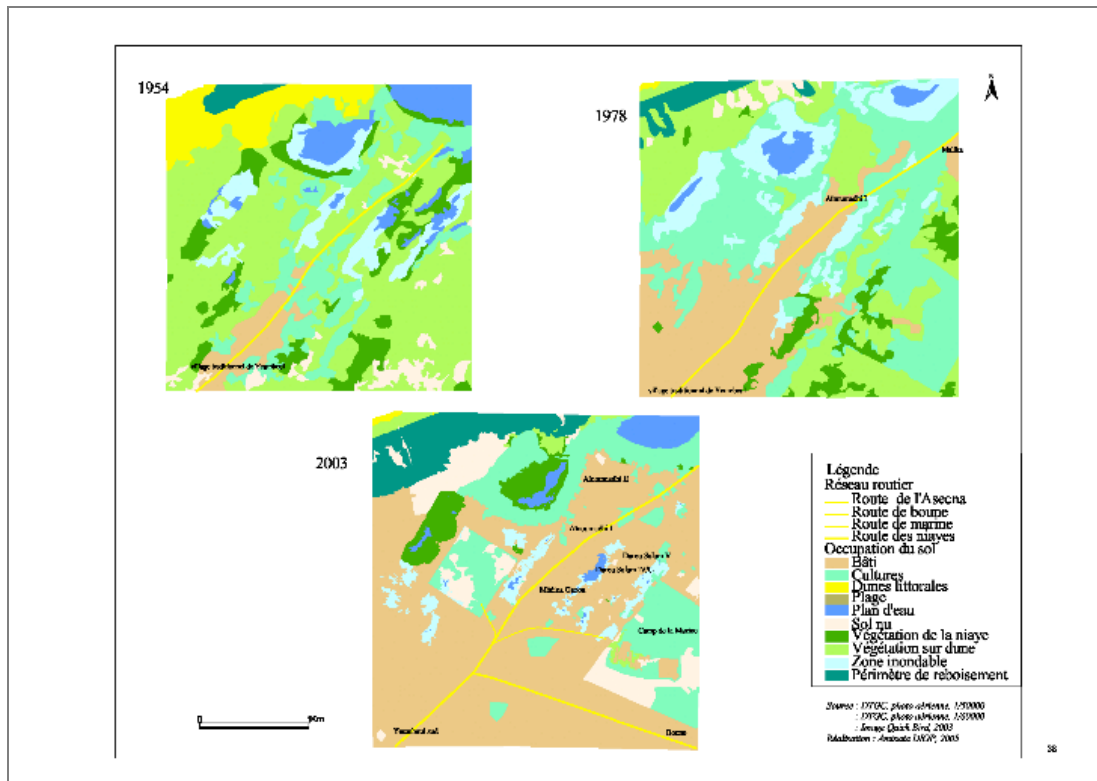
Photo 9 : Exemple de déversement des eaux usées domestiques dans une rue d'un quartier de Yeumbeul Sud



Source : Makhtar Sarr, 2015.

En l'absence de réseaux d'évacuation des eaux domestiques usées, les populations les déversent dans les rues.

Carte 6 : L'occupation des sols de la ville de Yeumbeul (composée de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Nord et Yeumbeul Sud) en 1954, 1976 et 2003



Source : Diop, 2006, page 14.

La population de Yeumbeul Sud a crû de manière considérable, et ce, au fil des années. Cette croissance démographique est le fait du recul des mortalités précoces et de la hausse du taux de natalité. À cela s'ajoute, l'arrivée de populations qui viennent d'autres localités. Ce peuplement de plus en plus important a des conséquences dans l'aménagement du territoire, notamment dans l'occupation de l'espace. Aujourd'hui, la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud rencontre de nombreux problèmes liés au manque d'espace pour créer par exemple des infrastructures socio-éducatives. Les installations de nouvelles populations s'effectuent souvent de façon irrégulière et sans tenir compte de la situation inondable d'une partie de la zone.

Tableau 10 : Évolution de la population et de la densité à Yeumbeul Sud en 1996, 2013 et 2015

Année	1996	2013	2015
Population (habitants)	62 050	96 956	102 936
Densité (habitants/km ²)	15 521	24 239	25 734

Source : Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, 2015.

En premier, il faut noter que la population de Yeumbeul Sud est constituée essentiellement de jeunes : 63 % de celle-ci a moins de 35 ans alors que les personnes de troisième âge sont de l'ordre d'un peu plus de 4 % (ALPHADEV, 2008, page 5). Nous présentons ensuite la composition ethnique de la commune et les religions présentes dans la commune.

a. Les ethnies

À l'instar de la plupart des populations des banlieues de la ville de Dakar, celle de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud est pluriethnique. On peut dire que c'est la composition de la population du Sénégal en miniature : on y trouve presque toutes les communautés ethniques. Les Wolofs constituent plus de 45 % des habitants selon le rapport de l'ALPHADEV (2008, page 5)⁸⁰. Les Pulaar suivent avec un taux de 32 %, puis les Manding avec un taux de 13 % (*ibid.* page 5). Les Sérères et les Diolas sont présents respectivement avec des taux de 7 % et de 5 %. La langue la plus parlée reste le wolof, celle de la communauté autochtone des Léebus. Toutefois, d'autres langues comme le sérère, le pulaar, par exemple, sont parlées entre des populations qui partagent cette langue à Yeumbeul Sud. Le Wolof est cependant la langue véhiculaire de la commune de Yeumbeul Sud.

b. Les religions

La population de Yeumbeul Sud est essentiellement musulmane, comme l'indique le site Web de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud : « La majorité de la population de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud (c.a.y.s) est de religion musulmane. Toutefois, on remarque la présence d'une minorité chrétienne. C'est un islam de confrérie avec des composantes tidjanes, mourides et layenes »⁸¹.

⁸⁰ ALPHADEV, « Programme de promotion de L'approche Genre dans les politiques sociales et publiques décentralisées », 2008.

⁸¹ <http://yeumbeul-sud.teria.org/pages/mhumain.html>

Photo 10 : Mosquée de Djedda, dans un des quartiers populaires de Yeumbeul Sud inondé



Source : Awa Gaye, 2012, page 51.

Cette mosquée est celle de Djedda, un des quartiers populaires de Yeumbeul. On la voit touchée par les inondations en 2009. L'accès reste difficile, voire impossible.

2) L'économie

L'économie locale repose essentiellement sur deux piliers : le petit commerce et le transport (interurbain et l'intérieur des quartiers de Yeumbeul Sud). C'est une économie informelle. Selon le rapport de l'APHADEV (2008), la population en âge de travail est estimée à un peu plus de 52 % dont moins de 50 % sont réellement actifs. Ce chiffre indique que le taux de chômage, difficile à mesurer à cause du caractère non déclaré des activités économiques, doit être élevé. Les revenus déclarés selon l'APHADEV vont de moins de 15 000 F à 214 500 F par mois⁸². Les dépenses de nourriture sont comprises entre 15 000 F à 150 000 F par mois ou 500 à 5000 F par jour⁸³. Ces chiffres correspondent aux dépenses de fonctionnement journalières relevées dans le questionnaire que nous avons fait remplir à nos enquêtés.es.

⁸² 22 € à 327 €.

⁸³ 22 € à 228 € par mois ou 76 centimes à 7,5 € par jour.

En ce qui concerne les transports à l'intérieur des quartiers de Yeumbeul Sud, ils sont essentiellement effectués par des charretiers. Le métier de charretier est une activité commerciale très pratiquée dans la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud avec le commerce et l'artisanat. La population de Yeumbeul Sud ne semble pas profiter des installations industrielles implantées dans la zone franche industrielle qui est pourtant dans la Commune.

Photo 11 : Exemple d'une activité de transport dans les quartiers de Yeumbeul Sud



Source : Sarr, 2015.

Photo 12 : Exemple d'une activité de transport de passagers dans les quartiers de Yeumbeul Sud



Source : Sarr, 2015.

Les hommes et surtout les jeunes se tournent généralement vers les emplois liés à ce type de transports. Les calèches assurent le transport à l'intérieur des quartiers.

Le commerce occupe selon Malick Sène (2008) 60 % de la population. De plus, 35 % des chefs de ménage gagnent leur vie par le biais de cette activité. Il génère à cet effet l'essentiel des revenus économiques. Cependant, il est difficile par exemple de répertorier toutes les « cantines de tables » du fait de leur prolifération au seuil de chaque concession. Les « cantines de tables » sont des micro-commerces qui s'installent dans les rues : la personne pose une table sur laquelle elle dépose les plats préparés à vendre et le soir elle ramène la table et les invendus à son domicile. Dans ce secteur de la restauration, les femmes sont majoritaires. Elles vendent le petit déjeuner au coin des rues et ciblent les zones à forts passages des jeunes comme les entrées des écoles. Selon les enquêtes réalisées par Malick Sène, 30 % des femmes étaient occupées par ce micro-secteur de la restauration (2008). Le secteur de l'artisanat occupe une bonne partie de la population surtout masculine qui s'adonne au métier de maçonnerie, de teinturier, de sculpteur, etc. Quant au secteur agricole, même si on constate une baisse de l'activité, il continue de générer de l'emploi dans le maraichage et l'élevage.

3) L'offre et la demande scolaire à Yeumbeul Sud

La présence de l'école dite « française » n'est pas récente. En effet, le premier établissement scolaire recensé à Yeumbeul Sud date de 1953. Néanmoins, cette présence précoce de l'école n'a pas ensuite favorisé le développement des infrastructures dans cette zone où la population connaît un accroissement important au fil des années. Cette dernière a longtemps eu un niveau d'instruction faible et selon Kapasgoul Martin Gomis, à Yeumbeul Sud en 1999 : « Moins de 40 % seulement de la population sont scolarisés et la masse des analphabètes entre 5 et 90 ans et d'environ 60 % » (Gomis, 1999, page 13).

Aujourd'hui, la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud compte quatre écoles publiques pour 67 quartiers. Seulement quelques écoles privées (dont Khalifa Ababacar Sy) complètent l'offre publique. Les infrastructures éducatives sont insuffisantes et les écoles affichent des effectifs pléthoriques d'élèves par classe, car n'ayant pas la capacité d'accueillir les enfants issus des quartiers de la zone.

« Nous avons quatre écoles primaires dans cette commune de Yeumbeul Sud. Mais il faut noter qu'il manque des collèges et lycées et les écoles primaires sont en double flux. Quand j'étais parti hier dans l'école mère de la commune, j'ai eu honte vu l'état du bureau du directeur » (Interview du premier adjoint au maire de la Commune d'Arrondissement de Yeumbeul Sud, 2015)

En plus d'une insuffisance de structures scolaires élémentaires, la commune de Yeumbeul Sud ne dispose d'aucun collège public. Le collège le plus proche se situe à deux kilomètres de marche de la commune d'arrondissement. La distance qui sépare la commune à ce collège peut constituer un frein à la poursuite des études au-delà du primaire.

Tableau 11 : Nombre de structures Moyen/Secondaire dans l'IEF de Keur Massar en 2019-2020

Collectivités	Nombre de structures Moyen/Secondaire dans l'IEF de Keur Massar		
	Public	Privé	Total
Keur Massar	11	31	42
Malika	2	9	11
Yeumbeul Nord	4	30	34
Yeumbeul Sud	0	1	1
Total	17	71	88

Source : Les données de ce tableau ont été obtenues auprès de l'IEF de Keur Massar.

L'établissement primaire Mamadou Mady Ndiaye a été créé en 1978. Il est donc l'une des plus vieilles écoles de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. Il a été financé par l'État du Sénégal. Cette école comptait dès sa construction trois classes sous la direction de M. Mbengue, son premier directeur. Aujourd'hui, elle a comme directeur M. Sarr et elle comporte douze classes. Les maîtres d'école sont au nombre de douze, dont trois femmes. L'effectif des élèves est pléthorique : selon son directeur, il est de 1057 élèves lors de la seconde évaluation du deuxième trimestre en 2014-2015. Par ailleurs, le nombre de filles inscrites est supérieur à celui des garçons, 557 contre 500. L'effectif le plus élevé est enregistré dans la classe de C.I avec 157 élèves et le plus petit effectif concerne la classe du C.M2 avec 62 élèves (données relevées lors de nos enquêtes de terrain en 2015).

Tableau 12 : Tableau récapitulatif des effectifs de départ et d'arrivée de l'école primaire Mamadou Mady Ndiaye 2014-2015⁸⁵

Classe	Effectif	Départ	Arrivée	Fille	Garçon	Abandon	Ab. Fille	Ab. Garçon
C.M.1	64	64	61	27	37	3	2	1
C.E.2 A	108	108	93	54	54	15	5	10
C.P	140	140	138	67	73	2	2	0
C.I	158	158	154	77	77	4	1	3
C.E.1	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
C.M.2	89	89	82	ND	ND	7	2	5
Total	559	559	528	225	241	31	12	19

Source : Enquêtes de l'auteur (2015).

Le tableau ci-dessus indique les effectifs par classe au sein de l'école Mamadou Mady Ndiaye. Les chiffres de la classe de C.E.1 n'ont pas été obtenus. À cet effet, les commentaires qui suivront ne vont pas tenir compte de cette classe. À la lecture de ce tableau, nous constatons que tous les élèves inscrits au cours de l'année scolaire 2014-2015 au sein de l'établissement Mamadou Mady Ndiaye n'ont pas réussi arriver à terme. Par exemple, en C.E2A sur 108 élèves au départ seulement 93 élèves sont parvenus à finir leur année soit 15 abandons. Pour la classe de C.M2, on constate 7 abandons au cours de l'année sur un effectif de départ de 89 élèves. Du fait de sa position centrale dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, cette école attire des élèves de plusieurs quartiers en manque d'infrastructures scolaires Elle représente ainsi un espoir certain pour les familles habitant dans ce

⁸⁴ Une partie de notre enquête de terrain s'est déroulée dans cet établissement public.

⁸⁵ Les données de ce tableau ont été obtenues grâce au relevé d'effectifs que le directeur a mis à notre disposition.

quartier populaire, même si elle a connu dans un passé récent des difficultés liées aux inondations fréquentes dans cette zone.

En somme, l'école Mamadou Mady Ndiaye qui est vieille de trente-sept ans a permis, depuis sa création, à plusieurs générations de bénéficier d'une scolarisation primaire complète. Mais aujourd'hui, du fait de l'accroissement croissant de la population des quartiers de Yeumbeul Sud et de la demande scolaire qui s'accroît, sa capacité à accueillir est limitée et ne résout plus entièrement les problèmes d'accès à l'école. Pour répondre à cette forte demande scolaire, l'établissement a adopté le système double flux.

L'école Abdou Ndiaye ou l'école de la deuxième chance

L'école primaire Abdou Ndiaye a été créée en 1996. Mais c'est seulement en 1998 qu'elle commence à accueillir ses premiers élèves. Considéré comme l'école de la seconde chance pour ceux qui sont âgés de plus de 7 ans, cet établissement débute avec douze classes avec un effectif pléthorique de 1159 élèves. Notons que de fortes résistances ont secoué sa création. Mais face à cette attitude de la part des populations locales, l'ONG Enda Jeunesse Action n'a pas renoncé à ce projet de construction de cette école primaire. Ce bras de fer qui a donc opposé les habitants à cette organisation non gouvernementale a fini par donner raison à celle-ci :

« Je vous assure même que cette année, Enda Jeunesse Action était obligé d'ouvrir une école (Abdou Ndiaye) où sont admis que des enfants âgés plus de sept ans. C'est une école qui accueille les enfants qui ne sont plus en âge d'aller à l'école. Et la plupart d'entre eux sont déjà passés dans les écoles coraniques. C'est une seconde chance ». (Interview de M. Corrêa, conseiller à la formation et à l'éducation du maire de la commune de Yeumbeul Sud, en 2015).

La particularité de l'école Abdou Ndiaye résulte de son contexte de création et de sa position stratégique au niveau de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. Si une de ses vocations premières a été de donner une seconde chance à ceux et celles qui avaient dépassé l'âge officiel d'aller à « l'école française », il n'en demeure pas moins que les ambitions de cette école étaient de donner une éducation à tous les enfants. Il convient de signaler que son effectif est légèrement supérieur à celui de l'école Mamadou Mady Ndiaye, 1159 élèves contre 1057 élèves.

L'école Abdou Ndiaye est ainsi née d'un bras de fer entre les populations et les acteurs de l'école. Ce conflit se prolonge aujourd'hui dans le défi de l'accès et du maintien des enfants de Yeumbeul Sud à l'école. Pour le directeur de cette école, cela doit passer par la sensibilisation : « En dehors de cette stratégie, aussi on peut noter la sensibilisation qui est un des volets essentiels du projet. C'est une sensibilisation auprès des parents pour que ces enfants soient un peu plus réguliers ».

Photo 13 : Note d'un directeur d'école à propos de l'effectif pléthorique de son école



Source : Sarr, 2015.

En ce qui concerne l'ensemble des effectifs scolarisés dans le primaire à Yeumbeul Sud, la lecture du tableau ci-dessous des effectifs de l'IEF de Keur Massar (dont relève la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud) montre que les familles de cette commune se comportent dans la même tendance en faveur de la scolarisation des filles que l'ensemble du Sénégal. Dans le public comme dans le privé, le nombre de filles est supérieur à celui des garçons : 2 573 filles contre 2 332 garçons (public) et 818 filles contre 678 garçons (privé).

Tableau 13 : Effectifs des écoles élémentaires dans l'IEF de Keur Massar en 2019-2020

Collectivités	Effectifs des écoles élémentaires dans l'IEF de Keur Massar								
	Public			Privé			Total		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Keur Massar	8 484	9 475	17 959	7 002	7 221	14 223	15 486	16 696	32 182
Malika	2 044	2 200	4 244	2 674	2 658	5 332	4 718	4 858	9 576
Yeumbeul Nord	4 297	4 826	9 123	6 419	6 868	13 287	10 716	11 694	22 410
Yeumbeul Sud	2 332	2 573	4 905	678	818	1 496	3 010	3 391	6 401
Total	17 157	19 074	36 231	16 773	17 565	34 338	33 930	36 639	70 569

Source : Inspection de l'éducation et de la formation (IEF) de l'enseignement Keur Massar

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, nous avons souhaité faire un bref rappel historique de la création et du développement de cette banlieue de Dakar. Nous avons décrit les conditions environnementales, socioéconomiques et scolaires des habitants de la commune de Yeumbeul Sud. Nous avons aussi présenté les problèmes d'accès à la scolarisation dans la commune et, en particulier, dans deux écoles dans lesquelles nous avons mené nos enquêtes, ce qui nous a permis de montrer les insuffisances de l'offre scolaire et les conditions défavorables (présence du double flux, effectifs scolaires pléthoriques) à la scolarisation des enfants de Yeumbeul Sud.

CONCLUSION DE PARTIE

Dans cette première partie, nous avons décrit le cadre général de l'étude, les outils théoriques et empiriques, la méthodologie et réalisé l'état des lieux sur la question de la déperdition scolaire. Nous avons aussi présenté un rappel historique sur l'évolution de l'école sénégalaise et les politiques publiques d'éducation. Enfin, le dernier chapitre nous a permis de réaliser une monographie de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud en prenant en compte les conditions environnementales, socioéconomiques et scolaires de la commune.

2^E PARTIE :

« ALLER A L'ÉCOLE ET Y RESTER » DES FAMILLES AU CHEVET DE LEURS ENFANTS

À travers trois chapitres, cette deuxième partie aborde :

- l'analyse de la mobilisation parentale sous l'angle des capacités ;
- les stratégies éducatives de mobilisation parentales et leurs limites ;
- les portraits de configuration de quelques parents d'élèves enquêtés.

La sociologie du rapport à l'école s'est constituée dans le champ de la sociologie de l'éducation. Étudiant souvent des questions liées aux inégalités scolaires, à l'échec, à la réussite scolaire, la sociologie de l'éducation ne s'est pas limitée à étudier que ces problématiques. Elle s'organise autour de trois grandes interrogations selon François Dubet (2008). Outre la problématique des inégalités sociales mobilisant un grand nombre de chercheurs, la question sur l'apprentissage et sur le curriculum, de même que celle portant sur l'organisation et les politiques scolaires ont aussi bénéficié de l'intérêt des sociologues. Les recherches de Bourdieu et Passeron (1970) sur l'école, de Champagnol (1986), de Delay (2011) en sont, parmi beaucoup d'autres, des exemples.

Cependant, ce que propose notre thèse, c'est une compréhension globale de la configuration familiale des élèves, et ce, par ce que les familles font ou ne font pas pour que leurs enfants résistent ou non à la « déperdition scolaire ». C'est aussi ce qu'elles ont ou ce qui n'a pas été mis à leur disposition. L'une des questions de notre thèse à laquelle nous souhaitons répondre est la suivante : comment des familles démunies qui vivent une situation socio-économique difficile continuent-elles de croire en l'école et mobilisent-elles des énergies pour scolariser leurs enfants, les maintenir à l'école et les y faire réussir ? Cette « bonne volonté scolaire » s'exprime dans des circonstances d'adaptation ou de survie des populations de Yeumbeul Sud. Il s'agit alors de comprendre les moyens de lutte, le jeu des stratégies de résistance ou de conquête qui sont mobilisés face au risque de déperdition scolaire.

La mesure du rapport à l'école des populations de Yeumbeul Sud ne semble possible que si « la compréhension du rapport au savoir de l'élève et des processus qui accompagnent sa structuration » (Therriault, Bader, Lapointe, 2011) est maîtrisée. C'est aussi l'inscription de la problématique de l'échec scolaire dans un cadre plus global, en plus des enjeux scolaires et politiques, qui nous permettront d'analyser de façon plus précise la déperdition scolaire. C'est la raison pour laquelle l'objet de cette

deuxième partie sera d'abord d'analyser les stratégies éducatives de mobilisation parentale sous l'angle des capacités (Sen, 2000). Ensuite, il s'agira de démontrer les limites de la bonne volonté scolaire des parents d'élèves. Enfin, il conviendra à la manière de Bernard Lahire (2002) - par des portraits sociologiques - d'analyser le discours de certains parents d'élèves sur leur bonne volonté scolaire. Pour ce faire, notre analyse reviendra à interroger la famille dans sa configuration, mais aussi dans sa capacité à faire réussir ou non les enfants. En quoi la configuration familiale permettrait-elle à une partie de la population de Yeumbeul Sud de mieux s'adapter à l'école tout en partageant les mêmes infrastructures dans un certain cas ?

Chapitre 5: La mobilisation parentale sous l'angle des capacités.....	155
Introduction	155
1) L'approche par les capacités : quelques repères	156
a. Les ressources : une dimension importante dans l'approche par les capacités	160
b. La liberté de choix au regard des capacités chez les familles à YS	162
2) Les inégalités de capacités au sein des familles à Yeumbeul Sud.....	164
a. L'État, les familles, et la pauvreté à Yeumbeul Sud.....	165
b. La pauvreté : un bien individuel et collectif à Yeumbeul Sud	168
c. Faire prévaloir les moyens familiaux.....	170
d. Capital économique versus capital culturel.....	172

Chapitre 5 :

La mobilisation parentale sous l'angle des capacités

Introduction

Les analyses du rapport des classes populaires à l'école sont diverses. Elles se donnent, toutes, comme objectif de mieux expliquer ce rapport souvent difficile entre les milieux populaires et l'institution scolaire. Dans d'autres circonstances, l'approche par les capacités de Sen a permis une compréhension plus fine dans l'analyse de la pauvreté en suggérant de prendre en considération des éléments de cette problématique jusque-là peu étudiés. Bien que cette thèse ne s'attèle pas à prouver la pertinence des avancées heuristiques dans l'étude de la pauvreté par les capacités, elle s'inspire de ce modèle théorique afin d'élargir le champ de la compréhension du phénomène de la déperdition scolaire au-delà d'une simple démission parentale. À l'aide de ce modèle théorique, nous verrons que les politiques et les stratégies de lutte contre les sorties précoces de l'école ne pourront être efficaces que si elles prennent en considération la dimension du problème dans sa globalité y compris dans ses aspects les plus individuels.

Même si l'analyse du rapport des classes populaires de Yeumbeul Sud à l'école (par la déperdition) ne relève pas d'une démarche évaluative, sa compréhension s'appuie en partie sur *l'approche par les capacités* d'Amartya Sen. C'est une « approche méthodologique générale aux problèmes de l'inégalité » (Sen, 2000). Ce modèle nous semble pertinent pour la mesure des différences de stratégies de mobilisations parentales dans la commune de Yeumbeul Sud. L'approche par les capacités permet une compréhension originale des formes de lutte contre la déperdition scolaire en fonction des stratégies mises en place par les familles à Yeumbeul Sud. En effet, en interrogeant les stratégies éducatives de mobilisations parentales, elle permet de voir les limites de choix et d'opportunités des parents d'élèves.

1) L'approche par les capacités : quelques repères

« Mon premier séjour de terrain chez une famille à Yeumbeul Sud fut pour moi une grande joie. C'est comme pour moi un retour à la source. Quoique les conditions fussent particulières, j'ai eu plus ou moins quelques repères pour avoir vécu déjà dans des familles à peu près identiques. Cependant pour la famille Sow, la réalité est autre : ma présence est perçue comme une opportunité face à leurs difficultés de tout ordre. Les regards portés sur moi sont pleins d'espoir et traduisent en langage simple une impression bien commune : « Yallah ñeew na »/ « Dieu est là ». Cette attitude loin d'être anodine révèle une réalité bien profonde, celle d'une famille pauvre, dans le besoin à qui il manque de tout. »

Extrait de carnet de terrain. Yeumbeul. 2016.

La capacité et la liberté comme indice de développement humain

Sen considère la liberté comme un des piliers du développement humain. Ainsi, il associe la liberté de choix aux opportunités que la société met à la disposition des individus. Selon lui, les choix des individus sont faits en fonction des opportunités qui se présentent à eux. Par exemple, toutes les familles à Yeumbeul Sud, pour des raisons diverses, n'ont pas les mêmes capacités à transformer une opportunité publique (accès à l'école) en réussite sociale concrète (réussite scolaire). Dès lors, il faut trouver des moyens objectifs pour comprendre les facteurs de la scolarisation ou la déscolarisation dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. Pour ce faire, notre analyse s'appuiera sur l'approche par les capacités de Sen qui propose une évaluation partant des opportunités plutôt qu'à partir des ressources.

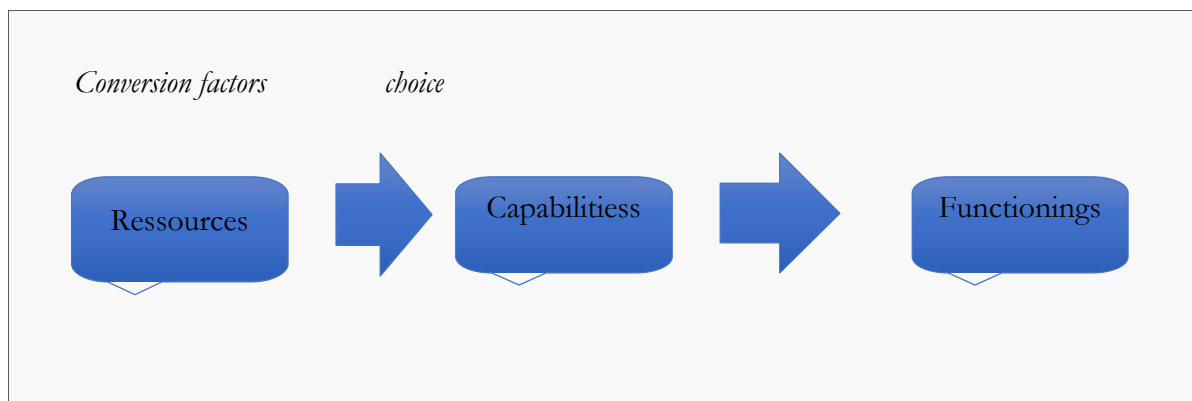
À l'encontre des théories économiques dominantes, Sen pose les choix de l'individu et ses opportunités au cœur du développement humain. La vie n'est pas que quantitative ou économique, elle est aussi un espace de choix et de liberté : « L'approche que j'ai retenue se concentre sur notre "capabilité" de réaliser des fonctionnements valorisés dont est faite notre existence, et, plus généralement, sur notre liberté de promouvoir les objectifs que nous avons des raisons de valoriser » (Sen, 2000). De ce point de vue, Sen permet de concevoir les rapports en part économique, en responsabilité individuelle et en justice sociale en plaçant la « liberté positive » des individus au cœur de cet « arbitrage ». En appliquant cette approche aux rapports des milieux populaires de Yeumbeul Sud à

l'école, on pourra montrer qu'il n'est pas possible de faire peser l'entière responsabilité de la déperdition scolaire aux parents à partir du moment où ceux-ci doivent répondre à d'autres priorités (se nourrir, se loger, se soigner, se vêtir, etc.) autres que la poursuite des études de leurs enfants.

« Moi, je suis une femme et parent d'élève aussi. Je ne dirai pas comme certains collègues que la déperdition scolaire c'est la faute des parents. Il faut juste savoir que les parents, surtout dans notre zone, n'ont pas que l'école comme priorité. Il y a des parents très pauvres au point de n'assurer que deux ou un repas à leurs enfants. Dans ces conditions, comment voulez-vous qu'ils s'occupent de la scolarisation de leurs enfants ? Il faut dire aussi que c'est une question de choix face à ces multiples problèmes du quotidien. » (Mamsatta, institutrice, école privée KAS)

Pour évaluer l'action publique à l'aune des capacités individuelles, Sen met au jour un certain nombre de concepts expliqués à travers des schémas. Pour faciliter la compréhension du modèle théorique de Sen, nous optons pour la représentation schématique de l'approche par les capacités d'après Ingrid Robeyns (2000).

Figure 8 : Schéma général de l'approche par les capacités



Source : ROBEYNS, 2000.

Ce schéma dessine le processus de convertibilité des ressources dont les individus disposent grâce aux facteurs de conversion en capacités. À partir de ce moment, ces individus ont leur liberté de choisir le fonctionnement qui leur permettrait de réaliser leur objectif. Le fonctionnement est un « support » que les individus peuvent utiliser en fonction de leur capacité pour faire face à une situation donnée. Cette capacité de faire repose sur la liberté positive des individus. De ce point de vue, le fait de privilégier la scolarisation des garçons plutôt que celle des filles ou au contraire de privilégier celle des filles (comme fonctionnement) peut émaner d'un choix individuel ou collectif de refus, d'une injonction morale ou

coutumière librement reconnue. Il peut aussi relever d'une contrainte de fait (manque de moyens) que la capabilité ou la capacité permet de constater. Néanmoins, même si le fonctionnement comme action peut dans une certaine mesure arriver à une convergence des libertés individuelles, il peut aussi — sur une même action — démontrer des positions de liberté individuelle différentes. En d'autres termes, face à un principe de fonctionnement collectif ou commun (refus de scolariser les enfants d'un groupe ethnique par exemple), les formes de liberté qui s'expriment peuvent être différentes.

Dans ce cas, pour que les politiques de lutte contre la déperdition scolaire soient efficaces, il est nécessaire de recenser les capacités réelles des individus et d'agir sur celles-ci. Toutefois, dans une commune populaire comme celle de Yeumbeul Sud, même si les ressources peuvent être relativement homogènes, on constate que les capacités d'action individuelle face à l'école sont différentes, voire inégales :

« Au-delà de la pauvreté qui caractérise ces familles, il y a quand même une certaine différence entre elles qui est liée à leur parcours de vie : il y a des parents qui ont été scolarisés et d'autres non. Ceci est facilement repérable dans l'accompagnement et le suivi pédagogique que certains parents mettent en place. Dans les classes, cela se voit aisément entre les élèves qui bénéficient d'une aide scolaire et ceux qui n'en bénéficient pas. Cette forme d'inégalité de soutien est parfois ce qui fait toute la différence entre ces types de populations surtout pauvres dans les zones comme Yeumbeul Sud. » (Gora, instituteur, école Mady Ndiaye)

Comme la mesure d'une telle inégalité basée sur les ressources (économiques ou intellectuelles) n'est pas aussi simple, Amartya Sen met à jour la notion de conversion pour régler ce problème. Les facteurs de conversion développés par Sen consistent en la mesure réelle de transformer les ressources en notre possession en capacités individuelles. Pour Berthet et Simon, cette adéquation permettrait d'éviter aux politiques publiques (de lutte contre le décrochage scolaire) deux écueils : « n'offrir que des libertés formelles ou exiger des comportements normés sans distribuer équitablement la possibilité de s'y conformer (fonctionnement plutôt que capacités). L'action publique dans ce cas se caractérise par une forme d'injonction paradoxale sollicitant la responsabilité des individus dans le cadre du comportement conforme aux normes sociales et juridiques, mais qui laisse de côté la question de la capacité concrète pour ces derniers d'y répondre » (Berthet et Simon, *in* Berthet et Zaffran, 2014).

À Yeumbeul Sud, les capabilités pour l'éducation semblent en concurrence avec les capabilités élémentaires (se nourrir, se loger, etc.). Ce qui constitue un frein majeur pour les politiques et les

stratégies de lutte contre la déperdition scolaire. Parce qu'exhorter les parents à scolariser et à suivre régulièrement la scolarité de leurs enfants passe avant tout par la nécessité de leur donner les capacités d'agir. Autrement dit, leur donner un accès à un cadre de vie acceptable (bonne urbanisation, infrastructures adéquates), une sécurité alimentaire et matérielle par l'accès à l'emploi :

« Regardez un élève comme Assane : il a pourtant de bonnes notes et très motivé pour réussir ses études, mais s'il n'est pas suivi comme il le faut, il risque pour les raisons que l'on sait de quitter l'école très tôt. Il est dans une bonne dynamique et très motivé, mais faute de moyens pour ses parents, il risque comme d'autres jeunes d'ailleurs de passer à autre chose. Il est souvent en garde chez sa grand-mère où il aide son grand-père, malvoyant, à se déplacer. Ça c'est un motif pour que demain Assane quitte l'école pour s'occuper de sa famille comme il le pourra. (Madame Gaye institutrice, école Mady Ndiaye)

Dans ce que disent les enquêtés. e. s, les politiques de développement scolaire ne tiennent compte que du scolaire au détriment de l'emploi. Or, dans les quartiers populaires comme ceux de Yeumbeul Sud, les familles se confrontent à des problèmes réels de chômage et de manque d'emploi sans précédent. Si les capacités de trouver un emploi stable et pérenne s'offrent aux populations de Yeumbeul Sud, nul doute que la conduite scolaire sera meilleure. De ce point de vue, il faut que — dans les politiques publiques de lutte contre la déperdition scolaire — les politiques d'emploi précèdent ceux scolaires ou au moins qu'il y ait une harmonisation de ces politiques.

« Il est clair que si les conditions socioéconomiques des parents et des familles s'améliorent, il y aura des conséquences positives sur non seulement la lutte contre la déperdition scolaire et aussi sur la lutte contre la délinquance dans ces quartiers. On a beau essayer de leur faire comprendre les enjeux scolaires, qu'ils comprennent d'ailleurs, mais ils ont d'abord besoin de manger avant tout et ça on ne peut pas leur reprocher. » (Khalifa, chef de quartier)

Certains parents doivent également accompagner leurs enfants à obtenir un diplôme et trouver un emploi alors qu'eux-mêmes souffrent des conséquences du manque d'emploi. Au fond, leur bonne volonté scolaire est parfois plus motivée par l'espoir de s'en sortir par la mobilité de leurs enfants que le simple fait de scolariser leur progéniture. Par l'école, ils espèrent un emploi derrière. Leurs enfants

doivent étudier parce que c'est une condition pour trouver un travail dans ce nouveau monde comme en témoigne cet extrait d'entretien.

— Pourquoi tant de volonté ?

— Au-delà de tout, l'intérêt est qu'ils puissent trouver un travail, à la fin, et nous aider.

— C'est tout ?

— C'est en tout cas le premier objectif quand on amène son fils à l'école, je suis sans emploi réel, si j'avais des diplômes peut-être je ne serais pas dans cette situation-là.

— Laquelle ?

— De précarité ! Je n'ai pas été travailler dans certaines boîtes parce que je n'avais pas les diplômes requis. Du coup, vous voyez bien que ça a été un frein.

Je crois avoir les compétences qui m'ont été demandées, mais apparemment cela n'a pas suffi et je ne sais pas pourquoi. Je pense que c'est le fait que je n'ai pas été à l'école. (Djamil, 40 ans, bricoleur).

a. Les ressources : une dimension importante dans l'approche par les capacités

Dans le contexte de Yeumbeul Sud, l'analyse des ressources est un point essentiel en ce sens qu'elles constituent un des maillons phares des capacités. Pour autant, il ne s'agit pas de faire un tour large sur la définition de cette notion du moment qu'elle revêt différentes acceptions. Ici, à l'aune de l'approche par les capacités nous retenons des ressources ce qu'elles permettent aux individus de faire plutôt que ce qu'elles sont. Ainsi, la définition de Masciotra et de Medzo (2009) cité par Le Morellec (2014) nous semble la plus adaptée pour illustrer le cas des familles de Yeumbeul Sud : « Une ressource est un moyen qu'une personne emploie pour améliorer sa situation. L'expression améliorer sa situation signifie à la fois solutionner la problématique sous-jacente à une situation, surmonter les obstacles qui en émergent, relever les défis qui s'en dégagent ou tout simplement y fonctionner de façon adaptative ». Cette définition nous permet d'abord de constater l'apport et l'impact des ressources dans la lutte contre la déperdition scolaire à Yeumbeul Sud. Ces ressources, aussi diverses soient-elles, permettent de favoriser ou non la réussite scolaire des enfants selon la manière dont elles sont utilisées. Elles sont inscrites dans les stratégies de mobilisations parentales ce qui leur donne un pouvoir d'action (Boda et Récopé, 1991).

Les stratégies utilisées pour convertir les ressources en capacité sont parfois originales et variées. À Yeumbeul Sud, beaucoup de parents sont analphabètes ou ont quitté précocement l'école pour diverses raisons. Dans un tel cadre familial, inciter un enfant à aller à l'école, en mettant son échec scolaire et ses conséquences en avant, peut l'encourager à rester à l'école et plus sûrement à réussir. Ainsi, la situation d'échec scolaire des parents joue un rôle moteur dans le choix de poursuite d'études des enfants. L'expérience scolaire négative des *autres significatifs* (Céroux, 2006) au lieu de constituer un frein sensibilise et aide plutôt les jeunes à construire leurs parcours scolaires. Dans ce cas précis, on peut considérer cet acte comme un *facteur de conversion* propulsant une réalisation de réussite, de valeur. Certains parents que nous avons interrogés s'appuient sur ce point pour justifier l'utilité de l'école :

« Moi, j'ai arrêté l'école parce que je n'avais pas envie... c'est aussi parce que mes parents ne m'ont pas poussé à y rester même s'ils m'ont inscrit. J'étais jeune, du coup je pensais que ça ne servait à rien. C'est malheureusement maintenant que je me rends compte qu'avoir un diplôme est important pour trouver un emploi dans ce monde. » (Oumar 36 ans, chômeur et père de deux enfants)

« À l'époque, non seulement l'école était vue d'un mauvais œil et y a aussi que personne ne pouvait imaginer que le fait d'obtenir un diplôme pouvait permettre de trouver un emploi dans la vie. On ne s'en doutait pas. Oui. Il ne faut pas non plus oublier qu'on n'était pas dans le même contexte économique qu'aujourd'hui : on n'était pas aussi misérable que maintenant, on avait de quoi manger. Il y avait l'agriculture qui marchait bien ; les denrées ne coûtaient presque rien, tout était moins cher. En plus à cette époque-là, nos pères travaillaient constamment, on était bien, ce qui fait que l'école n'était pas une préoccupation majeure ni pour nous ni pour nos parents même s'il y en a qui y allaient. » (Mme Lam, 69 ans)

Pour ces parents qui utilisent leurs expériences scolaires passées comme motif pédagogique, cette stratégie est une ressource qui met le regret au cœur de la mobilisation parentale. Remettre de manière régulière ce passé scolaire au-devant de leur discussion avec leurs enfants est une forme de socialisation qui leur semble nécessaire pour la lutte contre la déperdition scolaire. On retrouve donc dans cette forme de socialisation par l'évocation de leur propre passé, de l'émotion, de la sensibilité, une nécessité de réussir, un certain rapport avec l'urgence du présent :

« Je ne suis jamais allée à l'école, j'ignorais le pourquoi à l'époque. Mais aujourd'hui, je me rends compte que mon sexe m'a fait défaut. Mes parents n'ont pas pensé que les filles pouvaient aussi avoir leur place à l'école. Je n'entends pas faire la même chose pour mes enfants, quel que soit le sexe d'ailleurs. Dans mes discussions avec mes filles, je mets cette chance qu'elles ont d'aller à l'école au centre du dialogue. Je pense qu'elles en sont conscientes et tiendront compte de cela. » (Khardiata, 42 ans, vendeuse de friperies, mère de cinq enfants)

De plus pour Khardiata, cette forme de socialisation renforce le lien entre l'enfant et l'école. L'injustice sociale dont elle a été l'objet (sa non-scolarisation) explique selon elle sa situation de précarité sociale et intellectuelle actuelle. Elle estime qu'en présentant de cette manière sa situation à ses enfants, ces derniers y tireront des leçons et tenteront d'échapper à l'abandon scolaire.

« Les enfants ne sont pas fous, ils voient bien les difficultés qu'on éprouve pour leur permettre d'avoir le minimum. Du coup... au contraire je ne pense pas que les souvenirs douloureux liés à notre passé scolaire peuvent créer un choc négatif chez eux. Je pense bien même que cela provoque une certaine motivation supplémentaire pour qu'ils réussissent là où nous ou d'autres ont échoué. C'est plutôt positif de mon point de vue. Moi je leur explique la situation sans détour en leur disant qu'il n'y a pas mille chemins à parcourir : les choix sont limités et il va falloir bien choisir et vite entre l'école et la rue ou entre la pauvreté et le confort. » (Khardiata 42 vendeuse de friperies, mère de cinq enfants)

Pour ces parents d'élèves qui gardent de leur passé des souvenirs difficiles liés soit à leur scolarité inachevée, soit à leur non-scolarisation, cette expérience est souvent l'argument principal de leur stratégie pédagogique. L'usage de ce type de discours, de la part des parents d'élèves, doit être lu au regard des ressources qui sont les leurs. En effet, la plupart des parents rencontrés expliquent leur situation actuelle par l'absence d'une scolarisation ayant permis une qualification professionnelle.

b. La liberté de choix au regard des capacités chez les familles à YS

La liberté de choix, chez Sen, est un élément important dans l'approche par les capacités. Mais la question du choix libre n'est pas autant ce qui intéresse l'économiste, c'est plutôt les conditions qui permettent aux individus de choisir. Autrement dit, il interroge les ressources et les facteurs de conversion qui permettent aux individus d'avoir une capacité (la capacité) de faire leur choix.

Dans la commune de Yeumbeul Sud, malgré le dévouement et l'engagement des familles dans la lutte contre la déperdition scolaire, l'absence de choix ou de facteurs limite les capacités des familles. On constate que dans certaines familles, la scolarisation des garçons plutôt que des filles n'est pas un choix voulu, mais une contrainte liée aux difficultés économiques qui frappent ces familles. De plus, même si des politiques d'éducation pour tous (EPT⁸⁶) sont menées et démocratisées, il demeure parfois que des enfants restent ou quittent l'école parce que ce sont des filles. Par exemple, une activité comme l'aide aux tâches ménagère ou bien un mariage précoce peuvent amener une fille à ne pas aller à l'école ou la quitter sans diplôme. De cette manière, la politique d'EPT est entravée :

« Moi je passe beaucoup de temps au marché, j'enchaîne avec la préparation du repas de midi et le soir c'est la même chose ! Vous imaginez bien qu'il me faut quelqu'un à la maison pour m'assister (laver les vaisselles, faire le ménage, rester à la maison). Seule, je ne pense pas pouvoir le faire... c'est sûr. Du coup, j'ai besoin de ma fille pour m'aider à faire tout cela sinon je risque de finir ma journée tard le soir. C'est pour éviter tout cela que j'ai décidé, même si ce n'est pas un choix facile, surtout pour elle, de ne pas l'inscrire à l'école. Oui... Je comprends... qu'est-ce que vous voulez, je n'ai pas le choix. » (Lotta, 28 ans, vendeuse de légumes, mère de deux enfants)

« Au marché, je me fais assister par ma fille. Comme il y a beaucoup de clients, je l'amène avec moi tous les jours pour qu'elle m'aide à vendre des fruits. Quand je suis devant la table, elle fait le tour des voitures avec des sachets d'oranges et de beignets pour vendre aux clients qui sont dans les transports. Cela nous rapporte beaucoup que si je restais seule, assise devant ma table. C'est pour cette raison d'ailleurs que je lui ai demandé d'arrêter l'école pour venir avec moi au marché. Je n'avais d'autre choix que de gagner plus. En plus, il fallait d'abord trouver de l'argent pour payer les fournitures, l'habillement et tout ce que je ne peux pas faire toute seule. Parce que mari est décédé et donc je suis le seul bras de la maison. » (Yarame, 33 ans, vendeuse de fruits, 3 enfants)

⁸⁶ Rappelons que l'Éducation pour tous (EPT) est une volonté des gouvernants mondiaux soutenus par les ONG et les Organismes internationaux (OI). Cette politique vise à une scolarisation massive des filles au même titre que celle des garçons. Elle vise principalement les pays en voie de développement où, dans certains cas, l'école n'est pas obligatoire ou la généralisation de l'enseignement primaire n'est pas encore atteinte.

D'autres parents (notamment les mères de famille) doivent aussi se résigner à la toute-puissance de leurs maris qui imposent leurs propres priorités sur la scolarisation des enfants. Par exemple, des enfants sont souvent soumis à de nombreuses heures de cours à l'école coranique comme à l'école française en plus du travail domestique :

« Il y a beaucoup d'élèves qui viennent en retard ou ont du mal à se concentrer en classe. Les motifs avancés par certains parents restent un excès de travail dû à un manque de repos des enfants. Dans certaines familles, les enfants sont obligés de se lever très tôt dans la nuit pour apprendre le Coran ou de travailler jusqu'à tard le soir avec leur mère. Dans ces conditions, ils ne peuvent pas tenir longtemps à l'école. Certaines mères de famille viennent souvent s'en plaindre auprès des collègues désespérément. Mais rien... il s'ensuit le plus souvent l'abandon pur et simple de l'enfant. » (Mme Wade, enseignante C.E.1, école Mady Ndiaye)

Mais, au-delà de toutes ces contraintes limitant la liberté de choix des parents, le contexte ne semble pas être propice au déploiement des capacités (pauvreté, insalubrité, familles nombreuses, inondations, manque d'emploi). Par ces problématiques, le contexte de Yeumbeul Sud démontre ainsi que les politiques de développement scolaire ne peuvent se résumer qu'à des enjeux politiques et scolaires. Elles nécessitent une volonté plus large considérant certes les facteurs de conversion de politiques scolaires, mais aussi sociaux et environnementaux. Les extraits d'entretiens mis en exergue ci-dessus montrent de façon claire que les facteurs de conversion les plus essentiels sont ceux qui relèvent des conditions socioéconomiques. D'ailleurs, les contraintes les plus ardues sont liées à ce qui concerne ces conditions socioéconomiques d'existence :

« Beaucoup de parents d'élèves sont venus nous dire les problèmes économiques qu'ils confrontent parce qu'ils n'arrivent pas seuls à les gérer. On est maintenant habitué aux sollicitations des certains parents d'élèves. D'une part on les comprend même si on ne peut pas satisfaire en entier leurs demandes. » (Mme Wade, enseignante C.E.1, école Mady Ndiaye)

2) Les inégalités de capacités au sein des familles à Yeumbeul Sud

Les privations fonctionnelles au cœur de l'approche par les capacités

L'approche par les capacités d'Amartya Sen a permis de saisir, dans une certaine mesure, des dimensions du bien-être jusque-là occultées dans l'explication de « l'économie du bien-être ». Pour lui,

la prise en compte du choix des individus est un élément essentiel si l'on veut comprendre comment les individus utilisent les biens mis à leur disposition. Autrement dit, « les informations dont on dispose sur les caractéristiques d'un bien ne permettent pas nécessairement de savoir ce que l'individu va pouvoir accomplir avec ce bien (Droy, 2005, citant Silber, 2001, page 114) ». C'est dire que la mise à disposition d'écoles publiques auprès des populations de Yeumbeul Sud ne suffit pas pour expliquer la réussite ou l'échec scolaire de leurs enfants. La possibilité d'accès à l'école n'est pas donc suffisante pour expliquer la déperdition scolaire de ces types de populations démunies. Dans la démarche de Sen, il faut au préalable connaître les capacités des individus à faire ou à être⁸⁷ avec les biens mis à leur disposition : dans cette thèse, il s'agit d'analyser ce que les familles de la commune de Yeumbeul Sud parviennent à faire face à l'offre scolaire disponible dans leur zone. Il s'agit, en clair, de déceler les potentialités chez les parents d'élèves leur permettant de lutter contre la déperdition et d'aboutir à la réussite de leurs enfants. Or, ces potentialités dépendent des caractéristiques individuelles de chaque famille, et aussi des contraintes liées à des caractéristiques politiques, économiques, sociales, culturelles.

Dans le cas de la commune de Yeumbeul Sud, ces contraintes sont polymorphes, elles sont individuelles (sexe, handicap, âge, etc.) et collectives (inondations récurrentes en l'absence d'une politique d'urbanisation structurée, chômage, pauvreté endémique faute d'accès aux moyens de production, problèmes de santé faute d'insuffisance de structure de santé, etc.). Ce sont ces facteurs qui déterminent les capacités de lutte des familles voire des pouvoirs publics contre le phénomène de la déperdition scolaire. En ce sens, les politiques de développement scolaires menées doivent avoir pour objectif de renforcer les capacités des familles, en particulier celles qui sont le plus démunies, en leur permettant de jouir d'une liberté effective de choix (Sen, 1999), car les coûts/bénéfices et les risques de la scolarisation varient en fonction des catégories sociales (Boudon, 1973).

a. L'État, les familles, et la pauvreté à Yeumbeul Sud

À Yeumbeul Sud, l'espace des capacités est facilement repérable au niveau des familles dans la mesure où celui-ci englobe ce que ces dernières ont ou n'ont pas aussi bien en termes de matériels qu'éducatif. Cependant, étudier les capacités et l'école uniquement à l'égard des familles ne semble pas être suffisant : on doit aussi prendre en compte les contraintes auxquelles sont confrontés les parents. Il s'agit donc d'évaluer aussi ces contraintes auxquelles les responsables politiques ont l'obligation et les moyens d'action : la construction des écoles, d'hôpitaux, de route...

⁸⁷ En fonction de ce qu'ils ont et de ce qu'ils n'ont pas.

La commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud est caractérisée par deux types de pauvretés qui constituent un frein pour la lutte contre le phénomène de la déperdition. Il s'agit, d'une part, d'une pauvreté d'accessibilité, consistant en la privation des capacités pratiques⁸⁸ et, d'autre part, d'une pauvreté de potentialité liée à la dimension individuelle. Celle-ci est caractérisée par la détention d'un certain nombre de capitaux (physiques, sociaux, culturels, économiques) par les individus. Ces deux types de pauvretés peuvent être liés les uns aux autres comme le note Isabelle Droy : « Les différentes formes de pauvreté peuvent se cumuler ou se substituer entre elles : par exemple, la pauvreté monétaire peut entraîner une déscolarisation des enfants, ce qui à terme conduit à un déficit d'accumulation du capital humain et à une pauvreté des potentialités » (Droy, 2005). De ce point de vue, les possibilités de réussite et de déperdition scolaire des enfants dépendent aussi des *capacités* d'accès et de potentialités qui s'offrent à eux, comme le notent par exemple deux de nos interviewés à Yeumbeul Sud.

« Ici même, lorsque nos enfants parviennent à décrocher leur entrée en sixième, ils ont des problèmes pour intégrer un collège. Car dans cette commune de Yeumbeul Sud on n'a ni collège ni lycée. Ils partent ailleurs. De surcroît, la majeure partie d'entre eux est orientée dans des collèges et des lycées très éloignés de la commune. Cela pose encore un problème de moyens parce qu'il faut donner à l'élève le transport, mais aussi sa restauration. La distance est aussi un problème majeur. L'enfant quitte la maison le matin pour aller faire cours, il ne revient que le soir vers 20h -21h. En ce moment-là, il est très fatigué pour apprendre ses leçons. Et le lendemain c'est à cinq heures du matin que l'élève doit se réveiller pour ne pas rater son cours » (Mme Mbengue présidente CGE)

À l'instar de madame Mbengue, monsieur Abass déplore le manque d'écoles dans la commune :

« La volonté de certains parents d'élèves à scolariser leurs enfants est avérée. Mais cette bonne volonté se confronte de plus en plus à un manque d'infrastructures scolaires dans la commune. Or, la fécondité dans cette zone est vive. On ne peut plus se contenter uniquement de quatre écoles primaires publiques à Yeumbeul Sud. La demande est largement supérieure à l'offre ce qui nous contraint à continuer avec les classes doubles flux. » (M. Abass, instituteur à l'école Abdou Ndiaye)

⁸⁸ Elles correspondent aux possibilités d'accès aux biens et services que l'État, en particulier, doit mettre à la disposition des populations. Par exemple, l'accès à la santé, au logement, à l'éducation, aux transports...

On remarque alors que même si le désir d'accès à l'école peut être fort chez ces populations défavorisées, il leur manque cette liberté d'accès qui est une condition sine qua non à la réussite scolaire. Dans ce contexte, leur désir de réussite scolaire, voire sociale, se heurte à leurs conditions de vie qui ne leur permettent pas de s'adapter face au nouvel ordre éducatif dicté par la mondialisation des systèmes éducatifs mondiaux :

« C'est vrai que la mobilisation ou la bonne volonté parentale est une chose essentielle dans la lutte contre la déperdition scolaire. Mais elle ne suffit pas ; à côté de cela la part des moyens est énorme. Comment voulez-vous que des parents continuent de croire à l'école alors qu'ils arrivent difficilement à joindre les deux bouts ? Des parents qui se donnent, on en voit ici souvent, mais ils atteignent rapidement leurs limites au fur et à mesure que leurs enfants avancent dans les études. C'est d'ailleurs même ce qui explique en partie le choix porté plus sur les garçons que les filles pour la scolarisation » (M. Kane, instituteur, école Mady Ndiaye)

Les discours de nos interviewés ont souvent mentionné que, dans certaines familles, on encourage plus les garçons à continuer leurs études qu'on ne le fait pour les filles. Cependant, les données statistiques au niveau national (comme à celui de l'Inspection académique de Pikine-Guédiawaye) montrent que les filles sont plus scolarisées et qu'elles abandonnent moins que les garçons. Si pendant longtemps, la faible scolarisation des filles a montré que de telles attitudes ne permettaient pas la valorisation de certaines de leurs potentialités et indiquaient qu'elles n'avaient pas la possibilité sociale de faire ce qu'elles voulaient, ce n'est plus le cas depuis plusieurs années, comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents.

Cependant, nous avons recueilli un grand nombre d'entretiens qui insistent sur la faible scolarisation des filles. Ces discours émanent aussi bien des enseignants que des familles et indiquent la difficulté des populations à prendre en compte les inégalités actuelles quant à l'accès à l'école primaire et au phénomène d'abandon qui concernent dorénavant davantage les garçons.

« Les parents misent plus sur la réussite scolaire des garçons que sur celles de filles. Ils portent leur espoir sur les garçons d'autant plus qu'ils se disent que les filles vont bientôt trouver un mari et abandonner les études. C'est fréquent de voir des cas

comme cela. Cela explique d'ailleurs la supériorité des garçons sur les filles à l'école. » (Mme Bèye institutrice)

« Vous savez dans notre tradition, seuls les hommes sont appelés à rester dans la demeure familiale. Donc tout investissement (comme l'école) fait à l'endroit des enfants doit apporter forcément un retour sur investissement et comme les filles vont vivre chez leurs maris, il est plus judicieux d'investir sur les garçons plutôt que sur les filles. Car on sait que ceux-là vont rester avec nous et nous aider. Certains parents réfléchissent de cette manière et j'avoue que "ce n'est pas con" » (Bassirou, 45 ans, maçon, père de 5 enfants)

b. La pauvreté : un bien individuel et collectif à Yeumbeul Sud

Avec la nouvelle politique de décentralisation du gouvernement sénégalais, les arrondissements nouvellement érigés en communes d'arrondissement se plaignent de leur faible capacité à créer des biens économiques ainsi que de l'emploi. Ce manque de moyens économiques n'est pas sans conséquence dans l'encadrement et le suivi scolaire des enfants de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. Car le niveau de vie par habitant d'une commune se mesure par les activités économiques qu'on y trouve. La crise de l'emploi constatée dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud influe jusque dans les comportements de la scolarisation des enfants des familles. Le chômage des parents ou l'absence de revenus stables a des conséquences directes dans le maintien ou non des enfants à l'école :

« J'ai souvent vu des élèves qui viennent en classe sans manger. Ce n'est pas quelque chose qu'il est rare de constater. D'ailleurs, mes collègues font la même remarque dans leur classe respective. Par ailleurs, il faut avouer c'est un fait qui ne nous surprend pas du tout du moment que l'on sait que c'est un quartier pauvre où vivent des familles généralement au chômage et vulnérables. Tout dans ce quartier révèle des conditions de vie difficiles. C'est donc évident, dans ce contexte, que les jeunes ont du mal à se concentrer dans leurs études. Pour eux les défis sont ailleurs. » (Alpha, 28 ans, enseignant)

Par ce manque d'argent, les difficultés se confirment et se prolongent jusque dans l'espace scolaire :

« Mais il faut dire que, dans ce quartier, il y a la pauvreté. Vous voyez parfois dans une classe trois frères partageant la même ardoise. À chaque instant, le plus jeune passe dans la classe dire qu'il vient emprunter l'ardoise de son grand frère. Au fond, c'est juste une ardoise pour trois frères qui se la partagent alors que nous les enseignants on fait les leçons de calculs au même moment » (Mme Sall, enseignante en classe ce C.E.1, école Mady Ndiaye).

Le constat est partagé par certains enseignants même si la lecture qu'ils font de l'échec scolaire de ces types de populations n'est pas parfois la même :

« Beaucoup de retards, surtout ceux du soir, sont dus au fait que dans certaines familles le repas du midi n'est pas servi à temps. Comme la plupart des mères de famille sont des vendeuses, elles attendent de tirer les bénéfices de leurs ventes pour ensuite commencer à préparer le repas avec bien sûr les sommes gagnées. Ce qui fait qu'elles accusent du retard. » (Yatma, 34 ans, enseignant)

Alors que certains enseignants constatent les conséquences directes de la pauvreté des familles dans les salles de classe, les parents d'élèves quant à eux les vivent au quotidien :

« Financièrement, c'est un peu difficile pour nous, c'est à la limite compliqué pour mes enfants de manger à l'heure et à leur faim pour ensuite aller à l'école sans être en retard. Avec mon mari, on peine sérieusement à être à jour économiquement ce qui fait que je suis obligée de demander de l'aide par-ci, par-là pour pouvoir faire à manger. Mon mari est un « cokseur » (un intermédiaire entre les clients et les transporteurs), il gagne difficilement 3 000 francs par jour soit 4,5 € » (Ramata, 43 ans, ménagère, 5 enfants)

Pour beaucoup de familles de Yeumbeul Sud, les difficultés d'accès aux moyens économiques constituent un obstacle majeur au bon déroulement de la scolarité de leurs enfants. À leurs yeux l'école est très importante, mais il va falloir régler ce que Sen appelle les capacités élémentaires pour ensuite s'attaquer à la scolarisation de leurs enfants, une priorité qui leur tient à cœur :

« Dans presque tout le quartier, on vit tous la même situation : on ne mange pas comme il faut, on a du mal à s'acheter des habits – ce qui est de la normalité –,

quand on cumule tout cela, c'est compliqué penser parfois à accompagner les enfants à l'école même si on aimerait toutes qu'ils réussissent leurs études. C'est notre rêve, mais tout ce que je viens de vous dire constitue un obstacle à la réalisation de notre souhait. » (Marème, 50 ans, vendeuse, 9 enfants)

Les difficiles conditions d'existence des familles montrent qu'on ne peut pas assimiler la déperdition scolaire uniquement au manque d'engagement des parents d'élèves. Toutefois, on constate chez les familles populaires de Yeumbeul Sud une inégalité des capacités que l'on retrouve dans les stratégies de mobilisation. Si le manque de moyens économiques est un handicap pour certaines familles, il devient un mobile pour d'autres d'où les types de mobilisations différenciées dictées par ce facteur économique.

c. Faire prévaloir les moyens familiaux

Si on prend l'exemple de Diabel, 35 ans, conducteur de transport en commun, père de trois enfants, investir dans les études de ses enfants, c'est aussi espérer pouvoir en tirer un bénéfice lorsque ceux-ci réussiront leurs études et auront un emploi :

« Même si je ne gagne pas beaucoup avec mon travail ; je paie quand même des cours de renforcement pour mon fils. Lui, il aime les études contrairement à moi qui, à l'époque, étais trop occupé à m'occuper des champs ». (Diabel, 35 ans, conducteur, 3 enfants)

Comme la plupart des parents qui sont évoqués dans ce qui suit, Diabel, qui parfois reste deux à trois jours sans travailler, croit en l'école. Pour lui, vu comment les choses évoluent il y a « une chance que ceux qui vont à l'école trouvent un job demain ». Quand je lui demande sur quelle base dit-il ce qu'il dit ? Il répond :

« Parce que je comprends que ceux qui donnent le "taf" (référence aux employeurs) ne cherchent que les diplômés. Regarde ce que dit Youssou Ndour (chanteur très célèbre au Sénégal, par ailleurs entrepreneur) lorsqu'on lui demande de trouver du travail pour les jeunes, il répond toujours par : est-ce que vous avez une formation ? ».

Même si Diabel ne fait pas la différence entre la formation professionnelle et l'enseignement général, il laisse entendre que pour avoir du travail, il faut obtenir une qualification dans une institution habilitée et reconnue : une façon de dire qu'il faut détenir un savoir légitime. Diabel n'a jamais été à l'école et par conséquent ne peut s'appuyer, dans ce qui est appelé mobilisation parentale, que sur son investissement monétaire et non sur ses ressources éducatives.

« Il est évident que je ne peux pas aider le petit, niveau scolaire, mais j'ai ma poche. Sa mère me demande 1000 F CFA par mois pour ses cours de renforcement et... je suis content quand ça va de là ».

Comme Diabel, Karim, 28 ans, employé en contrat à durée indéterminée (CDI) dans une société de transports parapublics (Dakar, Dem Dik⁸⁹ « DDD »), père de deux enfants, a un jugement plus concret sur l'importance de l'école selon sa propre expérience. En effet, Karim travaille comme conducteur de bus et perçoit un salaire de plus de 100 000 F.CFA par mois. N'ayant jamais fait d'études, il s'est contenté de ses compétences pratiques de la conduite pour être recruté au sein de cette société. Son salaire lui suffit largement pour nourrir sa petite famille et il ne souffre d'aucune difficulté d'ordre conjoncturel. Malgré une telle situation dans un milieu aussi pauvre que Yeumbeul Sud, Karim éprouve toujours des regrets concernant sa non-scolarisation :

« C'est en travaillant dans cette société (DDD) que j'ai compris ce que j'ai raté en ne faisant pas d'études. Avec un diplôme, c'est sûr que j'aurais occupé un poste plus rémunéré et moins fatigant que celui de chauffeur ».

Makhtar : Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?

Karim : « Parce que j'aurais passé sans problème mes tests pour devenir un formateur, c'est-à-dire un agent qui forme les nouvelles recrues chauffeurs de la boîte ».

Makhtar : Il faut quoi en réalité pour passer ce test ?

Karim : « (...) Bien sûr... qu'il faut savoir lire et écrire, le minimum. En plus si j'avais été diplômé et... bah là, c'est sûr que ça passe sans soucis. Mais bon dommage que c'est ainsi ».

Makhtar : Pourquoi avec le diplôme ç'aurait été plus simple ?

⁸⁹ DDD est une société de transport parapublique sous la direction du gouvernement et du ministère des Transports. Elle assure les transports interurbains et régionaux.

Karim : « Tu sais ici il n'y a pas beaucoup de personnes qui ont le diplôme. C'est un plus pour ceux qui l'ont. Ça permet de progresser vite. On respecte les gars qui l'ont ici ».

Karim éprouve un peu plus de remords quand il décrit les opportunités de carrière auxquelles il n'a pas pu répondre parce qu'il n'a pas fait d'études. C'est un manque qui ne peut pas être comblé et il mesure ce qu'il aurait pu obtenir en termes de position sociale et de revenus au sein de la société qui l'emploie, s'il avait eu la chance de faire des études. Bien qu'il le regrette, il en tire une leçon de vie.

« Je viens de m'en rendre compte... C'est pour cela d'ailleurs que j'ai inscrit Moustapha et Fatima dans une école qui fait des cours de renforcement les soirs quand ils ne vont pas à l'école. Je sais que je ne peux leur apporter que cela en termes de soutien scolaire d'autant plus que je ne comprends pas le contenu de leurs cours ».

Ainsi, en l'absence de compétences scolaires leur permettant d'assister leurs enfants, certains parents de la commune de Yeumbeul Sud mobilisent leurs moyens économiques, aussi minimes soient-ils, pour faciliter la réussite scolaire. Ces moyens sont mobilisés pour combler leur déficit en termes de savoirs scolaires qui auraient pu leur permettre sans problème de suivre scolairement leurs enfants.

d. Capital économique versus capital culturel

La commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud étant le regroupement de plusieurs villages « *lébous* » (peuple wolof) peuplés au cours des dernières décennies par des vagues migratoires, la différence entre les familles en termes de moyens économiques et sociaux est une évidence puisque cette localité apparaît comme une zone d'un « *sauf-qui-peut* ». Les familles amènent presque tous leurs enfants à l'école dans l'espérance de les voir réussir même si parmi celles et ceux qui y vont la probabilité de réussite reste faible (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1992), (Bernard, 2016). Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, les taux d'abandon sont encore importants au Sénégal. De même, au niveau local, nos enquêtes de terrain à l'école primaire Mamadou Mady Ndiaye (année 2014-2015) ont montré que les abandons étaient importants. Ces données statistiques sont nécessaires pour mesurer le phénomène que ce soit au niveau du pays, de l'inspection ou au niveau de la commune de Yeumbeul Sud, mais elles ne donnent aucune information sur le profil des enfants victimes de ce phénomène de déperdition. Cependant, nous pouvons poser l'hypothèse qu'ils sont en majorité issus

des familles populaires. Pourtant, les parents, malgré leur faible niveau de revenus et leurs expériences scolaires malheureuses, se mobilisent pour l'école.

« Il va falloir s'y mettre, malgré notre situation actuelle, d'ailleurs, c'est un moyen de s'en sortir un jour... qui sait ? » espère Khalil, (34 ans, boutiquier, marié, père de 4 enfants).

En dehors de quelques rares exceptions (cas d'Abdou, 42 ans, enseignant, pour ne citer que lui), la plupart des parents enquêtés ne savent ni lire ni écrire et leur rapport à la culture scolaire est limité. « Je ne regarde que la télé et rien d'autre » argue Sophie, 27 ans, ménagère, 2 enfants (père pêcheur, mère vendeuse) et elle déclare « Il n'y a aucun de mes frères ou sœurs qui sait lire ou écrire quoi que ce soit. L'école n'a pas été un truc qui intéresse mes parents ». Alors que Satta (40 ans, ménagère, 7 enfants) dit « n'être pas en mesure de lire ou d'écrire », mais « sait compter jusqu'à 20 ».

Cette absence de maîtrise d'outils scolaires renvoie au fait que beaucoup de ces parents d'élèves n'ont pas été à l'école de même que leurs parents pour la majorité, comme le cas ci-dessous de cette mère de famille.

« Il est normal que je ne maîtrise rien de tout cela (allusion à l'école), mes parents n'ont jamais été à l'école ; je peux même ajouter mes grands-parents. Comment voulez-vous que nous les enfants qu'on puisse connaître les choses qui ont une relation avec l'école. Tu regardes tous ceux qui ont le même âge que moi et qui habitent ici sont dans la même situation que moi. Nos parents cherchaient à avoir de l'argent plutôt que de nous amener à l'école. Pour eux, l'importance c'était d'abord de manger ; c'est pour ça que nous étions occupés à travailler et à aider nos mères dans les tâches domestiques. Après, on attendait bien sûr un mari (rire) ». (Houlèye, 45 ans, vendeuse, 6 enfants)

Conscients de leurs situations défavorables, ces parents d'élèves d'origine populaire ne manquent cependant pas de développer des stratégies pour éviter à leurs enfants de subir la déperdition scolaire. La construction de dispositifs familiaux au service de la socialisation scolaire des enfants est devenue indispensable pour ces parents. Certains parents d'élèves utilisent leur capital éducatif pour aider leurs enfants pendant que d'autres, en manque de ce capital scolaire, ont recours au capital économique, par exemple payer des cours particuliers.

« Moi, je m'appelle Aminata Diop ; je suis la tante à Awa et à Adama⁹⁰. Je suis sœur germaine à leur maman. On m'a donné Awa et son frère jumeau Adama depuis qu'ils étaient tous petits. Leurs parents habitent dans la ville de Pikine. Je travaille comme tailleur ; je couds des draps. Mais ce n'est pas avec cet argent que je leur paie des cours de soirs pour qu'ils renforcent leur niveau. C'est leur grand-père qui paie 2000 CFA (soit 3,04 €) par mois pour leur permettre d'avoir un meilleur niveau »⁹¹ (A. Diop, 24 ans, tailleur, célibataire).

Comme on le verra avec d'autres enquêtés.es, en dépit de leur faible budget familial, certaines familles payent des cours de renforcement en plus d'un encadrement personnel comme l'explique ci-dessous Yama, la tante des jumeaux, Awa et Adama, élèves tous les deux inscrits à l'école Mamadou Mady Ndiaye.

« Parfois, quand ils n'ont pas grand-chose à faire alors qu'ils ne sont pas partis en cours du soir, je les aide à faire leurs leçons de calculs et surtout leur devoir de français, la rédaction par exemple. Ils ont une bonne maitresse. Et ils ont tout de même de bons résultats, mais j'ai remarqué qu'Awa est plus douée que son frère Adama »

Certains exercices, notamment ceux en français, nécessitent bien un rapport particulier avec la langue de travail qui est le français. Même si la tante des jumeaux semble avoir un rapport avec l'écrit, la majorité des parents d'élèves que nous avons interrogés ne parlent pas français et ne pratiquent ni la lecture ni l'écriture. L'absence d'une culture à l'écrit et à la lecture s'explique en partie dans cette société sénégalaise par la prédominance de l'apprentissage oral ; alors que les travaux de sociologues (Lahire, 1993) ont montré que les interactions entre savoirs et *forme scolaire* sont nécessaires dans la transmission d'un capital culturel hérité.

Les propos ci-dessus démontrent généralement qu'en dehors d'un encadrement extérieur, les parents qui sont en mesure d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs le font d'une manière systématique. Ils

⁹⁰ Tous les deux élèves en C.M.1, Awa a une moyenne de 7,29/10 et son frère jumeau Adama a une moyenne de 5/10. Leur père est soudeur et n'a jamais été scolarisé. Leur mère, quant à elle, est allée jusqu'en 6^e secondaire ; elle est femme au foyer. Le grand-père des jumeaux qui a assisté à l'entretien est un retraité de 60 ans. Certifié en 1968, il a été comptable chez Morel et Plomb avant de terminer sa carrière dans la société Bernabé. Ses deux sœurs sont enseignantes et l'une d'elles a même enseigné dans l'école où les jumeaux font actuellement leur scolarité.

⁹¹ Parent d'élève, tante des jumeaux et tutrice des jumeaux.

vont même jusqu'à se renseigner auprès des enseignants pour bien calquer leur intervention sur celle des instituteurs. C'est le cas de cette mère de famille madame Baldé (25 ans, mariée, 1 une fille, ayant le C.F.E.E).

« Le soir, elle va au cours du soir pour renforcer son niveau même si je l'aide tout comme son père à faire ses devoirs. À son temps libre, c'est nous qui l'aidons. Je vais tous les jours voir son maître d'école qui m'indique sur quel point on doit la renforcer » (25 ans, mère de Penda, élève en C.I, moyenne de 9,4/10 au deuxième contrôle).

Cette déclaration de Penda montre qu'utiliser ses propres compétences scolaires n'est pas le seul moyen d'aider son enfant à se renforcer scolairement : il faut aussi entrer en contact avec l'enseignant de l'enfant pour s'assurer de l'efficacité de l'aide apportée. Cependant, compte tenu de la rareté de cette disposition culturelle qui est le capital scolaire chez ces parents d'élèves, d'autres moyens s'offrent à eux. C'est aussi la possibilité de payer des cours de soirs. Mais ce qui apparaît comme source de motivation et comme un atout chez la famille Baldé c'est leur possibilité d'aider leurs enfants en les encadrant à la maison et en leur payant des cours de renforcement. Chose que tous les parents de la commune de Yeumbeul Sud ne peuvent pas faire.

« (...) De toute façon, je ne peux que les assister sur ce côté : leur payer des cours particuliers. Ici, je n'ai pas de jeune qui peut les aider le soir à faire leurs devoirs ou leurs exercices. Dans certaines familles où il y a des collégiens ou des lycéens, cela ne pose pas de problème. Mais comme dit l'adage : "quand on n'a pas ce que l'on veut on se contente de ce que l'on a" » rappelle Dior, 38 ans, ménagère, 4 enfants.

Photo 14 : Deux mères de famille interrogées lors deux nos enquêtes de terrain



Source : Sarr Makhtar, 2015.

Ici, nous avons été reçus par deux jeunes mères d'élèves qui préparaient le repas du midi.

S'il y a des parents d'élèves qui peuvent compter sur leurs connaissances scolaires ou s'appuyer sur leur capital économique pour épauler leurs enfants, d'autres se résignent à la crainte de voir leurs enfants échouer à l'école. Cette peur était déjà visible dans les quartiers populaires de la banlieue de Dakar.

« Quand elle revient de l'école, elle ne fait rien à la maison. Parce qu'ici personne ne peut l'aider à étudier. On n'a pas les capacités pédagogiques qu'il faut. Mais aussi on n'a pas non plus de moyens économiques pour lui payer des cours de renforcement. J'ai vraiment peur qu'elle ne continue pas ses études, car si elle n'a personne qui l'aide elle risque d'abandonner à un moment donné. On aimerait vraiment qu'elle soit aidée, mais on n'a pas les moyens »⁹² déplore Mme Dieng, 37 ans, 3 enfants, femme au foyer.

⁹² Mme DIENG est mère de Maimouna élève en C.1 à l'école Mamadou Mady Ndiaye.

Les parents d'élèves de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud n'ont pas tous les moyens qui leur permettent de mettre en œuvre des stratégies de contournement à l'échec scolaire. La socialisation aux pratiques scolaires est donc presque inexistante dans certains foyers familiaux. Pour madame Dieng, sa fille Maimouna a très peu de chances de continuer ses études, car ils n'ont pas de moyens ni économiques ni pédagogiques adéquats. Elle devient donc un sujet à risque de déperdition scolaire. Mais elle n'est pas la seule à vivre cette situation familiale difficile. Comme Maimouna le déclare, c'est seulement au niveau de l'école Mamadou Mady Ndiaye qu'Assane peut communiquer à propos de ces études. Sa grand-mère explique ce qui peut être la grande difficulté pour son petit-fils pour réussir ses études.

« Son père est un vigile, actuellement. Il ne gagne presque rien à la fin du mois. Sa mère transforme le poisson au marché pour gagner une miette de compassion. Une fois qu'Assane rentre de l'école le soir, il n'y a personne qui peut l'aider à se renforcer. On lui demande de donner mille Francs CFA pour faire des cours du soir sinon on ne le prend pas alors que nous on n'a pas les moyens. Du coup, il aide son grand-père à faire ses déplacements comme c'est un aveugle. Il jongle entre les deux maisons la chambre de ses parents dans l'autre côté du quartier et la journée il est dans la maison familiale »⁹³ (madame Lam, 69 ans).

Cet extrait d'entretien montre comment cette famille s'est « résignée » aux conditions d'existence qui compromettent l'avenir scolaire et peut-être professionnel d'Assane. Mais il ne montre en rien un sentiment d'abandon ou de démission de la part de la famille, mais plutôt un sentiment d'impuissance face aux difficultés de la « condition économique et sociale » que vit la majorité des populations de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud.

⁹³ Mme Lam est grand-mère d'Assane élève en classe de C.I, moyenne de 8,75/10 au dernier contrôle. Elle n'a jamais été à l'école parce que son « père n'a jamais voulu qu'elle aille à l'école ». Son père était un retraité des services d'hygiène.

Photo 15 : Famille enquêtée à Yeumbeul Sud



Source : Sarr Makhtar, 2015.

Cette photo, contrairement à la précédente, montre une famille très pauvre d'un des élèves qu'on a suivi lors de cette étude. Elle vit comme on peut le voir sur cette illustration, dans un espace très réduit qui n'offre pas une cour assez grande pour les membres de la famille. Elle traduit les problèmes de logement dans cette zone de Yeumbeul Sud.

La configuration familiale d'Assane ne lui permet donc pas de bénéficier comme Awa et Adama des cours de renforcement ou même d'une aide aux devoirs de la part de sa grand-mère. Mais malgré ce manque de soutien, Assane parvient à décrocher de bonnes notes à l'école (soit une moyenne de 8,75/10 au dernier contrôle). Ce cas de réussite scolaire existe même s'il est rare dans les milieux populaires. C'est aussi le cas Raby, élève de CP comme nous l'indique son père.

« Je me réjouis qu'elle s'en sorte quand même quoique nous ne puissions rien lui apporter qui vaille dans le domaine scolaire. Raby⁹⁴ se débrouille toute seule, c'est une battante. On l'encourage avec sa mère à continuer comme ça. On lui a d'ailleurs promis qu'elle ira en vacances chez sa tante à Thiès si elle reste dans cette

⁹⁴ Élève au C.P en école privée à Khalifa Ababacar Sy, moyenne de 7,10/10 au premier contrôle.

dynamique d'ici à la fin de l'année. ». Seydi (39 ans, marié, père de 4 enfants, menuisier).

Comment expliquer les résultats scolaires positifs de ces enfants qui réussissent en dehors d'un héritage culturel et ou économique ? La reproduction sociale a-t-elle alors atteint ses limites ? Sans faire fi du poids de la détermination sociale, Pierre Périer explique que des « analyses ont permis de préciser, d'infléchir, voire de renverser le sens de la théorie de l'héritage culturel. [...] En montrant, par exemple, que le manque ou l'absence d'héritage familial scolairement utile peut précisément jouer un rôle moteur dans la conquête par l'école de ce dont une famille ou une classe sociale à laquelle elle s'identifie est privée » (Perrier, 2010, page 60). Dans ce contexte où il y a des exceptions heureuses (des cas de réussite scolaire), les espérances pour les parents peuvent être tout de même importantes. Celles et ceux qui regrettent d'avoir abandonné ou de n'avoir pas été scolarisés ne croient pas pour autant que l'échec scolaire doit être une fatalité pour eux.

« Tu vois dans ce quartier il y a des gosses qui réussissent dans les études. Moi, par contre je n'ai pas été jusqu'au bout. Ne crois pas qu'il n'y a que des échecs. Même si je reconnais que les conditions sont difficiles ». Fatmata (34 ans, vendeuse au marché, 2 enfants).

En exprimant la réussite de certains jeunes de son quartier alors qu'elle a abandonné tôt, elle laisse entendre que cela l'encourage à faire « tout pour que ses enfants aillent jusqu'au bout afin de pouvoir prétendre à un bon boulot ». Compte tenu de son expérience scolaire ratée, elle dit être « mieux placée pour bien orienter ses enfants ». Ce sentiment de prise de conscience évoqué renvoie à la distribution des positions dans la société au sein de laquelle le travail offre un rang et une certaine respectabilité, comme le déclare le directeur de l'école Mamadou Mady Ndiaye

« Il y a parmi eux (les populations de Yeumbeul Sud) de grands cadres qui sont sortis de ces écoles publiques comme le cas du maire actuel en l'occurrence monsieur Bara Gaye responsable dans l'un des plus grands partis politiques au Sénégal, particulièrement, le Parti démocratique sénégalais (PDS). Il a fait son cursus dans cette école de la zone ce qui a favorisé l'éveil de ces quelques rares habitants de cette localité à venir en masse étudier dans ces écoles (Monsieur Sarr) ».

Pour ne pas faire vivre la même destinée à leurs enfants, les parents investissent et s'investissent dans la scolarité de leurs enfants, car c'est l'exigence du marché du travail qui l'oblige. Cela inscrit beaucoup de parents dans une « logique obsessionnelle par rapport à l'école. Au 19^e siècle, un ouvrier agricole pensait rarement que son enfant pût un jour devenir propriétaire ; aujourd'hui, l'école suscite une espérance plus grande (...) les contemporains se retrouvent à la fois dans la croyance et... dans la désillusion ». (François Dubet, 1997, page 50).

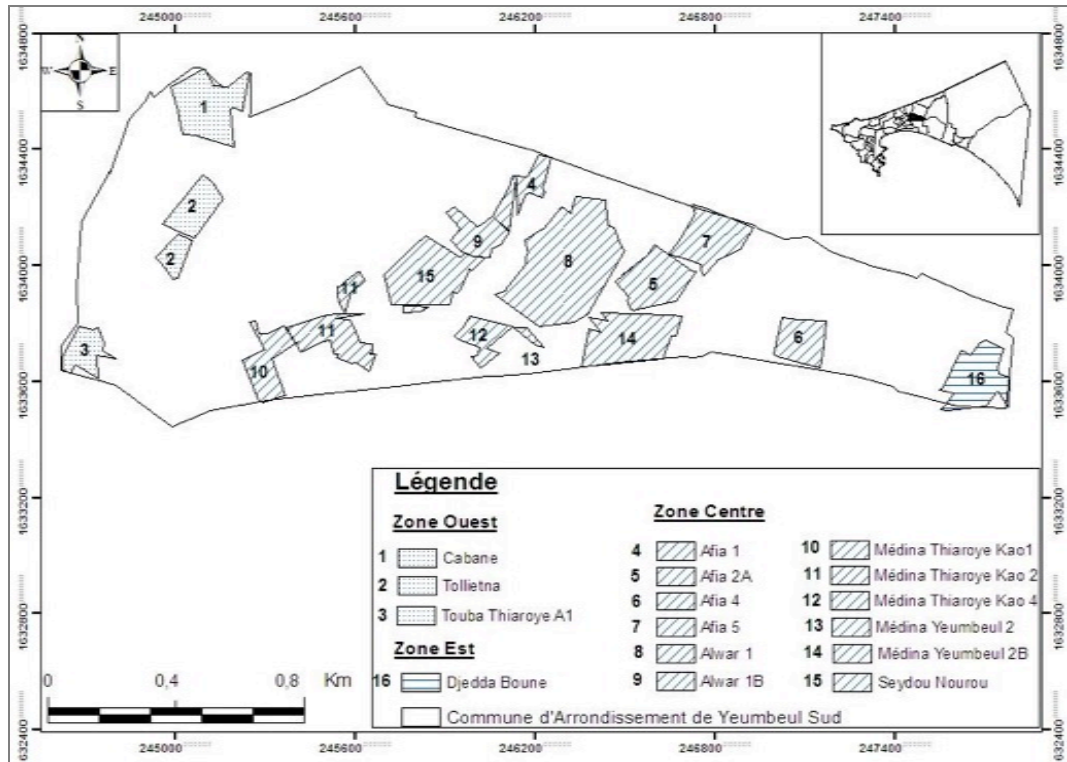
Ce que les familles attendent de l'école demeure essentiel. Si l'on se fie aux déclarations que nous avons recueillies lors de nos enquêtes de terrain, l'engagement réservé au quotidien à la vie scolaire est important et l'école est présentée comme « le moyen le plus sûr pour réussir sa vie », en dépit du fait que certains détracteurs de l'école ne cessent d'affirmer que « nombre sont celles et ceux qui ont des diplômes, mais au finish ne font rien ». Bien que ce type de discours critique vis-à-vis de l'utilité de l'école soit tenu par certaines personnes, la croyance ou l'espérance en l'école est vue comme une sorte de nécessité qui rassure les familles populaires. Toutefois, il faut relativiser cette espérance des familles vis-à-vis de l'école, car autant elle suscite de l'engagement autant le chômage suscite des inquiétudes (Mauger, Poliak, Pudal, 1999).

Les problèmes d'habitat et d'assainissement

En dehors des moyens économiques d'existence, d'autres facteurs permettent entre autres de mesurer le niveau de pauvreté des habitants de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. En effet, l'habitat et l'équipement des ménages offrent une lecture sur leurs conditions socio-économiques. En raison de la crise de l'emploi et d'activités génératrices de revenus insuffisantes, les ménages disposent de très peu de moyens qui ne peuvent pas leur permettre de s'offrir des biens basiques ni bien sûr des biens de luxe. Le minimum vital est l'objectif à atteindre. Ils se contentent souvent de peu pour vivre à hauteur de leurs moyens. Compte tenu du nombre de personnes dans les familles, souvent beaucoup d'enfants partagent le même lit et la même chambre, comme nous avons pu l'observer pendant nos enquêtes de terrain.

Selon l'enquête menée par M. Sène, 91 % disposent quand même d'un lit et la voiture, bien considérée comme une aisance sociale, n'est détenue que par 8 % seulement de la population de Yeumbeul Sud. Pour un bien comme le téléphone, 37 % des habitants en possèdent. Certains quartiers de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud sont souvent confrontés à des problèmes d'inondation.

Carte 7 : Carte des zones concernées par les inondations dans la commune de Yeumbeul Sud en 2013.



Source : Gaye, 2012.

Cette carte confectionnée par Awa Gaye montre que des quartiers de Yeumbeul Sud sont exposés à ces problèmes d'inondation qui obligent parfois des habitants à quitter leur domicile et à se retrouver en situation d'être sans-abri. Gaye relève qu'au cours de son enquête plus de 1312 maisons ont été inondées dont 810 abandonnées et 3922 ménages ont été affectés. Ces chiffres montrent l'importance des problèmes d'inondation et d'assainissement que connaît la commune de Yeumbeul Sud. Du point de vue de l'organisation spatiale de l'habitat, l'espace est souvent occupé de manière anarchique et la conjugaison de mode de vie citadine et rurale n'aide pas à harmoniser l'occupation de l'espace dans cette zone à forte concentration de migrants.

Photo 16 : Vue d'une maison détruite par les inondations dans le quartier Thiaroye Kao



Source : Sarr Makhtar, 2015.

Cette photo donne un aperçu de l'état de cette maison qui a été endommagée par les eaux de pluie et abandonnée par leurs propriétaires. Des maisons dans cet état, on en compte plusieurs dans les quartiers de Yeumbeul Sud.

Dans la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, le problème d'occupation de l'espace engendre d'autres difficultés pour les populations. Le cadre de vie reste pénible avec notamment le problème des inondations qui sont récurrentes dans cette commune. Ces difficultés cumulées à celles économiques et sociales font que le milieu de vie devient de plus en plus hostile à la vie quotidienne, mais aussi à la vie scolaire.

Introduction	184
1) Aller à l'école et y rester.....	187
a. La mobilisation parentale : un acte volontaire et non bénévole.....	188
b. La socialisation scolaire par « l'émotion »	198
c. Socialiser par la punition et/ou par la récompense.....	202
2) La mobilisation des ressources humaines et financières au service de l'école.....	204
a. Le temps scolaire : de l'accompagnement au suivi.....	204
b. Dépenses familiales versus dépenses scolaires : un choix difficile.....	210
3) La domination féminine dans la mobilisation scolaire des parents.....	212
a. Une mobilisation parentale sexuée.....	214
b. Les mobilisations autour du CGE et des cours particuliers.....	218
c. Le recours aux écoles communautaires.....	221
4) Recours aux réseaux familiaux.....	222
a. Les variables retenues et leurs pouvoirs d'action.....	223
b. Nombre d'enfant et participation du réseau familial.....	224
c. Les familles nombreuses plus demandeuses.....	225

Chapitre 6 :

Face à la déperdition scolaire, des stratégies éducatives de mobilisations parentales freinées

Introduction

Dans ce chapitre, trois niveaux d'analyse et d'interprétation permettront de distinguer différentes pratiques éducatives de mobilisation des parents d'élèves à Yeumbeul sud. Le premier niveau mettra en lumière l'appropriation des enjeux scolaires par les parents utilisant leur propre expérience scolaire comme motif pédagogique de socialisation parentale. C'est une pédagogie souterraine qu'ils mettent en place. Le recours chez les parents à leur propre histoire scolaire est ponctué par un sentiment de regret compte tenu de leurs conditions sociales précaires actuelles. Ils apparaissent unanimement convaincus qu'une bonne formation scolaire leur aurait offert une situation sociale meilleure que la leur. Cette idée se trouve renforcée par la promotion de la démocratisation de l'école, présentée par l'État comme un idéal pour favoriser la mobilité sociale. L'école est considérée comme un moyen de changer le sort social dans un monde dominé par une économie du savoir. Dès lors que les études constituent un pilier pour une ascension (Ernaux, 1974) et/ou une reconversion sociale (De Singly, 1993), il est indispensable de la fréquenter pour espérer occuper une place dans la hiérarchie des dominants (Bourdieu, 1979). Le deuxième niveau d'analyse permettra d'expliquer qu'en dépit d'une insuffisance de moyens d'existence, certains parents n'hésitent pas à ponctionner le budget familial pour payer des cours du soir. L'utilisation de ces fonds révèle, d'une part, une contradiction chez beaucoup de familles qui peinent à se nourrir convenablement à Yeumbeul sud, mais elle atteste aussi de l'hétérogénéité de ces dernières qui pourtant vivent dans un même milieu, partagent les mêmes infrastructures et, a priori, ont les mêmes chances de s'en sortir socialement. Par ailleurs, cette contradiction trouve toute sa cohérence dans une logique de sacrifice que développent les parents d'élèves. Il convient de la comprendre dans ce sens pour bien saisir ce que dépenser pour l'instruction scolaire des enfants signifie pour des parents pauvres. Par ailleurs, l'utilisation de moyens financiers pour l'éducation des enfants va obliger des parents d'élèves à mieux s'organiser autour des collectifs d'associations pour conjuguer leurs efforts et faciliter la réussite de leurs stratégies scolaires. Ceci amène au troisième niveau qui interprétera la mobilisation des parents au sein de l'association des parents d'élèves et au sein du comité de gestion pour l'école (CGE⁹⁵). Ainsi, comprendre le rapport différencié à l'école des

⁹⁵ « Le Comité de gestion d'école (CGE) est l'organe clé de gestion de l'école. C'est une organisation ayant pour objectif d'améliorer l'accès, la qualité et la gestion de l'éducation à travers la participation de la communauté, des collectivités locales

familles populaires à Yeumbeul Sud implique de s'intéresser à l'expérience scolaire des parents. Il rend nécessaire d'étudier cette expérience au regard du rapport à l'école. Selon que ce rapport soit bon, mauvais ou pénible, peut-il y avoir un effet sur le résultat des enfants à l'école ? Comment le degré d'adhésion familiale (leur implication dans le soutien scolaire, leur croyance à l'institution, leurs investissements) peut-il permettre aux enfants de prendre conscience de l'importance de faire des études et de réussir leur scolarité le plus loin possible ? Les attentes par rapport à l'école — « garante » d'un avenir professionnel, « *moyen le plus sûr pour réussir sa vie* » — aident à comprendre et à analyser les approches différentes des mobilisations parentales pour la réussite scolaire de leurs enfants. Beaucoup de parents ont exprimé d'une façon ou d'une autre l'importance d'un avenir professionnel que l'école peut procurer à leurs enfants. À cet effet, le projet scolaire semble basculer vers une orientation plutôt *instrumentale que réflexive* (Van Zanten, 2009).

Les stratégies de choix éducatifs familiaux

Les parents répartissent leurs enfants en plusieurs modèles éducatifs : certains vont à l'école française, d'autres à l'école coranique.

« Lorsque vous avez une grande famille « mash'Allah », vous ne pouvez pas amener tout le monde à l'école française. On est obligé de faire des choix, car avant l'école française nous n'avions connu que l'école coranique donc ce n'est pas parce qu'il y a cette école qu'on doit abandonner l'apprentissage du Coran. Cela représente beaucoup pour nous notamment dans la connaissance théorique et pratique de notre religion. Avant et après tout nous serons et mourrons en étant musulmans. Après on sait bien ce que l'école française apporte, on a vu des gens qui ont bien réussi leur vie grâce à l'école, c'est pour cela d'ailleurs que j'ai fait le choix de répartir mes enfants entre les deux écoles. Je pense que de cette manière on ne se plaindra pas du tout. » (Sylla, 52 ans, éleveur de mouton, 7 enfants).

et des autres partenaires de l'école. Institué par le décret n°2002-652 du 2 juillet 2002 portant création, organisation et fonctionnement des organes de gestion du PDEF, le CGE est ainsi un cadre fédérateur de l'ensemble des interventions au niveau de l'école. Le rôle de celui-ci est de : « mobiliser parents d'élèves, communautés, équipes pédagogiques et autres partenaires pour le développement de l'éducation ; élaborer et mettre en œuvre les Plans d'action volontariste (PAV) centrés sur des activités d'amélioration de l'accès à l'éducation, de la qualité des enseignements apprentissages et de la gestion du système éducatif ; servir d'organe de prévention, de médiation et de règlement des conflits entre les différents acteurs du système éducatif au niveau local. » (Ministère de l'Éducation nationale : direction de l'enseignement élémentaire)

« Si je n'avais pas convaincu mon mari de faire au moins ce choix de les répartir entre les deux écoles (école française et école coranique) il les aurait tous amenés à l'école coranique, surtout les filles. Mais je me suis battue pour qu'il comprenne que maintenant l'école française est une nécessité surtout pour trouver un travail après. Il n'allait jamais faire cela, mais à force d'insister il a fini par dire oui. C'est ainsi que nous avons tous les deux réparti les enfants de cette manière entre les deux écoles. (...)

– **Makhtar** : Comment s'est fait le choix ?

– **Diariatou** : On a inscrit les plus âgés à l'école coranique et les jeunes à l'école française. On n'a pas cherché par quatre chemins pour le faire, il fallait faire un choix et on l'a fait. » (Diariatou, 61 ans ménagère, mère de 9 enfants)

- **Makhtar** : Comment avez-vous géré la répartition entre les filles et les garçons ?

- **Ndèye Binta** : « Pour ma part j'avoue que ça été un peu compliqué avec mon mari ; il voulait vaille que vaille qu'on inscrive uniquement les garçons à l'école. Mais moi j'ai dit non parce que je pense c'est injuste, mais lui disait que les filles doivent rester à la maison apprendre les trucs de filles. Finalement, on s'est mis d'accord de les inscrire tous et toutes à l'école, mais le compromis a été que les garçons vont systématiquement à l'école coranique et les filles à l'école française. Voilà comment on est parvenu à les répartir. (Ndèye Binta, 33 ans, commerçante, mère de 6 enfants)

Cette stratégie permet aux parents de répondre à deux objectifs différents : elle permet en effet de respecter au moins deux volontés distinctes pour deux enjeux différents. Premièrement, en inscrivant certains des enfants à l'école française, les familles nourrissent l'espoir de leur donner une chance d'être en capacité d'entrer dans le jeu de la mobilité sociale. Selon eux, c'est aussi une marque de modernité et un gage de promotion sociale dont l'école française serait garante. Deuxièmement, en envoyant certains de leurs enfants à l'école coranique, les parents estiment respecter une volonté sociale collective, celle d'être en accord avec leur croyance religieuse, seul moyen à leurs yeux qui garantit la perpétuité des valeurs morales qui fondent essentiellement leur vivre-ensemble. En opérant une telle stratégie, les familles réduisent ainsi les dépenses devant être allouées à la « scolarité française » des enfants dans la mesure où l'école coranique est presque gratuite. Ce type de stratégie est souvent adopté par les familles les plus démunies. Elle reste de plus en plus rare à être utilisée. Toutefois, la plupart des familles rencontrées affirment avoir utilisé les deux systèmes en inscrivant leurs enfants à la fois à l'école « française » et à l'école coranique.

« L'école où j'ai inscrit mes enfants fait du double-flux, cela m'a permis entre autres de les inscrire en même temps à l'école coranique. Ça tombe bien... les après-midis où ils ne vont pas l'école française ils vont apprendre le Coran chez la marraine de quartier (présidente du CGP). Je crois que c'est une bonne chose parce que cela permet aux enfants de connaître leur religion et pouvoir être de bons pratiquants. Vous savez aujourd'hui avec le monde qu'on voit, il est difficile de bien éduquer ses enfants donc si on a une opportunité il faut l'exploiter. (Nogaye, 26 ans, commerçante, mère de deux enfants)

- Makhtar : Comment arrivent-ils à combiner les deux écoles ?

- Khaita : Je sais que ce n'est pas facile, mais ils y arrivent même si le soir ils sont très fatigués. D'ailleurs, il est très difficile de les réveiller le matin tellement ils sont épuisés (Rire). Mais bon...Moi je pense que c'est une chance pour eux de pouvoir cumuler les deux. Moi, à l'époque pour mes parents il n'y avait que l'école coranique ou rien. On n'avait pas la possibilité d'aller à l'école française même s'il y avait une école dans notre quartier. Certes, c'est un peu compliqué pour eux, mais bon c'est des enfants ils s'habituent vite à ce rythme. » (Khaita, 43 ans, ménagère de 7 enfants)

Dans cette perspective, les familles portent leurs espérances sur « l'école française » qu'elles pensent être le moyen le plus sûr pour trouver un emploi. Elles ne comptent guère se passer d'elle, mais n'oublient pas non plus que la préservation des valeurs religieuses doit passer inéluctablement par l'apprentissage dans une école coranique. Elles jonglent entre les deux types d'écoles en fonction des horaires proposés par celles-ci. Dans un tel contexte, les enfants peuvent se retrouver dans une situation de surcharge de travail. Et, lorsqu'ils n'y arrivent plus, c'est « l'école française » qui est abandonnée. Ce type de déperdition scolaire est souvent subi par les enfants, car dans certaines familles on encourage plus à garder des valeurs religieuses qui gouvernent selon elles leurs actes d'ici-bas et de l'au-delà.

1) Aller à l'école et y rester

La méthode qui consiste à expliquer la déperdition scolaire par la démission parentale ne tient pas. L'arrêt précoce des études ne peut pas être réduit uniquement ni à des facteurs externes au système éducatif ni aux facteurs internes. La compréhension de ce phénomène implique l'attention particulière aussi bien des facteurs internes qu'externes : la configuration familiale, le choix des parents, la taille de la fratrie, le sexe, les moyens économiques de la famille, le « désir » de l'enfant, etc. Ne pas tenir

compte de tous ces facteurs nuit à la compréhension des formes de lutte pour maintenir les enfants à l'école que les parents développent. Dans une certaine mesure, les stratégies éducatives de mobilisation parentales ne pourront être saisies que si l'intérêt que vouent ces dernières à l'école est connu. C'est donc en partie le regard porté sur l'école et les attendus ou pas de celle-ci qui rendent compte des formes de mobilisation différenciées. En effet, cette approche permet la prise en charge de divers paramètres (familiaux, environnementaux, individuels, religieux, socio-économiques et scolaires) et la compréhension globale du problème.

Quand la famille est désignée par les autorités en charges des politiques de l'éducation nationale comme responsable de la sortie précoce des enfants à l'école, cette approche donne à voir ce que ces dernières font ou ne font pas pour que leurs enfants aillent et restent à l'école. Il est vrai qu'un enfant peut quitter l'école malgré le suivi et l'aide soutenue de sa famille alors qu'un autre peut y rester avec une faible implication des parents. À niveau de vie familiale égal, un élève reste à l'école tandis qu'un autre en sort, du fait que les facteurs de la réussite scolaire sont multiples. Une lecture réduite à la seule interprétation de la responsabilité des parents dans le phénomène de déperdition scolaire entrave la compréhension du problème. De sorte que les décisions en matière de politiques de lutte contre la déperdition scolaire ne prennent pas en considération les enjeux sociaux et économiques en plus de ceux scolaires et politiques. De plus, cette attitude évite de faire l'analyse sur l'efficacité des mesures des programmes de développement scolaires.

L'analyse de la mobilisation parentale est donc nécessaire. Elle sera conduite par ce que les familles possèdent et leur capacité à les mettre au profit de leurs enfants. Elle passe par la mesure « à partir de caractéristiques liées à la situation professionnelle des parents, leur situation face à l'immigration, leurs ressources économiques, adjointes aux caractéristiques personnelles des jeunes » (Zaffran, Vollet, 2018, p. 41). Ces caractéristiques sont à démêler chez les parents pour en permettre l'analyse de leur impact sur la déperdition scolaire. De plus, les stratégies mises en place par ces derniers aident aussi à mesurer les coûts et les attentes. Cela montre que l'analyse abordera les conditions matérielles d'existence sans oublier les motivations de cette bonne volonté scolaire d'autre part.

a. La mobilisation parentale : un acte volontaire et non bénévole

La mobilisation familiale est d'abord une volonté parentale avant d'être une forme de lutte contre la déperdition scolaire. Autrement dit, que celle-ci n'est pas une conséquence directe de la déperdition scolaire, c'est-à-dire que les parents ne se mobilisent pas uniquement pour faire éviter à leurs enfants la

sortie précoce de l'école. Par conséquent, les différents types de stratégies élaborées par les unes et les autres aident à comprendre le sens de leur engagement : le choix pour l'école, les efforts consentis et, les attentes.

On ne milite pas et on ne mobilise pas de la même manière selon la configuration familiale, les ressources, le nombre d'enfants ou encore selon l'expérience scolaire des parents. Les pratiques familiales de mobilisations scolaires ne sont pas identiques. Elles varient d'une famille à l'autre. Aussi, les processus de socialisation scolaire à la réussite ne sont pas non plus homogènes. Pour certaines familles la « construction d'un système de référence - (les parents, la grande sœur, "la racaille" (...)) l'aide technique apportée aux jeunes, c'est-à-dire l'opérationnalisation de la demande » Charlot, 1992, pages 119-147) constitue un moyen d'inciter leurs enfants à la réussite scolaire. D'autres familles mettent en avant leur situation socio-économique pour encourager leurs enfants à faire mieux qu'eux. On sait bien aussi que « dans les pays du sud, les enfants en tant que mains-d'œuvre et "garantie vieillesse" pour les parents » sont très importants (Sandron, 1998, pages 229-230).

Selon Daniel Thin : « Les pratiques socialisatrices des familles populaires ont leur propre cohérence articulée aux conditions sociales d'existence et aux trajectoires sociales familiales. »⁹⁶ Les familles habitant la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, lorsqu'elles évoquent leurs expériences scolaires, avouent ne pas avoir été satisfaites pour diverses raisons, pour la plupart socio-économiques ou culturelles. Aussi, au-delà de leurs conditions de vie relativement difficiles qu'elles mettent en exergue comme explication de leur « échec » scolaire, c'est leur avenir qui a été remis en cause. En ce sens, ces parents d'élèves constituent en eux-mêmes le symbole typique d'une expérience scolaire ratée pour la majorité. Cette expérience leur donne des raisons pour lutter contre les déperditions scolaires de leurs enfants, car leur « conscience des conséquences du manque d'instruction et de qualification aiguisée par leur propre expérience renforce leur conviction en la nécessité que leurs enfants puissent, selon l'expression, poursuivre l'école » (Périer, 2005, page 54).

Le diplôme comme moyen de s'en sortir

Selon Zaffran et Vollet (2018), « Une sortie sans diplôme de l'école augmente donc objectivement les difficultés d'insertion professionnelle et le retrait durable du marché du travail ». De ce fait, l'impact du diplôme sur le marché de l'emploi oblige des parents à orienter leur projet de vie d'où un nouveau regard sur l'école. C'est ainsi que l'école est apparue aux yeux de beaucoup de Sénégalais, surtout du

⁹⁶ Daniel Thin, op. Cit. p. 125.

milieu populaire, comme un garant d'un avenir meilleur. Il permet, dans leurs attentes, d'avoir un emploi et par la même occasion « d'être respecté dans la vie » soutient Fama, (32 ans, ménagère, 4 enfants), de « compter parmi ceux qui ont leurs mots à dire dans la société » dit Khady (40 ans, 7 enfants, ménagère).

La position sociale que confère le diplôme est donc d'une importance capitale pour ces parents, par ailleurs très soucieux de l'avenir des enfants. Quand les parents évoquent le devenir professionnel que peut offrir l'école, l'espoir est grand et les attentes sont nombreuses.

« Tu sais par toi-même que lorsque tu as des enfants qui étudient tu peux espérer demain qu'ils prennent en charge les dépenses quotidiennes. Beaucoup de parents attendent aujourd'hui de leurs enfants un billet pour aller à la Mecque, mais moi je pense surtout à être soulagée au niveau des dépenses » explique Aminata (vendeuse de légumes, 32 ans, mariée, mère de quatre enfants).

En faisant preuve d'un réalisme sur son vœu placé en ordre de priorité, elle ajoute :

« Avant, on ne comptait pas autant sur les études de nos enfants pour pouvoir manger et boire. Mais maintenant, comme les temps sont durs (dëkk bi dafa Macky⁹⁷) et qu'il n'y a plus assez de travail, même pour les hommes, on est obligé de faire du petit commerce. Moi, je dis que les choses ont changé et donc mes enfants doivent réussir leurs études ne serait-ce que pour soutenir leurs parents ».

Les nouvelles représentations de l'école sont plus conduites par le besoin de mobilité sociale que le désir d'apprendre un savoir scolaire. « L'essentiel pour nous est qu'ils puissent travailler et nous aider par la suite » renchérit Khoudia (jeune ménagère, 25 ans, mariée et mère deux jeunes filles) préparant son repas du midi avec l'aide d'une de ses belles sœurs qui approuve en opinant de la tête. Celle-ci rajoute sur le ton de l'ironie :

« On dit souvent ici que même pour être vigile ou femme de ménage, il faut au moins avoir le C.F.E.E (certificat de fin d'études élémentaire). Du coup, de plus en plus, cela devient dur de trouver du travail quand on n'a pas de diplôme. ».

⁹⁷ C'est une expression que des Sénégalais.es utilisent pour dire qu'il n'y a pas de travail. Elle fait référence à une politique sociale et économique qui ne serait pas bonne selon le présupposé de cette expression commune dite depuis l'élection du président Macky Sall à la tête du pays en 2012.

Ce recours à l'école comme moyen d'apaiser la souffrance économique est présent chez des familles populaires de Yeumbeul Sud. D'une certaine manière, les problèmes liés au chômage, à la précarité de leurs conditions de vie, ne sont évoqués que pour faire prendre conscience de leurs difficultés actuelles en montrant un engagement sans limite.

À ce propos, Arame (38 ans, mariée, quatre enfants) explique :

« Vous savez ici, dans notre quartier, il faut se battre avec ses enfants sinon la tentation à la dérive est trop forte. Il ne faut surtout pas leur laisser le temps de faire ce qu'ils veulent sinon ça sera la rue et le regret. Je ne les laisse pas trainer avec n'importe qui, car dans le quartier il y a beaucoup d'enfants qu'on voit errer partout sans aucune surveillance. Je ne souhaite pas du tout les voir avec ces enfants. Les gens mêmes nous reprochent de frapper nos enfants et de ne pas les laisser sortir dans le quartier. Moi je n'ai pas de moyens, mais je ne laisserai pas mes enfants errer dans le quartier comme des badauds. » (Parent d'élève, mère d'Aziz élève en C.M.2 s'était présenté au concours d'entrée à la prestigieuse école de troupe prytanée militaire de Saint-Louis. Il a une moyenne de 8,43/10 à la dernière composition).

Comme Arame, Diarra (51 ans, femme au foyer, 25 ans de mariage et 8 enfants) soutient que :

« La place des enfants quand ils ne sont pas à l'école c'est la maison, aux côtés de leurs parents ».

Et, Diarra de continuer son raisonnement en justifiant :

« Qu'avec toutes les disparitions et enlèvement d'enfants, en plus, on ne peut pas se permettre de laisser les siens dehors à ne rien faire ».

Les interdits faits aux enfants apparaissent chez les parents d'élèves comme une méthode éducative (Kellershals, Montandon, 1991, page 91). Le fait de garder les enfants, à leurs heures perdues, à la maison, est un signe de rigueur et de responsabilité. Les familles qui ont une telle conduite envers les leurs sont données en exemple : « Regardes les enfants de ma voisine Soukeyna (en montrant du doigt la maison d'à côté) tu ne les vois jamais dehors ». Ces propos démontrent la ferme volonté des parents de veiller sur leurs enfants quant à leurs sorties et leurs fréquentations. Vu ainsi, ils semblent s'inscrire

dans une logique tactique qui consiste à créer ce que Michèle Lamont et Marcel Fournier appellent des frontières symboliques et des frontières sociales pour protéger leurs enfants (1992, page 12). De même, Olivier Schwartz (1990), dont les recherches portent sur les classes populaires en France, montre comment par la création d'un réseau familial interne les populations des cités ont recours à cette stratégie de socialisation inclusive qu'elles considèrent comme un moyen efficace d'éviter l'influence extérieure. C'est une question de protection contre les antivaleurs de l'école de la rue. Ainsi, pour « s'en sortir socialement, il faut s'enfermer familialement » (page 161).

Zaihia Zéroulou⁹⁸ démontre comment l'école est un atout, une possibilité pour les enfants d'immigrés résidant en France de sortir de leurs conditions difficiles d'existence. Ces familles n'imaginent une ascension ou encore une reconversion sociale que si elles mobilisent « énergie, moral et morale, ressources économiques » (De Singly⁹⁹) seuls moyens possibles pour la réussite scolaire de leurs enfants. Nous observons le même phénomène au Sénégal où certains parents d'élèves de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud semblent avoir compris cet impératif. La majorité des familles interrogées se disent mobilisées pour la réussite scolaire de leurs enfants.

« Je n'ai pas le choix pour mes enfants, si c'était à refaire, je ne quitterais pas l'école de sitôt. Pourtant, contrairement aux autres parents, moi les miens m'ont amenée à l'école et ils souhaitaient que j'y reste. Mais, comme je ne voyais que le mariage, je m'étais convaincue que les études n'étaient pas faites pour les filles puisque tôt ou tard j'allais trouver un mari qui, sans doute, ne me laissera pas continuer » (Tida, 28 ans, femme au foyer, mariée et mère d'un petit garçon de 5 ans).

En plus de ce que Tida déclare comme regret concernant son passé, c'est l'avenir, selon elle de son enfant qui se joue :

« Tel que je vois les choses maintenant, il est hors de question que Mamade (son fils) ne fasse pas d'études longues » complète-t-elle.

Cette attitude nouvelle de la jeune génération de parents d'élèves vient contredire le discours officiel des politiques qui parfois accuse la démission parentale pour expliquer une « non-implication » des

⁹⁸ Z. Zéroulou, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue Française de sociologie*, 1988, XXIX, pp.447-470. Cité par François De Singly.

⁹⁹ François De Singly, op.cit.

parents défavorisés dans la vie scolaire de leurs enfants. À cet effet, Fasal Kanouté, dans son étude sur le Québec, énumère plusieurs facteurs tels que : « cumul de difficultés socioéconomiques qui compromet l'exercice en général de la parentalité ; manque de temps ; horaire de travail incompatible avec les heures d'ouverture de l'école ; incompréhension des attentes de l'école ; indifférence à l'égard de l'institution scolaire ; négligence à l'endroit des enfants, ou au moins de leur apprentissage ; bas niveau de scolarité des parents ; etc. » (2006, page 22). Ces facteurs pour les parents d'élèves majoritairement analphabètes de Yeumbeul Sud ne constituent pas une excuse en soi. Au contraire, ils constituent une motivation supplémentaire qui les pousse de jour en jour à encourager leurs enfants à persévérer dans les études.

« Bah...moi, je les soutiens. Je ne cesse de leur dire l'importance de faire des études même si moi-même je ne l'ai pas fait. Cela peut paraître contradictoire de dire à quelqu'un de faire ceci ou cela alors qu'on ne l'a jamais fait soi-même...mais c'est comme ça. Aujourd'hui, je me rends compte de l'erreur qu'ont faite mes parents. Mais sur le fond, je ne peux pas leur en vouloir, car ce sont mes parents » dit Rokhaya (37 ans, vendeuse de tissus, divorcée et mère de trois enfants).

En outre, même si ces facteurs expliquent le handicap socioculturel de certaines familles à venir en aide à leurs enfants, ils n'impliquent pas, pour le cas des familles de Yeumbeul Sud, un potentiel explicatif d'une supposée non-participation des parents à la vie scolaire. Car ces facteurs, pour certains parents, sont souvent transformés en outils pédagogiques pour inciter les jeunes à apprendre :

« Je dis souvent à mes enfants : ayez plus de diplômes que moi. Allez là où je n'ai pas pu aller, cela serait un plaisir pour moi de voir que mes enfants m'ont dépassé » explique Thierno, 66 ans, enseignant à la retraite, père de 6 enfants.

À ce propos, les exemples ne manquent pas. :

« Je veux que mes enfants apprennent ce que je n'ai pas appris » (Sokhna). « Je souhaite qu'ils puissent trouver un bon travail comme moi je ne l'ai pas eu, ils m'aideront dans ce cas à leur tour » (Djibril, 38 ans, manœuvre maçon, marié, quatre enfants).

Des phrases de ce genre sont souvent prononcées par les parents d'élèves. La façon dont les parents expriment leur souhait par rapport à leurs enfants confirme la nécessité pour eux de se mobiliser

davantage dans la scolarisation des siens. Plus la déperdition¹⁰⁰ a été précoce pour ces parents, plus l'engagement semble être fort. Les plus engagés paraissent être ceux qui n'ont jamais été instruits et ceux qui ont arrêté « *à la classe des artistes* », C.M.2 (entendre par artistes les musiciens)¹⁰¹. Des parents, comme Nogaye, analphabètes, en bas de la hiérarchie sociale, croient en l'école dans ce qu'elle peut apporter comme soulagement du point de vue de leur vie quotidienne :

« Je fais tout pour que mes enfants réussissent à l'école. Moi, je ne connais rien de l'école. Je ne sais ni lire ni écrire, mais je sais me battre pour mes enfants », car « l'école apprend beaucoup » et « en plus, elle permet (sourire) de gagner sa vie » : une façon de dire explicitement ce que l'école lui aurait procuré si elle y était allée.

Là encore, le sentiment de regret et de dévalorisation qui pèse sur celles et ceux qui n'ont pas été à l'école ou celles et ceux qui ont été perdus.es par l'école apparaît en filigrane. Puisqu'ils déclarent pour la majorité d'entre eux :

« Notre part est déjà partie, on ne peut plus revenir en arrière (les parents), il ne nous reste que des regrets. Il ne faudrait pas, sur ce point, que nos enfants aient le même sentiment d'ici quelques années. On veut leur faire éviter cela » Awa (29 ans, couturière, mariée, mère de deux enfants).

¹⁰⁰ Dans cette thèse, celles et ceux qui n'ont pas été à l'école sont aussi considérés.es comme des personnes en déperdition scolaire. Parce que, pour beaucoup, ils ont soit été victimes de la sélection au niveau familial (préférence d'amener certains plutôt que d'autres, un choix des parents, souvent effectué selon le sexe de l'enfant), soit ils ou elles sont nés.es dans des zones où il n'y avait pas d'école.

¹⁰¹ Il convient de dire que la tendance observée montre que l'implication des parents d'élèves dans la scolarisation de leurs enfants est en faveur des parents qui ont été instruits.

Photo 17 : Le directeur de l'école Mamadou Mady Ndiaye en discussion avec la présidente du CGE



Source : Sarr Makhtar, 2015.

Sur cette photo, nous voyons le directeur d'une des écoles concernées par notre enquête qui discute avec la présidente du comité de gestion pour l'école, qui est également marraine de quartier.

Ces familles démunies, comme celles étudiées par Pierre Périer en France, « sans adopter le comportement stratégique des catégories culturellement les plus proches de l'école, ont progressivement intégré la nécessité pour leurs enfants de poursuivre des études et, selon leur expression, d'avoir quelque chose en main, que ce soit un diplôme ou une qualification qui se monnaie sur le marché de l'emploi » (2005, page 53). La représentation et la présentation de l'école comme une garantie d'un avenir meilleur sont une constance dans les propos exprimés par les parents d'élèves. En effet, face à une inflation des diplômes qui, de plus en plus, dévalue les titres scolaires élémentaires (CFEE, BFEM), l'exigence de poursuivre des études devient un impératif pour les « enfants de la démocratisation scolaire. » (Beaud, 2002). L'enjeu social et professionnel de l'école est une préoccupation majeure pour les familles ce qui peut justifier en conséquence l'investissement scolaire parental.

Par ailleurs, la participation à la vie éducative des familles de Yeumbeul Sud ne se limite pas au suivi scolaire. Ainsi, un comité de gestion de l'école (CGE) est institué dans chacun des deux établissements où s'est déroulée notre enquête. Ce comité permet aux familles de se regrouper autour d'une « communauté éducative » afin de construire, grâce à l'aide des professionnels de l'école, des stratégies éducatives de mobilisation pour sauver leurs enfants de la déperdition scolaire. Ces comités s'inscrivent dans la politique éducative de l'État qui cherche à impliquer davantage les familles.

« Avec le projet que l'État a mis sur pied, notamment le PAQUET, nous avons pris en charge certains élèves avec un niveau très faible afin de les encadrer, de les accompagner en mettant à leur disposition des cours de renforcement pendant deux mois, ce qui nous a permis de relever leur niveau avec l'appui de certains agents recrutés par la CGE (comité de gestion de l'école), en l'occurrence des femmes, des hommes, très dynamiques et dévoués, qui participent au bon fonctionnement de l'école, engagés pour venir en aide à ces enfants » (Directeur de l'école Abdou Ndiaye).

La mobilisation parentale se poursuit alors dans les établissements avec cette fois les écoles qui prennent le relais quant aux renforcements quotidiens des élèves en dehors des heures de cours. Cet extrait d'entretien ci-dessous explicite cette collaboration entre les parents d'élèves et les acteurs du secteur éducatif. Comme aussi une façon d'affirmer que la relation familles / enseignants ne doit pas se résigner qu'à une situation de conflit. Il est intéressant de voir qu'en accordant du crédit aux dires des enquêtés.es, on s'aperçoit que le regard sur l'école a changé entre deux générations concrètement :

« La première génération n'a pratiquement pas étudié. C'est vers les années 1980 qu'on commence à voir certaines personnes s'intéresser à l'école » précise madame Mbengue¹⁰² (60 ans) en affirmant que leurs aînés n'étaient pas séduits par « l'école française » : « Malgré cela, aujourd'hui, il y en a quelques-uns qui sortent du lot. Ils ont leurs diplômes ; ils sont braves » conclut-elle.

¹⁰² Maitresse d'école coranique, elle enseigne le coran depuis 1999. Les enfants auprès desquels elle a la charge de dispenser de cours de coran sont tous inscrits à « l'école française » : « Tous les enfants que tu vois là (montrant les jeunes apprentis assis par terre sur des nattes) sont à la fois inscrits à l'école coranique et à l'école française. Ici, comme à l'école française, on pratique le système double flux, tellement la demande est forte qu'on ne peut pas faire autrement ». Cette enseignante d'école coranique a un enfant qui est en master 2, d'autres au collège ou au lycée.

Il est alors question de voir l'école autrement, car c'est leur avenir qui en dépend. De cette manière, on constate une rupture générationnelle de ce qui est du rôle accordé à l'institution scolaire au fil des époques. L'observation de cette rupture permet de comprendre, par la nécessité d'inscrire les enfants à l'école, que la nouvelle adhésion à celle-ci est conduite, voire déterminée par un besoin de survie. « *Aller à l'école* » n'est donc pas uniquement déterminé par la nécessité d'un éveil citoyen comme semblent le défendre certains acteurs de l'école ou pour acquérir de nouveaux savoirs. C'est aussi un moyen d'espérer une vie meilleure :

« Celui qui a un diplôme n'est pas égal à celui qui n'en a pas. Il est vrai, surtout dans notre pays, que celui qui est diplômé a beaucoup plus de chances de trouver un emploi. Nous, vu nos difficultés à subvenir à nos besoins, on aimerait que les enfants puissent demain nous aider à vivre convenables » (Nogaye, ménagère, 6 enfants)

Ce type de discours fréquent chez les parents d'élèves de Yeumbeul Sud encourage les élèves à persévérer à l'école. Dans leur espérance et attente, l'école peut constituer une réponse à leur propre projet de vie personnel manqué. Les familles considèrent la scolarisation des enfants comme une seconde chance pour s'offrir une vie décente :

« Avant, personne ne croyait que faire des études pouvait avoir une certaine utilité. Maintenant, on se rend compte que nos parents avaient tort de ne pas nous inscrire à l'école. Parce que celles et ceux qu'on voit aujourd'hui dans une situation confortable, voiture, maison, boulot, sont généralement celles et ceux qui ont un diplôme en poche. On a vite compris que si on veut trouver quelque chose il faut nécessairement être instruit, mieux être diplômé. Moi, j'ai arrêté l'école très tôt et je ne sais faire rien d'autre que vendre des condiments ce que font la plupart des mères de famille que tu trouves dans ce quartier. Pourtant, on a toutes les mêmes ambitions, avoir une vie décente. Tout ce que nous pouvons imaginer avoir de ce qui nous reste dans notre vie, on l'espère de la réussite de nos enfants. Et, je pense que cela ne pourra être possible et réalisable que s'ils arrivent à réussir leurs études. J'avoue que j'attends de cette réussite. » (Faty, 50 ans, mère de 9 enfants)

Désespérées par les dures conditions de vie, caractérisées par un manque de qualification et des emplois stables et rémunérateurs, beaucoup de familles de la commune d'arrondissement de Yeumbeul

Sud conditionnent leur espérance subjective (un mode de vie meilleur) à la réussite scolaire de leurs enfants, et ce malgré un taux de chômage élevé pour les jeunes diplômés. Leur engagement et leur bonne volonté scolaire sont motivés par le désir de voir leurs enfants réussir à l'école. Difficile donc pour les parents de faire confiance à d'autres alternatives que l'institution scolaire dans ce qui peut garantir une réussite sociale :

« De toute façon, vous le savez autant que moi, il n'y a pas d'autres moyens que l'école pour espérer trouver un emploi. Avant pour être militaire, il n'y avait pas besoin d'avoir un diplôme. Maintenant, la majorité des jeunes qui sont recrutés ont le bac. Les jeunes qui n'ont pas de diplôme sont concurrencés dans ce type de recrutement par les jeunes diplômés au chômage. Dans une telle situation comment voulez-vous que nos enfants s'en sortent s'ils n'ont pas de titre scolaire ? Je le dis pour eux, mais je le dis aussi pour nous les parents. D'abord leur réussite est la nôtre de ce point de vue, s'ils échouent c'est forcément nos rêves qui s'envolent. »
(Oumar, 58 ans, menuisier, père de 7 enfants)

Si les espérances et les rêves familiaux sont présents dans les discours des parents, le statut du diplôme donne à la déperdition scolaire une envergure particulière qui implique forcément des formes de luttes différenciées. Certaines familles, comme celles de Yeumbeul Sud, élaborent des méthodes personnelles et différentes. Chacun doit trouver des pistes originales pour parvenir à lutter contre la déperdition scolaire.

b. La socialisation scolaire par « l'émotion ».

La socialisation scolaire dans les familles populaires à Yeumbeul Sud n'est pas basée sur un modèle éducatif d'imposition autoritaire radicale que Agnès Van Zanten l'a décrit à propos de ses recherches menées en France, mais plutôt sur un modèle d'imposition autoritaire « implicite » et « douce »¹⁰³. En l'espèce, elles encadrent leurs enfants par une translation de paroles qui leur rappellent leur passé à elles, difficile, en posant leur échec scolaire comme cause de leur sort social. On observe chez des familles de Yeumbeul Sud un discours qui n'est pas identique à ceux des classes aisées, mais qui a la

¹⁰³ Contrairement à ce que l'on pourrait penser des formes d'éducation dans les familles populaires, ici, les familles n'imposent pas ou du moins pas de façon radicale. Elles dialoguent dans le but de faire comprendre aux enfants l'intérêt de faire des études. La relation n'est pas autoritaire ou quand elle l'est, c'est dans un autre cadre, hors du champ scolaire.

même portée du point de vue éducatif. Il touche et sensibilise ; il rend conscient. Ainsi Bineta (34 ans, commerçante, trois enfants), évoque :

« Moi, je leur dis, calmement, mais avec un peu d'émotion, combien il est nécessaire d'étudier dans la vie... et surtout quand on a des parents qui n'ont pas beaucoup de moyens. Je leur dis, en quelque sorte, battez-vous pour nous en sortir de là. Je sais, quand même, qu'ils sont jeunes, mais un tel discours peut créer un déclic. Je ne le néglige pas ».

Cette méthode vise à rendre sensibles les enfants par le message qui leur ait délivré non pas par la force, mais par la victimisation :

« Il est vrai que si mes parents m'avaient amené à l'école, je ne serais pas là en train de vendre des condiments au marché » Marème (50 ans, vendeuse au marché, mariée, mère de 9 enfants).

Même si ce qu'elle évoque reste une probabilité objective, Marème omet, comme certains enquêtés.es d'ailleurs, que le diplôme ne garantit pas toujours un emploi. Il est vrai que pour une personne de sa génération, il était beaucoup plus facile de trouver un emploi en étant diplômé que maintenant. Pierre Bourdieu (1978) avait constaté que la croissance des titres scolaires n'évolue pas au même rythme que les positions sociales auxquelles ils peuvent donner lieu.

Durant les entretiens, les enquêtés.es, en majorité des femmes, mettent en évidence leur échec scolaire comme motif pédagogique. Ils jouent sur la sensibilité de l'enfant, considéré comme un être fragile encore dépendant de ses parents : « Il faut le dire, quand même (en regardant son enfant, le dernier, élève en C.M.2 qui sourit) les enfants ont des sentiments » (Diarra). Ce détour par la victimisation apparaît ainsi important pour sensibiliser les enfants sur l'importance de mener des études « de hautes factures ». L'évocation d'un tel discours nous permet, par la même occasion, de savoir pourquoi des familles de Yeumbeul Sud, lorsqu'elles expriment leurs difficultés économiques, donnent le sentiment « que l'école peut tout ». Parce que, d'une certaine manière, dire que « si j'avais fait des études, je n'aurais pas cette situation », laisse comprendre implicitement que « je ne suis pas le responsable de ce qui m'arrive » et aussi se dédouaner de cette condition humaine. C'est parce que, également, ces familles populaires sont réputées travailleuses et très fières de leur milieu d'origine. La méthode éducative utilisée par les parents d'élèves est renforcée, chez certains d'entre eux, par la construction

d'un système¹⁰⁴ de référence, de différenciation sociale (Kaufman, 2004) incitant les enfants à redoubler d'efforts, à se surpasser pour réussir les études.

Certains parents, conscients du poids des modalités objectives, essaient tant bien même de transformer leurs espérances subjectives, c'est-à-dire un espoir, en des modalités objectives pour les jeunes générations à devenir. Certains, par l'expérience, montrent à leurs enfants les obstacles à déjouer pour s'en sortir scolairement. C'est d'ailleurs ce que semble confirmer Rémi Clignet (1997) lorsqu'il évoque les chances de réussite scolaire au niveau microscopique. Selon lui, à ce niveau microscopique, « la réussite scolaire dépend des connaissances et des pratiques acquises antérieurement. Plus les personnes jouant un rôle crucial dans la socialisation des enfants sont familières des connaissances qu'on demande à leurs enfants, plus elles peuvent faire "répéter" à leurs enfants le parcours d'obstacles correspondant, et plus ceux-ci ont de chances d'aller plus haut dans la hiérarchie des examens » (page 74).

« J'ai fait des études jusqu'en C.M.1 et j'ai arrêté. Je ne sais même pas pourquoi j'ai arrêté d'étudier. Je le regrette aujourd'hui. Pourtant, ma mère a beaucoup insisté pour que je continue les études, mais je voulais aller faire autre chose. Faire des études est très important dans la vie. Cela permet d'être autonome surtout dans ce monde nouveau. Aujourd'hui, j'ai du mal à manipuler mon téléphone, c'est d'ailleurs mon fils qui m'aide à faire certaines choses avec. J'insiste beaucoup pour que mes enfants étudient et restent à l'école. »¹⁰⁵

La « mauvaise » expérience scolaire que la plupart des familles enquêtées ont vécue semble laisser chez elles un sentiment de regret. Ce sentiment leur a permis pratiquement à tous de mener une lutte afin de tracer une voie autre que la leur à leurs enfants. Ce rapport personnel et souvent pénible à l'école des parents est ici utilisé comme un moyen d'inciter leur progéniture à persévérer dans les classes. Ils constituent ainsi les premiers éléments de la construction d'un système de référence qu'eux-mêmes cherchent à mettre en place.

Plusieurs expériences scolaires familiales ont servi de référence quant à la mobilisation des parents pour l'accès et le maintien des écoliers.ères de Yeumbeul Sud à l'école. Par ailleurs, les parcours et les expériences scolaires familiaux sont relativement hétérogènes, mais englobent des points communs. La

¹⁰⁴ « Construction d'un système de référence : les parents, la grande sœur, « la racaille » (...) l'aide technique apportée au jeune, c'est-à-dire l'opérationnalisation de la demande » (Kaufman, 2004).

¹⁰⁵ S. F. Cissé 50 ans, parent d'élève, mère de famille au foyer.

demande et la motivation parentale dépendent souvent du vécu scolaire des parents et de leur degré d'implication dans leur propre scolarisation. On trouve alors chez ces derniers une volonté de corriger un souhait de reproduction sociale manquée, parce qu'ils n'ont pas pu faire ou devenir ce qu'ils souhaitent aujourd'hui que leurs enfants fassent ou deviennent. Les propos des parents d'élèves ne sont pas simplement centrés sur l'autonomie comme le montrent ceux de S. F. Cissé. Ils sont aussi axés sur la reconnaissance sociale.

« Moi je voudrais vraiment que mes enfants fassent de longues études. Actuellement ceux qui ne sont pas allés à l'école le regrettent beaucoup. Ils n'ont presque aucune considération dans la société. C'est pour cela qu'on veut qu'ils étudient. »¹⁰⁶

Cette considération symbolique est très importante dans la société sénégalaise où l'individu ne peut vivre en dehors de sa communauté de base, qu'elle soit ethnique, religieuse ou culturelle.

« J'ai amené ma fille à l'école parce que je souhaite qu'elle chasse les exigences de la vie. Mais il est difficile de faire des études dans des quartiers pauvres comme Yeumbeul sud. Si tu ne fais pas d'études, tu le regretteras tôt ou tard. Moi je le regrette beaucoup. » (Fatouma 29 ans, parente d'élève, femme au foyer)

« J'ai arrêté mes études en classes de C.M.2. Je le regrette aujourd'hui. Mes parents et ma maîtresse avaient bien insisté pour que je continue, mais j'avais qu'une envie ; arrêter. Maintenant, je ne veux pas que cela arrive à mes enfants. Je souhaite qu'ils aillent loin. Si je savais que ceux qui n'ont pas fait d'études (allusion à ceux qui n'ont pas de diplôme surtout) n'allaient pas compter comme on le voit aujourd'hui, je n'arrêtera pas mes études. » (Ndèye Diagne 42 ans, mères de trois enfants, femme au foyer)

Quand ils évoquent leur décadence scolaire, l'aspect économique et la reconnaissance sociale apparaissent en filigrane dans leurs propos. Ce qui fait qu'en « exprimant leurs vœux quant à l'avenir professionnel de leurs enfants (les parents) ont souvent tendance à se déconsidérer »¹⁰⁷. Cette déconsidération que met en exergue Bernard Lahire dans *Tableau de famille* n'est pas que professionnelle, elle est aussi symbolique et sociale. Beaucoup de parents l'ont évoquée en faisant savoir qu'ils veulent que leurs enfants réussissent mieux qu'eux. Comme l'expliquent Stéphane Beaud

¹⁰⁶ Mère de famille, parent d'élève qui a été victime de la non-scolarisation, parce que ses parents préféraient scolariser les garçons plutôt que les filles. Ces dernières devaient assurer la garde des enfants et faire les tâches ménagères.

¹⁰⁷ Bernard Lahire, « Tableau de famille », *heurs et malheurs en milieux populaires*, 1995.p 389.

et Michel Pialoux : « L'école est donc progressivement apparue comme le lieu de report de toutes les aspirations déçues des familles ouvrières. »¹⁰⁸ Il est en de même pour certaines familles populaires à Yeumbeul Sud.

Du discours de certains parents d'élèves enquêtés se dessine une nette volonté de ne pas faire vivre la même expérience scolaire aux progénitures. La théorie de la démission parentale qu'entretiennent parfois certains enseignants ou les médias n'apparaît en aucun cas dans les propos des parents interrogés. Si des sociologues s'accordent sur le fait que le destin scolaire de l'enfant peut d'une manière ou d'une autre dépendre de son origine familiale, le manque de capital éducatif des familles de Yeumbeul Sud ne montre en rien un signe de découragement de la part de ces parents, pour la plupart perdus par l'école. Par ailleurs, la constitution de l'expérience scolaire des parents comme système de référence ne représente pas le seul recours possible pour faire éviter aux enfants de Yeumbeul Sud le phénomène de la déperdition scolaire. D'autres techniques ont été mises en œuvre pour contourner les difficultés scolaires. Cela passe par le soutien pédagogique à la maison pour certains parents qui en ont la « capacité » et à l'inscription à des cours du soir pour ceux qui ne souffrent pas de la conjoncture économique.

c. Socialiser par la punition et/ou par la récompense

Outre le recours à un discours émotif, la punition et la récompense comptent parmi les mobiles utilisés par les familles dans la socialisation scolaire. Les enfants ayant de bonnes notes à l'école ont droit, parfois, à de petits cadeaux. L'une des récompenses les plus importantes à leurs yeux reste la possibilité de partir en vacances à la fin de l'année. Par ailleurs, ceux qui n'ont pas de bons résultats peuvent se voir priver de sortie ou de cadeaux. De cette manière, les jeunes peuvent percevoir les récompenses et les punitions comme le baromètre de leurs efforts fournis. Ils agissent en fonction de ceux qu'ils peuvent obtenir ou pas. Ce principe de socialisation scolaire présent dans le cercle stratégique des familles de Yeumbeul Sud a une fonction d'encouragement dans le projet de réussite scolaire :

« Si l'on veut qu'ils travaillent bien à l'école... Vous savez, il faut leur promettre quelque chose. Moi, je leur dis qu'ils iront rendre visite à leur tante qui vit à Thiès. Comme ça, je suis sûr qu'ils feront tout pour me ramener de bons résultats. Il est vrai que je ne me limite pas qu'à leur faire des promesses qui vont dans ce sens. Il m'arrive d'interdire les garçons d'aller jouer au foot le soir s'ils n'ont pas été bons à

¹⁰⁸ Beaud et Pialoux., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris Fayard, 1999.

l'école. C'est pour moi une manière de leur dire que dans la vie on n'obtient rien si on ne fait rien. Et, avec mes enfants je crois que ça marche en tout cas pour le moment. » (Mbaye, 62 ans, forgeron, père de 5 enfants)

Ce jeu de *don contre don* entre les parents d'élèves et leurs enfants peut être à l'origine d'une motivation supplémentaire. Aida utilise cette stratégie qu'elle pense utile pour inciter les enfants au travail :

« Ce que je cherche, c'est de pouvoir les pousser à donner de l'intérêt à ce qu'ils font à l'école. Pour ce faire, je pense qu'il faut leur promettre des récompenses pour les encourager, mais surtout concrétiser ces promesses pour les intéresser. Quand ma fille a été classée 5^{ième} de sa classe, je lui ai fait visiter le parc des animaux d'Hanne à Dakar. Elle avait bien aimé et m'a même dit qu'elle souhaiterait revenir. Moi, peut-être si mes parents avaient fait la même chose, je serais peut-être devenue une très bonne élève et pourquoi pas un cadre aujourd'hui. » (Aida, 29 ans, femme au foyer, mère de trois enfants)

Ainsi, par cette manière de faire, les parents encouragent leurs enfants vers la réussite à laquelle ils aspirent. Chemin faisant, un *contrat social* est établi et les élèves se mettent à redoubler d'efforts à l'école. Les relations des parents d'élèves avec leurs enfants analysées sous l'angle de la logique de solidarité intergénérationnelle confirment l'implication des familles et démontrent au quotidien l'intérêt qu'elles vouent à l'instruction. Cela éclaire, dans une certaine mesure, les raisons pour lesquelles les récompenses préconisées restent très marquées dans certaines familles et non dans d'autres. Acculée par des problèmes économiques récurrents, Siga entend que cette méthode peut être décisive quand on a la possibilité de la mettre en place :

« Je veux bien leur promettre des choses : si tu passes en classe supérieure, si tu as la moyenne, et, ainsi de suite... Et après, s'ils arrivent au bout je fais comment ? Avec les enfants c'est bien beau de leur promettre des choses, mais si tu n'arrives pas à le faire cela peut avoir d'autres conséquences. Avant de promettre, il faut être sûr de pouvoir le faire. Or, même si leur réussite scolaire est mon seul souhait, je n'ai pas les moyens derrière pour les récompenser. » (Siga, 33 ans, femme au foyer, trois enfants)

La bonne volonté parentale, qui se manifeste dans l'intention de faire comme les autres parents, est une preuve que les familles démunies en milieu populaire accordent une place importante à la scolarité des enfants. Or, les difficultés économiques qui limitent leur pouvoir d'action demeurent une dimension à laquelle les parents restent sensibles : donner à manger, à boire... d'abord et « *après on verra* ». Cependant, que des enfants fournissent des efforts à l'école par de telles méthodes démontre dans une moindre mesure la diversité des stratégies de mobilisation que mettent en place les familles. Ce type de stratégie, qui se traduit soit par la punition soit par la récompense, par l'ambivalence de ces méthodes, confirme une forme d'éducation qui n'est pas toujours d'imposition autoritaire chez les milieux populaires. Il n'est pas rare que des élèves persévèrent et se donnent à fond à l'école, car au bout il y a une « carotte » ou un « bâton ». La socialisation par la punition ou par la récompense portée par une bonne volonté parentale soucieuse de la bonne conduite scolaire des enfants permet aux enfants d'être mis à l'effort et confortés dans une dynamique réussite scolaire. Ce mode de socialisation incite à la mobilisation des enfants. Il n'est pas étonnant qu'à l'école ils se racontent leurs vacances passées dans tels ou tels lieux, ou même se montrent leurs cadeaux offerts par les parents.

L'effet de la socialisation basée sur la logique du « don contre-don » est donc double : d'une part par la motivation qui habite les écoliers.ères et parce qu'il y a une récompense au bout et d'autre part par le fait qu'elle permet aux enfants de constituer une appréciation positive de leur travail, de mesurer par eux-mêmes les conséquences de leurs efforts. Toutefois, même si les effets de ce type de socialisation permettent de mesurer dans l'immédiat la mobilisation des enfants, ils n'aident pas à voir jusqu'où celle-ci peut être efficace.

2) La mobilisation des ressources humaines et financières au service de l'école

a. Le temps scolaire : de l'accompagnement au suivi

À Yeumbeul Sud, comme dans la plupart des communes de la banlieue de Pikine¹⁰⁹, la majorité des parents d'élèves n'ont soit jamais été scolarisés soit ont quitté l'école très tôt et pour beaucoup depuis plusieurs années. Pour « *veiller au suivi scolaire* » des enfants, chaque parent s'organise en fonction de ses préoccupations quotidiennes à la tête desquelles la scolarité occupe une place essentielle après celle du travail. Pour respecter les heures d'entrées scolaires certains parents commerçants sont obligés de retarder leurs heures de pointe au marché pour amener leurs enfants à l'école :

¹⁰⁹ Chef-lieu départemental, un des départements de la région de Dakar.

« Soit je demande à ma fille aînée de les amener à l'école le temps que j'aïlle au marché ; soit je lui demande d'aller me faire une place au marché à 5 heures du matin avant que les bonnes ne soient prises par d'autres vendeurs et moi je les amène » (Seyni (37 ans, vendeuse de poisson, divorcée, 5 enfants).

Les plus « chanceuses » peuvent donc se permettre de ne pas amener leurs enfants à l'école, tout en gardant un œil sur la régularité des jeunes à l'école. Les heures de sorties semblent être beaucoup plus compliquées que ne le sont les heures d'entrées :

« Pour quelqu'un comme moi, c'est moins compliqué quand c'est le matin que l'après-midi. Tu dois, non seulement, attendre les derniers clients pour finir alors qu'au même moment c'est la descente pour les enfants qui doivent manger 1h après avant de retourner à l'école. Si je n'avais pas ma grande (sa fille aînée) ça serait impossible pour moi de gérer tout ça » ajoute Seyni. Toutefois, elle arrive à « s'en sortir malgré tout ».

Afin de ne pas négliger la scolarité des enfants, certaines familles qui ont plus « *de bras* » préfèrent aller par eux-mêmes amener ou ramener les jeunes écoliers :

« Même si des fois il m'arrive de ne pas les amener par moi-même, ce qui est rare, je téléphone à Monsieur Diop pour s'enquérir de la situation de mes enfants. Je les amène presque tous les jours » (Lobé, 26 ans, mariée, mère de 2 enfants).

La scolarité demande véritablement du temps. Il ne s'agit pas d'avoir la volonté de scolariser ses enfants, mais surtout de les suivre, de les accompagner pour « *une bonne conduite* ». Le recours aux cours particuliers n'étant pas accessible à tout le monde, le don de soi reste la seule possibilité d'aider les enfants à s'en sortir scolairement. Ce souhait demande des exigences de temps et de vigilance.

« Je passe souvent à l'école pour voir comment ils se comportent à l'école presque tous les jours. Pour l'encadrement ils n'ont pas de problème. Je dois bien les surveiller parce que ma grande sœur me les a confiés » confie Yama.

Les familles aspirent à une ascension ou à une reconversion sociale une fois que leurs enfants réussissent les études. Espérer réussir économiquement quand on n'a pas fait d'études longues semble

être utopique pour ces familles que les expériences de la vie sociale ont amené à s'interroger sur le devenir de leurs enfants, à s'investir dans la scolarisation des jeunes. Ces expériences les mettent devant le fait accompli et au vu de leur situation de précarité les poussent à trouver les moyens pour ne pas faire vivre la même expérience à leurs jeunes. Par le temps consacré à la surveillance des études de leurs enfants, ces familles s'investissent sans retenue. « De la C.I au C.1 c'est moi qui l'ai encadré. Maintenant c'est son cousin qui s'en occupe » fait savoir Aichatou. Elle poursuit :

« Abdou Aziz Fall¹¹⁰ se lève et prend son petit déjeuner avant de partir. Je ne le réveille pas très tôt. Il est debout à sept heures et demie pour se préparer. Il sort de la maison à sept heures cinquante-cinq. J'en ai décidé ainsi pour éviter qu'il traîne dans la cour de l'école avant l'heure du cours. S'il va à l'école en avance il risque de s'adonner aux jeux avant le cours et cela risque de lui rester dans la tête pendant le cours. Quand il descend, il vient manger et repart. Et le soir quand il rentre de l'école à dix-huit heures, il se repose un peu et va au cours du soir. Il revient vers 22 heures pour dîner et se coucher. Lui, je le dis bien, il a l'amour des études. Il ne cherche qu'à faire cela. »

L'organisation du temps est d'une importance capitale à la bonne tenue scolaire des enfants. Il est question pour les parents de bien gérer la journée scolaire de l'enfant pour éviter toutes déconvenues. Cela implique d'user de stratégies même s'il nécessite d'établir des « filets de sécurité » temporaires pour protéger l'enfant de l'extérieur comme le fait Aichatou¹¹¹ la mère d'Abdou Fall. Comme Aichatou, madame Baldé raconte :

« Quand elle revient le midi, elle m'aide à faire les tâches ménagères avant de déjeuner pour ensuite faire un peu la sieste ».

Ce type d'occupation pour certains parents comme madame Baldé semble être une stratégie pour que « les enfants ne restent pas à errer dans la rue ». Dès la rentrée de l'école, les parents mettent en place un « dispositif de sécurité » dans le but de les accompagner. Néanmoins, il faut relativiser les propos de madame Baldé qui au cours de l'entretien fait savoir que « les tâches domestiques doivent être apprises par les jeunes filles, car demain elles sont appelées à gérer leur foyer ». De ce point de vue, il apparaît

¹¹⁰ Élève en C.M.2 s'était présenté au concours d'entrée à la prestigieuse école de troupe prytanée militaire de Saint-Louis. Il a une moyenne de 8,43/10 à la dernière composition.

¹¹¹ 34 ans, mariée et mère de trois enfants deux garçons et une fille. Sa fille a abandonné pour faire de la couture. L'aîné fait ses études dans un lycée technique de la région de Dakar. Son plus jeune fils Abdou est en classe de C.M.2.

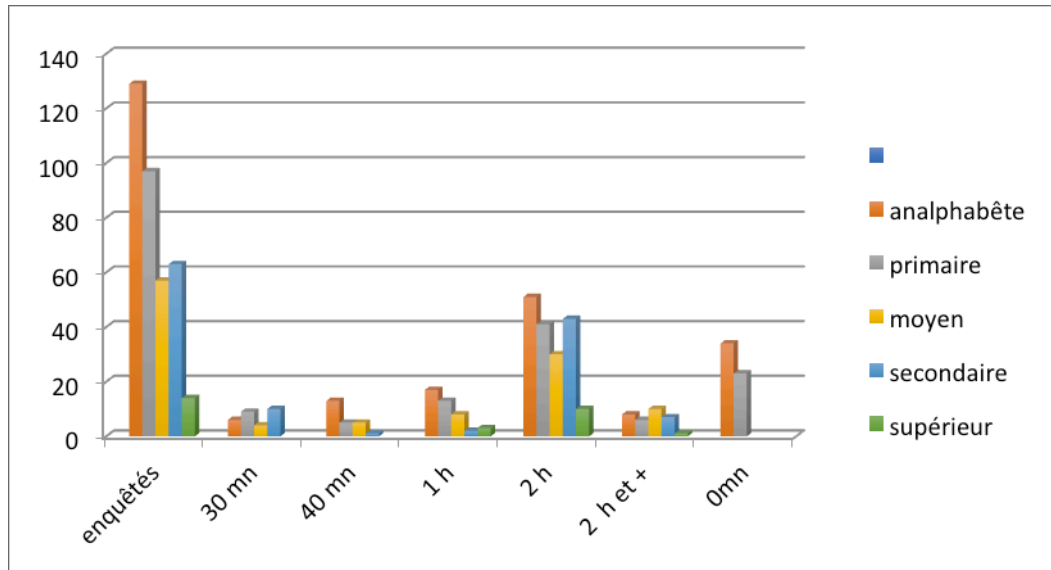
que dans certains foyers le recours à la main d'œuvre des enfants peut être important, entre autres, pour les filles. Comme le déclarent certains enseignants :

« Certains parents font travailler les enfants à la maison ce qui fait que quand ils arrivent en classe ils ne font que somnoler. On remarque tout de suite qu'ils sont fatigués ». (Fadel, 27 ans, enseignant depuis 4 ans).

Il ne faudrait pas non plus perdre de vue qu'au niveau du rapport parents/enseignants, ce type de jugements s'inscrit parfois dans un contexte de dénigrement entre les familles populaires et les enseignants. Dans le graphique ci-dessous (établi à partir de données récoltées auprès de 360 enquêtés.es), nous verrons pour chacun des profils retenus pour les parents combien de temps de leur journée ils accordent aux études ou aux activités liées à la scolarisation de leurs enfants. À partir du questionnaire que nous avons passé pendant nos enquêtes de terrain (voir en annexe), nous avons essayé de rendre compte le temps consacré à l'école. Ce temps consacré à la scolarisation par les parents prend en compte l'accompagnement à l'école et le suivi scolaire aussi bien à la maison qu'ailleurs (organisation liée aux cours particuliers, au recrutement des répétiteurs). Il concerne l'ensemble des enfants scolarisés d'une même famille.

À la lecture du graphique ci-dessous qui prend en considération deux types de données (niveau d'études et temps consacré), on constate que 35,83 % des parents d'élèves n'ont jamais été scolarisés à « l'école française ». En outre, 26,94 % des parents sont allés à l'école primaire, mais n'ont pas continué leurs études et sur les 360 parents qui ont répondu à l'enquête, seulement 3,88 % ont atteint le niveau supérieur.

Graphique 1 : Le niveau d'étude en fonction des heures allouées à la scolarité des enfants



Source : enquête Makhtar Sarr, 2016.

Comme nous pouvons le noter, il y a une forte proportion de parents analphabètes dans notre échantillon. Certains parents analphabètes déclarent consacrer beaucoup de temps à la scolarité de leurs enfants. Les causes de la mobilisation parentale tiennent en partie au degré de relation entre les parents et l'école, mais sans doute aussi à l'absence de moyens financiers qui induit moins de possibilités de déléguer la surveillance et l'aide des enfants scolarisés à des personnes rémunérées. De fait, moins on est scolarisé plus on donne du temps à l'école. Cette volonté « de ne pas faire vivre la même chose aux enfants » apparaît en fond sonore de manière considérable dans notre recherche. À partir de là, la question de qui se mobilise est ici importante en ce sens qu'elle permet de saisir ou non la véracité de l'idée reçue selon laquelle « les parents démissionnent ». En effet, nous venons de constater que le temps consacré par jour à la scolarisation des enfants est supérieur chez les analphabètes. Si on compare le temps accordé par les analphabètes et ceux qui ont le niveau primaire ou + sur une échelle de valeur comprise entre 40 minutes et 2 heures, on constate que les premiers donnent plus de temps à la scolarisation de leurs enfants que tous les autres.

Ainsi, ces résultats peuvent être interprétés sous deux angles. Premièrement, il aurait pu paraître évident que celles et ceux qui ont un niveau d'études un peu plus élevé que d'autres passent moins de temps que celles et ceux qui ne l'ont pas, car on peut supposer qu'ils concentrent leurs efforts sur l'essentiel et savent mieux gérer la scolarisation de leurs enfants que les parents jamais scolarisés. Cependant, lors des entretiens, à quelques exceptions près, il était difficile de faire la différence entre

« les scolarisés.es » et « les non-scolarisés.es ». Très peu encadrent leurs enfants à la maison et compte tenu des pratiques éducatives qui devraient faire la différence entre les premiers et les seconds, moins nombreux sont ceux qui savent lire correctement, et beaucoup ne savent pas écrire, y compris ceux qui ont été un peu scolarisés. Deuxièmement, pourrait-on être amené à penser que les analphabètes, pour beaucoup de femmes au foyer, ont plus de temps à consacrer aux études de leur progéniture que ceux d'un niveau élevé ? Ce présupposé est une fausse « bonne information », car, comme on vient de le voir dans certains extraits d'entretien ci-dessus, cette catégorie (analphabète) a moins de temps qu'on ne le pense. Bon nombre d'entre eux/elles cumulent travail domestique, petit commerce à côté et accompagnement scolaire. Ce manque de temps est d'autant plus réel que nous verrons dans les pages qui suivent que certaines familles ont recours au réseau familial pour équilibrer les tâches journalières.

Bien que n'ayant pas fréquenté l'école, beaucoup de parents d'élèves dans la zone de Yeumbeul Sud s'impliquent davantage voire plus que ceux qui y ont été. Cette constatation ouvre le chemin à deux remarques. La première remarque est un appel à la prudence contre l'entière responsabilisation des parents d'élèves sur l'échec scolaire des enfants. Alors que la majorité des parents d'élèves n'ont pas été à l'école et que leur capital scolaire est presque nul, l'engagement de ces derniers dans le suivi scolaire est nettement constaté. Leur condition sociale n'a pas remis en cause leur engagement pour encadrer la scolarité de leurs enfants. Cette détermination souligne la mobilisation des parents pour la scolarisation et oblige à interroger la catégorie démission parentale présentée comme un problème qui n'affecte que les familles populaires. Ces discours qui présentent les familles comme les principales responsables de la déperdition scolaire devraient être nuancés à bien des égards. La seconde est l'importance de reconnaître ces efforts parentaux même si les familles ont une vision instrumentaliste de l'école (Gomis, 2003).

De nos jours, cette représentation de l'école dans la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud induit un accompagnement et un suivi scolaires des enfants. Si l'on reconnaissait la part de participation des familles, cela peut permettre d'éclairer sur les mécanismes qui entretiennent la déperdition scolaire. La compréhension de ces derniers aidera, sans doute, à ajuster les politiques publiques en ce sens. Toutefois, les résultats de ce graphique méritent d'être nuancés du fait de leur caractère un peu globalisant, mais aussi du fait qu'ils ne prennent pas en compte le nombre d'enfants suivis par les familles. Le calcul proposé est donc approximatif.

Ces résultats imposent par ailleurs une prudence à plusieurs égards. D'une part, ils ne différencient pas exactement le temps qui est consacré à l'accompagnement du temps réservé au suivi scolaire en termes

d'aide aux devoirs, aux exercices, c'est dire que nos résultats ne distinguent pas la quantité de la qualité. D'autre part, les analphabètes sont très présents dans nos résultats du fait de leur surreprésentation dans la population d'enquête. Yeumbeul Sud est une zone à forte concentration de populations en marge de la vie scolaire. Comme nous l'avons montré, les dernières écoles y ont été construites que récemment. Si nous avons jugé nécessaire de faire ce graphique c'est que nous avons pensé, compte tenu de l'absence quasi totale de capital scolaire chez cette population populaire de Yeumbeul Sud, que le temps donné en termes d'accompagnement et d'assistance pourrait fournir tout de même quelques informations sur l'investissement des parents. Quoi qu'il en soit, ces résultats montrent combien l'école a une signification aux yeux des familles populaires de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud.

b. Dépenses familiales versus dépenses scolaires : un choix difficile

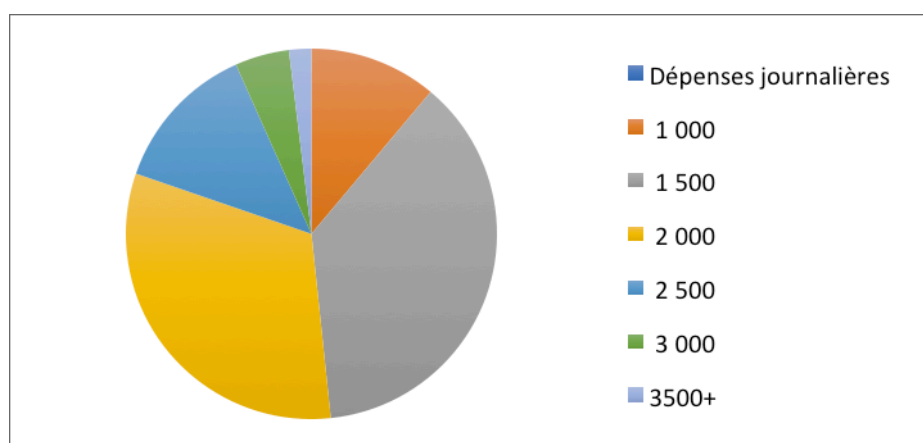
Au-delà de l'offre scolaire, il est intéressant de comprendre dans quelle mesure la qualité de la demande d'éducation participe à l'accès et au maintien des élèves dans le système scolaire. La demande d'éducation dépend l'environnement scolaire et de la configuration familiale, lesquels sont inscrits dans un cadre global qui est économique et culturel. Nous avons considéré que l'environnement économique des familles peut être appréhendé par le budget alloué aux dépenses liées à la scolarisation des enfants alors que le volet culturel peut-être analysé par la situation matrimoniale des familles et leur comportement face à l'école. L'analyse de ces deux éléments, que nous allons maintenant développer, est importante dans la compréhension de la situation scolaire des enfants et du rapport des parents à de l'école.

La part des dépenses scolaires dans le budget familial peut être un indicateur crédible de la place que les familles accordent à la scolarisation de leurs enfants. De même que le choix de faire un nombre réduit d'enfants, pour mieux les éduquer, peut participer à l'augmentation de l'espérance de vie scolaire de ces derniers. Il est, en effet, évident que les familles aisées et moins nombreuses ont plus de possibilités d'offrir à leurs enfants une opportunité de réussite scolaire que celles pauvres avec beaucoup d'enfants. Cependant, des parents pauvres, mais alphabétisés peuvent aider à la réussite de leurs enfants en faisant valoir leur capital scolaire. De même qu'il peut y avoir des parents riches, mais qui n'apportent aucune plus-value scolaire à leurs enfants leur permettant de s'en sortir scolairement.

Le graphique ci-dessous est réalisé en fonction de deux questions posées lors de la passation du questionnaire. La première fait état à peu près du budget familial pour les dépenses quotidiennes, principalement pour la nourriture. La seconde porte sur les dépenses mensuelles liées à la scolarité des

enfants. Il aurait été intéressant de dresser un tableau qui retrace les activités socioprofessionnelles des ménages pour déterminer la capacité exacte de leur niveau de revenu. Un tel tableau permettrait d'avoir une lecture plus nette sur leurs conditions de vie. Ici, on sait ce que les familles dépensent, mais on ignore ce qu'elles gagnent. Du fait de l'absence de données exactes sur le revenu des ménages, d'autant plus difficiles à obtenir que c'est souvent à la fois le père et la mère qui ont des revenus et qui participent aux dépenses du ménage même s'ils ne le déclarent pas¹¹², j'ai renoncé à recenser les revenus et à caractériser le statut social des enquêtés.es selon la catégorie socioprofessionnelle. En effet, les activités que mènent les populations de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud sont généralement non déclarées. À cela s'ajoutent des revenus irréguliers et un grand nombre de personnes cumulent parfois plusieurs activités en parallèle. Les dépenses journalières présentées dans le graphique ci-dessous sont celles déclarées par les parents d'élèves ayant répondu au questionnaire que nous avons passé (voir annexe). Elles ne tiennent pas compte du nombre de personnes dans le foyer, mais uniquement de la somme totale dépensée par jour. Elles constituent donc un indicateur très grossier des dépenses journalières, mais qui permet de montrer les très faibles capacités financières des familles interrogées.

Graphique 2: Le budget journalier des familles de Yeumbeul Sud



Source : Makhtar Sarr, 2016

¹¹² Sur ce point, le Rapport de 2002 de Philippe Antoine et d'Abdou Salam Fall précise : « La vulnérabilité croissante des familles est liée à la crise économique. Nombre de femmes voient les charges de reproduction peser sur elles et se doivent de participer à l'entretien de la famille. Le modèle de l'homme "maître de maison" donnant chaque jour la dépense quotidienne s'effrite. Comme les conditions économiques du pays ne permettent plus aux hommes d'entretenir un ou plusieurs ménages, les femmes sont obligées de participer davantage, dépassant de loin leur contribution aux charges du ménage fixées par la tradition. On mange une seule fois par jour, on fait des repas plus économiques, on emprunte chez le boutiquier ou chez les voisins. Mais dans beaucoup de foyers pauvres, les femmes combinent leurs tâches ménagères avec le travail dans le secteur informel, petite activité rémunératrice ».

Les données de ce graphique montrent combien la pauvreté¹¹³ pèse sur les foyers de familles concernées par cette enquête. La majorité d'entre elles dépense moins de 2000 F.C.F.A (moins de 3 €) par jour. La pauvreté observée dans la commune de Yeumbeul Sud est ce que les familles ont en commun. Cette pauvreté est dans la dynamique de celle de la région de Dakar qui compte 26,1 % de pauvres en 2012 selon le rapport d'août 2015 de l'ANSD alors qu'elle détient l'essentiel des richesses nationales. Si l'on considère les besoins de base nécessaires d'un adulte s'élèvent à 1053 FCFA (1,60 €) à Dakar (ESPS de l'ANDS 2012), on constate que les familles enquêtées vivent en dessous de ce seuil. Ce résultat démontre une grande pauvreté dans la mesure où les familles que nous avons prises en compte sont composées de trois à quatre personnes au minimum. Comment expliquer cette forte pauvreté dans les quartiers de Yeumbeul Sud en dehors d'un transfert intergénérationnel qui serait un héritage ?

3) La domination féminine dans la mobilisation scolaire des parents

Dans la société sénégalaise, il est assez fréquent que les femmes se mettent en concurrence sur différentes choses. Dans la sphère conjugale, elles y sont sans retenue ; et encore lorsqu'il s'agit de la réussite de leurs enfants, elles ne font aucune concession. Le mérite et la gloire d'une femme, dans cette société, se mesurent semble-t-il, à ce qu'est devenu son enfant. « *Ligéyu ndaay añu dom* » (le travail de la mère est le gain de son enfant) a-t-on l'habitude de dire dans la société wolof. Dans la représentation populaire, les femmes mères ont souvent la lourde responsabilité du devenir de leur progéniture. Quand ils réussissent, c'est grâce à leurs mères et quand ils échouent c'est à cause de ces dernières. Les enjeux symboliques se rattachent à la question autour de la femme modèle, une mère battante, qui « *ne lâche rien* ». Étudier le sens de la mobilisation parentale féminine c'est aussi essayer de comprendre le sens de leur engagement au-delà du « *je souhaite qu'ils aillent plus loin que moi* ». L'engagement de ces femmes trouve tout son sens dans ce qu'elles font ou ne font pas pour que leurs enfants réussissent. On le voit avec cet extrait d'entretien ci-dessous.

¹¹³ Il est de coutume d'appréhender, dans les recherches sur les conditions économiques d'existence d'une population, la pauvreté en termes monétaires. Toutefois, deux études pionnières, principalement, ont abordé ce phénomène sous d'autres angles pour caractériser les conditions d'existence des populations de la région de Dakar : il s'agit d'abord d'Antoine et Fall en 2001 ; et de Daffé et Diagne en 2008. Ces deux enquêtes définissent la catégorie pauvre du point de vue matériel. Antoine et Fall (2001) passent par les variables qualité de l'habitat et équipement des ménages pour donner une définition de la pauvreté tandis que Daffé et Diagne (2008) qui considèrent les équipements ménagers sans tenir compte de leur modernité, ce qui fait la différence avec la définition des premières cités. Dans cette thèse, compte tenu des limites de définitions proposées par les auteurs *supra cités* (tenant en compte qu'un seul aspect extérieur de la richesse « habitat et équipement »), je considère la pauvreté en tenant compte de la richesse monétaire (le capital) car permettant de régler les besoins vitaux et primaires étant donné que l'enquête porte sur un milieu populaire où l'essentiel c'est de se nourrir d'abord avant de s'offrir un joli habitat ou des équipements de luxe. Cependant, cette méthode tout en permettant de saisir la situation économique des familles, reste quand même insuffisante car ne considérant pas les autres aspects de la pauvreté.

— **petit extrait d'entretien avec Ramata**

— Vous leur payez des cours de soirs ?

Ramata. — « Pas que cela. Quand ils sont en vacances ou le soir s'ils n'y vont pas tous les deux, je leur donne des exercices de français et surtout de maths à faire. Même si je pouvais me consacrer uniquement à cela je n'hésiterais pas. Mes enfants c'est tout ce qui compte, il faudrait qu'ils réussissent là où je n'ai pas pu réussir. C'est toujours un souhait évident d'une mère envers ses enfants, mais là c'est surtout une obligation pour moi de les aider jusqu'au bout. D'une certaine manière, les assister c'est de m'aider moi-même parce qu'il y a toujours un retour positif même s'il n'est pas en termes matériels, mais social, ça nous rend fiers et on a le sentiment d'un devoir accompli ».

— Est-ce qu'ils suivent bien à l'école ?

Ramata. — « Pour le moment, ils s'en sortent pas mal. Demba, le plus petit a une moyenne de 8/10. Il a juste 9 ans. Et, Khalil aussi est bien, il a eu au dernier contrôle 7,95/10. Je ne les lâche pas du regard. Un moindre défaut d'encadrement peut leur coûter une chute. Après il faut le dire, ils ont la chance d'avoir une maman qui a le Brevet quand même. Ce qui n'est pas négligeable dans nos quartiers où beaucoup de parents n'ont pas d'étude ».

— s'investissent-ils autant que vous ?

Ramata. — « Certains oui ! Ha (...) Il ne faut pas croire qu'ici les parents ne font rien. C'est parfois même surprenant de les voir courir après les enfants pour les amener à l'école. Même s'ils n'ont pas les possibilités de les aider comme moi je fais, ils restent quand même très attachés aux études de leurs enfants surtout les femmes. Tous les jours, tu les vois se décarcasser pour trouver un cahier par ici par là rien que pour leurs élèves. Après moi je ne dis pas que tous les parents le font, mais je vois beaucoup d'entre eux le matin à l'école quand j'amène mes deux garçons ».

— les femmes autant que les hommes ?

Ramata. — Non surtout les femmes. Il n'y a très peu d'hommes qui viennent à l'école sauf s'il y a une réunion importante où la venue du père est obligatoire. Sinon, on ne les voit presque jamais. Ici comme partout ailleurs, je pense que c'est la même chose, c'est toujours les femmes qui s'occupent de l'éducation des enfants. Les hommes vont au travail et tout ce qui leur est demandé est de ramener de l'argent (sourire).

Cet extrait d'entretien de terrain montre que les femmes restent très mobilisées dans la scolarisation de leurs enfants. En dehors de l'espace scolaire, la mobilisation parentale souvent conduite par les mères se prolonge même au sein du foyer avec les rivalités parfois dures comme on peut le voir dans le cas de Ramata. Cette façon de « *tout donner* » pour les siens est un comportement qu'on retrouve régulièrement chez les femmes moins chez les hommes. Un tel engagement de leur part pourrait être analysé comme une nouvelle forme de domination de genre qui cette fois est féminine. Ce que montre Ramata, c'est encore une fois de plus une mère dévouée, la conscience de l'intérêt qu'ont les études, et aussi le fait que chaque femme doit se battre pour que demain on ne lui reproche pas l'échec de son enfant. Derrière la réussite scolaire et sociale des enfants, c'est la réputation des mères de famille qui est en jeu. De cette manière, l'enfant qui va à l'école est un porte-drapeau familial. La mobilisation parentale révèle, à cet effet, une concurrence entre les parents et plus largement entre les familles.

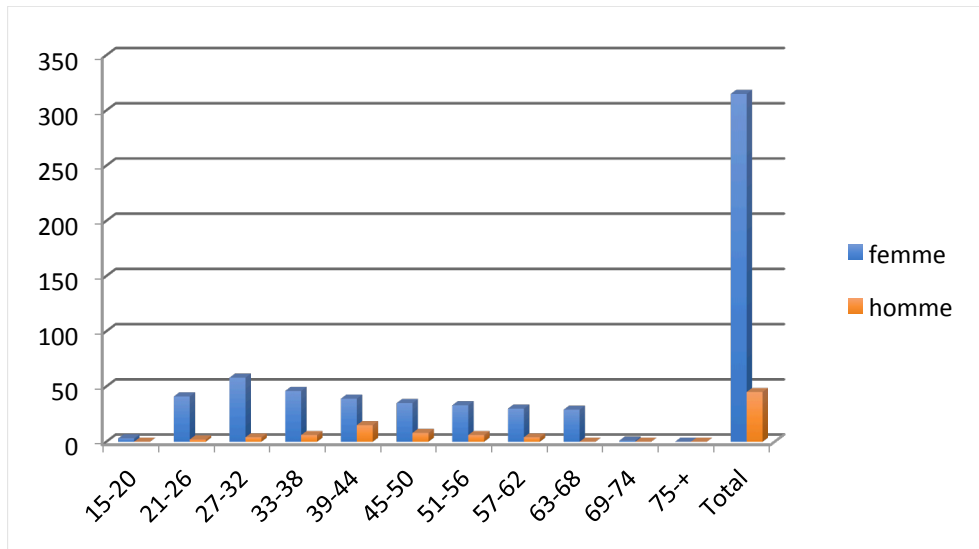
Les enfants qui sont les acteurs réels de cette compétition entre familles sont parfois mis en cause lorsqu'ils ramènent de mauvaises notes à la maison. « Il ne mangera pas s'il n'a pas la moyenne ça c'est sûr » dit Aichatou. Même si ces propos semblent exagérés ils permettent de voir à quel point un échec serait fatal pour une famille qui mise beaucoup sur l'école. On remarque que même au-delà des impératifs édictés par des motifs économiques (Perrier, 2017) c'est l'aspect symbolique et social qui conduit la scolarisation des enfants du milieu populaire. Les attentes et les espérances que suscite la scolarité exercent une pression sur l'enfant, malgré lui. La valeur symbolique d'une réussite scolaire a la même dimension qu'une réussite matérielle. Et pourtant, dans les espérances subjectives que formulent nombre de parents dans cette enquête, peu sont ceux qui disent explicitement la part qu'ils accordent à la valeur symbolique de la réussite scolaire.

a. Une mobilisation parentale sexuée

Les remarques sur le soutien ou l'accompagnement scolaire des parents d'élèves doivent être analysés, à mon sens, en fonction du rapport intrinsèque que ces derniers ont avec l'école. Parce que même s'il est vrai que les parcours scolaires des familles sont sexuellement et socialement différenciés (Moguéro, 2009), il n'en demeure pas moins que les stratégies éducatives qu'elles développent le sont aussi. Chaque famille adhère ou pas à l'école en fonction de son histoire avec celle-ci ou des espérances ou attentes qu'elle a envers elle. Je fais l'hypothèse que plus les parents expriment un sentiment de regret à l'égard de leur raté scolaire plus ils accordent une importance à l'école. Dans cet ordre d'idées par exemple, je fais l'hypothèse aussi que plus la mère exprime ce sentiment plus elle se mobilise plus

que le père vice-versa. Le graphique ci-dessous montre une présence, dans l'accompagnement scolaire, assez massive des femmes au détriment des hommes.

Graphique 3: La part des enquêtés en fonction du genre et de l'âge



Source : Makhtar Sarr, 2016.

Bon nombre d'enquêtes réalisées (Insee, 1999, Matisse et Université de Paris 1, EDS, Tchad, 2014-2015) sur le rôle des parents dans l'éducation des enfants ont en commun le fait que ces derniers sont mieux scolarisés lorsque le chef de ménage est une femme (Pilon, 2001). Cette étude sur la mobilisation parentale n'a pas fait exception dans le quartier populaire de Yeumbeul Sud. Pour reprendre Carole Payerne et Yves Dutercq selon « un schéma très traditionnel, ce sont les mères qui consacrent le plus de temps à l'éducation de leurs enfants (Héran, 1996), y compris dans sa dimension scolaire, quitte à abandonner leurs carrières professionnelles durant quelques années, à décliner des opportunités de promotion ou à exercer à temps partiel »¹¹⁴.

En effet, la mobilisation des mères de famille pour l'accès et le maintien de leurs enfants à l'école est prégnante ; à YS, 87,5 % des parents d'élèves qui ont répondu à cette enquête sont des femmes contre seulement 12,5 % d'hommes. Ceci semble aller de soi, compte tenu de la configuration socio-économique de cette commune banlieue de la région Dakar et plus largement de la place réservée à la femme dans la société sénégalaise. Autant dire une construction sociale endémique qui est devenue une

¹¹⁴ Daverne et Dutercq, « Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 2009, 16.

valeur dans ladite société ? Parce que l'éducation des enfants est devenue au fil des époques « une affaire de femme ».

Le domicile conjugal est un lieu d'éducation et la femme y est « maîtresse » : « les hommes règnent en maître exclusif dans l'espace public et concèdent sans équivoque aux femmes l'espace privé axé sur la famille et ses charges ¹¹⁵ ». Les femmes ont longtemps été cantonnées dans les foyers où, pour l'essentiel, leur rôle est de s'occuper des tâches ménagères et de la bonne conduite des enfants.

« Ici, on ne voit que des femmes qui viennent voir comment leurs enfants évoluent. Sur 100 parents on peut dire sans exagérer que les 99 sont des femmes ; (...) quelques fois, il arrive qu'on voie un des parents, c'est la maman, mais le père jamais. » (Mme Wade, institutrice en classe de C.E.1, école Abdou Ndiaye)

Ces deux extraits d'entretiens, en plus de la mobilisation parentale généralement féminine, viennent renforcer la position de la femme sur son rapport à l'école par rapport aux hommes au Sénégal. De nombreux travaux sociologiques sur le rapport famille et école ont montré la présence constante de la femme en ce qui concerne la scolarisation des enfants :

« On note beaucoup plus la présence des femmes que des hommes due au fait que ces derniers préfèrent aller chercher de quoi nourrir leur famille généralement démunie. » (Directeur de l'école Abdou Ndiaye)

Pour le cas de la majorité des parents d'élèves enquêtés le rôle du père est plus économique que toute autre chose. Cela peut trouver sans doute comme explication le fait que beaucoup de ces pères ont déserté l'école très tôt et n'ont pas pris, semble-t-il, le temps d'apprécier son importance. À niveau de raté scolaire égal des parents, le niveau d'investissement des mères marque la différence. Celui-ci est supérieur à celui des pères.

Encore, même si la formation du père est supérieure à celle de la mère, celle-ci consacre plus temps à la scolarité des enfants que le père. En outre, même si elles ont moins de capital scolaire, « les mères persistent plus que les pères, quitte à y passer plus de temps que leurs homologues plus diplômées. ¹¹⁶ ».

¹¹⁵ Bâ Selly, « La place et le rôle de la femme dans la société sénégalaise », 2017.

¹¹⁶ Brown Elizabeth, « Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants », *Revue française des affaires sociales*, p. 127-151. URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2007-1-page-127.htm>

« On peut penser qu'ayant été elles-mêmes, dans l'ensemble, victimes d'une sous-scolarisation, les femmes perçoivent mieux que les hommes l'enjeu de l'instruction pour le devenir de leurs enfants ; en outre, leur attente est forte d'un "retour sur investissement" lorsque leurs enfants auront un emploi. La confirmation d'un tel résultat peut alors amener à nuancer le poids de la contrainte financière, en posant aussi le problème en termes de gestion des ressources et de choix opérés par les hommes et par les femmes » (Pilon, 2001).

« (...) Pour Maimouna, j'ai vraiment voulu qu'elle aille à l'école. Parce que j'ai pris conscience que quand tu n'es pas instruit tu ne connais rien de la vie. C'est ma fille cadette, la dernière. Je l'ai amenée à l'école et je veux qu'elle y reste. Je la ramène tous les jours à l'école. Son maître M. Samb me voit tous les jours. Quand je ne suis pas là, je délègue ma sœur à aller la ramener à l'école. » (Mme. Dieng, mère de sept enfants au foyer, sans travail avec son mari retraité. Elle n'a pas été à l'école)

« Il est très important de faire des études... rire. J'ai amené tous mes enfants à l'école. Je veux qu'ils m'aident lorsqu'ils auront des postes importants. Je donne beaucoup d'importance à l'éducation de mes enfants. Je viens de rentrer de l'école pour récupérer les cahiers de composition de mes enfants, mais cette fois-ci les notes n'ont pas été fameuses. » (F. K. Camara, parent d'élève âgée de 32 ans, veuve et mère de trois enfants tous inscrits à l'école.)

Ainsi, la mobilisation parentale qui est majoritairement portée par les femmes forge le rapport très étroit que la population de Yeumbeul Sud a avec l'école. Lequel rapport semble n'être pas, comme certains le pensent, un rapport de désaffection. L'analyse de la scolarisation sous l'angle du genre est nécessaire en ce sens qu'elle révèle une implication différenciée en fonction du sexe. Par ailleurs, elle ne peut se faire sans pour autant prendre en considération les conditions matérielles d'existence. À Yeumbeul Sud, le niveau de précarité des ménages est très élevé et beaucoup de familles vivent en dessous du seuil de la pauvreté (moins d'1€ par jour). Cette situation oblige néanmoins les parents d'élèves, notamment les pères de famille, à aller chercher du travail pour nourrir des bouches qui parfois dépassent sept par domicile. Il demeure que la situation soit très difficile à YS, mais n'empêche que les familles rencontrées sur le terrain ne baissent pas les bras et se mobilisent pour que l'espoir porté aux études de leur progéniture se réalise par l'entrée dans le jeu de mobilité sociale.

b. Les mobilisations autour du Comité de gestion d'école et des cours particuliers

La mobilisation parentale ne se limite pas à l'accompagnement scolaire. Elle ne se limite pas non plus à l'encadrement strictement lié au suivi scolaire au sein de la maison. Dans les quartiers de Yeumbeul Sud, des initiatives privées sont mises en œuvre pour accompagner la scolarité des enfants qui ont surtout des difficultés scolaires. Sous la houlette de la présidente du comité de gestion d'école (CGE) madame Mbengue, des parents d'élèves s'organisent pour offrir une seconde chance aux enfants à risque de déperdition scolaire. Ainsi, en dehors d'une socialisation familiale interne, ils cherchent en plus des heures d'école à renforcer le niveau des élèves. Issus majoritairement de familles démunies, ces élèves sont dans certains cas appelés à fournir une cotisation symbolique en guise de participation. Cette somme sert à rémunérer les jeunes qui dispensent ces cours particuliers. Faire ces cours de renforcement constitue, en effet, un second espoir pour les familles populaires, car il permet dans une certaine mesure aux enfants de ces dernières d'être « à la hauteur » de leurs camarades issus de milieux aisés. Amy (26 ans, ménagère, 6 enfants) se félicite d'une telle initiative :

« Pour des parents comme moi, c'est une vraie chance de pouvoir compter sur les cours de soirs. Tu sais, quand on ne connaît rien de l'école on ne peut pas aider à faire les devoirs à la maison du coup c'est moins compliqué pour nous de donner 1000 F que de les assister scolairement. Si on avait le soutien du maire ç'aurait été mieux, mais rien ».

Ainsi, la figure de l'institution publique (État, mairie, etc.) comme acteur de l'éducation des enfants apparaît dans certains propos des parents selon une forme d'interpellation dans son rôle régalien d'éducateur. Une autre mère de famille, Khady, exprime le même soulagement en incombant cette initiative de quartier à l'État :

« Il est aussi vrai que nous profitons de la disponibilité des jeunes qui donnent ces cours. Comme on n'a pas les moyens de payer des maîtres à domicile et tout, on se contente bien de cette initiative. Après, moi, je dis que c'est l'État qui doit faire des choses comme ça. Il a les moyens de venir en aide aux familles surtout comme les nôtres qui souffrent de sérieux problèmes économiques ». (Khady, 40 ans, ménagère, 7 enfants)

La mobilisation des parents d'élèves et des acteurs de l'enseignement est ainsi imposée par la volonté de lutter contre la déperdition scolaire. Quelles stratégies ont été mises en place pour contrer ce

phénomène social qui touche la population scolaire de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud ? Quelles formes ces mobilisations ont-elles prises ?

« Pour vaincre cela, nous avons développé des stratégies qui nous permettent de mieux les encadrer. Il y a des jeunes qui sont volontaires et qui viennent encadrer les plus jeunes. Les associations des jeunes de quartier se mobilisent pendant les grandes vacances scolaires pour donner des cours de renforcement gratuits. Si vous faites des choses comme cela sans pour autant avoir des partenaires qui vous épaulent, ça risque d'être compliqué. Mais n'empêche, on s'est regroupé autour d'un comité de gestion pour l'école. On se mobilise tous derrière cette structure communautaire pour permettre aux enfants de bénéficier de cours de renforcement, on fait aussi des cotisations pour entretenir nos écoles primaires et beaucoup d'autres choses qui tournent autour de l'école et du social. Actuellement les partenaires ne sont pas nombreux, mais on a Enda Jeunesse Action¹¹⁷ qui nous soutient. Cela nous permet de recenser les nouveau-nés pour leur trouver un extrait de naissance, etc. On organise aussi des journées de solidarité à travers lesquelles on recense plus de deux cents enfants pour les soutenir en leur donnant des denrées. L'école est très importante dans la vie. Car un enfant qui n'étudie pas aura le temps, forcément, de s'amuser, il va errer. Il manque de sensibilisation pour inciter les enfants à aller et rester à l'école. Si on avait un centre où on pourra rassembler les enfants pour les accompagner, ça sera une bonne chose »¹¹⁸ dit monsieur Corréa (instituteur à l'école Abdou Ndiaye).

Dans ce même ordre d'idées, madame Mbengue (présidente du CGE et parent d'élève) ajoute :

« L'eau, l'électricité, l'entretien des classes et tout, c'est nous qui les payons. Si tu vois lorsqu'elle était inondée en 2005, l'inspecteur d'académie avait ordonné qu'on la ferme. Mais au niveau de notre comité, nous avons demandé une dérogation pour régler le problème. Cependant, c'est quand il y a eu l'inondation de 2010 que l'académie a réaffirmé sa volonté de fermer l'école. Comme nous sommes conscients du fait que notre commune a besoin de l'école pour canaliser et former ses jeunes ne serait-ce que pour ne pas les voir errer dans la rue, nous nous sommes portés volontaires pour faire des quêtes, voir des

¹¹⁷ C'est une structure de Enda Tiers Monde mise place depuis de 1985 pour l'accompagnement du développement et de l'épanouissement des jeunes.

¹¹⁸ Une organisation internationale dont la mission s'inscrit dans la mise en confiance des enfants et des jeunes, dans la valorisation à partir des activités qu'ils développent. Elle est mise en place en 1985.

personnes de bonne volonté pour évacuer l'eau et relancer les cours. Du point de vue pédagogique, nous recrutons des assistants pédagogiques qui donnent des cours de renforcement aux élèves qui ont le plus faible niveau en lecture et en mathématiques ».

(Mme Mbengue, présidente du CGE)

Dans ce long extrait, la présidente du CGE décrit la stratégie mise en place par son comité pour venir en aide aux enfants qui sont en train de décrocher. Cette stratégie est ici élaborée selon trois points principaux. Le premier point fait état d'une mobilisation gratuite de la part des jeunes qui donnent des cours de renforcement sans être rémunérés. Ici, nous ne sommes pas dans la logique des cours du soir qui coûtent 1000 CFA de participation par mois. Le deuxième point consiste à rassembler les cotisations de chaque parent d'élève pour l'entretien des bâtiments scolaires. Et enfin, le recours à l'aide des ONG comme « Enda Jeunesse Action » pour assurer certaines activités scolaires. En déclinant ces trois points, Mme Mbengue montre comment les parents d'élèves s'organisent au sein de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud pour contrer la déperdition scolaire. Elle renchérit :

« Moi je suis la présidente du CGE. Vous savez qu'avec la décentralisation, l'école devient une compétence transférée. Tout est laissé aux femmes. Notre commune n'aide qu'à hauteur de même pas 1 %¹¹⁹. On ne voit pas les autorités municipales, même quand l'école Mady Ndiaye, où je suis la présidente du CGE, avait été inondée, on n'a vu personne. Nous les parents d'élèves, on puise sur nos propres moyens pour aider l'école ».

À travers son récit, la présidente du CGE a souhaité être encore beaucoup plus claire et a donné des détails pour dénoncer la politique éducative du ministère de l'Éducation nationale qui, à travers sa politique de décentralisation, laisse les frais (entretien des bâtiments, salaire des gardiens, etc.) de l'école aux familles. Ce désengagement de l'État a été effectué sans que les collectivités locales reprennent à leur charge ces dépenses et, le plus souvent, ce sont les parents d'élèves qui sont dans l'obligation de les financer. Les parents d'élèves ont alors le sentiment d'être abandonnés par les autorités ce qui par ailleurs n'a pas freiné leur bonne volonté et leur mobilisation pour la scolarisation de leurs enfants. Les explications mises ici en avant montrent combien le rapport à l'école des populations de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud est fort. Leur mobilisation est axée essentiellement sur la création d'écoles communautaires ainsi que sur la mise en place des cours particuliers pour les élèves au faible

¹¹⁹ « Pour remédier à ces lacunes : on doit expliquer aux maires ce que l'école attend d'eux car ils ne le comprennent pas. Il faut bien expliquer aux maires leur rôle dans cette décentralisation au niveau de l'éducation de base, ou bien remettre les compétences à l'Éducation nationale ». Extrait du rapport d'Hamidou Nacuson SALL et Pierre Michaud sur les écoles communautaires de base et les technologies de l'information et de la communication, 2002, p.75.

niveau scolaire. Les collectifs des parents d'élèves se sont immédiatement mobilisés par des moyens non formels pour assister ces élèves. M. Corrèa le met en exergue clairement dans son récit. En créant ces institutions informelles, les populations de la commune de Yeumbeul Sud démontrent encore une fois leur attachement et l'intérêt qu'elles portent pour « l'école française », et ceci malgré la réduction du budget de l'État dans la gestion des écoles primaires et l'absence de la mairie pour compenser le retrait de l'État.

c. Le recours aux écoles communautaires

La naissance d'écoles communautaires dans les milieux défavorisés est devenue une alternative, un recours nécessaire pour faire face à la demande scolaire croissante au Sénégal. En effet, l'accroissement des populations en milieux populaires explique en partie la naissance d'écoles communautaires qui viennent en complément de « l'école française » :

« Les écoles communautaires de base (ECB) sont “des écoles de la communauté, par la communauté et pour la communauté”. Elles sont mises en œuvre par un grand nombre d'opérateurs dont ADEF- AFRIQUE, PLAN International, AIDE et ACTION, le Réseau Africain de Développement intégré (RADI), World Vision et autres. Elles ciblent les enfants âgés de 9 à 14 ans qui n'ont jamais été à l'école (les analphabètes) ou qui l'ont quittée prématurément (les “déperdus” scolaires ou déscolarisés précoces). »¹²⁰

Il convient d'ajouter que ces écoles constituent une deuxième chance généralement pour ceux et celles qui ont été perdus.es par « l'école classique » comme le montre ce rapport administratif :

« On assiste maintenant au niveau de notre zone à la création d'écoles communautaires pour permettre à ceux qui sont exclus du public et qui n'ont pas les moyens d'aller dans le privé d'être accueillis dans cette institution informelle. Ce sont les acteurs de l'école qui ont mis en place cette école avec les associations de quartier. On donne une participation symbolique de deux mille CFA qui va servir de payer les frais de l'école.

L'exemple d'école qu'on a c'est celui de « l'école caméléon ». Ce sont des écoles qui sont généralement implantées dans des zones qui n'ont ni école publique ni école privée. »¹²¹

¹²⁰ Saga, Les écoles communautaires de base au Sénégal Contribution à la scolarisation universelle, l'éradication de la pauvreté, et la mise en place d'un programme national pour le développement durable, 2005.

¹²¹ Mamadou instituteur et conseiller du maire de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud.

Cet extrait confirme le sens politique de ces écoles communautaires mises en place par les autorités à l'aide des associations de quartiers et des CGE. Dans le contexte d'une éducation pour tous, ces écoles trouvent toute leur raison d'être dans ces zones défavorisées où le taux d'alphabétisation est faible. Selon Djibrine Yaou : « Il importe de souligner que ces écoles ont pris une proportion importante au cours des décennies 1980-2000. Cette période marque l'adoption des Plans d'Ajustement structurel (PAS) par les pays africains se traduisant par une plus grande rigueur budgétaire et la réduction de la part relative des budgets consacrés à l'éducation » (2010, page 146). C'est dans cette optique, selon Yaou Djibrine citant Jean Yves Martin que : « les plans d'ajustement structurel ont provoqué un recul des États dans l'action éducative et des inflexions dans les représentations urbaines et administratives de l'école » (Martin, 2003).

Tout comme les écoles, à Yeumbeul les écoles communautaires sont récentes. Elles sont à la charge des parents d'élèves qui paient les enseignants (souvent jeunes du quartier ayant le bac) et entretiennent les locaux :

« Des étudiants de la commune s'organisent pour donner des cours de renforcement aux jeunes qui ont des difficultés scolaires. Dans cette salle où nous sommes en ce moment si vous passez le soir vous verrez qu'elle est occupée par des jeunes qui dispensent des cours aux jeunes de la commune. La municipalité l'a mise à la disposition de ces derniers. Mais n'empêche, il y en a d'autres qui n'auront pas accès à cette salle pour une simple raison que la salle ne peut pas contenir tout le monde » affirme Mamadou (35 ans, enseignant, conseiller d'éducation et de formation du maire de la C.A.Y.S).

Cette école est un exemple qui montre que les populations de Yeumbeul Sud, pour la plupart, sont déterminées à rompre avec la vieille tradition des « anciens » qui voyaient dans l'école française un symbole de l'assimilation coloniale. Cette prise de conscience du sens de la scolarisation de la part des parents est une des premières victoires pour ces derniers. Elle remet en cause par la même occasion l'idée reçue qui ferait des parents d'élèves du milieu populaire des démissionnaires. Tout comme les cours du soir organisés par le CGE, les écoles communautaires font aussi partie des « rêves » subjectifs des parents.

4) Recours aux réseaux familiaux

La sociabilité des classes populaires dans les pays du tiers-monde comme le Sénégal est très large ; elle ne se limite pas aux seuls membres du réseau familial auquel ils sont liés par des liens de parenté. La

mobilisation des ressources relationnelles va au-delà du cercle familial proche, elle implique l'apport d'un réseau ouvert jusqu'au voisin voire à des connaissances quelconques. Par contre, si les classes supérieures mettent généralement en exergue leurs moyens économiques et ou culturels pour appuyer leurs proches (Renahy et *al*, 2015), les classes populaires, outre les moyens physiques parfois utilisés pour aider à des travaux, par exemple, mobilisent quant à eux leur compétence pratique et leur disponibilité en gardant les enfants des voisins comme c'est le cas dans la C.A.Y.S. L'utilisation du réseau familial est donc un moyen capital pour les classes populaires et surtout pour les familles nombreuses.

a. Les variables retenues et leurs pouvoirs d'action

En Afrique subsaharienne, la famille n'est pas une unité de base réduite et limitée aux membres intrinsèques ; elle est élargie au-delà de ses branches de parentalité. Elle est régie par une logique de groupe et des formes de solidarité qui font sens. Les pratiques de délégations du rôle familial sont fréquentes (Youssoufa reçoit ses petits-fils jumeaux dont il est le tuteur), mais non systémiques (Vandermeersch, 2002¹²²). L'usage du réseau familial et le confiage sont une pratique très dynamique dans les pays d'Afrique subsaharienne (Bougma, Pasquier-Doumer, Legrand et Kobiané, 2014). Cette question est intéressante dans le contexte de Yeumbeul Sud où les conditions de vie difficiles cohabitent avec l'angoisse d'une fécondité croissante. Dans cette banlieue, les stratégies éducatives de mobilisation des familles ne se limitent pas seulement à un entre soi familial au sein duquel le père, la mère ou les grands-parents ont la charge exclusive de la scolarité des enfants. Ce qui est mis en évidence dans le cas de YS est l'utilisation d'un réseau d'interconnaissances parfois familial ou non qui aide ces familles démunies. Dans la bonne tenue scolaire des enfants du milieu populaire beaucoup de paramètres entrent en considération, parmi lesquels le nombre d'enfants de la famille, sa taille ou même le type de famille. Sous le postulat selon lequel les enfants appartenant à une grande famille ont moins de chances de réussir que ceux d'une petite famille ; il sera nécessaire d'analyser le niveau des familles sous cet angle.

Pour ce faire, deux variables dichotomiques sont prises en compte pour vérifier, dans cette thèse, l'hypothèse ci-dessus. La première essaye de voir si les familles nombreuses ont plus recours à l'assistance d'un tiers ou non pour la scolarisation des enfants. Tandis que la seconde cherche à voir si ce recours est plus l'apanage des familles polygames ou plutôt monogames. Comme les stratégies de fécondité, qui par ailleurs pourraient être le prolongement des stratégies éducatives (Singly, 1993),

¹²² Lire l'analyse de Céline Vandermeersch sur les enfants confiés au Sénégal.

n'ont pas été testées dans cette étude ; l'objectif est d'évaluer les effets de ces deux variables dans la mobilisation des familles de Yeumbeul Sud. Il faudrait voir surtout si dans les milieux populaires la taille de la famille est un handicap (Duru-Bellat, Zanten, 2012). Pourtant, il n'est pas insensé de penser que des familles contrôlent moins leur fécondité espérant y avoir un relais en ayant plusieurs enfants. À l'inverse, d'autres peuvent se dire le contraire en ayant peur de ne pas pouvoir les nourrir. En outre, certaines auront surtout peur de ne pas en avoir assez parce que, par définition dans ces types de société, la reconnaissance sociale d'un couple et plus d'une femme est liée à sa fécondité (Caldwell, 1987). Ces trois suspicions peuvent habiter les couples en fonction de leur projet.

b. Nombre d'enfants et participation du réseau familial

Les résultats de ce tableau peuvent être analysés en fonction de la variable retenue à cet effet. Sur l'ensemble des familles enquêtées, un peu plus de 50 % disent n'avoir fait appel à aucune aide et n'avoir pas confié leurs enfants. Ce chiffre révèle que la solidarité entre les familles africaines n'est pas systématique et généralisée comme on peut le penser.

Tableau 14 : Répartition en % des enfants d'une famille en fonction d'une assistance reçue pour la scolarisation

Assistance du réseau familial et de connaissance	Nombre d'enfants de la famille				Total
	1-2	3-4	5-6	7+	
Aucun confiage et aide	85 %	73 %	58 %	53 %	
Confiage total à l'année scolaire	1,2 %	1,38 %	4,93 %	7,32 %	
Confiage partiel à mi-journée	5,4 %	6 %	5 %	2,2 %	
Confiage total et aide aux frais scolaires	2 %	1,53 %	2,33 %	3,40 %	
Aide aux frais scolaires temporaires	4,1 %	6,23 %	12,14 %	15,33 %	
Aide aux frais scolaires ponctuels	2,3 %	11,86 %	17,6 %	18,75 %	
Effectifs enquêtés	106	140	83	31	360

Source : Makhtar Sarr enquête, 2017.

La lecture de la première ligne du tableau atteste que la majorité des familles n'ont reçu aucune aide et n'ont confié à aucune autre famille leurs enfants non pas parce qu'elles ne veulent pas, mais simplement les temps sont durs pour tout le monde. Car plus de 58 % affirment avoir sollicité, auprès des proches ou amis, un soutien scolaire ou à confier un des leurs. La presque totalité affirme être dans le besoin. Dans la question qui leur a été posée : « Sentez-vous un besoin d'être aidé ? Près de 97 % de ceux qui ont entre 3 et 7+ enfants ont répondu positivement contre 35 % de ceux qui ont entre 1 et 2

enfants. Ce taux montre effectivement que ces familles sont dans le besoin, mais à plus de 50 % ne trouvent pas de bonne volonté. Cet état de fait peut être expliqué par deux faits. D'une part, la conjoncture économique a fragilisé ce qui semblait être la « classe moyenne » sénégalaise et les conséquences sont sans appel pour les couches vulnérables dont ils étaient les premiers souteneurs. D'autre part, les charges surtout scolaires dans les familles d'accueil et la taille de ces dernières ne leur permettent plus d'aider. Il faut d'abord « sauver sa peau avant toute autre chose ».

c. Les familles nombreuses plus demandeuses

Les statistiques de ce tableau montrent également qu'à Yeumbeul Sud plus la famille est nombreuse plus elle sollicite le réseau familial. Lorsqu'on considère la variable « aide au frais scolaires ponctuels » sur un effectif de 31 personnes enquêtées, les familles de + 7 enfants sont 18,75 % à être assistées régulièrement dans la scolarité de leurs enfants. De même, elles occupent la première place quand il s'agit du « confiage total à l'année scolaire » de leurs enfants, 7,32 % contre 1,38 % pour celles qui comptent entre 3 et 4 enfants, par exemple. Deux éléments peuvent aider à comprendre de tels résultats : la poussée démographique¹²³ et la pauvreté. À la question : pourquoi confiez-vous certains de vos enfants ? La plupart des familles avancent la pauvreté comme explication à cette pratique.

« Si tu as beaucoup d'enfants alors que ton mari ne fait que des petits boulots qu'est-ce que tu vas faire ? Nous, (allusion aux femmes) on ne peut que solliciter nos proches parce qu'il est quand même difficile d'élever plus de 5 enfants en même temps. Moi, j'en ai que 5 mais j'avoue que je peine à les gérer comme il faut. Alors imaginez dans le quartier, ceux qui ont plus que moi. Et moi je te dis bien qu'il y en a beaucoup ici » Seyni (37 ans, 5 enfants)

Comme Seyni, Marème 50 ans, vendeuse, mère de 9 enfants se souvient de la naissance de son 6^e bébé alors que la famille était dans une situation de précarité profonde :

Marème : « Non seulement j'avais confié une de mes filles à ma sœur, mais aussi je suis partie au village chez ma mère pendant un très bon moment avec mes plus jeunes. Il ne restait à la maison que mes grands garçons, ma fille aînée et mon mari.

Makhtar : Pourquoi êtes-vous partie ?

¹²³ J'ai préféré utiliser l'expression « poussée démographique » plutôt que « stratégie de fécondité » du fait que je n'ai pas enquêté de façon spécifique sur ces stratégies.

Marème : « je ne pouvais pas rester là. J'avais un bébé que je ne pouvais pas mettre de côté pour continuer mon activité commerciale alors qu'il fallait vivre quand même. Du coup, j'ai demandé à mon mari de me laisser partir pour un moment ».

Makhtar : Et il a accepté ?

Marème : « De toute façon il n'avait pas le choix d'autant plus que c'était des charges quotidiennes en moins ».

Makhtar : Comment ça il n'avait pas le choix ?

Marème : « Bah il ne travaillait pas assez et les charges à un moment étaient insupportables dans une grande famille comme la nôtre ».

Amy, 25 ans, ménagère mère de 6 enfants, raconte aussi comment elle a piégé sa fille aînée en la laissant chez ses parents à l'été 2015 :

Amy : « Tout a été planifié avec mes parents avec l'accord de mon mari bien sûr. Ce jour-là, je lui ai dit qu'on allait rendre visite à ses grands-parents pour quelques jours et qu'on allait revenir après ».

Makhtar : Pourquoi n'avez-vous pas décidé de lui dire qu'elle partait pour y rester ?

Amy : « Je savais qu'elle ne voudrait pas cela. Elle reste trop attachée à moi c'est pour ça que je n'ai rien dit. Mais je savais que chez mes parents elle sera mieux traitée qu'ici ».

Makhtar : Pourquoi dites-vous cela ?

Amy : « Déjà, ici ce n'est pas évident vu nos conditions de vie. Je préfère largement qu'elle reste là-bas pour continuer ses études. Pour faire de bonnes études, il faut être dans de bonnes conditions. Ici, on peine avec mon mari à gérer les dépenses. On a 6 enfants déjà, ça devient de plus en plus dur. Du coup, on cherche un coup de main le temps d'un moment que la situation s'améliore. C'est un moyen non seulement d'amoindrir les charges, mais aussi de pouvoir aider les enfants à bénéficier d'une scolarisation meilleure. Avec 6 enfants dans une même maison alors qu'on a du mal à joindre les deux bouts il leur sera difficile de tenir à l'école. Car nous-mêmes (elle et son mari) on n'a pas assez de temps pour le contrôle et le suivi qu'il faut pour les accompagner. Je pense que c'est mieux de procéder ainsi pour les aider surtout à avoir un avenir ».

En effet, « la commune de Yeumbeul Sud fait partie des communes les plus démunies au Sénégal » (Madame Mbengue). À cet effet, faute de pouvoir contenir les charges familiales, beaucoup de familles font appel à des parents proches et amis pour réduire la pression quotidienne.

Ce recours dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, faudrait-il le comprendre ainsi, est inscrit dans une logique traditionnelle d'entraide et de solidarité intergénérationnelle. De ce point de vue, « nul ne peut s'y soustraire à moins de commettre un sacrilège susceptible d'être lourdement sanctionné » (Marie, Arditi et Janin, 2011). Le recours au réseau familial est plus l'apanage des familles nombreuses à YS. Est-ce à dire que cela peut être lié à une stratégie bien pensée ? Peut-on établir une corrélation entre les stratégies éducatives et la fécondité des couples qui y vivent ? François de Singly pense que « les stratégies éducatives prolongent les stratégies de fécondité, ou plus exactement ces dernières constituent déjà le maillon initial des premières » (De Singly, 1993, page 26). Pourtant, dans le cas de Yeumbeul Sud les familles ne l'expriment pas. La majorité d'entre elles considère le sujet de la reproduction comme sacré, un fait qui ne relève pas de leur volonté :

« (...) De toute façon moi je ne calcule pas. La venue d'un enfant est toujours un évènement, un grand plaisir, un bon signe. Ce n'est pas nous qui choisissons sa venue, c'est Dieu. C'est lui seul qui peut décider de son arrivée » (Khady, 40 ans, 7 enfants).

Diarra, quant à elle, affirme :

« On voit des couples qui ont du mal à avoir des enfants et c'est mal vu par la société. On doit tous savoir que la naissance d'un enfant est une volonté divine. Il faut remercier le seigneur quand on a beaucoup d'enfants ». (Diarra, 51 ans, 8 enfants)

ASSISTANCE RESEAU FAMILIAL ET DE CONNAISSANCE	FAMILLE MONOGAME	FAMILLE POLYGAME
Aucun confiage et aide	80%	0,9%
Confiage partiel à mi-journée	4,4%	6,3%
Aide aux frais scolaires temporaires	8,5%	15,8%
ENQUETES	100%	100%

Source : Makhtar Sarr, 2017, données de questionnaire

Notre enquête montre aussi que plus la famille est nombreuse, moins elle confie leurs enfants à mi-journée. Seulement 2,2% des familles de + de 7 enfants confient leurs enfants à mi-journée. Cela peut être expliqué par le fait que les parents font appel généralement aux aînés.es perdus.es par l'école et qui restent à la maison sans « *rien faire* ». Cependant, le recours aux enfants plus âgés n'est pas la seule solution adoptée par les familles. Certains parents sollicitent les grands-parents retraités qui passent leur quotidien dans les concessions qu'ils partagent avec leurs petits-enfants, le plus souvent. Ils se tiennent compagnie et s'entraident ; les plus vieux aident les plus jeunes à vivre et les plus jeunes à leur tour les aident à mourir serait-on tenté de dire. C'est dans cette dynamique de dons contre-dons que s'établissent ces relations entre les générations dans les familles sénégalaises, particulièrement. En témoigne ici le cas des jumeaux, Awa et Adama, qui sont confiés à leur tante et à leur grand-père qui les aident à faire correctement leurs études. Aussi, l'exemple d'Assane, plus complexe dans la mesure où l'enfant séjourne entre les deux maisons, atteste l'importance de ce recours aux grands-parents. Comme on l'a vu, Assane aide son grand-père, non voyant, à faire ses déplacements notamment lorsqu'il s'agit d'aller chercher sa pitance journalière.

Dans le recours au réseau familial, une deuxième variable est à prendre en compte après celle du nombre d'enfants. Le type de famille ou de couple est un élément important dans l'explication des choix que font les parents. Ainsi, il est nécessaire de comprendre si le recours au réseau familial est plus le fait des familles monogames ou celui des familles polygames. En effet, si l'on observe les résultats donnés dans le tableau 15, nous constatons que sur l'ensemble des variables retenues, les familles polygames sollicitent leurs réseaux plus que celles monogames. Prenons l'exemple de la variable « confiage et aide aux frais scolaires » : on constate que 7 % des familles polygames ont reçu une aide et ont confié leurs enfants à un tiers contre seulement 1,7 % de celles monogames. À ce propos, Céline Vandermeersch, (2002) affirme pour le cas du Sénégal que : « Les mères vivant en union polygame sont significativement plus souvent concernées par cette pratique que celles vivant en union monogame (Isiugo-Abanihe, 1985 ; Sadio, 1989 ; Blanc et Lloyd, 1990, 1994 ; Lloyd et Desai, 1992 ; Mc Daniel et Zulu, 1996) ». La configuration matrimoniale des parents a donc une influence sur la nécessité et la fréquence du recours au réseau familial, car les parents qui vivent des conditions socioéconomiques précaires, selon le type de situation matrimoniale, sont parfois contraints de solliciter un apport.

De ce point de vue, on comprend que le placement des siens reste une solution non négligeable en particulier lorsque les familles polygames vivent dans des conditions de violence sociale et économique

dont la pauvreté n'est qu'une des manifestations. Dans la commune de Yeumbeul Sud, le confiage apparaît non seulement comme la traduction des solidarités collectives, mais aussi comme une stratégie de contournement du revers de la pauvreté et des conséquences d'une fécondité assumée.

Chapitre 7 :	231
« Réussir à l'école », une revanche sur le passé, une espérance pour l'avenir : Portraits sociologiques de mères de familles ayant connu la déperdition scolaire.....	231
Introduction	231
1) La mobilisation parentale : une « affaire de femme » ?	232
a. Le rapport de genre à la scolarisation	234
b. La pauvreté, la tradition, la condition féminine à Yeumbeul Sud : une entrave à leur émancipation ...	235
2) Portrait n°1 : l'exemple de Thioro	243
3) Portrait n°2 : « ils ne savaient pas que c'était comme ça »	252
4) Portrait n°3 : Oumou, « pour une ascension sociale »	256
5) Portrait n°4 : « il n'y a pas d'autres issues ».....	259

Chapitre 7 :

« Réussir à l'école », une revanche sur le passé, une espérance pour l'avenir : Portraits sociologiques de mères de familles ayant connu la déperdition scolaire

Introduction

Le chapitre précédent illustre de façon globale la mobilisation parentale. À présent, il semble nécessaire de faire l'étude de cas de quelques enquêtés.e.s dans le but de montrer comment la mobilisation parentale est différenciée selon les stratégies propres à chaque parent d'élève. Cette partie repose sur des « portraits sociologiques » (Lahire, 2002) qui consistent par définition à montrer ce que les parents d'élèves de la commune de Yeumbeul Sud ont en commun et ce qui les distingue. Par la description des rapports à l'école de chaque parent d'élève, l'intérêt est de questionner les positions sociales en fonction des types de capitaux (Bourdieu, 1979) que possède et développe ou pas chaque famille. De plus, au-delà de ces interrogations sur ces capitaux, il s'agit de montrer comment, par le souci d'insertion, des parents établissent des stratégies éducatives en l'absence d'*habitus* scolaire et à l'encontre de leur *ethos de classe* (Weber, 1905).

Comme nous l'avons vu un peu plus haut, « l'école française » n'est pas appréciée par tous de la même manière. Les motifs éducatifs divergent et engagent les familles populaires en fonction des attentes et des espérances. Quatre personnes ont principalement été interrogées dans ce chapitre pour mener cette analyse de « portraits sociologiques ». Elles sont de génération et d'âges différents et habitaient toutes dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud au moment de l'enquête¹²⁴. Leur engagement pour l'école les réunit et le sens qu'elles en donnent les différencie du fait d'histoires familiales originales. Lorsqu'elles se mobilisent pour la réussite scolaire de leurs enfants, elles se disent prêtes à prendre leur revanche sur leur passé pour certaines et pour d'autres sur leur présent :

« Qu'ils puissent faire ce que je n'ai pu faire » disent les premières ; « pour qu'ils m'aident à sortir de nos conditions de vie difficiles » espèrent les secondes.

Thioro et Maty ont en commun d'avoir arrêté leurs études en classe de 3^e. Cette classe fait qu'elles possèdent un niveau scolaire secondaire leur permettant d'assurer un minimum de suivi scolaire. Pour autant, elles n'ont pas hérité de capital scolaire. Le fait qu'elles arrêtent toutes les deux à ce niveau

¹²⁴ Thioro et Maty sont venues habiter dans les quartiers de Yeumbeul Sud parce qu'elles ont rejoint leurs maris alors que Dior et Oumou y ont toujours habité.

d'études et qu'elles se mobilisent pour l'école est un bon indicateur de leur habitus de parents engagés. Comparées à Oumou et à Dior qui sont dépourvues de capital scolaire, car n'ayant pas du tout fréquenté « l'école française », les types de mobilisation sont autres. Ce qui oppose le binôme¹²⁵ Thioro et Maty au binôme Oumou et Dior tient à des facteurs subjectifs : l'expérience, la place, le rôle et les attentes placés dans l'institution scolaire. Pour les premières, l'arrêt des études est une contrainte conjugale tandis que pour les secondes, la non-scolarisation est un choix des parents. Pour Thioro et Maty, la mobilisation est guidée par : la respectabilité, l'émancipation sociale, le devenir professionnel que la réussite scolaire offre alors que seul l'intérêt professionnel est le motif phare qui conduit Oumou et Dior à militer pour l'école.

1) La mobilisation parentale : une « affaire de femme » ?

Il est important de rappeler, au regard de ce qui va suivre, que la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud est composée en majorité par des hommes : 49 383 hommes contre 47 573 femmes. Pourtant, dans la mobilisation scolaire, les femmes sont au-devant de la scène. Est-ce à dire que les hommes ne se mobilisent pas ? En tout état de cause, la différence d'engagement entre les hommes-femmes est très importante et ce sont souvent les femmes qui s'investissent le plus comme l'ont montré de nombreux auteurs. Ainsi, Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, dans leur recherche menée dans le canton de Genève, observent que : « La mère s'implique en moyenne deux fois plus que le père dans ces tâches¹²⁶ éducatives. Elle s'occupe seule ou à égalité avec son mari, de 12 (11,57) des 13 tâches recensées, alors qu'il ne participe vraiment qu'à 7 d'entre elles (...). La gestion quotidienne de l'enfant est donc très largement l'affaire de la femme » (Kellerhals et Montandon, 1991, page 139). Dans nos enquêtes à Yeumbeul Sud, nous constatons aussi que les mères sont plus présentes dans l'accompagnement scolaire¹²⁷ que les hommes : 87,5% contre 12,5%. Ces chiffres indiquent un investissement différentiel entre les femmes et les hommes. La commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud est composée de quartiers essentiellement populaires, les conséquences dues à la précarité, au chômage et à la pauvreté touchent cependant aussi bien les hommes que les femmes.

¹²⁵ Pour apporter une lisibilité dans la description et dans l'analyse des portraits, j'ai classé les quatre personnes choisies en binôme en fonction des motifs de leurs parcours et de leurs mobilisations. Leur rapport à l'école détermine le sens de cet engagement parental.

¹²⁶ Surveiller l'habillement et l'hygiène, contrôler les devoirs, aller chez le médecin, consoler l'enfant, l'encourager, expliquer des principes moraux, etc.

¹²⁷ En comparaison avec la France, l'Insee, dans une enquête sur les aides aux devoirs en 2003, révèle que pour les enfants en classe de primaire, les mères consacrent 14 h par mois contre seulement 6 h pour les pères. Cette réalité statistique reste vraie dans le contexte sénégalais. On l'a vu avec la participation énorme des femmes dans cette étude qui concerne le rapport des familles populaire à l'école à Yeumbeul Sud.

Dans nos entretiens réalisés en grande partie avec des femmes, un rôle économique est attribué à l'homme. Cependant, nos observations sur le terrain, indiquent qu'une bonne partie d'entre elles exerce une activité économique en plus de leurs activités ménagères et éducatives pour participer aux dépenses familiales. De ce point de vue, le motif économique ne devrait pas être une excuse pour les hommes. Qu'en est-il alors de cette absence des hommes dans l'accompagnement scolaire ? Dans la société sénégalaise, le degré d'implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants semble révéler dans le fond un rapport complexe que les hommes ont avec l'intériorité, étant donné que l'histoire de la femme est liée à celle de la famille (Sonnet, 2011). Même si le cadre scolaire (école comme lieu physique) se déroule explicitement en amont du cadre familial, il est encore vrai que l'école reste attachée à la cellule familiale. Ainsi, les femmes semblent plus « aptes » que leurs homologues hommes à « aller voir le maître ou la maîtresse », à « amener les enfants à l'école » et à « demander des informations » aux instituteurs.

La photo ci-dessous montre de la présence des femmes dans l'accompagnement scolaire. Comme on peut le voir, elles sont venues récupérer les cahiers de composition auprès du directeur d'école. En général, dans ces quartiers, lorsque les hommes s'investissent, ils sont plus âgés que ces dernières.

Photo 18 : Parents d'élèves à l'école Abdou Ndiaye



Photo : Makhtar Sarr, 2015.

Ici, des parents d'élève viennent retirer les bulletins de notes de leurs enfants.

a. Le rapport de genre à la scolarisation

Tableau 16 : L'évolution des taux moyens de scolarisation de quatre générations et selon le sexe en primaire au Sénégal

Indicateur	Inégalité de sexe au niveau primaire - Sénégal				
	1942-1956	1957-1966	1967-1976	1977-1986	1987-1996
Taux de scolarisation des Filles	48,1	67,7	72,7	80,9	80,3
Taux de scolarisation des Garçons	79,7	84,4	85,2	89,7	85,3

Source : Données tirées de l'Enquête : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), in Moguerou, 2009

Dans la génération de 1942-1956, le taux de scolarisation des filles était de 48,1 % au niveau primaire. Or, dans la même génération, celui des garçons était de 79,9 %. Si on regarde la dernière génération on constate que les filles ont été scolarisées à hauteur de 80,3 % contre 83 % de garçons scolarisés. Sans entrer dans les détails de l'explication de la progression des filles déjà faite dans la seconde partie de cette thèse, nous avons vu que ces dernières ont été moins nombreuses à être scolarisées que leurs homologues masculins. La progression de la scolarisation des filles a été continue pour, finalement, comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, dépasser celle des garçons dans l'enseignement primaire, puis dans le secondaire.

Au-delà de ce que disent les statistiques, la problématique que soulève l'effet de genre dans l'accompagnement scolaire des enfants est l'expérience de chacun des deux parents à l'école. Autant les femmes-parents sont nombreuses à accompagner les enfants autant elles sont nombreuses à être plus touchées par les mauvaises expériences scolaires et comme nous venons le voir, elles étaient dans le passé moins scolarisées que leurs homologues masculins (Moguerou, 2009) (Delaunay, 2013). Cet état de fait est loin d'être anodin dans l'intelligibilité de l'intérêt supérieur que portent les femmes populaires pour l'école. Dans les cas d'étude que nous allons présenter, nous verrons comment le parcours de chacune des femmes interrogées détermine leur niveau d'implication et de mobilisation.

Tableau 17: L'évolution des effectifs scolarisés en primaire de 2013 à 2018

Années	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Filles	929.313	973.664	997.917	1.046.056	1.090.308	1.125.200
garçons	876.045	914.495	931.113	968.174	997.346	1.017.027
Total	1.805.358	1.888.159	1.929.030	2.014.230	2.087.654	2.142.227

Source : RNSE, 2018

De 2013 à 2018, les effectifs des filles sont passés de 929.313 à 1.125.200 contre 876.045 à 1.017.027 inscrits pour leurs homologues masculins. Si on fait une lecture globale de ces deux tableaux, on constate que la dynamique sociale du rapport à l'école a fortement changé en faveur des filles : les discriminations sexuelles quant à la fréquentation de l'école « française » se sont complètement inversées au profit des filles. Ces résultats démontrent les efforts qui ont été fournis par les familles, les autorités de l'éducation ainsi que les partenaires internationaux pour une scolarisation massive des jeunes filles à l'école « française » dont l'un des buts est, en autres, d'amorcer un engrenage positif en faveur du développement économique et social.

b. La pauvreté, la tradition, la condition féminine à Yeumbeul Sud : une entrave à leur émancipation

« Les normes relatives au sexe de l'enfant constituent une dimension explicative clé de la déscolarisation. Ces normes se reflètent à travers le poids des travaux domestiques pour les filles des familles pauvres et le taux de mariages précoces. Selon les résultats de l'enquête ménage, 89,3 % des filles déscolarisées vivant en milieu rural quittent l'école pour se marier contre 10,7 % en milieu urbain ». (USAID, 2017)

Ces propos sont ceux d'une étude récente faite par l'USAID sur les enfants hors du système éducatif sénégalais. Cette enquête date de juin 2017. Ce qu'elle dit du rapport des filles du monde rural, essentiellement de familles populaires, est révélateur du sort qui leur ait réservé une fois entrées à l'école.

Nombre de recherches portant sur la scolarisation en Afrique subsaharienne, notamment des ONG (PLAN Sénégal, USAID, 2017) expliquent ce phénomène par des facteurs socio-économiques et plus

souvent culturels. Deux dimensions principales sont affectées aux causes de la déperdition scolaire des filles : la dimension économique et celle culturelle. Dans l'explication qui est faite ces deux volets sont parfois liés. Pour la compréhension du phénomène, je me permets de citer ci-dessus en encadré l'explication d'une élue du conseil rural de Fissel¹²⁸. La citer a un sens double. Premièrement, elle nous permet d'entendre de façon générale l'explication qui est donnée de la déperdition scolaire des filles et, deuxièmement, par l'exemple d'une mère de famille qu'elle met en exergue, de comprendre aussi qu'il y a des mères de famille qui ne s'intéressent pas pour autant à la scolarisation de leurs enfants contrairement à ce qu'on a pu voir jusque-là avec les femmes mobilisées de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. Du point de vue méthodologique, ce long extrait est d'autant plus intéressant qu'il porte sur le niveau d'étude primaire correspondant à celui de notre enquête. Confronter son point de vue à ceux de nos enquêtés.es permet aussi de mesurer l'évolution des représentations puisque le texte date de 20 ans et d'une certaine manière de tester la crédibilité des explications fournies par les uns et par les autres dans la reconstitution de leurs histoires de vie.

Encadré 1 : Khady Sène, responsable de la promotion féminine à Jig-Jam et élue au Conseil Rural de la Communauté Rurale de Fissel.

« Jusqu'à présent, les filles sont moins scolarisées que les garçons. Il y a la sensibilisation toujours mais cela reste : les garçons sont plus instruits que les filles. C'est la tradition ou bien quelquefois c'est la pauvreté qui pousse les mamans à faire des choses comme celle-ci : les jeunes filles, on les envoie à l'école mais au bout de 3 ou 4 ans l'enfant a 10 ou 11 ans et on la laisse aller à Dakar pour faire des travaux domestiques. Et si jamais l'enfant gagne un peu d'argent, il ne croit plus à l'école, il préfère rester à Dakar ou ailleurs pour continuer son travail domestique. La sensibilisation a quand même bien diminué ces cas parce qu'avant il n'y avait pas de jeunes filles dans les classes et maintenant il y en a. La sensibilisation change les choses petit à petit, mais la tradition reste, surtout dans les villages. Même ici à Fissel il y a beaucoup de filles dans les classes mais les garçons sont toujours majoritaires.

Le comité fait de la sensibilisation avec les parents lors des réunions, dans les tournées villageoises. Aussi dans les marchés : en octobre 2000, on est passé une fois avec la sonorisation pour sensibiliser les parents à amener les jeunes filles à l'école.

Mais avec les faibles moyens, le rayon d'action est limité parce que, dans la communauté, il y a des villages qui sont très éloignés de Fissel. La communauté n'a pas de moyens, pas de véhicule. À Jig-Jam¹²⁹ aussi il y a des problèmes toujours de déplacement pour aller vers les autres. Quelquefois si tu as

¹²⁸ Une communauté rurale du département de Mbour situé à l'ouest du Sénégal.

¹²⁹ Jig-Jam est une association qui promeut les femmes.

une occasion d'aller faire une tournée au niveau d'un village, tu en profites pour aller faire de la sensibilisation.

En discutant avec les femmes et les hommes, ils sortent des questions qui nous montrent l'ignorance. Une fois j'ai discuté avec une femme en lui demandant : "Cette fille-là, pourquoi tu ne l'as pas emmenée à l'école ?". Elle m'a dit que c'est son papa qui ne l'avait pas inscrite. Je lui ai demandé pourquoi et elle m'a répondu qu'elle ne savait pas. Alors je lui ai dit : "Est-ce que tu ne t'es jamais concertée avec ton mari pour ce cas ?". Elle m'a dit : "Non, s'il l'amène elle va, s'il ne l'amène pas, elle ne va pas, moi je ne m'en occupe pas". Je lui ai dit : "Mais c'est dangereux. Ton mari c'est son papa mais toi tu es sa mère, si jamais toi tu as l'esprit que l'enfant doit aller à l'école, tu peux parler à ton mari, pour voir si lui il n'est pas conscient qu'il faut l'amener à l'école. Vous pouvez vous concerter jusqu'à arriver au consensus". Elle m'a dit qu'elle préférerait laisser son mari s'occuper de tout. Cette femme n'avait pas conscience que la scolarisation c'est un devoir de tous.

Il y a des femmes qui sont totalement dépendantes de leur mari, elles n'ont aucune responsabilité. À cette femme, j'ai donné un exemple en lui disant que moi j'avais un enfant qui avait alors 7 ans. À ce moment-là son papa n'était pas là, mais je l'avais inscrit à l'école. Alors elle m'a demandé ce qu'avait dit mon mari quand il était revenu. Je lui ai répondu que c'était moi qui avais dit : "J'ai inscrit l'enfant à l'école, parce que tu n'étais pas là au moment de l'inscription et je crois qu'il doit aller à l'école". Il m'a dit que c'était bien, que s'il avait été là lui aussi l'aurait emmené à l'école. Il n'y a pas eu de problème. Mais si j'étais restée à attendre, est-ce que l'enfant serait allé à l'école ? Finalement, la femme m'a dit que c'était parce que moi j'étais allée à l'école que j'avais eu la conscience de faire cela, mais qu'elle, elle ne savait rien d'important, qu'elle ne voyait pas l'intérêt d'un enfant instruit.

Donc, on revient à l'analphabétisme des femmes.

Et même si les enfants sont à l'école, que les parents acceptent, le suivi à la maison pose problème parce qu'un parent qui ne sait pas lire et écrire ne peut pas suivre son enfant. Cette femme-là a beaucoup d'enfants qui n'ont jamais été à l'école; des enfants âgés pour qui c'est trop tard, qui peuvent simplement faire l'alphabétisation mais aussi des petits enfants qui ont encore l'âge d'aller à l'école. Mais jusqu'à présent je ne suis pas retournée dans ce village et je n'ai pas pu voir le mari qui n'était pas là ce jour-là. C'est un problème de transport. Mais si je pouvais retourner au village au moment du mois d'octobre/novembre, je pourrais reparler avec cette dame, et en même temps avec son mari. »

Source : « Analyse des causes de la non-scolarisation des filles et exemple d'actions de sensibilisation à ce problème », Khady Sène et Sévérine Benoit, 2001.

Dans cet extrait, c'est tout d'abord la tradition et la pauvreté que Khady Sène met en cause après avoir fait le constat général sur la primauté des garçons sur les filles à l'école et le travail des filles qui les pousse ou pousse leurs parents à les sortir de l'école.

En déclarant cela, Khady Sène donne la même explication que notre enquêtée Madame MBengue :

« Il nous arrive de voir des filles qui abandonnent et travaillent comme femme de ménage pour soutenir leurs parents parce qu'ils n'ont pas de moyens financiers pour assurer les dépenses quotidiennes de la maison. Sur ce point, on a vu beaucoup de cas. Avant, les filles le faisaient en période de grandes vacances scolaires mais sont souvent très vite prises au piège par l'aspect économique et du coup elles finissent par abandonner. C'était aussi le cas des filles qui avaient du mal à décrocher leur entrée en sixième et qui partaient travailler comme femme de ménage ».

De même, un enseignant de l'école Abdou Ndiaye déclare :

« Le phénomène de la déperdition scolaire touche plus les filles que les garçons pour une simple raison que dès l'âge de douze ou treize ans les filles cherchent à faire le travail domestique chez des demandeurs pour aider la famille » (Moussoum, instituteur depuis 2008).

Selon ces propos largement partagés, particulièrement parmi les professionnels de l'éducation, l'existence de la pauvreté empêche les filles de continuer leurs études et oblige certaines familles à retenir leurs enfants trop occupés à travailler plutôt que de les envoyer à l'école. Cette pauvreté entraîne non seulement des déperditions scolaires, mais elle atteint aussi les familles parfois en grande difficulté comme le notent nos interviewés.

« J'ai vu beaucoup de femmes parentes d'élèves pleurer devant moi parce que acculées par les dépenses quotidiennes qu'elles peinent à assurer » (Madame Wade, enseignante, classe C.E.1). Et tout cela semble se répercuter sur l'enseignement « car nous avons des élèves qui viennent d'un milieu difficile, c'est-à-dire, des élèves qui viennent en classe sans manger » (Moussoum)

En dehors de la pauvreté, Khady Sène explique ce phénomène par le manque de conscience de certains parents d'élèves. L'exemple qu'elle donne de la femme qui n'aurait pas amené sa fille à l'école est intéressant. Il l'est d'autant parce que l'on voit Khady mettre directement la responsabilité de la

mère de famille en cause, en plus de qualifier « d'ignorance » ces questions, comme si la scolarisation des enfants était une affaire réservée à la femme. Cette anecdote dit tout du rapport que les femmes ont avec l'école via la scolarisation de leurs enfants. Si l'on revient à notre enquête, le directeur de l'école Abdou Ndiaye semble dire la même chose sur « l'ignorance » dont seraient victimes des populations de Yeumbeul Sud :

« Au fait, je peux dire qu'il y a de l'ignorance au niveau de cette population n'ayant pas connu des écoles dispensant un enseignement français à leur disposition » (directeur de l'école Abdou Ndiaye).

Bien que la pauvreté soit un élément sérieux à prendre en compte dans l'explication de la déperdition scolaire, il faut tout de même nuancer les propos exprimés à cet égard. Il n'est pas quand même très commun de voir au niveau primaire des élèves filles aptes physiquement à faire un métier qui puisse apporter de l'argent à leurs familles. Les jeunes filles auxquelles la plupart des enquêtés.es font allusion sont celles qui arrivent à l'école en âge avancé. On ne peut pas en contester l'existence, mais la part est moindre pour qu'on en fasse une règle générale.

De plus, la plupart des enquêtes qui mettent en évidence cet aspect n'identifient pas souvent le niveau scolaire où ces cas sont constatés. Il est vrai que ces situations peuvent peut-être exister en un certain nombre au collège et au lycée, mais en élémentaire elles sont rares. Ensuite, la mise au travail des enfants par les parents au dépend de leur scolarisation tient pour beaucoup de l'intérêt que ces derniers accordent à l'école. Dans ce milieu modeste aussi hétérogène qu'il n'est populaire de Yeumbeul Sud, les parents n'ont pas la même vision de l'école. Certains croient en l'école, d'autres non. Pour ceux qui n'y croient pas, contrairement aux autres, l'école n'est pas un moyen pour améliorer leur sort social et économique actuel. De plus, elle constitue un obstacle contre leur projet de mise au travail rapide des enfants (Segalen, 1996, page 167). Quoi d'autre en dehors de ce qui est dit précédemment rend intelligible le phénomène de la déperdition scolaire des filles ?

Après la pauvreté, la culture et la tradition deviennent ainsi parfois le lieu d'observation et d'intelligibilité en termes d'explication de la déperdition scolaire des filles. Dans une perspective selon laquelle la « place de la femme est au foyer », la « tradition » serait un obstacle majeur pour la scolarisation et la poursuite des études pour les filles. Cette catégorie d'explication est souvent conjuguée à celle des mariages précoces ainsi qu'à la catégorie des grossesses prématurées. Selon le

Plan International¹³⁰ : « dans certaines sociétés, les filles sont considérées comme un fardeau pour la famille. Leur éducation n'a donc aucune importance car leur destin est d'être mariées jeunes et de s'occuper des tâches ménagères et des enfants ». Ce propos trouve tout son sens dans le cas des portraits sociologiques qui constituent le cœur de ce chapitre, du fait que nos interviewés racontent leurs échecs passés et mettent en relation ce passé scolaire et social avec l'avenir souhaité pour leurs enfants. Pour nombre d'études, les mariages et les grossesses précoces freinent la scolarisation des filles. Ce type de cas ne concerne pas toujours l'école primaire comme le précise à raison madame Mbengue :

« Ici on n'a pas de cas où des jeunes filles ont abandonné parce qu'elles étaient enceintes. Franchement nous n'avons pas eu ces cas ».

Par ailleurs, elle avance une autre cause qui semble être un tabou dans la société sénégalaise, la menstruation :

« Les jeunes filles qui ont leurs règles ne vont pas à l'école et cela conduit souvent à leur exclusion parce que certains maîtres d'école ne comprennent pas pourquoi elles restent tant de jours sans venir à l'école ».

Il est, toutefois, difficile de mesurer empiriquement ce propos car même si des cas existent, il est probable qu'ils ne concernent qu'une petite partie des jeunes filles à l'école. Il ne faudrait pas non plus les négliger pour ce qui est de la compréhension du phénomène, c'est essentiel.

« Si un parent vous dit qu'il n'a pas 1000 CFA pour faire un jugement supplétif à son enfant pour qu'elle puisse avoir une pièce d'état civil, je dirai objectivement que c'est une famille qui ne tient pas financièrement » monsieur Lô (enseignant en classe de C.M.2).

¹³⁰Plan International est une organisation non gouvernementale de solidarité internationale, indépendante de toute confession ou de tout parti politique, qui agit depuis plus de 80 ans pour faire progresser les droits des enfants et l'égalité filles-garçons.

Photo 19 : Directeur de l'école Abdou Ndiaye enregistrant l'inscription d'une élève



Photo : Makhtar Sarr, 2015.

Sur cette photo, le directeur d'école reçoit une mère de famille venue inscrire son enfant pour l'année 2016, alors que la date limite pour les inscriptions a été dépassée. Son enfant a été néanmoins accepté.

De ces explications, s'ajoutent d'autres qui relèvent d'un autre ordre : le problème des pièces d'état civil. En effet, dans le système d'enseignement sénégalais, la candidature à l'examen d'entrée en 6^{ième} est conditionnée par l'acquisition d'un extrait de naissance. Or dans certains cas nombre d'élèves arrivent en classe de C.M.2 sans extrait de naissance. Ceci contribue ainsi à leur abandon car ne pouvant pas aller jusqu'au bout de leur rêve. Comment expliquer alors l'absence de pièces d'état civil chez certains enfants de famille populaire ? La cause de l'absence d'un extrait de naissance peut être à l'origine de deux choses et la responsabilité incombe aussi bien aux familles qu'à l'État à notre sens. D'une part, dans certaines familles la nécessité de déclarer leurs enfants à l'état civil n'a aucun sens pratique dans l'immédiat. Même si les parents souhaitent le faire, ils n'en voient pas l'urgence. De ce point de vue, ils diffèrent cette obligation institutionnelle à un horizon dont eux seuls connaissent le moment. D'autre part, le manque d'information par rapport à l'importance de ce document administratif peut conduire des familles à négliger de faire la déclaration de naissance de leurs enfants. Ce dernier point peut être dû au fait que beaucoup de familles du milieu populaire urbain comme rural ont un rapport complexe et distancé avec les institutions administratives d'une manière générale. Ce rapport est d'autant plus

éprouvant quand les familles sont analphabètes. Par ailleurs, Ramatoulaye Ndoa (2008) a démontré que les causes de la non-déclaration des naissances au Sénégal ne sont pas dues qu'à la négligence ou à l'ignorance des populations. Elles sont aussi d'ordre institutionnel dû à la lenteur et au dysfonctionnement administratif.

Dans ce contexte, la famille et l'État ont chacun leur part de responsabilité dans la non-déclaration des enfants. Au niveau des familles, les relations avec l'extérieur surtout en relation avec le domaine public sont souvent réservées aux pères, et comme on peut le voir dans cette thèse, trop occupés à chercher de la besogne, ils ne s'occupent que rarement de cette tâche masculine. De plus, comme les mères n'y connaissent pas grand-chose, l'enfant est inscrit à l'école sans pièce d'état civil. Cherchant à inscrire tous les enfants à l'école, l'État ne peut pas les refuser mais ne contribue pas non plus à faciliter leur accès à la déclaration d'acte de naissance. Cette situation conduit à ce que monsieur Lô tente d'expliquer en imputant la faute à une famille qui, selon ses propos « *ne tient pas financièrement* ». À l'entendre, pour conclure, tout est ramené à la pauvreté pour expliquer la déperdition scolaire d'une manière générale et en particulier celle des filles.

Les injustices liées au passé : le sens de leur engagement

Comme nous l'avons vu tout au long de cette thèse, les femmes se mobilisent plus que les hommes dans la scolarisation de leurs enfants. Nombre d'études comme celles de Kellerhals et Montandon, (1991) ont montré ce degré de mobilisation scolaire disproportionné entre les deux parents. Cette remarque est encore vraie dans le cas de cette thèse on l'a dit. Qu'est-ce qui pousserait, donc, les mères parentes d'élèves de la C.A.Y.S à se mobiliser plus que leurs maris ?

En dehors de leurs « espérances subjectives » (« que mes enfants savent plus que moi »), les souvenirs de l'école révèlent chez certains enquêtés.es un rapport au passé difficile. Parmi les parents d'élèves, il faut distinguer deux types de profil : ceux qui ont fréquenté l'école et ceux qui n'y ont pas été. Il va de soi que la diversité des profils conduit à des formes d'engagement différentes selon les histoires de vie de chacun des parents d'élèves. On verra dans les exemples de portraits sociologiques qui suivent combien des mobilisations parentales ont été motivées par un goût de revanche pour certaines comme Thioro alors que pour d'autres comme Oumou elles sont conditionnées par l'opportunité que l'école offre.

2) Portrait n°1 : l'exemple de Thioro¹³¹

Faire un zoom sur la bonne volonté scolaire de Thioro est important à bien des égards dans cette série de portraits sociologiques. En premier lieu, il permet d'illustrer la diversité des mobilisations et en second lieu, il montre aussi les motifs divers qui sous-tendent chaque type de mobilisation parentale. L'exemple de Thioro est d'autant plus intéressant qu'elle permet, d'une certaine manière, de saisir la déperdition scolaire de certains parents d'élèves, notamment les mères. Pour Thioro, 29 ans « tout était bien parti pour réussir les études » selon ses propres dires. Dès le début de ses premières classes, elle a compris qu'il fallait « bien bosser à l'école » pour avoir de bons résultats. Contrairement à ses frères qui ont eu un faux départ, elle a eu un début prometteur qui a suscité les espoirs de sa mère. Comme ses 7 frères, elle a donc eu la chance de fréquenter l'institution française. En étant la seule fille à y aller dans sa famille nombreuse de 19 filles et fils, Thioro a été aussi la seule personne à aller jusqu'au niveau B.F.E.M dans cette fratrie. Durant ces 10 années d'études, elle a été classée 6 fois 3^{ième} de sa classe et n'a jamais été en dehors des 10 premiers de la classe. C'est l'une des rares élèves dans son quartier qui avait de tels résultats scolaires. À l'âge de 16 ans, elle quitte l'école pour le mariage. Comment comprendre un tel revirement de situation ? Pour le saisir, il est impératif de faire un retour sur la configuration familiale et sociale de Thioro.

Thioro est une fille d'un couple habitant dans la région Thiès. Son père est un paysan, et a lui-même pratiqué la culture de manioc avec son père. Sa mère originaire de la région de Dakar est femme au foyer et mariée depuis plus de 40 ans à son père polygame de deux femmes. Thioro est l'une des plus jeunes de cette famille nombreuse. Elle a 5 demi-sœurs et 3 demi-frères. Ses demi-sœurs n'ont jamais fréquenté l'école et sont toutes mariées jeunes tandis que ces demi-frères y ont été mais sans succès. Bien que ses études fussent sur de bonnes voies, son père a décidé de la donner en mariage à un de ses cousins maternels habitant à Yeumbeul Sud, Babacar. Malgré ses résistances et le désaccord implicite de sa mère, la décision du père est entérinée sans remous. Elle a été donc contrainte de quitter le collège pour devenir « femme au foyer » comme le sont ses demi-sœurs. La « tradition » de donner sa jeune fille célibataire en mariage est ainsi respectée. C'est une manière, pour les parents, « d'éviter la honte » parce que les filles célibataires qui tombent enceinte avant le mariage déshonorent toute une lignée familiale. Thioro a beau tenté de rassurer les siens, en vain :

¹³¹ Femme au foyer, 29 ans, et mère de trois enfants, une fille et deux garçons.

« J'ai compris leur angoisse mais eux n'ont pas voulu m'écouter, surtout mon père. J'étais si impuissante que je ne pouvais rien faire car ce sont mes parents après tout, tu vois ? Je ne pouvais pas aller à leur rencontre mais j'ose espérer aujourd'hui qu'ils regrettent, non pas le fait qu'ils me donnent en mariage mais au fait qu'ils ont écourté mes études ».

Son mariage a été donc la conséquence de son arrêt définitif de l'école. Car après s'être mariée, Thioro a tenté de perpétuer ses études à nouveau avant de tomber enceinte de son premier enfant en cours d'année scolaire. Cette grossesse a ainsi anticipé sa déscolarisation qui selon elle était prévisible dès le début de son union. Pourtant dit-elle :

« Ma mère me disait que peut-être mon mari me donnera le temps d'avoir ne serait-ce que le bac avant d'arrêter les études. Mais, finalement il ne l'a pas fait et je savais moi-même que c'était impossible d'y croire »

De cette manière, la vie scolaire de Thioro est « écourtée » définitivement et les causes de sa rupture scolaire (Millet et Thin, 2002) montrent bien combien la condition féminine est quelquefois incompatible avec la poursuite de longues études. Il apparaît aussi bien dans la décision du père (de la donner en mariage) que dans celle du mari (à faire un enfant) une prééminence de l'autorité masculine sur la figure féminine dans la société sénégalaise. Deux éléments ont caractérisé la « retraite scolaire » anticipée de Thioro. D'une part son mariage contre son avis et sa grossesse non souhaitée à l'heure d'autre part. Faire donc des études longues pour une fille n'est pas une évidence dans certaines familles dont le rapport à l'école est distancié. Cet état de fait en dit long sur la place que les hommes et les femmes occupent dans ladite société en général et dans la sphère familiale en particulier. Fort de cette expérience scolaire qui aura marqué Thioro « toute sa vie », la jeune femme décide de protéger ses enfants de la dérive scolaire. En prenant au sérieux la scolarisation des siens, notamment de sa fille Fatima, elle entend « prendre une revanche » sur son passé.

Une revanche à prendre sur le passé

Aujourd'hui femme au foyer habitant à Yeumbeul Sud et mère de 3 enfants, Thioro tient à l'avenir scolaire de ses enfants qu'elle contrôle comme s'il s'agissait de son avenir. Comme nous l'avons vu, ce comportement trouve tout son sens dans ce qu'a vécu la jeune femme au cours de son adolescence. Dès lors, seule l'école compte pour elle. Son mari, Babacar, n'a pas fréquenté l'école. Il est très occupé à chercher les revenus quotidiens nécessaires à la famille et

n'a guère le temps de s'occuper de la scolarité de ses enfants. Puisque, n'ayant pas le soutien de son mari qui a une autre vision sur l'école française¹³², elle se sent isolée, mais affirme être mobilisée et à y arriver « sans faute » selon ses mots. Si Thioro affiche une telle motivation c'est parce qu'elle reste sans doute marquée par l'épisode de son mariage précoce où sa mère s'était opposée à ce mariage avant d'accepter le verdict du père maître des lieux et des décisions. Sa grossesse a aussi anéanti ses « faux » espoirs. À présent, Thioro passe son quotidien à contrôler l'étude de ses enfants en même temps qu'elle fait son petit commerce de fruits à côté du marché. Depuis son arrivée à Yeumbeul Sud, hormis sa belle-famille, elle ne côtoie que quelques personnes connues via les tontines. Thiala et Mariétou sont ses deux proches amies avec qui elle dit « pouvoir composer », car elle estime qu'elles sont sur la « même longueur d'onde ». En dehors du cadre de regroupement de femmes que la tontine crée, ces trois amies sont liées par leur passé d'anciennes scolarisées. Elles ont toutes fréquenté l'école et l'ont quitté plus tôt que prévu. Aussi, elles ont toutes le goût de la revanche. Ce qui les mobilise aujourd'hui est fortement lié à ce passé de jeunes filles contraintes d'arrêter leur scolarité pour s'adonner aux obligations du mariage. Ce point commun a donc renforcé les liens d'amitié entre Thioro et ses deux amies « *intimes* ».

Certifiée du primaire, son bagage scolaire lui permet d'assister scolairement ses enfants. En ce qui concerne le suivi scolaire et la stratégie éducative, elle utilise le registre moral (Kellerhals, Montandon, 1991) en mettant son expérience de vie scolaire en exergue.

Thioro : « Il est évident que je tiens davantage à la scolarité de Fatima que de ses frères. Si je le dis aujourd'hui, c'est parce que j'ai une histoire et cette histoire, je ne cesse de la répéter à ma fille ».

Makhtar : Pourquoi Fatima plus que ses frères ?

Thioro : « Déjà, parce qu'elle est une fille. Si elle ne réussit pas ses études pour faire ce qu'elle souhaite, sa seule issue sera de trouver un mari. Elle n'aura pas le choix. Et bah...moi j'aimerais que ma fille ait un choix vu que moi-même je ne l'ai pas eu ».

Le contexte éducatif de Thioro est très éloigné de celui de sa fille. Mais pour cette dernière c'est encore mieux si la nouvelle ère prône une « éducation pour tous » pourvu que cela soit surtout une réalité pour les filles. À plusieurs reprises, Thioro dira qu'elle « fera tout son

¹³² Lors d'un entretien Thioro, inquiète, affirme que son mari pense que « *l'école française est en quelque sorte une perte de temps* » et qu'il faut « *du métier* » aux enfants.

possible pour que sa fille réussisse grâce à l'école » parce que grâce à l'école les opportunités sont importantes. Sa vision de l'école, construite du fait de son une expérience scolaire écourtée (mariage précoce, puis grossesse), est pragmatique. Elle refuse toutes les autres voies possibles pour une jeune fille à l'école ou en âge d'aller à l'école : les autres voies (mariage, travail...) lui paraissent être des voies résignées à la soumission. Pourtant très respectueuse de son père et de son mari, Thioro est déjà une femme très mobilisée pour la cause féminine. Victime de déscolarisation, elle impute sa condition de mère au foyer difficile à sa sortie précoce de l'école. « Si on m'avait laissée continuer, peut-être qu'aujourd'hui je serais dans un bureau ou en tout cas ailleurs, ou dès le petit matin je ne serais pas obligé de dire à mon mari, par exemple, qu'il n'y a plus de riz ou d'huile dans la maison ».

Avec un goût de revanche légitime, Thioro n'entend pas que ses enfants suivent le même chemin qu'elle-même :

« Il est hors de question que ma fille soit donnée en mariage. Je n'accepterai pas cela. Mes parents eux l'ont fait mais moi, je ne le ferai pas ».

En parlant de cette façon, Thioro rejoint nombre de parents qui caressent le rêve de voir leurs enfants continuer leur histoire (devenir ce que je n'ai pas pu être ; faire ce que je n'ai pas eu la chance de faire) et ceci, par la réussite scolaire. On remarque que l'engagement et la mobilisation sont là, mais leur souhait révèle parfois des conflits à l'intérieur des maisons (Bernard Charlot)¹³³» dus au fait que l'enfant aussi veut se créer une identité propre là où le père veut avoir le dernier mot. Ici, Thioro semble avoir le dernier mot en ce qui concerne l'avenir de ses enfants. Elle pense pouvoir décider seule. Or, cette attitude, il faut le dire, ne reflète pas sa position dans le foyer conjugal. Le fait qu'elle s'occupe de l'éducation scolaire des enfants ne lui confère pas le droit de décider de ce que Fatima va devenir. Car jusque-là, c'est son mari qui tient économiquement la famille et donc son autorité est toujours prégnante.

En même temps qu'elle souhaite une voie pour ses enfants, Thioro montre implicitement une certaine rancune à l'égard de ses parents surtout « à son père » dit-elle. De plus, elle savait que sa situation conjugale ne lui permettrait pas d'exaucer ses vœux de continuer ses études. Quand des souvenirs de cet épisode qui pourtant est d'une autre époque lui reviennent, elle dit avoir « larme à l'œil » et ne cesse « d'implorer Dieu pour que ça n'arrive pas à sa fille » qui

¹³³ « Pour le savoir, contre la stratégie », in *École et famille : le mal entendu* sous dir. de François Dubet, 1997, p. 71

déjà est à l'école primaire. En parlant d'elle justement, Thioro voit de sa fille ses débuts à elle prometteur :

Thioro : « Ah ! Elle est travailleuse à l'école, machah-Allah ».

Makhtar : Ah ! Elle s'en sort bien ?

Thioro : « Elle a été classé 5^{ème} de sa classe avec une bonne moyenne. Elle a eu 8,25/10 ».

Makhtar : « Pourquoi elle a eu ce résultat selon vous ?

Thioro : « Je pense qu'elle a eu une chance d'avoir une mère instruite qui est à ses côtés et qui l'aide, non seulement, mais aussi qui la contrôle quand même. Si tu veux qu'ils restent dans le train, les enfants, il faut toujours les suivre sinon ils vont vite décrocher. Moi, avec les miens, c'est toujours comme ça. Je les suis tous les jours ».

Makhtar : Et ta fille, Fatima, comment elle voit tout ça ?

Thioro : « tu sais les enfants, c'est toujours : maman est chiante et elle dit fait ceci fait cela... Sur le fond, elle pense que c'est parfois trop. Mais elle comprend quand même que c'est pour elle que je fais tous ces efforts ».

Makhtar : Comment elle le sait ?

Thioro : « Bah... parce que je n'arrête pas de lui raconter mon histoire quand elle lui arrive de donner l'impression d'être fatiguée, par mes exercices à la maison, ou même d'être relâchée par moments ».

Makhtar : Avec les garçons c'est pareil ?

Thioro : « Tous, je leur dis la même chose même si je le fais plus avec Fatima qu'avec ses frères. Avec les garçons, tu sais, tu peux beau dire des choses mais parfois ils restent moins sensibles que les filles. Du coup, avec eux je leur dis surtout avec humour que si, demain, vous n'avez pas un bon travail, ne vous attendez surtout pas à avoir une belle femme. Et là, tu vois que ça commence à faire réfléchir ».

De plus, Thioro ne s'arrête pas de sensibiliser ses enfants en leur trouvant des personnes de référence en dehors de sa personne qui semble être le premier référent : « il m'arrive souvent surtout pour les garçons de leur dire de regarder un tel ou tel parce qu'il est possible de devenir comme lui ». Et pour l'être de son point de vue, il « faut bien bosser à l'école comme lui il a fait ». Même si elle semble être consciente que cela peut d'une certaine façon leur mettre la pression, elle ajoute : « de toute façon la vie ici c'est que de la

pression mieux vaut en avoir jeune que d'attendre d'être adulte ou vieux pour en avoir ». La figure de sa mère revient encore : « moi, ma mère faisait pareillement même si mon père n'avait pas toujours la même vision qu'elle. Aujourd'hui, c'est ce que je vis avec Babacar, mais n'empêche on vit ensemble (rire) ». Avec son engagement légitime, Thioro affirme être obligée de se mobiliser pour ses enfants dans l'espérance d'oublier les regrets de son passé. En somme, selon elle, c'est « un devoir de faire ainsi » pour les enfants.

C'est un devoir de parents que d'assister ses enfants

La mobilisation de Thioro est donc déterminée par un sentiment de regret causé par une scolarisation hypothéquée par le « devoir » de mariage. Elle est renforcée à la suite par un devoir de parents : celui d'assister et d'accompagner ses progénitures. Comprise entre ses deux « devoirs », elle reste marquée tout de même par le niveau de précarité dont souffre la majeure partie des populations de Yeumbeul Sud. Elle fait partie des populations défavorisées et pense pouvoir améliorer son sort par la réussite scolaire de ses enfants. La vision pragmatique de Thioro envers l'école s'exprime à nouveau. Quand on l'écoute, on comprend que l'école est un moyen pour elle de s'en sortir économiquement. De ce point de vue, au-delà de ses regrets exprimés, elle montre explicitement son attachement à l'école non par ce qu'elle offre en termes de savoirs, mais de ce qu'elle permet en termes de mobilité sociale. Son devoir de mobilisation est ainsi fondé sur une obligation de réussite scolaire qui augure une réussite sociale.

Quand Thioro a rejoint le domicile conjugal, elle avait 16 ans. Elle ne menait aucune activité lucrative à côté comme elle le fait maintenant. Quand bien même ayant le niveau B.F.E.M, elle ne peut en réalité rien faire avec. Elle est restée femme au foyer jusqu'à ce qu'elle ait son deuxième enfant pour commencer à faire son petit commerce. Jusque-là, son mari arrivait avec difficulté à assurer les dépenses quotidiennes vitales. Au début de son mariage, elle a voulu travailler comme femme de ménage, mais l'arrivée de son deuxième enfant l'en a empêchée. Quand elle remémore tout cela avec les conditions d'existence difficiles, les regrets reviennent comme à l'accoutumée. Elle se plaint et fait part de ses remords et ne retrouve l'espoir que lorsqu'elle voit ses enfants arrivés de l'école, symbole d'un futur radieux à ses yeux. Comme on peut le voir dans cet extrait de journal ci-dessous.

Extrait de journal de terrain 16 février 2016

Les mains baissées, elle débute par se plaindre de son petit commerce qui n'avance que difficilement. Cet après-midi-là, elle n'a vendu que 5 mangues et 1 orange. Les temps sont durs. Face à la rareté des clients, elle retourne à son passé pour justifier la précarité dont elle se sent victime : « si j'étais secrétaire dans un bureau, tu vois bien que je ne serais pas là à vendre des fruits ». Comme d'habitude, son anaphore au conditionnel si revient toujours. C'était mon deuxième jour de visite chez elle où devait se tenir un deuxième entretien. Comme je n'ai pas voulu perturber son travail, je lui ai proposé de rester avec elle devant la maison. L'entretien s'est donc déroulé devant le domicile conjugal près de sa table à côté de laquelle elle m'a trouvé une place. Thioro était habillée d'une marinière et d'un pantalon bleu. Le quartier de Yeumbeul Sud est très calme contrairement à d'habitude. Néanmoins, on attire le regard de quelques curieux dès que le dictaphone commence à enregistrer. Pour Thioro, c'est valorisant d'être choisie parmi une masse pour une « interview » dans un quartier aussi démuné que Yeumbeul Sud. C'est un facteur de respectabilité.

Ceci lui permet d'affirmer de surcroît ce qu'elle appelle « un devoir de parents » avec beaucoup de fierté et parfois d'arrogance, comme par exemple, lorsqu'elle traite d'ignorantes certaines mères de famille qui laissent leurs enfants trainer. Son niveau d'étude semble lui donner la légitimité d'émettre un tel jugement sur les « autres ». D'ailleurs lors de notre premier entretien, elle a laissé entendre qu'à part ses deux amies, Thiala et Mariétou, les femmes de son quartier sont des analphabètes.

À 16h30, une voisine curieuse de notre entretien passe dire un « bonjour » à Thioro. J'ai arrêté l'enregistreur et une discussion commence :

« Ha Thioro ! Tu ne me présentes pas à ton invité pour qu'il me donne, moi aussi, de l'argent qu'il t'a amené ? » Dit la dame. Surprise de la question, Thioro répond : « Ce monsieur est venu pour essayer de comprendre comment évolue l'éducation de nos enfants ». Notre invitée surprise rajoute : « Ha les enfants se débrouillent, mais comme tu sais ici nous les mères on se tue pour les assister, mais on n'a pas les moyens. Nos maris ne font que des petits boulots. Il est difficile pour eux de réussir. D'ailleurs beaucoup finissent par abandonner, faute de moyens. Toi, si tu pouvais nous aider ça sera vraiment bien ».

Comme on le voit, elle met tout de suite en évidence les conditions d'existence comme causes des abandons scolaires au niveau de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. Jusque-là rien n'est original dans ce qu'elle affirme. Mais lorsque Thioro l'interpelle sur ce qu'elle fait pour accompagner ses enfants, elle rétorque :

« Ha moi, je ne suis pas comme toi, je n'ai que mon temps que je peux accorder à mes enfants et les 1000 franc que je paie par mois pour les cours du soir à l'école Mamadou Mady Ndiaye ».

L'opposition selon laquelle elle ne serait pas comme Thioro laisse comprendre que la dame n'a pas fait d'études, mais s'engage à sa façon à accomplir son devoir de parent à l'égard de l'école. Elle s'estime courageuse en payant pour des cours particuliers compte tenu « de la dureté de la vie et le manque de travail » à Yeumbeul Sud. Thioro et sa voisine mènent le même combat et les stratégies ne sont pas loin les unes aux autres.

D'abord, la réaction de Thioro contre son après-midi de vente mal entamé laisse croire que son implication dans la scolarisation de ses enfants est déterminée par un besoin de « sortir de cette misère sociale ». La question des conditions d'existence est fortement liée à celle de la réussite scolaire dans ses propos. Tout dans son attitude, les gestes, la joie de voir ses enfants sac au dos rentrés de l'école, la façon de leur parler, de me les présenter, montrent une confiance en l'école comme moyen de « trouver un travail » et permettent par la même occasion d'apaiser sa souffrance. Devant ses enfants elle n'hésite pas à me prendre comme modèle alors qu'elle ne savait rien de moi. En ces termes dit-elle à ses progénitures qui rentraient de l'école :

« Voilà un monsieur qui réussit bien grâce à l'école. Si vous voulez être comme lui il faut redoubler d'efforts comme ça vous allez me sortir de là ». Par la moindre occasion, elle ne se prive pas de créer un lien entre école et réussite. Et quand elle parle de réussite, tantôt elle l'assimile clairement à un « poste » qu'on peut trouver quelque part, tantôt elle la prononce sans préciser de quelle réussite il s'agit. On peut deviner qu'elle l'associe généralement dans sa pensée à la mobilité professionnelle. On comprend d'ailleurs pourquoi dans son langage la réussite est associée à la « pauvreté :

« Je ne souhaiterais pas un métier comme ça pour mes enfants. C'est pour cette raison même qu'ils doivent tout faire pour réussir. En restant pendant presque toute journée pour ne gagner que 500 FCFA (0,75 centimes) quand j'y pense le soir, je n'ai qu'une envie tout arrêter. Mais...Non, je me dis ».

Elle revient vite de ce sentiment de renoncement qui l'habite parfois en pensant à l'avenir de ses enfants :

« Il faut que je me batte pour eux, mais c'est d'abord eux qui doivent m'aider à les aider en travaillant bien à l'école. Ça me reconforte et m'encourage à faire davantage pour eux ».

Le fait que l'entretien s'est passé en plein air devant la maison où passent régulièrement des gens de temps en temps a dû jouer sur le ton de sa voix. Tout laisse entendre une mère très motivée et engagée pour une bonne conduite scolaire des siens. Force est de reconnaître que durant nos deux rencontres son engagement pour l'école est constant. Durant l'entretien, elle ne cesse de répéter à plusieurs reprises que sans son mariage elle serait devenue autre chose qu'une ménagère.

Elle se sent sûre d'elle et veut, comme elle dit à maintes fois, imprimer ce caractère à ses enfants pour qu'ils puissent davantage croire en eux et en leurs qualités :

« Il ne se passe pas une occasion où je ne leur dis pas qu'il y a qu'eux qui peuvent, non seulement assurer leur avenir, mais aussi nous sortir de cette vie misérable dans cette commune, dans ce quartier ».

Comme d'autres mères de famille de cette localité, Thioro ne cache pas les rivalités qu'entretient le voisinage à travers la réussite sociale des enfants :

« On le sait bien, même si on ne se tire pas les cheveux, chacun regarde quand même son voisin et sa voisine : ce qu'il fait, ce que ses enfants font, son mari etc. Et bah ça, c'est une réalité ici comme partout d'ailleurs je pense. On se bat pour ça aussi ».

Makhtar : Ah bon ! À quelle fin ?

Thioro : « Bah, bien sûr pour voir si l'autre n'est pas en avance sur nous, si ses enfants réussissent mieux que les siens. Tout ça, on vit avec mais dans le silence ».

Bien que la majorité de la population vive dans une précarité profonde, les rivalités sont encore plus fortes. Le regard de « l'autre » fait partie de ce qui renforce le devoir parental dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud. Chaque parent cherche, à l'évidence, à être un parent exemplaire qui peut être pris comme modèle.

3) Portait n°2 : « ils ne savaient pas que c'était comme ça »

Comme certains parents (appartenant à la première génération des années 1930) qui ont toujours eu un rapport distancié avec l'école française au point d'en éloigner ou d'en sortir leur progéniture, les parents de Maty n'ont pas pu ou su apprécier que l'institution scolaire pût aider à « devenir quelqu'un dans la vie ». Pour ces derniers, comme pour nombre de parents dans cette société, marier sa fille constitue un moyen d'accès à la respectabilité communautaire. Or, pour Maty, la réussite par les études est un signe d'honorabilité populaire et de promotion dans leur quartier.

Toutefois, la tendance à marier des jeunes femmes en scolarité est généralement remarquée chez les familles populaires plus que chez les classes moyennes. Cette pratique compromet le plus souvent la poursuite des études de ces femmes mariées sous l'autorité de leurs parents. Le portait n°2 ci-dessous permet d'abord de constater cet état de fait et ensuite de saisir le sens de l'engagement d'une mère de famille qui n'a pas pu réaliser une scolarité complète. Le fait d'être une jeune fille scolarisée en étant issue d'une famille populaire au Sénégal semble être un facteur de blocage pour la poursuite des études. Pendant que beaucoup de familles, aujourd'hui, cherchent à accompagner leurs enfants à réussir scolairement et socialement dans leur vie, hier des parents ont choisi de donner leurs filles en mariage au nom de la respectabilité communautaire. Les familles qui semblent être les plus touchées sont celles qui se placent en bas de la hiérarchie sociale. La population sénégalaise, en effet, est caractérisée par sa hiérarchisation en caste¹³⁴ et les familles les plus démunies en son sein sont les plus exposées à détourner la vie scolaire de leurs filles vers le mariage parfois par consentement souvent sous contraintes explicites ou implicites (DIDR, 2016¹³⁵).

Marier sa fille permet, d'une certaine façon, de réduire non seulement les charges familiales (élever une fille est un investissement et de long terme ; plus elle reste à la maison plus on perd sur deux fronts : respectabilité et économie) mais aussi de prétendre au respect de la communauté à laquelle on s'identifie. Le recours au lien du mariage comme gage de respectabilité communautaire conduit à des mariages forcés parce que certaines filles, compte tenu du respect dû à la figure et à la parole des parents, surtout du père, sont obligées d'accepter même si leur accord cache un désaccord implicite.

¹³⁴ La société sénégalaise à l'instar d'autres sociétés a connu une hiérarchisation de sa population en ordre. Cette hiérarchisation prend source à partir de deux systèmes : le système des ordres et celui des castes qui nous intéresse principalement ici. Prenons l'exemple du milieu wolof pour éclairer la stratification de cette population dont fait partie Maty. La stratification de ce milieu est composée de Gээр (Nobles) et de Ñeeño (Castes inférieures). « Précisons que le terme caste (sic) est assez élastique. Dans cette même ethnie wolof, les ñeeño sont, en fonction de leurs activités, de divers ordres : guéwel (griot), tegg (forgeron, bijoutier), uude (maroquiniers) » (Mbodji, 2009).

¹³⁵ Lire sur cette problématique le document élaboré par la Division de l'Information, de la Documentation et des Recherches de l'Ofpra France disponible sur leur site internet : ofpra.gouv.fr

Maty, âgée de 27 ans, a été mariée à un proche parent lorsqu'elle était en classe de 4^{ème}. Son mari est issu de la même caste qu'elle. Ils sont des guéwel¹³⁶ (des griots). Comme son mari, elle fait du commerce. Et, à l'instar de la plupart des femmes des quartiers de Yeumbeul Sud, Maty a « une petite table au marché ». Elle vend des légumes. Son mari, quant à lui, écoule des habits récupérés. De son retour à l'école, un mercredi, sa mère lui annonce qu'elle va être mariée à Baidy, un des fils à son oncle paternel. Elle s'en souvient avec regret : « mon père avait décidé, ce jour-là, à m'ôter ce que j'aimais le plus, mes études ». Elle se sent, par respect à ses parents, obligée d'accepter la main de son cousin.

« Il est mal vu de tenir tête à ses parents, surtout, lorsqu'il s'agit des liens du mariage. Je ne pouvais pas faire autrement ; je n'avais qu'un choix ; accepter au risque d'être reniée de la famille symboliquement. Mon père, sous la complicité d'une de mes tantes, venait de briser mes rêves de devenir transitaire. »

Elle considère, au regard de son mariage, que son avenir est hypothéqué pour satisfaire ce qu'elle appelle sereinement « des caprices familiaux ». Aujourd'hui, elle « reste clouée » dans son foyer conjugal alors que si elle « avait continué les études » elle serait devenue autre personne plus intéressante que de « vendre des légumes » estime-t-elle. Sous les ordres — pour ne pas dire pression — de son père et de sa tante, Maty est contrainte de privilégier la demande familiale au détriment de son avenir scolaire voire professionnel. Elle s'adonne au lien du mariage et rejoint son foyer où une nouvelle vie loin des tables bancs l'attend. Étant donné que le mariage comme il est entendu dans la société sénégalaise, elle n'a pas qu'à s'occuper de son mari et de ses enfants mais de tous les membres de sa belle-famille. La lourdeur et la quantité des tâches journalières ne peuvent laisser aucune place à d'autres activités scolaires. Comme Thioro, elle n'avait donc aucune chance de continuer des études en même temps que de gérer son foyer. Pour elle :

« La promesse est toujours faite aux parents lorsqu'on leur demande la main de leur fille, mais, moi, j'ai préféré ne pas rêver. Quand ma mère m'a annoncé que je devais me marier, dans ma tête, je me suis dit que c'est fini l'école. Parce que des cas où des femmes ont eu des promesses selon lesquelles elles allaient continuer leurs études même en étant mariées, on a

¹³⁶ Les Guéwels (griots) font partie des classes inférieures dans la stratification du système de caste dans le milieu Wolof.

beaucoup d'exemples. Même si au début on les laisse faire, au finish elles abandonnent faute de temps ou sous la pression de leurs maris ».

La constitution d'un foyer pour une jeune fille est donc l'un des meilleurs moyens pour quitter l'école :

« Aujourd'hui, j'ai 5 gosses et j'avoue que l'angoisse de les voir vivre mon histoire ne me quitte pas d'un seul instant, mes deux filles se débrouillent bien, mais les garçons eux ont la tête ailleurs ».

Alors que son mari est pris par la recherche effrénée de besogne pour assurer la stabilité économique de sa famille, c'est Maty qui se « *démerde* » pour la scolarisation des enfants, même s'il lui est difficile de la cumuler avec son activité de vendeuse. En témoigne la façon dont elle organise sa journée particulièrement chargée :

« Dès le petit matin, je m'assure que les plus grands sont debout. Je demande à chacun d'aller prendre sa douche et moi je m'occupe rapidement du petit déjeuner parce que derrière y a le marché qui m'attend. Je dois à la fois installer ma table et m'approvisionner en légumes chez un client grossiste. Et quand on doit amener les enfants à l'école et aller faire tout cela avant 10 H, tu vois que ça devient moins simple. Il faut rajouter à cela le déjeuner de midi¹³⁷ que je dois préparer moi-même ».

La scolarisation de ses enfants, surtout les filles, elle y tient dur comme fer. Alors que certains de ses fils semblent ne pas aimer les études malgré la pression de leur mère, le foyer de Maty est parfois secoué par des disputes entre elle et son mari sur l'éducation des enfants. :

« Lui, il ne dit rien, il ne s'occupe de rien par rapport à cela. Ça ne l'intéresse pas du tout, même lorsque je lui demande de leur acheter des fournitures il me dit " tu demandes trop ". Sur ce point précis de l'école nous avons une vision différente ».

N'ayant pas été scolarisé, Alioune ne s'occupe que du « minimum nécessaire », les dépenses liées au déjeuner et au diner le reste c'est Maty qui s'en occupe. L'encadrement des enfants,

¹³⁷ Elle prépare le repas de midi le plus souvent vers 15h. Deux jours d'immersion chez elle m'ont permis de faire ce constat. Il arrive même, selon elle, que les enfants partent à l'école dans l'après-midi sans déjeuner. Il faut dire que ce fait est commun dans ces quartiers comme en atteste Wade, enseignante, enregistrant le retard de beaucoup d'élèves qui ne prennent pas leur déjeuner à temps.

du point de vue scolaire, est aussi de son ressort. En effet, Maty s'appuie sur son capital scolaire, minime soit-il, pour aider ses enfants à tenir à l'école mais aussi sur son expérience scolaire qu'elle utilise comme motif pédagogique. Le retour sur le passé scolaire est aussi présent chez elle. Lorsqu'elle en parle, Maty ne condamne pas ses parents mais les comprend :

« Moi, je pense qu'ils ne savaient pas que c'était comme ça. Ils pensaient que c'était mieux pour moi de se marier au lieu de rester à l'école d'autant plus que les filles sont destinées à être mariées et leur vocation c'est d'être de bonnes épouses dans nos familles. Je ne partageais pas leur avis mais non plus je ne pouvais pas y dérober. C'est la décision des parents et c'est comme ça ».

Aujourd'hui, Maty veut tirer les leçons de ce passé pour ne pas faire vivre la même expérience à ses enfants. Sur ce point, elle partage la même vision de l'école que Thioro :

« Même si la réussite scolaire ne garantit pas systématiquement un emploi, pour les enfants c'est une opportunité, c'est un moyen de se faire respecter et d'être autonome dans la vie ».

Le quotidien de la jeune parente d'élève est visiblement occupé par son petit commerce, le travail domestique et le suivi scolaire de ses enfants. Malgré des journées chargées, Maty s'organise pour assister ses enfants dans leur scolarité. Elle garde, comme le répète-t-elle plusieurs fois au cours de l'entretien, un espoir de voir ses enfants réussir par l'école.

Comme nous l'avons vu dans ces deux premiers numéros de portraits sociologiques qui mettent en lumière l'engagement de deux jeunes parentes d'élèves militantes de l'école, l'impératif de faire suivre des études aux enfants interpelle aussi ceux qui n'y ont pas été. Au regard des expériences scolaires de Thioro et de Maty, la mobilisation parentale paraît être motivée par des histoires particulières des unes et des autres. En effet, l'histoire de chacune de ces mères de famille se révisé et impacte dans la manière de conduire la scolarité des enfants. On remarque que, loin de se résigner à leur condition de femmes (appelées à être de bonnes épouses et de bonnes mères etc.), ces deux mères parentes d'élève sont conscientes de l'importance de l'éducation scolaire pour leurs enfants. Comme on l'a vu, cette adhésion à l'école qu'on observe fréquemment chez les générations d'après 1980 s'explique par la nouvelle considération de l'école par les populations.

Le regard que les populations surtout populaires ont sur l'institution scolaire française qui, jadis était vue comme un symbole de l'assimilation et de l'asservissement du peuple autochtone sénégalais, a évolué. Hier, l'école a été fustigée et refusée par leurs grands-parents et, aujourd'hui, ces populations militent pour l'école. Au cours de deux époques et sur deux générations (1930-1980), l'institution scolaire est d'abord haïe pour être ensuite désirée par les populations sénégalaises. Les nouvelles générations de classes populaires des quartiers de Yeumbeul Sud ne sont pas en majorité hostiles, depuis les années 1980, à l'ouverture vers « l'école française » porteuse d'espoir de réussite sociale à leurs yeux. En prenant en compte la réussite socioéconomique de celles et ceux qui ont pu suivre des études, les nouvelles générations de parents constatent que l'école devient le « lieu de report où se joue non seulement le devenir individuel du jeune mais aussi celui de la lignée » (Perier, 2004). De ce point de vue, ces deux mères de famille ne montrent que les parents d'élèves, de par leur mobilisation et leur engagement pour l'école, comprennent différemment les enjeux et les opportunités d'aller et de rester à l'école. Même si une telle adhésion pour l'école n'enlève pas une certaine réticence de la part d'autres parents de la génération d'avant à l'égard de l'école, la mobilisation autour de celle-ci est réelle.

Cette mobilisation marque la bonne volonté de certains parents d'élèves, notamment de mères au foyer qui, malgré leur non-scolarisation, gardent un espoir pour l'école. Pour les générations des plus jeunes parents, nous avons vu à travers l'exemple de Thioro et de Maty combien l'école devient une nécessité pour l'avenir ; nous avons aussi pu mesurer à quel point des parents scolarisés.es se mobilisent dans cette lutte contre la déperdition scolaire. La mobilisation parentale joue ainsi un rôle important dans la lutte pour le maintien des enfants à l'école. Une telle mobilisation dans le milieu populaire n'est uniquement l'apanage des parents qui ont été scolarisés : les portraits suivants montrent que cette bonne volonté scolaire peut concerner aussi des parents qui ont été victimes de la sélection interne : ce que Bourdieu appelle les « exclus de l'intérieur » (1993).

4) Portrait n°3 : Oumou, « pour une ascension sociale »

Lorsque j'ai fait mon 8^e séjour de terrain chez Oumou dans le quartier de Thiaroye Kao 1, j'ai pu observer une mère de famille très engagée pour la scolarité de ses enfants. Elle est, certes, mobilisée, à la fois pour les mêmes raisons que celles qui sont soulignées par Maty et Thioro, mais aussi par d'autres motifs. Les raisons de sa motivation tiennent à ses représentations de la mobilité sociale par l'école. Cette vision vient confirmer une part de sa mobilisation autour de l'école qu'elle considère comme « un moyen de trouver du travail après ». Ce qu'elle espère par l'école n'est ni plus ni moins

qu'une ascension sociale. Pourtant, cette mère de famille n'a jamais été scolarisée : elle a été est victime de la discrimination sexuelle qui concernaient alors les filles, les parents ne souhaitant pas les scolariser. Ainsi, née en 1963, Oumou n'a jamais fréquenté « l'école française ». Élevée avec ses frères et sœurs par des parents ouvriers-paysans, seuls les garçons ont eu droit à l'accès à l'enseignement français :

« Mon père, comme beaucoup de pères d'ailleurs, n'a jamais pensé un seul instant à nous amener à l'école. Pour lui, c'était simple, notre place est à côté de nos mamans, au plus heureux des moments, à côté de nos maris ».

Comme nombre de parents de leur époque, les pères de famille à défaut de ne pas scolariser tous leurs enfants n'amenaient que les garçons qui étaient appelés à perpétuer l'œuvre familiale, là où les femmes étaient destinées à rejoindre leurs foyers conjugaux. Oumou, toute comme ses sœurs, n'a donc pas été inscrite à l'école. Au contraire, trois de ses frères y ont été, mais sans succès, car ils en sont vite ressortis pour soi-disant « aller gagner plus rapidement de l'argent ». En somme, Oumou, à l'instar des jeunes femmes de ce milieu a été victime de la sélection interne qui favorisait plus l'entrée des garçons que des filles à l'école. Ainsi qu'en est-il pour ses propres enfants pour lesquels elle se donne tant pour leur maintien et leur réussite scolaire ?

Oumou est mère de 9 enfants. Elle vit dans un foyer polygame comme nombre de femmes dans les quartiers populaires sénégalais. Aujourd'hui sans activité lucrative, elle est prise en charge par certains de ses fils qui travaillent dans le petit commerce au centre de la capitale. Cinq de ses enfants ont abandonné l'école du fait qu'ils n'arrivaient pas à intérioriser les savoirs scolaires qui leur étaient transmis. Ces échecs scolaires ne la découragent pas pour autant et ne freinent pas non plus son ambition de voir un ou une des siens réussir à l'école :

« Pour les garçons, je m'en doutais bien qu'ils arrêteraient. Mes filles sont plus motivées ; je ne sais même pas pourquoi. En tout cas pour ce qui reste de ma vie, je ferai tout mon possible pour qu'elles réussissent. Il est hors de question qu'elles suivent le même chemin que leurs frères. Elles savent mon histoire et elles ne doivent pas me décevoir. Comme les autres mamans, moi aussi j'ai droit de connaître une autre vie que celle-là que je mène depuis mon enfance » (allusion aux difficultés économiques qu'elle connaît).

La mobilisation d'Oumou est alors guidée par ce rêve de pouvoir par la réussite scolaire, voire sociale de ses enfants, accéder à ne serait-ce qu'une petite ascension sociale. Cette déclaration d'ambition ou

d'intention n'est pas pour autant suffisante pour que les enfants restent et réussissent à l'école, d'où la mobilisation d'Oumou. Toute sa stratégie repose sur la morale pour encourager les siens et les rendre conscients de l'importance de l'école dans la vie. En dépit de son manque de culture scolaire, elle ne ménage aucun effort lorsqu'il s'agit de soutien à l'égard de la bonne conduite scolaire de ses enfants. Elle montre toute sa bonne volonté en mettant en avant le sort social de celles et de ceux qui, comme elle, n'ont pas été à l'école. Lorsqu'on s'intéresse de près au quotidien de cette mère de famille, on s'aperçoit que la réussite scolaire des siens est sa préoccupation majeure.

Son cas montre comment, surtout pour les parents analphabètes, la socialisation scolaire des enfants à la maison est conduite au moyen d'un certain rigorisme moral au point que les enfants deviennent, par le discours, des « adultes sensibles » à la situation socio-économique de leurs parents. Ainsi, l'enfant qui ne pense pas à réussir pour aider ses parents ou qui pense réussir sans aider ses parents est considéré comme « un bon à rien. » et il est décrié. De surcroît, il renvoie une autre image de ce qu'est ou a été sa famille, donc de sa lignée. Réussir à l'école dans un tel contexte c'est « pouvoir sortir ses parents de la misère » et leur permettre d'avoir « le respect de la communauté ». Oumou est consciente de l'importance de la réussite sociale d'un enfant pour sa mère d'où son « engagement sans relâche pour la réussite de ses enfants ».

Voici un extrait du journal de terrain après deux jours d'immersion chez Oumou

Alors que les enfants viennent, à peine, de terminer leur sieste, Oumou leur rappelle qu'il est l'heure d'aller à l'école. « Il n'est pas question de les laisser trainer ; les cours de renforcement sont importants pour leur niveau » avance-t-elle en me suivant du regard comme si elle se devait justifier son injonction faite aux enfants auprès de ma personne. La plus grande se lève et ordonne à ses sœurs de se préparer. Finalement, après quelques minutes de préparation, elles sont parties avec d'autres enfants d'un voisin qui les attendaient devant la maison. Tout le suivi scolaire des siens repose sur Oumou : « Je n'ai pas le choix » dit-elle lorsque je lui demande encore une fois pourquoi elle se sentait obligée de faire tout cela. Elle s'appuie sur ses ressources propres et son expérience personnelle pour épauler ses enfants dans leur scolarité. Elle endosse seule toute la responsabilité de leur éducation. Durant mes deux jours de séjour chez elle, j'ai constaté un investissement considérable de la part d'Oumou, que l'on pourrait même qualifier de surinvestissement, car à aucun moment elle ne laisse ses filles se distraire comme font leurs demi-sœurs ou même leurs camarades du quartier. Pour elle, c'est par l'école et uniquement par l'école que sa situation précaire peut changer :

« Ce n'est pas évident d'avoir la tête ici et ailleurs en même en temps. Il faut qu'elles se concentrent à 100 % sur leurs études. Je n'ai pas envie qu'elles finissent comme leurs frères ou simplement comme moi. Quand on a la chance de faire des études, il faut les respecter. On ne peut pas les faire et faire autre chose ».

L'angoisse que ses filles pourraient être perdues par l'école si elle ne se comporte pas de la sorte envers ses filles ne cesse de l'habiter. Alors que ces dernières se sentent trop occupées à étudier matin et soir, Oumou, quant à elle, ne voit que la réussite au bout, même si elle ne peut pas les assister du point de vue scolaire. En témoigne la façon dont elle les contrôle en dehors de leurs heures de cours (obligation de faire la sieste, rappel des moments de révisions des leçons, etc.) Même si les tentations de l'environnement familial et du milieu sont pesantes, Oumou entend « veiller au grain pour qu'elles ne se laissent pas déconcentrer par d'autres priorités outre les études ». Pour ses enfants pense-t-elle c'est son expérience personnelle (celle d'une femme privée d'école) qui doit être la leçon à tirer de toute son histoire de vie.

5) Portrait n°4 : « il n'y a pas d'autres issues »

Dior est une mère de famille qui, elle aussi, a vécu sa « condition » de femme pour n'avoir jamais été à l'école comme Oumou. Elle a à peu près le même parcours et, de l'école, elle pense la même chose qu'Oumou à savoir que l'école est une institution qui permet d'accéder à la mobilité sociale. C'est d'ailleurs l'une des représentations sociales de l'école qu'elles ont en commun.

Dior a 45 ans. Elle est ménagère et mère de 7 enfants : 4 en déperditions scolaires et 3 toujours scolarisés. Elle ne travaille pas. Elle est femme au foyer et compte sur les études de ses enfants pour avoir une « retraite » décente d'où son investissement dans la vie scolaire des siens. Son mari fait de petits boulots et assure quand bien même difficilement les dépenses quotidiennes. La famille est originaire du Baol, région située au centre du pays. Dior n'a pas été scolarisée, mais elle a passé quelques mois à l'école coranique :

« Lorsque j'ai appris quelques versets coraniques qui m'ont permis de pouvoir faire la prière, je me suis retirée pour épauler ma mère dans les tâches ménagères ».

Son mari a aussi fait l'école coranique, mais jamais « l'école française ». Dans la famille de Dior les pratiques liées à la vie occidentale se sont construites à travers la scolarisation des enfants. En raison d'expériences parfois malheureuses (scolarisation soldée par un échec pour certains) et d'autres fois

plus heureuses (un espoir de réussite pour d'autres), cette mère de famille, Dior, vit dans la crainte de la déperdition scolaire au sein d'un environnement familial dans lequel l'école n'occupe que très peu les discussions familiales. Ses enfants perdus par l'école ne « disent que très peu du bien de la scolarisation alors que ceux et celles qui y sont entendent aller jusqu'au bout ».

Nous constatons à l'intérieur d'une même famille, des perceptions de l'école opposées qui remettent en cause l'entente familiale ne serait-ce que sur ce point précis de la question de l'utilité scolaire (« je ne vois pas en quoi peut servir un diplôme de nos jours du moment que ceux et celles qui en détiennent peinent à trouver du boulot et sont nombreux dans le marché du travail ? ») (Khalifa 19 ans, ouvrier maçon, un des enfants de Dior, perdus par l'école). Cette opposition sur l'intérêt de l'école a souvent occupé nos discussions informelles autour du thé après les repas de midi. C'est une des parties intéressantes, empiriquement, qui révèle un désaccord entre deux points de vue sur l'école.

Il était 10h 45 lorsque je suis arrivé chez la famille de Dior. Sa fille aînée qui visiblement était au courant de ma venue, me reçut. Elle excuse d'abord sa mère qui est partie au marché et me fit entrer dans la maison conjugale. Vêtue d'un grand boubou et d'un pagne violacé, l'aînée parle doucement en wolof teinté de quelques mots en français. Il n'y avait presque personne dans la demeure. Le père est allé au travail et les autres enfants sont partis vaquer à leurs occupations.

J'ai profité de cette atmosphère un peu propice pour discuter avec Diamila, l'aînée, qui me « roue » de questions sur ma vie et de ce que je fais avant que je ne réplique. Elle déclare être en recherche de travail depuis longtemps, mais peine à trouver. Elle rejette la faute sur l'État en affirmant que même les diplômés.es sont au chômage. C'est à partir de là qu'elle évoque son passé scolaire lorsque je lui pose la question de savoir si elle avait elle-même des diplômes. Plusieurs fois, elle minimise l'importance d'acquérir un tel « papier » et dit n'avoir « aucun regret d'avoir quitté l'école française très tôt ». Elle n'établit aucune corrélation ou relation entre sa situation de « chômeur » et sa non-possession de diplôme alors qu'on sait que dans un pays comme le Sénégal la non-qualification, dans un marché du travail à forte demande, est un handicap majeur pour l'accès à l'emploi. Diamila n'a aucune formation pratique de métier ; néanmoins elle affirme pouvoir se « débrouiller » si on lui confie un travail en rapport avec le commerce, les tâches domestiques etc. :

« Vous savez rien n'est compliqué dans la vie. Il suffit qu'on me montre pour que je puisse faire comme il faut même si cela peut prendre quelque temps ».

Lorsque, d'un coup, elle voit sa mère arriver, sur un ton ironique elle laisse :

« Voyez-vous la (lui montrant du doigt) dame qui arrive là : c'est ma mère, elle n'a jamais supporté le fait que je mettais fin à mes études. Elle m'en veut toujours. Et ce que je ne comprends pas, c'est qu'elle-même n'a jamais fait d'études. Pourquoi se donne-t-elle tant de mal pour qu'on y reste...enfin pour que mes sœurs et frères y restent... parce que moi j'en suis sortie ? ».

La discussion est rompue quand Dior est arrivée. En nous voyant tous les deux assis, Dior déclare toute de suite : « ha tu vois... elle fait partie de mes enfants qui ont arrêté l'école. Son travail maintenant c'est faire de la cuisine (Rire).

Dior ne parle aucun mot en français car n'ayant jamais été à l'école, mais connaît quelques versets du Coran pour avoir fréquenté l'école coranique.

Son éducation morale, reçue aussi bien dans le cercle familial que dans l'apprentissage du livre saint, le Coran, lui permet à présent d'exercer une action éducative : de suivi, de contrôle de la scolarisation de ses enfants qui sont toujours scolarisés.e.s. Dior n'a aucune maîtrise des pratiques scolaires, la dimension morale, par le contrôle du comportement moral reste sa seule arme majeure qui lui permet de suivre ses enfants (B. Lahire, 1995). Elle admet accorder beaucoup de rigueur à cet aspect même si sur des questions purement scolaires elle reconnaît son impuissance. Elle s'est montrée quelquefois intransigente comme, par exemple, lorsque Diamila a voulu envoyer son petit frère, Ousmane, au marché alors qu'il était presque l'heure d'aller au cours particulier. Elle se sert de sa présence à leurs côtés pour contrôler si les leçons sont apprises ou non. Toutefois, elle affirme avec gêne qu'elle ne sait pas vraiment si les récitations (de leçons) sont bonnes car n'ayant pas la capacité scolaire qui sied : « Je ne sais pas s'ils ont bien récité ou pas mais ma présence leur contraint, peut-être, de bien la faire ». Comme la plupart des familles démunies scolairement, Dior, en dépit de sa situation socio-économique précaire, encourage ses enfants par la promesse d'une sortie ou d'un cadeau :

« Il m'arrive de promettre surtout aux filles que si elles passent en classes supérieures elles iront en vacances chez leur tante à Diourbel à la fin de l'année scolaire (Région du Baol, au Sénégal) ». Elle ne laisse pas ses enfants « trainer » dehors.

Parce que dit-elle :

« Je veux les préserver de la mauvaise fréquentation, d'autant plus que dans ce quartier beaucoup d'enfants ne vont pas à l'école ».

Quand ils ne vont pas à l'école, soit ils regardent un peu de télévision soit ils jouent à des jeux d'intelligence à la maison. La surveillance de Dior est stricte et ne laisse aux enfants aucun temps pour l'errance.

Toutefois, Dior n'aime pas qu'ils regardent trop la télé parce qu'estime-t-elle, comme certains sénégalais.e.s la production audiovisuelle n'a essentiellement que trois recettes : lutte, musique et danse : ce que d'aucuns, par ironie, appellent le système LMD.

Avec des promesses et un contrôle basé sur la morale, cette mère de famille entend pousser ses enfants vers la réussite scolaire. Son investissement demeure insuffisant et elle risque de voir ses enfants, Ousmane, Khady et Adja, suivre les traces de leurs aînés.e.s. Néanmoins, elle ne montre aucun signe de démission ou de laxisme parental. Même si le risque de déperdition est grand, sa conscience de l'importance de l'école, notamment une qualification, est un argument qu'elle met en exergue. À maintes reprises, elle déclare, tout en regrettant sa non-scolarisation, qu'elle ne souhaite pas le même sort social à ses enfants :

« Si j'avais la chance d'aller à l'école, c'est sûr que je ne serais pas devenue ce que je suis aujourd'hui. Ce n'est pas de ma faute. Par contre eux (ses enfants) ont la chance d'y être. Il faut qu'ils réussissent pour pouvoir ne serait-ce que pour nous (parents) et demain avoir une famille stable financièrement. »

Pour elle, l'école et le diplôme permettent généralement d'accéder à la mobilité et l'ascension sociale dont elle aspire. Une telle ambition ne peut pas, selon elle, se réaliser dans la passivité et dans l'immobilisme.

Très attachée à la scolarisation de ses enfants, la non-scolarisation de Dior est un handicap majeur qui, parfois, la bloque dans son élan d'accompagnement scolaire pour ses enfants. En dépit de l'absence d'une culture scolaire, elle mobilise des stratégies basées sur le contrôle et sur la morale pour éviter à ses enfants la déperdition scolaire. Sa mobilisation démontre que le manque de capital scolaire ne peut pas être essentiellement assimilé à des « démissions parentales » (Lahire, Ibid.). Au contraire, ici, on assiste à un engagement intéressé dont le seul but est de concrétiser une espérance globalement subjective d'une mère de famille précaire et analphabète. Toutefois, la configuration familiale de chez Dior ne favorise pas trop la réalisation de cette ambition personnelle.

Parce que, le fait d'avoir sous le même toit des ratés scolaires (4 enfants perdus par l'école) n'incite pas trop les jeunes à vouloir sauver l'honneur. C'est toute l'ambivalence de la configuration familiale de socialisation de cette famille où parfois des aînés aident leurs cadets scolairement. Ils incarnent deux

figures à la fois contradictoires : l'aîné qui a échoué scolairement et celui qui aide aux devoirs. Ces deux positions ambivalentes n'aident pas, forcément, Dior à gagner son combat.

En somme, s'il était question de résumer, en quelques mots, la réalité des portraits de famille ici étudiés ça sera : la mobilisation parentale est guidée par une espérance et une croyance en l'école comme moyen d'émancipation et d'ascension sociale. Les quatre types de familles décrites ont livré dans leur hétérogénéité la complexité de leurs relations qu'elles ont eue directement ou indirectement avec l'école. Si Maty et Thioro (Portraits 1 et 2) ont fréquenté l'école avant d'en sortir pour le mariage, Oumou et Dior (Portraits 3 et 4) ont, quant à elles, été privées d'école par leurs familles au profit des garçons.

Cependant, ces quatre femmes n'ont pu pas connaître des réussites sociales et économiques du fait qu'elles ont été victimes de leur condition de femme. En dépit d'un sort commun qu'elles partagent, ces portraits démontrent, contre tous jugements hâtifs lorsqu'on parle de démission parentale, une mobilisation parentale (des mères) sans répit. Le sentiment qui est partagé par ces quatre femmes est l'importance de l'école aussi bien pour la promotion sociale que l'insertion sociale, et donc un moyen d'abrèger, pour certaines familles, la souffrance et la misère sociale. Ce sentiment commun s'est traduit par deux types de mobilisations que les quatre portraits ont mis en exergue. De par leur scolarisation, Thioro et Maty aident scolairement leurs enfants, ce que ne peuvent faire Oumou et Dior, mais malgré leur non-scolarisation, elles assistent les leurs par d'autres moyens, notamment par le contrôle et l'accompagnement physique et parfois financier.

CONCLUSION DE PARTIE

Au terme de cette partie, un élément essentiel a retenu notre attention : les dures conditions socio-économiques des parents d'élèves et de leur manque de capital scolaire n'ont pas été un frein à la bonne volonté scolaire de ces derniers. En écoutant leurs discours et en observant leurs pratiques quotidiennes, il apparaît que la mobilisation parentale des familles de Yeumbeul Sud repose sur la bonne volonté dans l'accompagnement et l'investissement économique dans la scolarité malgré la pauvreté.

La mobilisation parentale peut se lire parfois à travers leurs discours comme un moyen de revanche sur leurs propres aspirations jamais atteintes (l'exemple de Thioro en est une illustration). Elle peut aussi se lire comme un moyen de vivre, demain, une ascension sociale ou une reconversion sociale (le cas d'Oumou en atteste) grâce à la future réussite scolaire, puis professionnelle, de leurs enfants. Cette vision d'un devenir meilleur chez ces familles sénégalaises d'origine populaire indique cependant l'investissement sur les enfants est subordonné à un retour sur investissement. En effet, « l'enfant est le bâton de la vieillesse », par sa réussite scolaire et professionnelle : les familles s'enrichissent si l'enfant réussit et peuvent s'appauvrir si l'enfant échoue. Les parents d'élèves, surtout les mères de famille qui ont été très tôt déscolarisées affichent une mobilisation sans relâche tandis que d'autres, n'ayant jamais été scolarisées, mobilisent tout leur effort, leur temps, leurs moyens pour une scolarisation réussie des leurs. C'est pour cette raison d'ailleurs que la catégorie de la démission parentale ne pourra, de notre point de vue, résister face à ce qui est dit et observé de ces parents dont le seul espoir, le seul rêve est de voir les leurs enfants réussir.

3^E PARTIE :

LES POLITIQUES PUBLIQUES EDUCATIVES SENEGALAISES :

ENTRE DEVELOPPEMENT, DEMOCRATISATION ET LUTTE CONTRE LES DEPERDITIONS SCOLAIRES

- l'analyse des politiques publiques de développement scolaire
- les limites des politiques publiques de développement scolaire

Après avoir illustré quelques stratégies éducatives de mobilisation parentales en fonction de leur capacité, cette dernière partie se donne pour but d'explorer quelques politiques de développement scolaire en mettant en exergue leur apport et leur limite. Se pencher sur la bonne volonté des politiques publiques éducatives nécessite de s'intéresser à toutes les actions que les acteurs de l'éducation (publique, privée) tentent de mettre en œuvre pour relever les défis de l'école¹³⁸. Que cela soit les gouvernants, les ONG, les OI ou même les familles, chacun est animé, quoique dans des proportions et des motivations différentes, par une volonté de faire de ce défi un sacerdoce. L'analyse des actions éducatives d'une manière générale révèle, nous allons le voir, des enjeux politiques, économiques et sociaux qui permettent de comprendre l'importance qu'occupent les questions scolaires dans l'agenda public national comme international. Il sera donc aisé de constater que la scolarisation pour tous et la déperdition comme « problème » seront au cœur de ces politiques scolaires. Ainsi, appréhender les mesures politiques actuelles qui font ou défont l'école impose de faire un détour sur elles au regard de ce qu'elles ont été.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne en général et au Sénégal en particulier, la situation socio-économique ne permet plus d'accepter la déperdition scolaire, qui remet en cause l'objectif de la généralisation de la scolarisation primaire et le développement de l'enseignement secondaire. Ainsi, inscrite dans les agendas politiques des gouvernants, des ONG et Organisation internationales, la déperdition scolaire devient la cible première de ces derniers qui entendent la combattre partout où elle sévit. Néanmoins, l'ampleur du problème et son inégale répartition géographique nécessite que les zones d'intervention restent à déterminer de manière précise pour rendre la lutte plus efficace. Les politiques de lutte contre la déperdition scolaire doivent-elles être accentuées sur les problématiques

¹³⁸ Il y va de la scolarisation pour tous, de la lutte contre les déperditions scolaires à la promotion des jeunes filles à l'école. Parmi les actions entreprises, il faut aussi noter les politiques en faveur de l'alphabétisation des adultes et de la promotion de l'apprentissage pour les jeunes en déperdition scolaire.

individuelles des élèves ? Ou, doivent-elles être orientées vers des actions transversales collectives agissant sur les conditions de vie des individus notamment des familles ? Comment le nouvel ordre scolaire mondial influence-t-il les politiques de développement scolaire au Sénégal ?

Toutes ces questions méritent des réponses. Mais avant cela, il convient de faire un détour sur la manière dont l'UNESCO, les organismes internationaux et les associations ont réussi à édicter des règles sur l'orientation de l'éducation au Sénégal et dans les pays du tiers monde. C'est le lieu d'évoquer le rôle de ces institutions dans l'élaboration des politiques publiques éducatives dans les pays d'Afrique subsaharienne en général et au Sénégal en particulier.

Chapitre 8 : Les politiques publiques de développement scolaires au Sénégal	268
Introduction	268
1) Les politiques scolaires sous l'emprise des bailleurs de fonds	269
a. Les politiques de développement scolaire et de lutte contre la déperdition scolaire à l'aune d'un ordre éducatif mondial.....	269
b. Scolarisation et théorie du capital humain	271
2) Les ONG et les OI, fournisseurs d'objectifs en matière de développement scolaire en Afrique subsaharienne	273
a. La visée des politiques scolaires	273
b. Dissonance entre les politiques éducatives et les besoins des familles.....	278

Chapitre 8 :

Les politiques publiques de développement scolaires au Sénégal

Introduction

Ce chapitre a pour objectif d'explorer les politiques éducatives de développement scolaire ainsi que de mobilisation. Cette politique publique portée par les pouvoirs publics, les ONG, les OI se donne comme but d'inscrire et de maintenir tous les enfants dans les établissements scolaires, ce qui implique des actions de lutte contre tout phénomène qui remettrait en question cet objectif, notamment celui de la déperdition scolaire. Toutefois, il s'avère que les politiques mises en place peinent à apporter des résultats escomptés au regard des moyens et de l'intérêt qui leur sont accordés. Comme nous allons le voir, ces politiques publiques ne prennent pas en compte la problématique de la déperdition scolaire dans sa globalité.

Ainsi, nous nous intéressons dans ce chapitre aux politiques publiques de développement scolaire à travers des mesures et des dispositifs mis en place pour une éducation pour tous et contre la déperdition scolaire. En présentant les apports et les limites, nous allons essayer d'énumérer des perspectives tout en soulignant des points d'ombre qui restent à éclaircir dans cette problématique de la gouvernance scolaire.

1) Les politiques scolaires sous l'emprise des bailleurs de fonds

Les enjeux politiques, scolaires et politiques qui concernent l'école semblent placer celle-ci au cœur des préoccupations des acteurs de l'éducation au point qu'une collaboration entre les autorités publiques et les bailleurs de fonds s'impose. D'ailleurs, nous constatons que la participation des bailleurs dans l'orientation et l'élaboration des politiques éducatives est de plus en plus présente depuis les années 1990. Beaucoup d'injonctions politiques et économiques émanent de la communauté internationale du fait de sa participation à l'effort budgétaire destiné à l'éducation sénégalaise d'où son influence dans les choix et les décisions menés pour l'école.

a. Les politiques de développement scolaire et de lutte contre la déperdition scolaire à l'aune d'un ordre éducatif mondial

Avant les années 1960-1980, les politiques de lutte contre la déperdition scolaire n'avaient pas pris une dimension aussi importante qu'aujourd'hui dans les pays d'Afrique subsaharienne. Alors que la crise économique de ces années 1980 atteignait des proportions inquiétantes, des mesures de politiques économiques sont édictées par les organismes de Bretton Woods aux pays affectés, notamment le Sénégal. Dès ces années, le gouvernement sénégalais sous la houlette de la Banque Mondiale et du FMI mène une politique de rigueur en lançant un programme d'ajustement structurel qui l'obligea à réduire les dépenses allouées à l'Éducation nationale. Les effets de cette réforme sont rapidement ressentis par la baisse des effectifs caractérisant une crise scolaire sans précédent. Ce contexte socio-économique a été le soubassement des problèmes de déscolarisation jusque-là moindres dans ces pays en voie de développement. Conjuguée au regain d'intérêt pour l'école à partir des années 1990, la question de la déperdition scolaire a pu devenir un phénomène contre lequel il faut lutter.

Les OI, les ONG et les gouvernements successifs se sont saisis dès le lendemain des indépendances de ce que l'UNESCO a appelé un « *problème mondial : la déperdition scolaire* ». À partir des années 1990, l'école africaine n'est plus une affaire entre États et familles ; c'est désormais une affaire de tous. La conférence de Jomtien 1990 établit « le fait que l'éducation pour tous est *une responsabilité sociale* qui engage la participation de tous les acteurs nationaux (publics, privés et associatifs) et qui exige *l'engagement international* des organismes de coopération ». (Lange, 2003). Cette nouvelle donne place les politiques de développement scolaire et de lutte contre la déperdition scolaire au cœur des enjeux sociaux, éthiques et économiques. Désormais, toutes politiques éducatives mises en place émanent de ces acteurs identifiés qui l'articulent autour d'une vision plus large de l'éducation. Dans cette lutte

contre la déperdition scolaire une certaine vision universaliste des nouveaux acteurs (ONG, OI etc.) sur l'école s'impose plus que d'autres : « Il convient de définir les nouvelles finalités assignées à l'éducation dans un monde en cours de transformation rapide, compte tenu de la contribution que l'éducation doit apporter au développement social, économique et humain et de la réalisation effective du droit à l'éducation. ¹³⁹ ». Il est donc clair que les politiques de lutte contre le phénomène de la déperdition scolaire dépendent du nouveau rôle assigné à l'éducation, non pas seulement par les États et par les familles eux-mêmes, mais aussi par les nouveaux bailleurs. Ces injonctions même si elles se confrontent à des résistances diverses finissent par s'imposer, car « la dépendance financière des États africains vis-à-vis des bailleurs de fonds tend à imposer de fait les choix éducatifs et les priorités définis par les experts internationaux » (Lange, *Ibid.*)

Dans ce contexte, la problématique des politiques de développement scolaire apparaît donc aux yeux de certaines populations comme des mesures qui n'arrangent en rien la question scolaire. À ce propos, Marie-France Lange (2003) écrit : « Le découpage des réformes et leur prise en charge financière par les différents bailleurs de fonds sont parfois perçus par les parents d'élèves comme des décisions arbitraires, seulement motivées par les objectifs gouvernementaux de capter la manne financière qui accompagne ces réformes. Les enseignants les rejoignent souvent dans cette analyse et sont réticents à appliquer des réformes dont la poursuite, et donc la pérennité, dépendent, de façon aléatoire, du renouvellement des financements extérieurs. »

C'est dans ce climat que les politiques éducatives de développement scolaire et de lutte contre la déperdition scolaire sont gérées de manière triangulaire entre États, familles et bailleurs de fonds. Si l'ensemble de ces acteurs harmonise leurs efforts pour arriver à leurs objectifs, ces derniers sont loin d'être atteints malgré les engagements. Au Sénégal, les coopérations bilatérales et multilatérales ainsi que la forte présence des ONG constituent une manne financière conséquente pour appuyer les politiques éducatives.

Si la démocratisation scolaire élargie aux milieux populaires a toujours été appréhendée – du moins dans le discours officiel – comme un objectif qui permettrait aux familles démunies de sortir de leur situation socioéconomique difficile, il n'en demeure pas moins que les enjeux sociaux (pauvreté, maladie, chômage) qui caractérisent leur situation de vie ne sont que rarement pris en compte dans l'élaboration des politiques de développement scolaire. L'analyse des politiques de développement

¹³⁹ Article 4 de la recommandation numéro 66 concernant l'amélioration et l'efficacité des systèmes d'éducation en particulier par la réduction des déperditions d'effectifs à tous les niveaux de l'enseignement. Conférence de l'UNESCO 1970.

scolaire, en parallèle avec celles de lutte contre la déperdition scolaire, permet de constater le décalage existant entre ces politiques et la réalité observée dans les quartiers où ce phénomène est encore important. Il est donc nécessaire de confronter ces politiques scolaires avec le quotidien des populations pour comprendre comment ces politiques s'appliquent et qu'elles en sont les limites.

b. Scolarisation et théorie du capital humain

À l'époque coloniale, nous l'avons vu dans la première partie de cette étude, la fonction que le système scolaire était censée remplir fut le soutien d'une économie de rente et la formation de quelques employés indigènes subalternes nécessaires au fonctionnement de l'administration coloniale. Aujourd'hui, dans les discours officiels (États, ONG, organisations onusiennes), l'éducation est considérée comme le socle de tout développement économique : « L'éducation, qui assume une double fonction de continuité et de progrès, est l'un des instruments les plus puissants d'un tel développement » (Harare, 1982). Dans sa nouvelle fonction, d'aucuns pensent que c'est : « de toute évidence l'un des instruments les plus puissants pour lutter contre la pauvreté et les inégalités, ainsi que pour jeter les bases d'une croissance économique solide. Il est grand temps d'investir davantage dans ce secteur. » (Patrinos, 2016).

Parmi les vertus qui sont attribuées à l'éducation, Rawls pense que l'estime de soi est l'une des plus essentielles : « Il faut chercher à donner aux plus défavorisés l'assurance de leur propre valeur, ceci limite les formes de hiérarchie et les degrés d'inégalité que la justice autorise ». Il assigne à cet effet un rôle défini à l'éducation : « Aussi important, si ce n'est plus, est le rôle de l'éducation pour rendre une personne capable de goûter la culture de sa société et d'y jouer un rôle, et, de cette façon, pour donner à chaque individu l'assurance de sa propre valeur ». (Rawls, 1971). Ce nouveau rôle assigné à l'éducation est donc porté par des politiques. Ainsi, par ce discours, on constate que l'éducation « n'est plus à développer uniquement parce qu'elle constitue un droit fondamental ou une question politique de production et de reproduction dans le long terme des valeurs et des formes d'organisation des différentes sociétés humaines. L'éducation (...) est plutôt traitée dans le cadre des politiques internationales dites comme un moyen de « lutte contre la pauvreté et l'exclusion » (Nait-Blaid, 2014).

Cette nouvelle représentation du rôle de l'école se décline en deux objectifs majeurs : être en mesure de former des cadres capables d'assurer la gestion administrative, économique et politique des pays, d'une part, et « former des hommes et des femmes dotés de qualifications utiles et montrant des attitudes favorables au progrès de la société et capables d'innover » (Harare, 1982), d'autre part. C'est ainsi qu'au

Sénégal, l'école coloniale qui n'avait touché jusque-là qu'une petite partie de la population commence à se généraliser. La plupart de l'élite sénégalaise, voire d'Afrique subsaharienne, sortait de l'école régionale de l'AOF William Ponty (Sénégal). On observe d'ailleurs les mêmes objectifs chez les pays voisins d'Afrique subsaharienne. Par exemple au Mali et au Cameroun, c'est un impératif de former « avec une économie maximum de temps et d'argent tous les cadres dont le pays a besoin pour ses différents plans de développement », et « l'enseignement doit fournir les cadres moyens et supérieurs dont a besoin notre économie »¹⁴⁰. Mais, au lendemain des indépendances, le défi est autre : il faut en plus assurer la démocratisation et la généralisation de l'éducation scolaire. Ainsi, il appartient à l'école de former « des producteurs dynamiques et ouverts au progrès (...) d'apporter aux enfants les connaissances indispensables à l'exercice, pour tout citoyen, de ses responsabilités économiques, lui permettant d'être un producteur libre ¹⁴¹».

La nouvelle définition des fonctions des systèmes éducatifs laisse croire de manière claire que la scolarisation peut mener vers le développement. Cette nouvelle vision est présente dans les politiques scolaires des pays dits en développement. Elle est appliquée de manière systématique quelle que soit la configuration politique, culturelle ou sociale du pays. Cette politique s'est trouvée confrontée à des contradictions, notamment dans la pratique de l'organisation politique et économique (Mbembé, 1990), car les pays d'Afrique subsaharienne se trouvent à cette époque pour beaucoup d'entre eux avec des dictateurs à la tête de l'État. Ces derniers inspirés menaient alors des politiques qui ne prenaient pas en compte les libertés de chacun en termes de choix et d'orientation de vie.

Le nouvel ordre éducatif international (Laval, Weber, 2002) repose ainsi sur une vision qui nie les libertés de choix des individus et ignore surtout les capacités de chacun de ces individus sur qui cette vision s'impose. Dans ces conditions, il est indéniable que les objectifs de généralisation de l'instruction fixés ne sont pas atteints. La non-prise en compte des conditions socioéconomiques des populations dans la démocratisation de l'école¹⁴² repose sur une négation des libertés de choix des populations concernées. Ainsi, comprendre et lutter contre les problèmes liés à l'échec scolaire et à la déperdition scolaire c'est d'abord permettre aux populations (surtout du milieu populaire) de pouvoir développer leur capacité d'action en fonction de ce qu'elles sont et des moyens dont elles disposent.

¹⁴⁰ Gérard, (1989), cité par Lange, (1990)

¹⁴¹ Martin, (1970), cité par Lange, (1990)

¹⁴² En témoigne l'enquête qualitative - de la série du rapport d'évaluation de la gouvernance dans le secteur de l'éducation au Sénégal (2011)- qui, dans les préoccupations formulées à travers le guide d'entretien, ne mentionne aucune question relative aux conditions économiques d'existence des ménages. Ce rapport est fait avec l'aide d'OSIWA et du FORUM CIVIL. Ceci montre que même dans l'évaluation des politiques scolaires lorsque les familles sont interrogées c'est pour leur demander de dire ce qu'elles pensent de ces politiques scolaires. On leur demande de juger de l'efficacité ou de l'inefficacité des politiques scolaires qui s'appliquent à elles, alors même qu'elles n'ont pas la maîtrise de tous les enjeux de telles politiques.

Pour Sen (2000), il faut non seulement prendre en compte ce que possèdent les individus, mais aussi leur capacité, leur liberté à utiliser leurs biens (l'éducation étant un bien) pour choisir leur propre mode de vie. Et, même si leur bonne volonté de faire accéder ou de maintenir leurs enfants à l'école est forte, cette volonté se heurte à leurs conditions d'existence et à leur manque de liberté. Car il leur manque tout. Cette situation est aujourd'hui renforcée par le fait que les États n'ont plus la mainmise sur le financement de leur propre politique éducative alors que la demande scolaire est de plus en plus forte. Dans ce contexte, toute politique scolaire est soumise à l'approbation et au financement des bailleurs de fonds (Lange, 1999). Il est donc un impératif d'identifier le rôle et le poids des différents acteurs dans la conception et la mise en application des politiques scolaires.

2) Les ONG et les OI, fournisseurs d'objectifs en matière de développement scolaire en Afrique subsaharienne

a. La visée des politiques scolaires

La nécessité d'assurer une éducation pour tous (EPT) n'apparaît pas parallèlement avec la lutte contre la déperdition scolaire sur les agendas politiques des pouvoirs publics, des organismes internationaux ainsi que des ONG. On l'a déjà dit, tant que le manque de diplôme ou de formation ne constituait pas un obstacle à l'emploi, la sortie précoce du système éducatif n'était ni identifiée comme un problème ni ciblée comme un ennemi contre lequel il faut se battre. Il a fallu attendre le lendemain des indépendances pour assister à un intérêt massif voué à la scolarisation de masse. En effet, les années qui ont suivi les indépendances en Afrique ont été fortement marquées par un développement rapide de l'institution scolaire. Selon Marie-France Lange (1999), cette scolarisation rapide « a été rendue possible par l'action cumulée de deux phénomènes ».

Le premier réside dans la volonté des États de développer la scolarisation, celle-ci étant considérée, d'une part, comme l'élément nécessaire pour la construction de l'unité nationale, d'autre part, comme l'instrument privilégié du développement économique. Le second phénomène a été la brusque libération de la demande en éducation, les colonisateurs ayant, en effet, eu tendance à freiner la demande scolaire. » Cette situation a donc été à l'origine de ce qui a placé la scolarisation de base au cœur des priorités des États et des organismes internationaux : les conférences d'Addis-Abeba, de Dakar, de Jomtien etc. en sont la preuve. Mais bien avant, les pays d'Afrique subsaharienne s'étaient déjà saisis de la question de la démocratisation scolaire sous l'impulsion des organismes comme l'Unesco. À ce propos Lange(1991) ajoute que : « Les pays africains envisageaient alors de parvenir à une scolarisation primaire généralisée, dès le début de la décennie 1980. Mais, en 1982, les membres de

la conférence de Harare, examinant le bilan scolaire des deux décennies écoulées, ne purent que constater la non-réalisation des objectifs fixés. Selon le rapport final de cette conférence, le taux de scolarisation du groupe d'âge des 6-11 ans n'était, en 1980, que de 62% en moyenne, avec de fortes disparités selon les pays (le taux le plus faible étant de 13% seulement). En fait, seuls 15 pays africains enregistraient un taux supérieur à 75%, et aucun d'entre eux n'étaient parvenus à généraliser l'instruction primaire. »

Les causes de cet échec n'ayant pas été analysées sérieusement ou du moins ayant été amputées à une demande scolaire forte due à la croissance démographique, l'orientation des politiques de développement scolaire a omis de prendre en compte les enjeux économiques, culturels et surtout sociaux de la problématique de l'échec scolaire. Cette omission n'est pas anodine en ce sens qu'elle permet aux gouvernants d'accuser sans cesse les parents et de passer sous silence des facteurs (problèmes de : pauvreté, chômage, analphabétisme, sécurité etc.) nécessaires voire indispensables dans la compréhension des problèmes liés à la déperdition scolaire. À Yeumbeul Sud, les problèmes posés par le cadre de vie n'aident en rien les populations dans leur volonté de scolariser leurs enfants. On l'a vu :

« Dans notre zone, on connaît d'énormes difficultés liées à notre espace commun. Chaque année, nos écoles sont sous la menace des inondations. En 2010, on a connu presque les pires moments des conséquences de la pluie : des maisons ont été inondées et des familles même étaient obligées d'occuper des salles de classe. Si vous cumulez tous ces problèmes à ceux de santé et de chômage vous verrez qu'il est presque impossible de développer une scolarisation sereine des enfants qui vivent dans cette commune d'arrondissement. Les parents sont pauvres et l'environnement n'est pas vraiment propice à la réussite scolaire. »
(Moussoum, enseignant, école Abdou Ndiaye)

De plus, cette attitude qui consiste à esquiver les facteurs susmentionnés permet aussi « d'escamoter le problème du financement de l'éducation ou de taire le rôle indispensable de la main-d'œuvre enfantine ou juvénile au sein des secteurs agricoles et informels d'un grand nombre de pays. C'est aussi éviter de poser le problème de la résistance culturelle à l'école de certains groupes (résistance générale ou limitée au cas des filles) » (Lange, 1991). Une telle attitude de la part des responsables politiques ne permet pas une compréhension plus nette des maux de l'école dont ils ont les prérogatives et l'obligation de régler. De cette position, émane un flou total du fonctionnement du système scolaire et une inefficacité des politiques de développement scolaire. Il s'ensuit au terme de chaque conférence dédiée à l'école, des

objectifs jamais atteints, mais renouvelés de manière systématique sans aucune remise en cause profonde de ces derniers. En l'espèce, le discours sur la scolarisation universelle semble être celui du « politiquement correct » car étant parfaitement en décalage avec les politiques scolaires menées.

Dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, ce discours est en porte-à-faux avec la réalité observée :

« On nous dit tous les jours à la télévision de scolariser nos enfants, surtout les filles. Parce que c'est une bonne chose l'école. Mais, aujourd'hui qu'est-ce que l'État fait concrètement pour permettre aux couches de la population les plus démunies pour les sortir de la précarité ? Comment voulez-vous penser à l'école au moment où l'accès à l'eau potable est un combat de tous les jours parmi les autres combats du quotidien ? Oui, on aimerait bien pouvoir scolariser et accompagner comme il faut, mais quand on peine à régler les besoins les plus élémentaires et vitaux, le rêve scolaire devient difficile à réaliser. C'est ce que le gouvernement doit savoir. » (Ousmane, 31 ans, éleveur de moutons)

Mais tous ces revers en matière d'objectifs non atteints ne feront pas abdiquer les pouvoirs publics ainsi que leurs partenaires dans leur volonté de scolariser tous les enfants du monde et de lutte contre les déperditions scolaires. Car dès 2000, suite au constat accablant de 100 millions d'enfants en marge des classes¹⁴³, de nouveaux objectifs sont ainsi fixés lors du forum de Dakar. Ce forum identifie à nouveau six objectifs à atteindre à l'aune de 2015 :

- > Agir pour la protection et l'éducation de la petite enfance ;
- > Assurer l'enseignement élémentaire de façon universelle ;
- > Répondre aux besoins d'apprentissage tout au long de la vie des jeunes et des adultes ;
- > Améliorer de 50 % le niveau d'alphabétisation des adultes et surtout celui des femmes ;
- > Atteindre l'équité en genre,
- > Améliorer sous tous ces aspects la qualité de l'éducation.

Étant donné que ces six objectifs demandent des mécanismes d'accompagnement, le forum de Dakar met alors en place douze stratégies communes appliquées à tous les pays et particulièrement à ceux d'Afrique subsaharienne.

¹⁴³ En 1990, lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) de Jomtien en Thaïlande, les organisateurs avaient tenu un bilan d'étape pour évaluer la situation et comment permettre une politique de massification scolaire.

Encadré 1.3 — Les stratégies de Dakar

Le paragraphe 8 du Cadre d'action de Dakar énumère 12 stratégies :

1. susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base ;
2. promouvoir des politiques d'éducation pour tous dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement ;
3. faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation ;
4. mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et évaluables ;
5. répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de conflits, de catastrophes naturelles et de situations d'instabilité, et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance, et à prévenir la violence et les conflits ;
6. mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui prennent en compte la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques ;
7. mettre en œuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida ;
8. créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage et conduise à des niveaux d'acquisition clairement définis pour tous ;
9. améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants ;
10. mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous ;
11. assurer un suivi systématique des progrès accomplis du point de vue des objectifs et des stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international ;
12. renforcer les mécanismes existants pour faire progresser plus rapidement l'éducation pour tous.

Source : UNESCO (2000a).

L'analyse des stratégies de Dakar indique qu'aucune mesure visant l'amélioration des conditions socioéconomiques des enfants scolarisables n'est clairement exprimée dans la formulation des douze stratégies. Même si, avec la volonté, les pays d'Afrique subsaharienne et les organismes internationaux

s'engagent à ne ménager aucun effort pour atteindre les objectifs fixés¹⁴⁴, les enjeux socio-économiques qui impliquent la stabilité matérielle des familles sont négligés au profit de ceux scolaires et politiques. Cette négligence émane entre autres facteurs du nouveau rôle assigné à l'école : celui d'un facteur de développement économique. Toutefois, l'essentiel des injonctions tournent davantage autour des enjeux scolaires et politiques explicitement exprimés par la première et la dernière stratégie. L'adhésion des pays d'Afrique subsaharienne particulièrement le Sénégal est immédiate. Au-delà d'un combat pour une scolarisation de masse et de qualité, le Sénégal entend, en parallèle, le mener contre les déperditions scolaires. La focale se resserre plus encore autour de ce phénomène qui gangrène le système éducatif. C'est ainsi qu'il s'engage avec le Burkina Faso, le Bénin, le Mali et le Niger dans le programme de développement des réseaux pour l'éducation en Afrique de l'ouest (PRODERE-AO¹⁴⁵) mis œuvre en 2005. Les différents pays concernés par le forum de Dakar ont ainsi fait des efforts en intégrant les injonctions faites lors de la conférence. Des progrès ont donc été enregistrés : dans les pays d'Afrique subsaharienne, le taux de scolarisation est passé de 58 % en 2000 à 74 % en 2007¹⁴⁶. Toutefois, on constate, dans le même temps, que c'est dans cette partie de l'Afrique que vivait la moitié des 78 millions d'enfants non scolarisés dans le monde. Dans ces conditions il était évident que les six objectifs fixés ne sont pas atteints. Dans des pays comme le Sénégal l'injustice liée à la répartition des moyens de l'éducation ne favorise en rien l'aboutissement de ces politiques éducatives. Car au Sénégal, 44 % du budget de l'éducation étaient alloués à l'enseignement secondaire et supérieur. C'est en conséquence attribuer aux familles les plus riches (10% de la population) 44 % du budget de l'Éducation nationale.

Mais ces résultats ne limitent pas pour autant la volonté politique des États. On constate que de programme à programme, d'un plan à un autre, les pays d'Afrique subsaharienne essaient d'harmoniser avec beaucoup de volonté les objectifs à atteindre en fonction des injonctions internationales. Toutefois, les crises économiques qui se sont succédé des années 1980 à nos jours n'ont pas facilité l'aide internationale : « Le dernier rapport mondial de suivi sur l'EPT de l'UNESCO constate que l'aide internationale stagne depuis 2004 et chute depuis 2007 et que les pays riches gonflent artificiellement le montant de l'aide consentie. Selon ce rapport, 16 milliards de dollars par an

¹⁴⁴ « Aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources. » (Dakar, 2000). Par cette déclaration, les acteurs ont démontré leur volonté de soutenir l'effort financier de leurs politiques de développement scolaire mises en place.

¹⁴⁵ Ce programme est financé par le Ministère des Affaires Étrangères et Européennes français. Il est mené avec l'aide et l'engagement des associations membres du programme et de leurs partenaires. « Par ailleurs, la démarche du PRODERE-AO entre en droite ligne des orientations des différents programmes de développement de l'éducation mis en œuvre qui prônent un partenariat efficace et bien coordonné, par la mobilisation et la mise en synergie de toutes les familles d'acteurs » (Mafakha Touré, secrétaire du ministère l'enseignement élémentaire).

¹⁴⁶ Rapport du PRODERE-AO, 2010.

seraient nécessaires pour atteindre l'objectif (soit 2% des fonds engagés en 2009 par les États-Unis et la Grande-Bretagne pour secourir les 4 plus grandes banques). La promesse, faite par la France en 2002, d'atteindre une aide de 0,7% de son PNB avant 2012 n'est pas tenue, pire, elle est passée de 0,49% en 2006 à 0,39% aujourd'hui (en 2010) ». (Rapport PRODER-AO, 2010).

Si des objectifs fixés, en matière de politique de développement scolaire et de lutte contre les déperditions scolaires, n'ont pas été atteints, la diminution de l'aide internationale explique en partie cet échec, car la mise en œuvre des politiques éducatives reste de la responsabilité des États africains.

b. Dissonance entre les politiques éducatives et les besoins des familles

Comme nous l'avons montré précédemment, les politiques éducatives mises en place ne prennent en compte que les enjeux scolaires et politiques. Or les familles (surtout du milieu populaire) expriment d'abord, en priorité, d'autres besoins vitaux qui peuvent leur permettre de mettre leurs enfants dans de bonnes conditions d'étude. À Yeumbeul Sud, les parents interrogés sur les politiques publiques dédiées à la scolarisation des enfants expriment le sentiment que les gouvernants oublient la famille au profit de l'école :

« Quand j'entends le président (s'adressant aux enseignants en grève) dire que plus de 40 % du budget est consacré à l'éducation, je me demande où est passé tout cet argent. J'ai l'impression que le gouvernement dépense de l'argent pour rien ! Pourquoi on n'a pas assez d'écoles ? Pourquoi les fournitures scolaires ne sont pas gratuites comme avant ? Avant, tous les enfants qui allaient à l'école avaient droit à des fournitures gratuites données par le gouvernement. C'était déjà mieux pour les parents, car ils avaient déjà des frais scolaires de moins. Mais, maintenant il va falloir les intégrer dans les dépenses mensuelles et annuelles. Il est vrai pour moi comme pour d'autres parents que l'essentiel c'est aussi de pouvoir inscrire tous nos enfants à l'école, mais quand on n'est pas capable de les nourrir correctement c'est difficile de les conduire jusqu'au bout. Je trouve que l'État pense plus à l'école qu'aux familles alors que la famille c'est la base. Si nous (les parents) on éprouve des difficultés quelconques, il est évident qu'elles se répercutent sur les enfants. Moi, personnellement si j'avais un véritable travail qui me permettrait de couvrir mes dépenses il n'y aurait pas de problème ». (Tidiane, 46 ans, artisan)

Pour les parents d'élèves qui connaissent des difficultés financières, les politiques de développement scolaire sont une volonté majeure pour donner à chaque enfant une possibilité de fréquenter l'école voire une chance de réussite sociale par l'accès à l'emploi à l'aide du diplôme, mais ces mesures de bonne volonté ne peuvent être efficaces pour des familles qui attendent en amont de ces mesures politiques une considération globale de leur situation, un bien-être social. Pensant que leur situation de précarité est déjà le premier obstacle à leur bonne volonté scolaire, ils estiment que leur condition socioéconomique doit être améliorée. Ainsi, de toutes ces politiques à la fois de lutte contre la déperdition scolaire et de développement scolaire aucune mesure n'est mise en place pour agir sur les conditions d'existence gage de leur transformation et de leur mobilisation.

« Quand que je vois ce que je suis devenu aujourd'hui, je ne peux pas dire que je n'ai pas envie que mes enfants aillent à l'école, au contraire, c'est une nécessité. Il faut des moyens et ici on n'a rien ! On a tous la motivation et la volonté d'assister nos enfants mais on ne nous aide pas quoi ! Les moyens de l'État ne sont pas utilisés à bon escient. Les politiciens, ils ne font que parler, rien n'est fait pour assurer ni notre sécurité dans ces quartiers ni pour nous trouver un job. Pensez-vous que c'est normal au moment où ceux qui nous gouvernent dépensent beaucoup d'argent dans des manifestations politiques. ? Même la construction de certaines des salles de classe de l'école où va ma fille est financée grâce à l'aide extérieure. Si nos enfants arrivent à aller dans cette école c'est parce que nous bénéficions de dons qui nous viennent de l'extérieur. C'est aussi la mobilisation de nos propres moyens pour faire fonctionner certaines choses dans les établissements de nos quartiers. C'est nous-mêmes qui prenons notre argent pour appuyer certaines écoles. Dans ces conditions, il est difficile qu'une politique de lutte contre la déperdition scolaire ou même contre le travail des enfants prospère. Parce que les parents se donnent plus à se gérer qu'à appuyer ces politiques. Pour moi, le gouvernement et les bailleurs qui l'aident pour ce combat doivent intégrer carrément les familles et la meilleure manière de le faire, c'est d'abord de leur trouver du travail et de les aider à améliorer leur condition de vie. S'ils arrivent à cela, je crois qu'on pourra bien s'occuper de nos enfants comme il se doit ».

(Oumar 56 ans, menuisier)

Pour les familles précaires et mobilisées, les politiques de lutte contre la pauvreté dans les milieux difficiles doivent être en amont de toute volonté et action de transformation de leur quotidien. Ces parents d'élèves estiment donc que les politiques publiques de développement scolaire doivent prendre en compte les nécessités premières des familles. Au sein de la C.A.Y.S, les familles se sentent trop

éloignées des mesures politiques prises pour corriger les effets négatifs de l'école ou pour garantir une scolarité de masse. Les parents attendent toujours avec beaucoup d'espoir les effets positifs escomptés des mesures qui sont proposées par les acteurs de l'éducation et leurs alliés mais peinent à sentir les résultats. Ce contexte fait naître progressivement un sentiment de méfiance voire de doute sur l'utilisation des fonds destinés à ces politiques :

« Ils prennent tous l'argent que leur donnent les bailleurs pour eux-mêmes. Sinon, comment comprendre quand dans une banlieue si proche du palais présidentiel, on n'arrive ni à se soigner correctement ni à scolariser nos enfants dans de bonnes conditions. Pourtant, eux dans leur résidence chic, leurs familles sont bien installées. Elles n'éprouvent aucune difficulté financière comme nous on la vit au quotidien. J'ai le sentiment qu'ils détournent l'argent public pour eux-mêmes et laissent les populations dans la merde. Regardez, on n'arrive même pas avoir un minimum de sécurité.

On entend toujours par ici par là qu'une personne a été agressée et tuée et eux ils ne font rien. Je me demande bien où va tout cet argent donné » (Lamane 35, ouvrier, 3 enfants).

En estimant que les moyens destinés à l'école ne sont pas dépensés à bon escient, ils considèrent que leur pouvoir d'action, malgré une bonne volonté scolaire pour le maintien et la réussite scolaire de leurs enfants, est compromis et très limité. Ainsi, parmi les mesures de gestion de politique scolaire et de leur développement, seul le comité de gestion pour l'école (CGE¹⁴⁷) semble répondre – par l'implication directe des familles et de la gestion participative – à certains problèmes posés par la démocratisation et la déperdition scolaire et ses conséquences :

« Heureusement qu'on a au sein de nos quartiers des comités de gestion pour l'école... Cette structure, de par sa gestion participative et inclusive, nous aide à élaborer avec les parents et la municipalité un certain nombre de stratégies éducatives, notamment dans la mobilisation des ressources et de soutien scolaire. Beaucoup d'élèves, particulièrement ceux issus des milieux défavorisés bénéficient aujourd'hui de cours de renforcement donnés par des étudiants et tout ceci grâce à ce comité. Je pense que si les parents et les collectivités territoriales étaient sérieusement impliqués dans les politiques d'orientation et de développement scolaire on n'aurait moins de difficultés que maintenant. Il faut dire que

¹⁴⁷ ARRETE MINISTERIEL n° 1383 en date du 30 janvier 2015 portant application du décret n° 2014-904 du 23 juillet 2014 relatif à la création, à l'organisation et au fonctionnement des Comités de gestion d'école (CGE) et des Unions de Comités de gestion d'école (UCGE).

cette structure parle aux parents, elle est proche d'eux et ils se l'approprient grâce au fait que c'est eux-mêmes qui occupent souvent la direction » (Djiré enseignant, école Abdou Ndiaye)

Si certaines politiques de développement scolaire ne semblent pas satisfaire des parents d'élèves, beaucoup de familles semblent être en phase avec cette mesure de proximité que représente le CGE.

Ce dispositif permet selon certaines d'entre elles de régler en amont des problèmes extra scolaires grâce à l'appui des ONG qui luttent pour le développement des jeunes et contre l'exclusion sociale et la pauvreté. Malgré les limites financières des familles, ce comité de gestion développe des initiatives pour assurer un accès et un maintien à l'école des jeunes en âge de scolarisation. Étant bien impliquées dans le processus de gestion, ces familles n'éprouvent aucune réserve quant à sa capacité à les aider dans la compréhension et la résolution de certains de leurs problèmes élémentaires :

« Avant, en ce qui concerne la résolution des problèmes liés à la scolarisation correcte de nos enfants, on se sentait moins impliqués que maintenant. Parce qu'on avait l'association des parents d'élèves souvent dirigée par des parents plus scolarisés que la plupart d'entre nous. Du coup, même pour les réunions, peu de parents y participaient. Moi, personnellement je n'y allais qu'en début de l'ouverture des classes. J'avais du mal à trouver son utilité. Mais maintenant avec la création du CGE depuis 2002, je me sens plus à l'aise et plus impliqué. J'ai remarqué que les parents viennent plus nombreux et dans la mobilisation des ressources ils sont plus motivés malgré les difficultés qu'on rencontre tous au quotidien » (Oumar, 56 ans menuisier)

Dans la même veine qu'Oumar, Diarra reconnaît son implication dans le CGE et l'apport que celui-ci - apporte à leur communauté de base :

« On est mieux sollicité ! Et, le CGE nous permet de mieux nous organiser. Maintenant on attend plus comme avant pour se mobiliser. Il y a tout un travail qu'on fait en amont pour anticiper sur certains problèmes liés au côté administratif. Je peux prendre l'exemple des élèves qui ont des problèmes d'extrait de naissance leur empêchant de se présenter à des examens. Aujourd'hui, avec l'appui des ONG comme USAID, Enda Jeunesse Action, nous nous mobilisons avec notre président du CGE pour recenser les nouvelles naissances et accompagnons les parents à établir l'acte de naissance. C'est un pas de plus

parce que dans notre génération beaucoup d'élèves ont quitté l'école car ils ne pouvaient pas faire l'examen d'entrée en sixième parce qu'ils n'avaient pas un acte de naissance. Ce problème est sur le point d'être résolu grâce à notre action collective impulsée par le CGE. Avec cette structure, on fait aussi beaucoup de social notamment avec des journées de distribution de dons offerts par nos partenaires. On agit aussi bien dans le scolaire que dans le social. L'État devrait avoir d'ailleurs la même approche. Pour nous l'un ne peut pas aller sans l'autre » (Diarra 51 ans, ménagère de 8 enfants)

Ce n'est qu'en éprouvant cette bonne volonté des parents d'élèves que l'État du Sénégal, comme d'autres pays de la sous-région, ont établi un tel dispositif pouvant impulser la mobilisation parentale. Au regard des politiques qui sont menées pour la démocratisation scolaire ainsi que pour la lutte contre la déscolarisation, les parents que nous avons interrogés estiment que ces politiques ont du mal à être efficaces dans la mesure où leurs problèmes ne sont pas réglés à la source. Pour eux, leurs priorités premières restent l'amélioration de leurs conditions de vie difficiles.

Chapitre 9 : Nécessité scolaire et limite des politiques éducatives de développement scolaire.....	284
Introduction	284
1) Des politiques qui améliorent l'accès à l'école, sans garantir le maintien.....	284
a. Des politiques qui multiplient les programmes et les écoles, sans réduire les inégalités sociales et scolaires	287
b. Des politiques qui promeuvent la scolarisation, sans garantir l'emploi.....	289
2) Des mesures de politique éducative « peu » efficaces.....	290
a. Un accès à l'école obligatoire sous caution : limites d'une bonne volonté scolaire.....	290
b) Un accès à la certification sous condition : une absence de pièce d'état civil pénalisante.....	295
c) Les difficultés d'apprentissage : une absence dans l'agenda de la politique scolaire	297

Chapitre 9 :

Nécessité scolaire et limite des politiques éducatives de développement scolaire

Introduction

En guise de rappel, il faut dire que la scolarisation est rendue obligatoire jusqu'à 16 ans au Sénégal. Cette scolarité institutionnalisée confirme de ce point de vue une nécessité scolaire à une dimension plus large qu'auparavant. Ceci est la preuve de la « bonne » volonté scolaire des autorités gouvernementales du Sénégal. Toutefois, on le répète, l'objectif d'une éducation universelle durable est loin d'être atteint, car beaucoup d'élèves sortent de l'école comme ils y sont entrés. Ainsi, un problème majeur qui cristallise les énergies demeure, celui du maintien d'élèves jusqu'à la fin de l'obligation scolaire voire plus. C'est en ce sens que le phénomène de la déperdition scolaire et les problèmes qui lui sont liés constituent sans doute un des enjeux majeurs pour l'élaboration des politiques publiques de développement scolaire.

Ce chapitre va nous permettre de broser à la fois, de manière brève, quelques mesures éducatives et surtout les limites de ces dernières dans leur volonté d'une scolarisation et d'un maintien durable des enfants.

1) Des politiques qui améliorent l'accès à l'école, sans garantir le maintien

Tous les dispositifs d'intervention sur la scolarisation et sur le maintien des enfants à l'école n'ont pas réalisé les objectifs qu'ils se sont fixés. Que cela soit le PAQUET, dans l'éducation et la formation ou l'observation de la vulnérabilité à la déperdition scolaire (OVDS), dans la prévention des sorties précoces de l'école, aucun de ces programmes n'arrive à relever les défis liés à la problématique de l'école. Ces programmes ne parviennent donc toujours pas à régler définitivement et globalement les problèmes scolaires. Pourtant, pour les acteurs de l'éducation, il ne fait aucun doute que les contenus de ces programmes donneront à terme des résultats escomptés. Sur la scolarisation, même si les interventions sont relativement croissantes et positives, elles le sont moins sur le maintien.

« Il n'y a pas un jour où des élèves et beaucoup même parfois ne viennent pas en retard.

Quand on leur demande la raison, c'est souvent : « on n'a pas mangé à l'heure » « mon père m'avait envoyé lui acheter quelques choses à la boutique » ou encore « j'aidais ma

mère à faire la vaisselle », etc. Si à chaque fois on se retrouve avec des enfants qui sont dans cette situation, comment voulez-vous qu'ils s'accrochent à l'école et y trouvent un intérêt particulier ? » (Sow, instituteur, école Abdou Ndiaye)

« Il est vrai que la sensibilisation autour de l'école et les espérances qui y sont liées ont poussé beaucoup de familles à scolariser leurs enfants. Mais derrière, il leur a manqué beaucoup de choses pour maintenir les leurs à l'école. C'est entre autres les moyens économiques, mais pas seulement ; c'est aussi un problème de suivi et d'accompagnement de la part des pouvoirs publics. On crée des écoles et après on n'a rien autour qui permet de jouer le tampon ou la médiation entre l'école qui accueille les élèves presque la plupart de leur temps et la famille. Il nous manque en vrai des dispositifs relais qui feront la jonction entre les deux (l'école et la famille). Je pense que cela aurait sans doute des retombées positives surtout pour le maintien des enfants à l'école » (Alima, institutrice, KAS)

« On ne peut pas nier l'apport des politiques éducatives dans le développement de l'éducation au Sénégal. C'est d'ailleurs en partie avec ces politiques que beaucoup d'ONG appuient et financent certains programmes liés essentiellement à l'éducation. Peut-être que s'il n'y avait pas cette volonté politique les bailleurs et les ONG n'interviendraient pas. Néanmoins, ce qui est certain est que ces politiques manquent souvent d'efficacité d'où l'impossibilité d'atteindre leurs objectifs en matière de lutte contre les déperditions scolaires surtout en milieu défavorisé. Dans des milieux de ce type, la focale doit être plus large outre les mesures politiques et scolaires : la problématique de la pauvreté doit être en amont de leurs interventions. Cela aiderait à mieux parler aux familles et surtout leur donner les moyens de scolariser et de suivre leurs enfants tout le long de leurs études. Si on veut aider l'école, il faut déjà passer impérativement par les familles. » (Maoda, 65, adjoint maire)

Les politiques d'accès à l'école sont alors, malgré leur bonne volonté, peu efficaces pour maintenir les enfants à l'école. Les mesures d'interventions concentrées sur le maintien ne sont pas assez suffisantes pour apporter une réponse proportionnée aux mesures d'accès beaucoup plus considérables. Le constat n'est pas seulement établi par les professionnels de l'école. Le rapport de synthèse de l'étude « ORLECOL » (2016) le note bien : « Sur le maintien, le nombre d'interventions répertoriées est relativement plus faible. On peut citer la mise en place des Observatoires de la vulnérabilité à la

déperdition scolaire (OVDS) qui sont institués dans le PAQUET Éducation-Formation 2013-2025 qui sont le plus souvent méconnus et non fonctionnels. » Pour comprendre les effets de ces politiques de développement scolaire sur la population scolarisée, il suffit de s'intéresser aussi au regard que les parents d'élèves portent sur ces politiques qui s'imposent à leurs enfants. Nous avons pris ici l'exemple de la suppression du redoublement.

« Comment voyez-vous la suppression du redoublement ? Voilà déjà une mesure qui paraît être une bonne solution pour la poursuite des études de nos enfants. Mais il y a un problème, car les enfants passent sans maîtriser les fondamentaux : lire et écrire correctement. D'ailleurs, on dit qu'avant la suppression du redoublement ou même bien avant que les élèves étaient meilleurs que ceux d'aujourd'hui. Une telle mesure ne fait que renforcer ce sentiment dans la mesure où les enseignants sont obligés de laisser en classe supérieure des élèves qui n'ont pas le niveau. J'ai l'impression que l'État ne se préoccupe que du remplissage des salles de classe. » (Thierno, 66 ans, enseignant retraité, parent d'élève, Thiaroye Kao 1)

« C'est une mesure qui permet certes de passer de classe, mais ne garantit à aucun moment ni le niveau ni le maintien des enfants à l'école. Moi, je pense que même s'il y avait la suppression du redoublement à l'époque cela ne m'aurait pas empêché de quitter l'école. Il fallait aider mon père à ramener de l'argent à la maison donc la préoccupation était autre. » (Moustapha, 38 ans, tailleur, scolarisé jusqu'à la classe de C.E.1, père de trois enfants scolarisés)

« La suppression du redoublement peut donner l'impression de participer au maintien des enfants à l'école, mais moi je pense que ce n'est pas le cas. Moi quand j'étais en primaire je n'avais pas le sentiment d'être bloqué par les passages de niveaux. J'étais plus paumé par le fait de ne rien comprendre de ce que le maître disait.

Je n'avais pas envie de rester entre les quatre murs pour écouter quelqu'un parler. Je n'arrivais pas à comprendre le sens de l'école. » (Pape, sorti de l'école en classe de CM1, commerçant, père de trois enfants)

Comme le témoignent ces parents d'élèves, la suppression du redoublement semble ne pas être un moyen efficace pour le maintien des enfants à l'école. Elle pourrait par ailleurs entretenir ou prolonger l'échec qui souvent arrive en classe d'examen (C.M2).

a. Des politiques qui multiplient les programmes et les écoles, sans réduire les inégalités sociales et scolaires

De prime abord, si l'on s'en tient aux ressources mobilisées pour la généralisation de l'éducation, on se rend compte que les autorités de l'éducation font preuve de beaucoup de bonne volonté et de détermination pour la réussite des politiques éducatives. En premier lieu, la mise en place des programmes de lutte pour la scolarisation et contre la déperdition scolaire permet de recueillir beaucoup de fonds devant être alloués à la politique éducative. Toutefois, la mise en œuvre de ces programmes a montré ces dernières années que les politiques éducatives pilotées par les gouvernants sénégalais se sont heurtées à des problèmes liés autant à la fois à la demande sociale qu'à la gestion de l'offre et la demande scolaire. La création d'établissements scolaires dans les zones rurales et dans les zones périphériques des centres urbains, qui n'a pas été accompagnée par des mesures sociales, a entraîné des difficultés diverses. Les populations qui se confrontent à des problèmes d'existence économiques se doivent d'inscrire leurs enfants à l'école au même moment où elles peinent à assurer les charges familiales. L'implantation des écoles dans ces zones est donc pour certaines familles une source de difficultés tant dans l'organisation familiale que dans la mobilisation des ressources humaines et financières pour la réussite scolaire. Dans le cas de Yeumbeul Sud la réalité s'observe au quotidien.

« (...) Avant, il n'existait pas d'école dans ces zones. Le peu d'écoliers qu'on avait étaient inscrits dans les communes environnantes. Maintenant on n'en a au moins quatre sans compter les écoles communautaires créées par des bonnes volontés pour pallier le manque de place. Donc, même si on a toujours des problèmes de places l'accès s'est amélioré au fil des années. Néanmoins, les difficultés majeures qu'on éprouve demeurent les inégalités d'accès et de réussite. Pour moi, cela est dû en grande partie aux disparités économiques qui existent entre les familles.

De ce point de vue, il faudrait, en dehors des politiques de généralisation scolaire, agir sur le quotidien des populations pour essayer de maîtriser au moins la demande sociale. Je pense que si l'État parvient à régler ce problème, les inégalités scolaires seront moindres. »
(Kalidou, 38 ans, instituteur)

« Il faut le dire beaucoup d'enfants sont inscrits, mais peu d'entre eux réussissent. Je ne suis pas heureux de le dire, mais c'est ainsi. Il faut revoir les choses d'une autre manière sinon on ne fera que du remplissage au court terme, car beaucoup d'entre eux vont abandonner. Je ne suis pas contre l'élaboration de nouvelles politiques scolaires et la

multiplication des écoles au contraire je suis pour. Mais si on n'analyse pas bien d'abord les problèmes des politiques scolaires antérieures, on perd du temps et on n'est pas efficace. Je serais plus pour une augmentation des dispositifs d'intervention et de soutien auprès des élèves en difficulté plutôt que la multiplication des écoles sans réel accompagnement derrière. Beaucoup d'élèves ont besoin de suivi scolaire parfois même intense compte tenu de leur faible niveau. Si, aujourd'hui, on y rajoute la nouvelle mesure qui supprime le redoublement, ça devient de plus en plus compliqué aussi bien pour les enfants que pour nous les enseignants. (Bara, 40 ans, instituteur)

C'est aussi avec la suppression du redoublement que les difficultés scolaires des plus exposés.e.s sont visibles. Cette mesure qui est censée favoriser le maintien et encourager les élèves pose d'énormes problèmes aux enseignants qui se retrouvent avec des disparités de niveaux assez importantes entre les enfants de même classe. Pour Bara, il s'agit là d'une mesure qui prolonge ou déplace la problématique des inégalités scolaires sans les régler.

Car elle permet, certes, aux autorités de l'école d'améliorer leur score en termes de scolarisation, d'avoir de bonnes statistiques qui à la fin vont se noyer avec celles des sorties précoces à l'école. Si les politiques éducatives (prolifération des écoles primaires, suppression du redoublement, obligation de l'école) sont présentées comme un atout, un moyen pour une éducation pour tous (EPT), certains professionnels de l'école estiment néanmoins qu'elles ont joué un rôle dans le maintien des inégalités scolaires, que ce soit en vertu de leur caractère essentialiste ou de leur silence vis-à-vis des disparités scolaires :

« C'est comme s'il suffisait de supprimer le redoublement pour que tous les élèves n'abandonnent pas. Je ne crois pas qu'il faille le faire pour éviter des déperditions. Et au contraire, le redoublement peut être dans une certaine mesure un moyen de redonner goût à l'élève, une source de motivation supplémentaire pour avancer. Si l'élève se rend compte qu'il peut passer en classe supérieure, quelle que soit sa moyenne et son niveau, on laisse place à la paresse, c'est une aubaine pour les partisans du moindre effort. En même temps, on pourrait se demander c'est quoi le sens de l'évaluation dans ce cas précis ? » (Fatma, 26 ans, institutrice)

« Les initiatives ne doivent pas se limiter à la simple suppression du redoublement il faut aller au-delà. D'ailleurs, malgré de telles mesures on constate toujours qu'il y a plus

d'abandons que de redoublements dans le système éducatif. Cela montre encore une fois que le problème ne se résume pas au redoublement, des interventions ciblant le soutien scolaire et l'accompagnement doivent encourager et renforcer. (Codou, 27 ans, institutrice)

L'inadéquation des mesures éducatives sénégalaises ou internationales peut aussi s'observer au sein du système scolaire où ces politiques sont remises en cause par le comportement des indicateurs comme le taux d'abandon scolaire et/ou le taux de redoublement et ce, malgré l'interdiction du redoublement. Selon les derniers recensements de l'Unesco le taux de redoublement en primaires est de 1,46%. Quant au taux d'abandon, il est passé de 37,63 % en 2017 à 43,11% en 2016. De la même année (2016), le rapport de l'USAID estime le nombre d'enfants en déperdition scolaire à 324 209.

L'analyse du comportement de ces indicateurs démontre que les stratégies éducatives développées, intrinsèques au système scolaire, sont inefficaces pour lutter contre la déperdition scolaire. La plupart des initiatives en matière de politiques éducatives sont essentiellement consacrées au renforcement des écoles et à l'accès. Des interventions tournées vers le maintien existent dans une certaine mesure, mais se révèlent le plus souvent inefficaces.

b. Des politiques qui promeuvent la scolarisation, sans garantir l'emploi

Quelles que soient les politiques de développement scolaire mises en place, la promotion de l'apprentissage demeure aujourd'hui pour l'État un volet essentiel pour le maintien des enfants dans les structures scolaires. Cependant, tous les jeunes en sortie d'apprentissage ne trouvent pas forcément de l'emploi ; ce qui a un impact sur la perception que des familles peuvent avoir sur l'école d'une manière générale. Car pour certaines d'entre elles l'école n'a pas une grande utilité si elle ne garantit pas un emploi à ses apprentis en sortie de formation.

« (...) Sur le fond, qui parmi des parents d'élèves n'a pas espéré voir son fils/fille travailler à la sortie de l'école ? Elle constituait un espoir, mais si au bout il n'y a rien, je ne vois pas pourquoi ils/elles doivent fréquenter l'école. Pour ma part — et d'ailleurs on l'a vu, beaucoup de gens sont sortis avec des qualifications en poche sans travail à la fin — je suis déçu. Je considère que c'est une perte de temps, car il aurait fallu les (les enfants) retenir à la maison et j'aurais gagné en temps et en argent. Parce que sans leur inscription, j'aurais pu réduire les charges familiales et disposer d'une main-d'œuvre au quotidien pour m'épauler. » (Bocar, 45 ans, menuisier, père de 6 enfants)

« Moi j'ai eu la chance d'avoir le brevet avant de quitter l'école, mais cela ne m'a pas servi à grand-chose parce que juste après je me suis mise à faire du commerce. Même si avec ce diplôme, aujourd'hui, on peut faire beaucoup de concours notamment dans la gendarmerie entre autres on sait comment cela fonctionne si tu ne connais pas quelqu'un dans le milieu cela ne sert à rien de déposer une candidature. Du coup, à part une certaine autonomie du point de vue intellectuel, l'école ne m'a pas permis de trouver un emploi. »
(Mansata, 25 ans, mère de 3 enfants)

Cette vision très présente chez certaines familles entretient d'une manière ou d'une autre le doute sur l'école quant à sa capacité d'offrir un emploi aux jeunes. La fonction que certains parents donnent à l'école reste celle d'un ascenseur vers l'emploi. Pour comprendre la réticence de certains parents (en déperdition scolaire) d'élèves à inscrire leurs enfants à l'école, il convient de s'attarder sur leurs espérances, sur leurs attentes et sur les effets des titres scolaires dans le jeu de la mobilité sociale. Ce que dit Mansata, montre que la fréquentation d'un établissement scolaire ou l'obtention d'une certification ne permet pas toujours de trouver un emploi. Cet exemple laisse sceptiques certaines familles quant à l'avenir de leurs enfants et pour d'autres crée un doute sur l'utilité de l'école qui à leurs yeux n'est là que « *pour former des chômeurs* ». Ce sentiment très fort chez des parents d'élèves ne permet pas de lutter efficacement contre les déperditions scolaires dans les zones en marge du monde de l'emploi. C'est dans ce sens sans doute entre autres que les Collèges et Instituts Canada (CICAN) en coopération avec le gouvernement du Sénégal ont mis en œuvre un programme d'Éducation pour l'Emploi (EPE) sur la période de 2014 à 2020. L'objectif de ce programme est de développer une main-d'œuvre qualifiée au Sénégal.

2) Des mesures de politique éducative « peu » efficaces

a. Un accès à l'école obligatoire sous caution : limites d'une bonne volonté scolaire

Les déperditions scolaires analysées sous l'angle des capacités ont souvent montré, dans les milieux populaires, les difficultés qu'éprouvent des familles pour financer la scolarité de leurs enfants. Ces difficultés existent dans la plupart des familles de Yeumbeul Sud qui ont participé à cette étude. En l'absence de moyens économiques, ces familles sont aussi, en dépit de tout, obligées de scolariser leur progéniture au regard de la loi¹⁴⁸. Cependant, les entretiens avec certains parents d'élèves ont montré que la mesure sur l'obligation scolaire, qui n'est pas suivie de mesures d'accompagnement notamment

¹⁴⁸ Il faut préciser que tous les enfants en âge d'aller à l'école ne sont pas inscrits conformément à la loi et ce pour des raisons diverses.

en matière d'allégement de frais scolaires, pose un problème. Dans leur majorité les familles reconnaissent l'importance et la nécessité de faire des études et souhaitent mettre leur bonne volonté en œuvre pour le maintien et la réussite scolaire de leurs enfants. Néanmoins, il en ressort que le coût demeure conséquent pour les familles qui peinent déjà à joindre les « deux bouts ». Cette réalité amène les familles à adopter diverses stratégies en fonction des priorités du moment. En l'espèce dans le cas de Yeumbeul nous avons identifié trois types de stratégies mises en place par les familles soit pour essayer de maintenir leurs enfants à l'école soit pour les sortir.

« Comme on sait avec mon mari que l'école est très importante pour la vie et surtout pour l'insertion professionnelle des enfants, nous avons décidé de réduire nos charges familiales pour soutenir la scolarité de nos trois petits-enfants. On n'a pas le choix si l'on ne veut pas qu'ils deviennent comme nous. C'est difficile, certes, parce qu'on ne gagne pas beaucoup tous les deux, mais on est obligé sinon la solution qui reste est de les sortir de l'école ce qui ne nous paraît pas être une bonne idée. Qu'est-ce que voulez...? On essaye de réduire par exemple les dépenses qui sont allouées à des activités moins essentielles (soutien au baptême, loisirs, voyage, etc.). Oui, il en faut. L'école à un coût d'ailleurs ça serait bien qu'elle soit gratuite totalement parce que des parents comme nous ont du mal à supporter son coût. Je pense que le gouvernement a un travail à faire en ce sens surtout s'il veut que la lutte contre le phénomène de la déperdition scolaire soit efficace. » (Diabou, 38 ans, maitresse de maison, trois enfants).

« Mon fils est en train de vivre les mêmes situations que moi lorsque j'étais à l'école. Il vient parfois me voir au marché pour me dire que son maître lui réclame un cahier de devoir. Lorsque je le revois et le faisant comprendre que je n'ai pas d'argent sur moi. Il me dit « maman le maître a dit tant que je n'ai pas mon cahier il ne m'acceptera pas pour le cours. Moi c'est à cause des histoires comme ça que mon père m'a sorti de l'école alors que j'aimais bien l'école moi. Il manquait un crayon par ici une ardoise par là et tout ça commençait à saouler mon père qui finalement ne voulait plus entendre parler de l'école. Je le comprends aujourd'hui avec du recul et surtout avec la situation que je vis avec mon fils. Il demande souvent et ça devient pressant. Moi, je ne compte que sur mes marchandises pour assurer toutes les dépenses quotidiennes de la maison sans compter les dépenses scolaires. Si cela doit continuer comme ça, je risque de lui demander de trouver un métier de ce fait ça sera plus simple pour tout monde. » (Falilou, 40 ans, vendeur à la sauvette, un fils et trois filles)

« Le choix le plus simple pour nous c'était déjà d'amener que les garçons à l'école française et les filles à l'école coranique. C'est une manière de réduire les dépenses du moment, parce que pour l'école coranique c'est quasiment gratuit. C'est aussi une manière de faire connaître aux filles les valeurs de notre religion. C'est important. Après tout on n'a pas les moyens de les amener tous.t.e.s à l'école. Je pense d'une manière générale que l'école française est faite pour les riches et quand on n'a pas beaucoup de moyens on ne peut pas maintenir ses enfants à l'école. Peut-être que je me trompe, mais c'est ce que je pense. Après si l'école était totalement gratuite peut-être que je changerais d'avis (Rire). Mais pour le moment je reste sur ma position. » (Mbaye Modou, 46 ans, boutiquier, quatre enfants)

Les coûts de la scolarité obligent ainsi certaines familles à faire des arbitrages en fonction de leurs propres difficultés. Ces dépenses scolaires sont pour la majorité des familles enquêtées une entrave au maintien de leurs enfants à l'école. Les conditions économiques d'existence poussent certains parents comme Mbaye Modou à faire des arbitrages entre les garçons et les filles en ce qui concerne leur accès à « l'école française ». En outre, en développant ces types de stratégies, les familles montrent leurs capacités ainsi que leur bonne volonté à accompagner leur progéniture dans leur scolarité. Lors des entretiens, les parents ont été nombreux à nous faire savoir que les difficultés économiques éprouvées constituent une des causes majeures de la déperdition scolaire des enfants. Au-delà de ces arbitrages, des familles optent même pour le retrait définitif des enfants espérant au « pire » avoir une main-d'œuvre supplémentaire qui pourra soutenir l'effort familial quotidien, comme l'explique Dibor ci-dessous :

« De toute façon pour moi cela n'a pas été trop compliqué. J'ai toujours voulu que mes enfants restent à l'école. Mais comme on dit devant l'impossible nul n'est tenu, j'étais, avec regret, contraint de la sortir la petite. Parce que simplement je n'arrivais pas assurer les coûts, pas simplement annuels de l'école, mais surtout mensuels ; du coup j'ai tout arrêté. Après, d'une certaine manière ce n'est pas si mal que cela, car non seulement elle m'aide pour les tâches quotidiennes et parfois elle vend avec moi des légumes au marché. Si je vois les choses de cette manière, je peux dire que sa sortie de l'école m'a permis de faire quelques économies. » (Dibor, 28 ans, vendeuse de légumes, trois enfants)

À ces stratégies de contournement et de maintien s'inscrivant face à l'impératif scolaire, ces familles confortent leur bonne volonté scolaire qui se confronte aux difficultés économiques qu'elles vivent au quotidien. Leur capacité de mobilisation est ainsi réduite et parfois bloquée par une logique de survie qui elle-même neutralise leur liberté individuelle (Sen), celle d'inscrire librement leurs enfants à l'école et de leur y maintenir. Les petits séjours au sein des familles et les échanges avec ces dernières ont permis de déceler chez certains parents la crainte que leurs enfants soient en déperdition comme eux l'ont été et de déceler pour d'autres un sentiment d'impuissance et de regret face à ce phénomène :

« J'ai des doutes que ma fille puisse continuer à faire des études. Pour le moment ça tient, mais je ne suis pas sûr qu'après l'école primaire on pourra tenir. (Pourquoi dites-vous cela ?) – Je crains que cela devienne de plus en plus dur pour nous d'autant plus qu'avec le collège les frais de scolarité sont plus importants. Déjà il faudra rajouter le transport comme frais supplémentaires ainsi que le petit billet pour manger et tout, car là-bas ils font des journées continues. Avec toutes ces dépenses, je ne suis pas sûre de pouvoir la maintenir. » (Mantoulaye, 31 ans, ménagère, trois enfants dont deux filles)

« Pour vous dire vrai, la probabilité qu'ils arrêtent est beaucoup plus importante qu'ils continuent. On n'a pas les moyens c'est la seule raison. L'école coûte cher de plus en plus et personne n'en parle. En tout cas nous (les parents) on le sent bien. Je ne sais pas si vous avez remarqué que, depuis quelques années, l'ouverture des classes coïncide à quelques jours près avec d'autres événements importants pour notre communauté. Nous avons juste avant la rentrée des classes la Tabaski (l'Aïd-el-Kebir) précédée par le Korité (l'Aïd-el-fitr) et tous ces événements coûtent beaucoup d'argent pour les parents. Il n'y a que les parents pour prendre en charge toutes ces dépenses cela devient très compliqué pour nous. » (Saybatou, 44 ans, vendeur de tissus, cinq enfants)

« Les événements sont trop rapprochés et nous pompent le peu d'argent qu'on gagne pour nourrir nos enfants. S'il faut rajouter à cela l'achat de fournitures scolaires souvent coûteuses à l'état neuf, ça devient salé pour nous les familles. Vous comprenez ? Avant au temps du Président Diouf, les livres et les cahiers qui étaient gratuits permettaient de réduire les dépenses scolaires des familles, mais maintenant il n'y a rien. (Amadou, 56 ans, vigile, six enfants)

À défaut d'avoir assez de moyens pour gérer les dépenses liées à la scolarité de leurs enfants, certaines familles optent pour le « recyclage » des livres. Elles s'organisent avec les voisines qui ont des enfants en classes supérieures afin de récupérer leurs livres qu'elles donnent à leurs enfants plus jeunes :

« Nous avec certains parents d'élèves voisins, comme on sait qu'on n'a pas les moyens avec toutes ces dépenses on a décidé de s'organiser pour réduire les coûts. De ce fait, nos enfants qui passent en classes supérieures cèdent toutes les fournitures scolaires qui peuvent être utiles aux plus petits. Ceci nous permet de bien gérer les rentrées de classes difficiles. De toute façon on est obligé de trouver un moyen ou une autre pour s'en sortir.» (Racky, 25 ans, ménagère, deux filles)

Ces dépenses scolaires coûteuses ne sont pas qu'une plainte des familles en difficulté économique. Le constat est aussi fait par des enseignants qui estiment que le poids des fournitures scolaires est un lourd fardeau pour les familles surtout démunies. De leur point de vue, ne pas régler ce problème c'est aussi une manière de négliger les difficultés qu'éprouvent les enseignants au début de la rentrée des classes où les bancs sont presque tous vides :

« Il est vrai que le slogan « oubi teey diangue teey » (c'est-à-dire commencer les cours dès la rentrée) est une belle idée. Mais comment voulez-vous le mettre en pratique lorsque vous avez un peu plus de la moitié de la classe absente sous le motif de n'être pas au point sur le plan des fournitures scolaires, nécessaires à la rentrée ? Je pense pour mettre en œuvre une telle idée de façon efficace, il faut que le gouvernement règle d'abord le problème des fournitures scolaires et ceci ne peut être réglé quand agissant de façon définitive auprès des familles démunies. » (Lakhta, 36 ans, instituteur)

Face à de tels constats, il est difficile de ne pas considérer que les problèmes économiques des familles de Yeumbeul Sud ne participent pas à la déperdition scolaire des enfants. Malgré le fait que les familles se mobilisent et mettent en place aussi bien des stratégies éducatives de mobilisation qu'économique de contournement, il leur est parfois difficile d'éviter la déperdition scolaire de leurs enfants. Nous pouvons considérer que les mesures politiques prises par les gouvernements sénégalais ne les aident pas à régler les problèmes qui entraînent le retrait de l'école des enfants. Ainsi, l'instauration de l'obligation scolaire dans les textes législatifs ne paraît pas être une mesure qui ne règle ni le problème de l'accès ni celui du maintien des enfants à l'école. Elle traduit une volonté institutionnelle qui n'est apparemment appréciée que par les organismes internationaux ainsi que par les ONG.

b) Un accès à la certification sous condition : une absence de pièce d'état civil pénalisante

Une analyse sérieuse des racines de la déperdition scolaire dans le milieu comme Yeumbeul Sud ne pourra pas faire l'économie d'un diagnostic sur les effets de la détention ou non d'un acte de naissance des élèves. Même si l'absence de pièce d'état civil n'est pas la principale cause du phénomène, elle contribue à éloigner de l'école certains enfants issus notamment des familles les plus démunies. Établir une pièce d'état civil aux enfants suppose d'en connaître l'utilité et les enjeux qui tournent autour ce document. Or, pour la plupart des familles habitant dans les quartiers populaires, cette pièce n'a pas une utilité pratique immédiate dans le déroulement de leur quotidien. De plus, ces familles ont un rapport souvent pénible avec l'administration qu'elles ne considèrent pas comme faisant partie des mobiles sur lesquels elles peuvent s'appuyer pour régler certains de leurs problèmes. Ainsi, l'obligation de détenir un acte de naissance pour passer les examens du C.F.E.E peut marquer pour certains enfants un coup d'arrêt dans leur cursus scolaire.

« Au-delà de tout ce qu'on peut dire sur les causes du retrait précoce des enfants à l'école, je pense que le fait qu'il soit obligatoire d'avoir un acte de naissance pour passer ses examens constitue une barrière pour les enfants. Sachant que la plupart des enfants qui n'ont pas d'acte de naissance sont issus des familles pauvres, il importe de revoir cette mesure si l'on veut qu'ils viennent et restent à l'école. Vous n'êtes pas sans savoir que beaucoup de ceux et celles qui ont abandonné l'école l'ont quitté en classe de C.M.2. On ne se demande pas souvent pourquoi cette classe plutôt que d'autres. (...) c'est vrai qu'il n'y a pas que ça qui l'explique, mais certains parents sont fatigués de devoir courir derrière ces procédures administratives alors que ce temps, pour eux, devrait être consacré à la recherche de besogne pour nourrir leurs familles. Il doit y avoir une dérogation pour permettre à tout le monde de passer cet examen même si on n'a pas de pièce d'état civil. L'acte de naissance est demandé dès le cours initial, mais les écoles n'en tiennent pas trop rigueur. C'est ainsi qu'on laisse l'affaire trainer jusqu'en classe de C.M.2 pour ensuite dire à un tel ou tel élève que tu ne feras pas l'examen tant que tu n'auras pas un acte de naissance. Vous voyez où se situe le véritable problème ? De mon point de vue comme ça touche les enfants des classes vulnérables, les autorités doivent assouplir les choses pour mieux lutter d'ailleurs contre la déperdition scolaire qui est devenue un phénomène majeur. » (Mr SY, enseignant)

« L'autre jour, j'en ai parlé avec son père pour qu'il lui trouve un acte de naissance. Fatou Binetou est en classe de C.P, cela fait déjà deux ans qu'elle va à l'école il faut qu'on pense à régler ce problème. Je ne lui souhaite pas la même chose que moi. Moi, lorsque je devrais passer mes examens de C.M.2 notre directeur m'avait demandé de lui ramener mon acte de naissance pour faire la carte d'identité scolaire afin de pouvoir faire mes examens. Je me rappelle j'étais partie le dire à ma mère qui m'avait fait savoir qu'elle n'avait pas d'argent pour payer cela. Parce qu'au fond, il faut non seulement payer pour l'extrait de naissance, mais aussi pour la carte d'identité scolaire. À l'époque notre directeur m'a dit que si je ne ramène pas le document plus l'argent de la carte d'identité scolaire il ne me présentera pas à l'examen. C'est comme ça malheureusement que j'ai quitté l'école sous le regard impuissant de ma mère qui avait beaucoup d'autres préoccupations que gérer cela. Après je pense qu'elle se disait que le directeur le dit comme ça, mais il va en arriver jusqu'à ne pas me présenter à l'examen. Mais voilà cela s'est terminé comme ça. » (Madeleine, 38 ans, ménagère et mère cinq enfants dont deux filles)

Les conséquences d'une absence de pièce d'état civil vont donc au-delà d'un simple avertissement ou rappel. La non-détention d'un extrait de naissance, comme on vient de le voir, constitue une barrière dont les effets amènent des enfants à sortir de l'école avant terme. Plus qu'espérer de l'école, les familles se mobilisent aussi pour ne pas voir l'histoire se répéter. Elles anticipent sur ce problème et n'hésitent pas à solliciter des enseignants pour être orientées.

« Cela fait déjà plusieurs mois que je demande à mon mari de trouver des extraits de naissance aux enfants, mais toujours rien. Maintenant je vais devoir prendre les choses en main. J'irai voir le directeur de l'école pour lui demander des conseils sur comment il faut faire pour les obtenir. Je ne compte pas attendre jusqu'à ce que l'école me demande cela. » (Astou, 29 ans, parent d'élève)

« J'ai envie d'en finir avec ces histoires d'acte de naissance au plus vite sinon après ça sera trop tard. On m'a déjà dit que je dois aller faire une déclaration au niveau de la mairie. Je compte y aller dans trois semaines quand mon mari sera de retour en ce moment il est en voyage. Mes ambitions pour mes enfants sont très claires dans ma tête, je veux qu'ils s'en sortent qu'ils apprennent et réussissent comme tout le monde. Les études sont très importantes. Après tout nous on compte sur eux pour la relève. » (Thioro, 29 ans, parent d'élève)

En prenant les devants sur cette question administrative, les familles comptent aller jusqu'au bout de leur rêve et de leur espérance. Leur volonté de revanche et de prouver qu'elles sont capables de faire réussir leurs enfants est intacte. En plus de se mettre au-devant, cette mobilisation permet donc de se familiariser avec l'administration et de connaître les procédures jusque-là non maîtrisées. Pour autant, si les parents d'élèves ont su se mobiliser pour résoudre ce problème, c'est aussi parce que certains d'entre eux ont été victimes de cette obligation administrative qui, à un moment de leur cursus scolaire, a bloqué leurs ambitions et aspirations.

c) Les difficultés d'apprentissage : une absence dans l'agenda de la politique scolaire

Les causes de la déperdition scolaire doivent être aussi soulignées à l'aune des difficultés d'apprentissage lorsque l'absence d'une politique de prise en charge de ces difficultés vient se rajouter aux problèmes économiques que vivent les parents d'élèves. La sortie précoce de l'école des enfants des milieux populaires découle d'abord des difficultés d'apprentissage que ces types de populations éprouvent lorsqu'elles découvrent de nouvelles valeurs différentes des leurs. Les problèmes d'apprentissage constituent à cet effet le premier vecteur de déperdition scolaire. Le déficit de manuels scolaires notamment ceux au programme ne fait que renforcer les problèmes. Car ces supports didactiques coûtent cher et les parents n'ont pas souvent les moyens de les acheter, on l'a vu. Le peu d'élèves qui en possède se retrouve confronté à des difficultés de compréhension parce qu'étant parfois les seuls à être scolarisés de toute une famille. Dans ces familles souvent en manque de capital scolaire, le suivi scolaire du point de vue pédagogique est presque inexistant. Si tous ces problèmes sont conjugués au retard sur le quantum horaire dû aux grèves récurrentes des enseignants ainsi que les effectifs incontrôlables, la lutte contre la sortie et l'abandon scolaire devient difficile :

« Le temps scolaire ne suffit pas pour régler le problème d'apprentissage des élèves. L'enseignant ne peut pas tout faire. Il faut un suivi, des cours de renforcement à la maison ou ailleurs pour ces élèves notamment en difficulté. D'ailleurs, avec la nouvelle réforme qui supprime le redoublement nous les enseignants on se retrouve avec des classes pleines où beaucoup d'élèves n'ont pas maîtrisé les fondamentaux : lire et écrire correctement. Lorsque vous retrouvez dans une même classe des différences de niveau aussi hétérogènes comme on l'a, on n'a pas souvent tendance, avec l'effet qu'il y a, à s'occuper correctement des élèves qui ont un retard dans les apprentissages. Du coup on est obligé d'aller vers les

têtes de peloton pour ainsi dire. Ce n'est pas bien de le dire comme ça, mais c'est la réalité. Je pense que l'État doit créer des structures de prise en charge des élèves qui ont ces types de problèmes comme ça cela laisserait le temps aux enseignants de bien faire le reste. » (Coulibaly, enseignant école A. Ndiaye)

« Moi je dirai qu'il est utile de mener des politiques scolaires allant dans le sens de scolariser les enfants, mais il est surtout un impératif de mettre des mécanismes de prise en charge des élèves qui sont les plus en difficulté. Si les gouvernants et leurs partenaires ne le font pas, ceux qui entreront par la grande porte sortiront par la fenêtre. Tout l'argent qu'ils dépenseront en mobilisation pour la scolarisation pour tous sera perdu et d'autres fonds seront encore levés pour la remobilisation à scolarisation. Au fond on tourne en rond, car la mesure du problème n'est pas prise à la racine. Je pense qu'avant même de chercher à inscrire tout le monde, il fallait d'abord chercher à maintenir ceux et celles qui y sont déjà. Ce que peine déjà à faire les responsables de l'Éducation nationale. La politique de la « charrue avant les bœufs » ne profite qu'à ceux qui cherchent la quantité et non la qualité. » (Abass, 45 ans, enseignant école KAS)

La nécessité de créer des structures d'accompagnement et de suivi scolaire est d'autant plus pressante dans la lutte contre la déperdition scolaire que des parents d'élèves s'organisent avec des établissements pour remédier à ce phénomène. Conscientes de l'ampleur des enjeux scolaires et de la complexité du phénomène de déperdition scolaire, les familles n'attendent pas des pouvoirs publics des solutions. Cette situation donne lieu au recours à des stratégies de contournement que l'on a vu avec la mise en place des cours particuliers (école Mady Ndiaye) et la création des écoles de la deuxième chance (école Abdou Ndiaye).

« On ne peut pas rester sans rien faire en l'absence d'initiative des autorités de l'éducation. Dans notre zone, on a mis en place avec les familles des cours de renforcement pour pallier ce déficit d'apprentissage des élèves les plus en difficultés. C'est un quartier difficile on le sait et si les parents et les élèves doivent être laissés à eux-mêmes le phénomène risque de s'amplifier. On fait de notre mieux, mais si on avait le soutien de politiques en ce sens ce sera toujours mieux. » (Sarr, directeur de l'école Mady Ndiaye)

« On mobilise le peu de ressources humaines qu'on a dans le quartier notamment les plus grands qui sont à l'université ou aux lycées. Ils viennent nous aider en assurant

l'accompagnement le soir dans les salles de classe de l'école Abdou Ndiaye. Normalement, cela devrait être le rôle des autorités politiques d'autant plus qu'ils ont rendu l'école obligatoire. Maintenant les moyens doivent suivre s'ils veulent que leur politique soit efficace » (Mme Lam, 69 ans)

À défaut de bénéficier des structures d'accompagnement et de prises en charge des élèves — surtout lorsqu'ils sont en difficulté scolaire — les familles développent avec les écoles un ensemble de stratégies qui d'après elles leur permettent de réduire le risque d'abandon scolaire. Elles sont dès lors capables de mobiliser leur compétence pratique en termes de choix pour s'adapter aux difficultés auxquelles elles sont confrontées dans leur scolarité et, ainsi confirmer leur bonne volonté scolaire.

CONCLUSION

Au regard de sa considération au niveau national et international, la déperdition scolaire est souvent appréhendée par la catégorie institutionnelle des parents démissionnaires trop laxistes pour gérer la scolarisation de leurs enfants. Dans le discours officiel ou celui qui est considéré comme tel, les parents d'élèves sont souvent indexés, mais les politiques scolaires elles-mêmes, dans leur conception et dans leur gestion, ne sont que rarement interrogées sur le rôle qu'elles peuvent jouer dans la déperdition scolaire des jeunes. Or, dans les familles où le risque de déperdition scolaire est fort, les parents vivent des conditions socioéconomiques difficiles (chômage, précarité, analphabétisme, maladie, etc.). On l'a vu, ces difficultés malgré la mobilisation des familles, fragilisent et compromettent les quelques stratégies éducatives de mobilisation que ces dernières mettent en place pour sauver leurs enfants. C'est aussi dire d'une certaine manière que la déperdition scolaire est le résultat d'un processus qui n'est pas que scolaire. Les causes de ce phénomène sont sociales, scolaires, politiques, individuelles...

Imputer la responsabilité d'un tel phénomène uniquement aux familles reviendrait à interroger la capacité des autorités à gérer une école qu'ils veulent publique. C'est aussi questionner l'efficacité des politiques publiques à la fois économiques, sociales et éducatives sur le quotidien de ces types de populations qui manquent de tout. C'est pourquoi les politiques publiques éducatives devraient prendre en considération la situation sociale des élèves, outre la construction d'infrastructures scolaires à la disposition de tous.t.e.s. L'institution scolaire devrait aussi, comme le préconise Joël Zaffran, pouvoir « transposer en son sein les modèles éducatifs qui, outre l'acquisition des savoirs scolaires, redonnent confiance aux jeunes, les remotivent par une pédagogie et un parcours véritablement

individualisé, ménageant des temps d'écoute » (Berthet, Zaffran, 2014, page 57). On a vu qu'à Yeumbeul Sud le rapport à l'école est différencié et que beaucoup d'enfants ont du mal à s'adapter aux pratiques pédagogiques.

Les discours des enquêtés.e.s nous indiquent que si l'on veut lutter efficacement contre la déperdition et en même temps réussir d'atteindre la scolarisation universelle, il faut agir en grande partie sur deux volets, à savoir celui social et pédagogique. Ce qui implique en conséquence de régler d'abord les problèmes de chômage, de santé, etc. et ensuite de s'attaquer aux questions pédagogiques ou scolaires. Si l'on s'attache à réduire, voire régler ces obstacles socioéconomiques de manière structurelle, le traitement des difficultés liées aux lacunes scolaires propres aux élèves sera ensuite moins compliqué à traiter. Par ailleurs, si l'on pense que la mobilisation parentale suffit pour lutter efficacement contre les sorties précoces alors que les parents manquent de tout, la déperdition scolaire sera toujours perçue à la fois par les familles comme un problème de moyens et par les autorités comme une démission de la part de ces dernières. De ce point de vue, la déperdition scolaire demeure un problème dont les enfants sont les victimes alors qu'ils n'ont ni choisi leur famille ni choisi leur école.

CONCLUSION DE PARTIE

Au Sénégal, comme dans la plupart des pays dits en voie de développement, les conditions économiques d'existence pénibles que subissent les populations les empêchent de lutter efficacement contre les abandons scolaires. Ces difficultés économiques remettent aussi systématiquement en cause les politiques éducatives dont les objectifs éducatifs sont sans cesse reportés à des dates ultérieures (Lange, 1990).

On ne règle pas le problème ; on le déplace. Alors que l'éducation est considérée comme un moteur de développement économique, culturel et social par les États et les organismes internationaux, l'ampleur de la déperdition scolaire, surtout dans les milieux populaires, atteste les limites d'une volonté d'une scolarisation universelle. C'est aussi une manière d'éviter, pour les gouvernants, d'évoquer les problèmes liés aux demandes sociales (se loger, se nourrir, s'habiller, etc.) qui empêchent certains parents de maintenir leurs enfants à l'école. Ainsi la scolarisation universelle devient un mythe qui perdure et nous sommes face à une *démocratisation en trompe-l'œil*.

L'inefficacité des politiques éducatives des gouvernants sénégalais et des organismes internationaux est le résultat à la fois de la négation des conditions socio-économiques des parents d'élèves et le silence

sur la dichotomie de valeur existant entre « l'école française » et la société sénégalaise. Ces deux éléments compromettent toutes politiques de développement scolaire et invite à réfléchir aussi bien sur les objectifs de projets éducatifs et sur leur financement. Comme nous le savons, le Sénégal connaît des problèmes économiques depuis les années 1980 et la mise en œuvre des politiques d'ajustement structurel. Avec un endettement endémique ainsi que des déficits budgétaires réguliers, il en résulte des ressources financières réduites qui amputent les sommes devant être allouées au financement de l'éducation. Sur cette base, malgré une part « considérable » du budget allouée à l'école sénégalaise le financement de l'école demeure un problème : les grèves récurrentes causées par le non-paiement des sommes dues aux enseignants.es en est une illustration. Cette situation ne crée pas les possibilités d'application des politiques éducatives mises en place, comme celle de l'obligation de la scolarisation, et bloque la volonté d'une scolarisation universelle.

CONCLUSION GENERALE

En commençant cette recherche, nous sommes partis du constat que nombre de familles de Yeumbeul Sud exprimaient leur bonne volonté scolaire et souhaitaient aider leurs enfants à réussir à l'école de sorte qu'ils ne connaissent pas le même destin scolaire et professionnel qu'elles avaient connu. En partant de ce constat, nous avons cherché à interroger aussi bien les stratégies de mobilisation qu'elles développent, mais aussi les politiques de développement scolaire qui sont menées.

Notre recherche s'est donc construite, pour partie, sur l'hypothèse selon laquelle les familles qui ont des enfants en déperdition scolaire seraient démissionnaires dans leur mission d'accompagnement et de suivi scolaire de leurs enfants. À cet effet, nous avons essayé de comprendre les stratégies éducatives de mobilisation parentales mises en place par les familles au moment même où les politiques de développement scolaire devenaient de plus en plus nombreuses et où l'État sénégalais et les partenaires internationaux engageaient des financements importants. Ce contexte d'investissements importants dans l'éducation en raison de l'objectif de généralisation de l'enseignement primaire a rendu nécessaire la volonté de lutter contre la déperdition scolaire et a imposé le phénomène sur le devant de la scène médiatique et politique.

Notre problématique, centrée sur les rapports à l'école et la mobilisation en faveur de la scolarisation des populations défavorisées de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, a été développée autour de quelques questions fondamentales que nous rappelons ici :

- Quelles sont les stratégies éducatives de mobilisation déployées au sein des familles ? Pourquoi et vers quel but s'opèrent-elles ?
- Quels sont les enjeux de cette mobilisation pour les familles, l'État et les ONG ?
- Quelles politiques de développement scolaires et de lutte contre la déperdition scolaire sont initiées ?

La réponse à ces questions a nécessité de réaliser des entretiens auprès de familles et de professionnels de l'école ainsi qu'à analyser des politiques publiques de développement scolaire à travers les plans d'éducation et des rapports disponibles. Nous avons aussi réalisé des séjours courts dans la plupart des familles dans le but d'analyser les stratégies éducatives de mobilisations qu'elles mettent en place pour la réussite scolaire de leurs enfants. En faisant cette immersion dans ces familles populaires de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud, nous avons observé des pratiques de mobilisation

ponctuées d'une « bonne volonté scolaire », en dépit de situations économique, sociale et environnementale précaires ne permettant pas à ces familles

À partir des observations issues de cette expérience de terrain et de nos résultats d'enquêtes, nous avons posé l'hypothèse que le contexte global de l'environnement familial constitue un élément essentiel pour analyser le phénomène de déperdition scolaire. Pour ce faire, nous avons mobilisé la notion de capacité développée par Amartya Sen (1985) et l'analyse de Boudon (1979) sur les inégalités scolaires. Le rapport à la déperdition scolaire des familles populaires de Yeumbeul a été ainsi appréhendé sous l'angle des capacités qui impliquent un minimum d'acquis sur le plan socioéconomique et environnemental. Au regard de ce que les enquêtés.e.s relatent en termes de difficultés liées en général aux conditions économiques, sociales et environnementales d'existence, cette approche par les capacités a permis de prendre en considération la dimension globale de la déperdition scolaire. Cela nous a permis de prendre en compte l'ensemble des facteurs qui influent sur la déperdition scolaire : outre les facteurs liés à un déficit de capital scolaire des familles, nous avons pu montrer que les conditions de vie des familles enquêtées entravaient leur désir de scolarisation. De même, l'analyse des politiques publiques d'éducation nous a permis de montrer que la seule prise en compte des conditions scolaires ne pouvait pas résoudre ce problème de déperdition scolaire, dont les causes sont autant scolaires que sociales, économiques et culturelles.

1. Résultats généraux de l'étude

Au terme de ce travail, une première remarque générale se dégage. À l'opposé des discours sur la démission parentale que nous avons parfois repérés dans les médias ou dans les interviews de certains enseignants, les familles que nous avons rencontrées ne peuvent pas être considérées ni comme démissionnaires ni comme responsables de la déperdition scolaire de leurs enfants. Même si ces familles manquent pour beaucoup de capital scolaire, elles savent les enjeux sociaux et économiques de la scolarisation et les opportunités qui peuvent en découler. Elles savent s'engager et se mobiliser d'où la mise en place permanente de stratégies éducatives de mobilisation en faveur de leurs enfants. Cet engagement, comme nous l'avons montré, concerne aussi bien les parents détenteurs d'un petit capital scolaire que ceux qui n'ont jamais été à l'école. De fait, l'ampleur de l'engagement et de la motivation des mères et des pères ne se différencie pas selon leur niveau scolaire. Par contre, ces familles mettent en place des stratégies différentes qui varient selon leur capital scolaire, leur capital économique et la configuration familiale.

a. Une mobilisation et une bonne volonté scolaire des familles

L'analyse de la mobilisation familiale des populations de Yeumbeul Sud nous a permis d'identifier plusieurs types de stratégies et de moyens mis en œuvre pour l'accès et le maintien des enfants de ces quartiers à l'école. Malgré la précarité économique de leur situation, la plupart des familles rencontrées déclarent faire des efforts budgétaires pour soutenir la scolarité de leurs enfants. Aucun effort n'est pour elles suffisant pour les maintenir à l'école. Différentes stratégies individuelles et collectives sont mises en œuvre : recours au cours de soutien, création d'écoles communautaires, investissement dans les associations ou les comités d'école, contrôle des activités des enfants. Cependant, chaque parent, selon son propre rapport à l'école et selon sa propre expérience scolaire développe sa méthode pour favoriser la mise à l'école de ses enfants et tenter de les y maintenir le plus longtemps possible. Pour contrer un fort risque de déperdition scolaire, les parents utilisent leurs moyens économiques, leur temps, leur présence ou leur réseau familial. Toutefois, face à cette mobilisation de leurs capacités pour lutter contre l'échec scolaire, des limites se révèlent. Elles sont produites par le système scolaire qui, par son fonctionnement trie, sélectionne et élimine les enfants des familles les moins dotés en capital scolaire ou économique. Le coût élevé de la scolarisation, la forte sélectivité du système scolaire sénégalais (examens et concours très sélectifs dès l'enseignement primaire) participent à la déperdition scolaire que nous pouvons observer. Ceci fait que malgré les efforts des parents la déperdition scolaire reste forte. De fait, les conditions de scolarisation ne cessent de reproduire les inégalités scolaires. Or, les familles enquêtées, au regard de leur condition d'existence, ont exprimé une bonne volonté scolaire, en dépit de leurs besoins premiers tels que l'accès à un travail suffisamment rémunéré, à la santé ou encore à un logement décent.

Pour toutes ces raisons, mener une politique de scolarisation de masse et de lutte contre la déperdition — sans tenir compte de ce qu'« aller à l'école » veut dire pour des familles défavorisées comme celles de Yeumbeul Sud - peut être voué à l'échec. Comme nous l'avons vu, même les familles qui scolarisent leurs enfants peinent à les y maintenir. Dans ces conditions, comment espérer que celles qui n'adhèrent pas à la nécessité d'inscrire leurs enfants à « l'école française » peuvent être convaincues du contraire alors que celles qui le sont peinent à réaliser leurs objectifs ? Les attentes et les espérances des familles s'expriment en fonction de chaque trajectoire de vie et d'histoire de famille. Aussi, au regard de l'exigence d'une scolarisation pour tous, les politiques de développement scolaire et de lutte contre la déperdition, devraient intervenir en amont pour répondre aux difficultés socioéconomiques des familles (pauvreté, précarité, manque d'emploi). De ce point de vue, l'action publique mobilisée à cet égard doit s'appuyer sur une approche différente qui prendrait en considération les conditions sociales

et économiques des familles. Autrement dit, il faudrait adopter, d'une part, une démarche préventive qui garantisse aux familles une liberté effective de scolariser leurs enfants (aides financières par l'attribution de bourses ou distributions gratuites de fournitures scolaires, constructions d'écoles et de collèges dans les régions où ils font défaut, comme dans la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud). D'autre part, il faudrait développer une approche de réparation qui réintègre les enfants qui n'ont pas été scolarisés ou ont été déscolarisés précocement en leur offrant des possibilités de formations offrant des passerelles en vue d'une scolarisation ou des formations professionnelles permettant une meilleure insertion sur le marché du travail. Pour l'instant, comme nous l'avons vu, le Sénégal est encore très en retard pour la mise en œuvre d'une politique efficace de prise en compte des enfants et des jeunes hors école.

b. Les conditions socioéconomiques et le rapport pénible à l'école comme limite au maintien

Comme nous l'avons vu, la mobilisation familiale des populations de la commune de Yeumbeul Sud dans le processus de lutte contre la déperdition est importante, même si nous avons constaté que le contexte socio-économique et familial précaire de Yeumbeul Sud rend difficile l'accès et le maintien des enfants à l'école. En s'inspirant des travaux de Sen sur l'approche par les capacités, nous avons pu montrer que la bonne volonté et la motivation ne suffisent pas à elles seules pour transformer des espérances subjectives en des espérances objectives. C'est donc dans sa globalité avec les conditions d'existences économiques, sociales et dans les parcours de vie de chaque famille que peuvent se comprendre les rapports difficiles entre ces familles populaires et l'école.

La démission parentale, considérée sous l'angle de la déperdition scolaire, est un problème d'appréciation sur ce que les parents peuvent faire et ce que l'école exige en termes de compétence. Les enfants de parents analphabètes sont évalués et jugés en fonction de leurs résultats alors qu'ils sont souvent en compétition avec d'autres enfants dont les parents ont connu l'école. De ce point de vue, les parents, qui malgré leur manque de capital scolaire, tentent par tous les moyens dont ils disposent de maintenir leurs enfants dans le système scolaire, ne peuvent guère être considérés comme des personnes qui ont démissionné dans leur mission d'éducation et d'accompagnement scolaire à l'égard de leurs enfants. L'exemple des mères de famille mobilisées autour du Comité de gestion pour l'école est emblématique de l'engagement parental derrière les enfants qui s'exprime aussi dans l'élaboration de stratégies collectives. Des initiatives locales ont été mises en place autour des organismes communautaires comme le CGE, l'APE, les GIE entre autres (Soumaré, 2002). Si nous avons noté que

les conditions économiques d'existence ont été parfois un handicap pour le maintien à l'école, nous avons aussi observé que les faibles moyens d'existence n'ont pas créé une distance entre les populations de Yeumbeul Sud et « l'école française » : en dépit des difficultés, les parents réaffirment leur adhésion à la scolarisation. Leurs discours démontrent qu'un lien s'est noué entre les familles et l'école même si parfois cette relation semble ne pas être toujours réciproque du fait que d'autres acteurs de l'école ont des difficultés à reconnaître les chances ou la légitimité de ces enfants défavorisés de poursuivre leurs études.

Aujourd'hui, si l'état de l'art sur la question de la déperdition scolaire permet d'énumérer des facteurs explicatifs tels que les mariages précoces, les grossesses précoces, le travail des enfants, il convient de dire que ces études sont souvent faites par des ONG ou des organismes internationaux qui suivent des directives propres à leur grille d'évaluation des politiques éducatives. À cet effet, il importe de nuancer les résultats de ces recherches qui ne prennent pas en compte le rapport à l'école des populations. Ce constat indique aussi que les acteurs publics qui ont la charge et la responsabilité d'assurer cette fonction régaliennne, dont l'Éducation nationale et les collectivités territoriales, ne prennent pas assez en compte ni la situation des familles ni leurs besoins, comme nous l'avons noté à plusieurs reprises dans cette thèse. La lutte contre la déperdition scolaire ne sera efficace que si, d'une part, la problématique de la déperdition est comprise et, d'autre part, si elle s'inscrit dans un cadre plus global que celui assigné à un rapport parent-école qui par ailleurs n'est pas toujours connu des décideurs. S'il est vrai que la question de la déperdition scolaire se pose légitimement au rapport des parents à l'école, l'essentialisation qui ne met en cause que les parents n'aide en rien à la compréhension du phénomène.

2. Prendre en compte la capacité d'action des familles pour une prise en charge globale de la déperdition scolaire

Même si ce travail a permis d'analyser et de faire connaître dans une certaine mesure l'ampleur et les enjeux du phénomène de la déperdition scolaire et les types de stratégies développées par les familles, il aide aussi à comprendre le pouvoir d'action de quelques politiques de développement scolaire et renseigne sur leurs limites initiées à la fois sous le prisme d'un nouvel ordre éducatif mondial et des priorités nationales ou régionales.

Reconsidérer la capacité d'action des familles autant que la multiplication des écoles

En se référant à nos enquêtes de terrain, nous avons constaté que les expériences scolaires des familles, les conditions de vie sociales, économiques, environnementales participent au risque de la déperdition

scolaire de la même manière qu'elles invitent à la mobilisation générale pour remédier à ce phénomène. Nous avons vu aussi que les politiques de lutte contre les sorties précoces de l'école se développent sous l'initiative des gouvernements, des ONG, des OI, de l'Unesco, etc. Pourtant malgré de telles mobilisations, la déperdition demeure un problème qui n'atteint généralement que les enfants issus des milieux populaires. Depuis, elle est inscrite au cœur des agendas politiques. La ligne de mire des politiques publiques de développement scolaire et de lutte contre la déperdition scolaire est essentiellement inscrite autour des enjeux politiques et scolaires au détriment des enjeux sociaux, économiques et environnementaux. Cette politique est portée par des programmes (PAQUET, PEDF, EPT...) qui ne cessent de reporter leurs objectifs jamais atteints.

Par ces programmes souvent décennaux, les politiques éducatives ont pour objectifs d'inscrire tous les enfants à l'école et à les y maintenir (EPT), de multiplier les infrastructures scolaires, de réduire les inégalités scolaires, dont les inégalités d'accès et de genre, ainsi qu'assurer une instruction de qualité. Cependant, elles ne cherchent jamais à réduire concrètement les problèmes de pauvreté qui influent sur les conditions de la mise à l'école. Ainsi, malgré les multiples efforts fournis, ces politiques publiques de développement scolaire révèlent plusieurs limites. De prime abord, la scolarisation souhaitée de tous les enfants vise en très grande partie des populations de milieux populaires ou ruraux qui pour beaucoup sont confrontés à des problèmes de conditions d'existence économique : il est difficile d'aller à l'école et d'y rester quand on n'arrive pas à se nourrir, à se soigner, à se loger, à s'habiller et à vivre dans un cadre sain et en sécurité. Or, quasiment, aucune des politiques menées ne prend en compte ces enjeux vitaux pour les populations qui doivent inscrire leurs enfants à l'école.

Plutôt que de se contenter de multiplier les moyens d'action qui visent à renforcer les structures scolaires et déployer des moyens énormes pour le budget de l'éducation dont se vantent les gouvernements successifs, il conviendrait aussi de soutenir les familles une fois qu'elles décident de scolariser leurs enfants. Il faudrait aussi accentuer les efforts pour l'accompagnement et le suivi scolaire des jeunes lorsqu'ils sont dans un processus de déperdition scolaire. Comme nous venons de le noter, la lutte pour une scolarisation massive et contre une déscolarisation est désormais inscrite sur les agendas politiques. Trois acteurs principaux mènent cette lutte : l'État, les organismes internationaux et les ONG. Le seul organe qui œuvre pour la détection et le suivi des enfants en risque de déperdition scolaire est d'initiative privée. Il est mis en place par l'USAID, c'est l'Observatoire de la vulnérabilité à la déperdition scolaire (OVDS). Toutefois, bien que cette initiative soit louable et apporte dans une certaine mesure des connaissances et des moyens d'action, elle ne prend pas en compte la mesure du problème en amont, car ce mécanisme n'intervient que dans les collèges et ne porte pas sur

l'enseignement primaire qui connaît encore des déperditions scolaires. En définitive, des enfants qui sont en déperdition scolaire dès l'école primaire ne sont pas recensés par les outils que mettent en place l'OVDS afin que les acteurs puissent réagir.

Au regard de la limite et de l'insuffisance des moyens d'action, il semble donc nécessaire, sous l'impulsion des gouvernements, de multiplier les dispositifs de prise en charge et d'accompagnement afin — dans le cas de la lutte contre la déperdition scolaire — de toucher tous les niveaux d'enseignement du primaire à l'université. Pour ce faire, la prise en compte des conditions socio-économiques des familles est incontournable. Comme le préconise l'étude *ORLECO*¹⁴⁹, accentuer les actions sur « l'atténuation de la pauvreté en offrant d'autres alternatives aux familles vulnérables » permettrait de renforcer un suivi plus précoce et plus efficace. Par la même occasion, les problèmes économiques d'existence des familles populaires tels que le manque de nourriture, de logement décent, etc. seraient réduits. Au lieu d'agir uniquement sur les facteurs de déperdition internes au système éducatif, une prise en compte globale du phénomène permettrait de ne pas rejeter la responsabilité de l'échec scolaire sur les parents et en même temps de les associer aux orientations des politiques éducatives. En somme, un allègement plus grand des charges scolaires — qui préconiserait par exemple une gratuité totale des frais d'inscription et des manuels au programme indispensable à tous les élèves — permettrait de décharger les familles les plus démunies et ainsi éviter les absences liées à ces manques. En effet, comme nos enquêtes de terrain l'ont montré, certains enfants de Yeumbeul Sud ne disposent pas de tout le matériel nécessaire aux études.

3. Renforcer et appuyer les CGE tout en impliquant davantage les parents d'élèves

Les causes et les risques de déperdition scolaire ne proviennent pas uniquement de la situation économique délétère des parents d'élèves qui vivent dans les milieux populaires comme Yeumbeul Sud même si la part de celle-ci est importante. Ils sont aussi le fait de l'exclusion des familles dans les politiques de développement scolaire : les familles peuvent connaître des initiatives d'accompagnement communautaires qui œuvrent pour l'éducation, mais s'y considèrent illégitimes du fait de son caractère trop « intellectualisé ». Au regard du fonctionnement des structures comme l'association des parents d'élèves (APE), du comité de gestion pour l'école (CGE) — la mise en place des membres du bureau, leur profil, etc. — force est de reconnaître que les parents d'élèves les moins dotés en capital scolaire et

¹⁴⁹ *ORLECOL – Les enfants exclus ou en marge du système scolaire classique au Sénégal : Rapport final - Synthèse analytique* sous la direction de H. Dia, A. S. Diop et M. Jacquemin : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01473098>

en capital économique ne sont pas associés aux prises de décision. En plus du renforcement des structures comme celles-là, c'est aussi l'organisation et le fonctionnement qui doit être revu.

Les familles au cœur des dispositifs de suivi et de remédiation

Les structures de remédiation et d'accompagnement qui œuvrent pour améliorer l'environnement scolaire ne sont pas nombreuses. L'initiative de la JICA (2012-2014) dont l'objectif est d'améliorer la gestion de l'école a mis en place les CGE sous la tutelle de l'Union des Comités de gestion d'école fonctionnels (UCGEF). Beaucoup de familles rencontrées apprécient les actions menées par le CGE, dans le cas de Yeumbeul Sud, notamment du fait des activités impulsées par sa présidente. Comme le suggère le rapport de l'USAID (2017), la lutte contre la déperdition scolaire implique de « Mettre en place des initiatives de suivi et de remédiation communautaires impliquant les parents, les jeunes diplômés et les instituteurs de la localité (village ou quartier). De telles initiatives pourraient être encouragées tout en étant portées par les communautés elles-mêmes (ASC des jeunes, groupements de femmes, collectifs d'enseignants) pour le développement d'une dynamique communautaire endogène de soutien aux élèves en difficulté. Elles viendraient compléter les efforts initiés à l'intérieur de l'école par les enseignants et l'administration scolaire. »

Il semble nécessaire de multiplier les CGE et de renforcer leur pouvoir d'action par des moyens économiques et logistiques afin que la déscolarisation se réduise dans les milieux les plus défavorisés. Les actions du CGE et de l'APE doivent être encouragées tout en impliquant le maximum de parents d'élèves. Les enfants victimes de la déperdition scolaire viennent souvent des familles les plus vulnérables. Cela suppose donc que ces dernières soient davantage informées et invitées à la prise de décision concernant la scolarité de leurs enfants. Outre l'exigence de les impliquer, c'est aussi la forme de l'organisation de ces types de structures qui doit être revue.

La multiplication de ces types d'organisations est d'autant plus nécessaire qu'en parallèle les populations s'organisent pour mettre en place des structures scolaires (école communautaire) au niveau local suppléant un déficit de l'État et des collectivités territoriales. À Yeumbeul Sud, nous avons noté cette expérience dans le cadre de la création d'une infrastructure scolaire qui recueille des jeunes élèves qui ont dépassé l'âge officiel pour intégrer un établissement scolaire public. Dans la commune d'arrondissement voisine Yeumbeul Nord par exemple, la Coordination des associations des parents d'élèves de la Commune de Yeumbeul de Nord (CAPECYN) tient des activités de sensibilisation autour de tables rondes. L'objectif de telles rencontres vise selon les organisateurs à diagnostiquer les

problèmes liés à l'accès à l'éducation. Il faut aussi rappeler l'exemple de l'ouverture en 1990 de « l'école du village » de Mbéyène construite par les populations et financée par l'Association mouvement pour le progrès de Mbéyène (AMPM). Le but résidait là aussi à faciliter l'accès à l'école de la population. Loin de se substituer aux écoles publiques d'État, ces initiatives locales s'inspirent de ce qui se fait dans certaines communes populaires qui vivent à peu près les mêmes difficultés que Yeumbeul Sud.

4. Privilégier une approche relationnelle des politiques publiques éducatives

Dans la gestion et dans l'organisation de l'école, l'approche par la gouvernance sectorielle est privilégiée au détriment d'une approche basée sur le relationnel et la cogestion. C'est donc une méthode qui doit être améliorée au regard de ce qui ressort sur la problématique de l'école d'une manière générale et en particulier sur les questions qui touchent à la déperdition scolaire.

Reconsidérer la liberté de choix des familles

Les politiques publiques de développement scolaire sont souvent élaborées à l'aide d'une approche en termes de gouvernance de politique sectorielle et non par une approche relationnelle. Les problèmes de gouvernance scolaires naissent aussi de ce choix méthodologique qui ne met pas en lien l'analyse des situations personnelles, des relations individuelles à celles institutionnelles et organisationnelles. Dans cette perspective, les politiques scolaires sectorielles basées sur une gestion et sur une coordination hiérarchique et bureaucratique sont prises comme modèle universel de politique éducative. Il conviendrait donc de reconsidérer la liberté de choix des parents d'élèves ainsi que leur capacité d'action pour une organisation harmonieuse des luttes contre des phénomènes comme celui de la déperdition scolaire.

Au regard de la faible méconnaissance des politiques éducatives par les familles vivant dans les quartiers difficiles, le niveau d'information semble donc insuffisant pour que les parents s'investissent davantage dans le processus d'une éducation pour tous. Des actions publiques qui vont en ce sens doivent être multipliées. Sur ce point, les entretiens réalisés avec les familles tendent à montrer que celles-ci restent très mobilisées lorsqu'il s'agit des « affaires » concernant la scolarité de leurs enfants, ce qui explique que leur engagement et leur motivation sont sans relâche. Par ailleurs, il paraît aussi nécessaire de prendre en compte les besoins différentiels des familles en matière de scolarisation. Ces dernières années, des initiatives allant dans le sens d'ajuster l'offre scolaire à la demande des

populations ont permis d'agir sur la diversification de l'offre scolaire. Depuis 2003, le ministère de l'éducation nationale a permis de l'ouverture des écoles franco-arabes « destinées à prendre en compte les exigences d'adaptation de l'offre éducative aux attentes des populations dans certaines régions. » (Rapport USAID, 2017). Ces initiatives doivent être encouragées et multipliées pour mieux permettre aux parents de faire des choix en fonction de leurs besoins et de leur configuration familiale.

5. Les perspectives en vue de l'étude : écouter les victimes au lieu de celles et ceux qui parlent et agissent pour eux

Notre recherche avait pour objectif principal de comprendre les stratégies éducatives de mobilisation des familles de Yeumbeul Sud tout en interrogeant les politiques de développement scolaire et leur rôle dans la lutte contre la déperdition scolaire. L'autre objectif a été de mieux saisir le rapport que ces populations populaires entretiennent avec « l'école française ». Toutefois, ce travail est loin d'éclaircir toutes les zones d'ombre que le sujet laisse en suspens. C'est pour cela qu'il conviendra de poursuivre la recherche sous d'autres angles pour une compréhension plus large de la question.

Les connaissances que nous avons pu produire sur le rapport pénible à l'école des familles populaires de Yeumbeul Sud reposent de notre point de vue, sur l'apport d'une méthodologie d'enquête de proximité, la méthode biographique et l'observation chez les familles, qui a permis, de par son approche libre - quelquefois complétée par des entretiens informels - aux enquêtés d'exprimer leur vision du monde, leur manière de faire. En effet, dès lors se limiter à ce que les « gens disent de ce qu'ils font » aurait été une erreur d'où la nécessité de participer à leurs activités, de s'immiscer dans leur quotidien. L'intérêt de ces deux méthodes (méthode biographique et observation) réside dans le fait qu'elles offrent une conversion du regard dans ce qui est dit et ce qui est fait. Par ce biais, nous avons confronté les discours aux actes observés. Cette immersion au cœur de l'intimité familiale a permis d'observer des stratégies éducatives de mobilisation que met en place chaque parent d'élève. Par leur mobilisation, les enquêtés.es ont exprimé leurs attentes, leurs craintes et aussi leur bonne volonté dans l'espoir de transformer leur rêve en réalité.

Cependant, même si ces méthodes ont permis de comprendre en partie comment, dans les quartiers populaires de Yeumbeul Sud, les familles – parents d'élèves se mobilisent à la fois pour nourrir leurs enfants et pour les accompagner dans leur scolarisation, elles n'ont pas permis de prendre en compte la parole des enfants qui sont concernés par la déperdition scolaire. Cette objectivation d'une « classe populaire » par la méthode biographique s'est aussi appuyée sur les expériences passées de ces familles

qui luttent contre le phénomène de la déperdition scolaire qui concerne aujourd’hui leurs enfants. Elle a permis de mettre en évidence leurs antécédents, si bien qu’elle aide à comprendre en partie la problématique de la déperdition scolaire, mais n’a pas donné à saisir le sens que les jeunes eux-mêmes donnent à la réussite ou à l’échec scolaire ni à comprendre leurs représentations de l’école.

Si le rapport à l’école d’une partie de la population de Yeumbeul Sud est connu en lien avec la déperdition scolaire, la mobilité sociale des enfants et des jeunes victimes de la déperdition scolaire l’est moins. Il serait intéressant de ce point de vue de poursuivre l’enquête au sein de ce type de population. L’intérêt de poursuivre cette recherche serait de suivre dans l’école les enfants et les jeunes afin qu’ils puissent donner leurs avis sur le sens de leur scolarité et d’une manière générale le rapport qu’ils entretiennent à l’école. Il serait aussi intéressant de suivre ces jeunes pour voir en fonction de leur scolarité les possibilités de mobilité sociale que la vie leur offre. Il serait intéressant — compte tenu de l’expérience scolaire de leurs familles et des difficultés qu’elles rencontrent aujourd’hui — de voir si le diplôme obtenu est l’arbitre dans le contexte socioéconomique difficile où le déclassement scolaire est une réalité (Nauge-Fichet, Tomasini, 2002). De même, il sera aussi important de voir dans le futur si les enfants de ces quartiers populaires qui sont sous la menace du phénomène de déscolarisation finiront par quitter l’école. En suivant le parcours de ces jeunes à haut risque de déperdition scolaire, l’idée serait aussi de voir s’il y a également un processus de raccrochage — par l’intégration d’autres formes de scolarité — qui se met en place. L’intérêt serait d’étudier les cours d’alphabétisation sont mis en place par l’intermédiaire des associations communautaires pour celles/ceux qui n’ont jamais été à l’école ou celles/ceux qui l’ont quitté très tôt.

BIBLIOGRAPHIE

ANTOINE Philippe, FALL Abdou Salam (dir.), 2004. *Crise, passage à l'âge adulte et devenir de la famille dans les classes moyennes et pauvres à Dakar*. IRD-IFAN, Dakar, 135 pages.

ANTOINE Philippe, FALL Salam Abdou, 2008. « Population et pauvreté à Dakar ». In : Daffé G. (dir.), Diagne A. (dir.) *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté : les oubliés de la croissance*, Paris, Karthala, pages 29-50.

AGRON Mélanie, 2013. « Alain Girard, *Le Choix du conjoint. Une enquête psychosociologique en France* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 26 mars 2013, consulté le 21 décembre 2017. URL: <http://journals.openedition.org/lectures/11057>.

ARIES Philippe, 1960. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 503 pages.

ALPHADEV, 2008. « Programme de promotion de L'approche Genre dans les politiques sociales et publiques décentralisés » Sénégal, Dakar, Rapport, 42 pages.

BADIAN Seydou, 1972. *Sous l'orage*, Paris, Présence Africaine, 253 pages.

BARRERE Anne, SEMBEL Nicolas, 1999. *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan., 127 pages.

BAYET Marie-Laurence, 1972. « L'enseignement primaire au Sénégal de 1903 à 1920 ». In : *Revue française de pédagogie*, volume 20, ENS Lyon., pages 33-40. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1972_num_20_1_1816

BEAUD Stéphane, 2002. *80 % au bac... et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte., 330 pages.

BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel, 1999. *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 468 pages.

BEAUMATIN Ania, ESPIAU Géraldine, TROUPEL Olivia, 2005. « Subjectivation de l'enfant, relations interpersonnelles et changements au sein des familles et des institutions », in, *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, (sous dir.) de BERGONNIER-DUPUY Geneviève, Toulouse, 216 pages.

BERNARD Charlot, BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, 1992, *École et savoir dans les banlieues... ET ailleurs*, Paris, Armand Colin, 253 pages.

BERNARD Pierre-Yves, 2016. « Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoire : Les inégalités sociales de décrochage scolaire », Paris, CENESCO, 33 pages. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie/>.

BERNSTEIN Basil, 1975. *Langage et classes sociales : Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 346 pages.

BIANCO Sylvie, 2008. « Décrocheurs – raccrocheurs : qui sont-ils ? In site cafepedagogique [en ligne]. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2009/102_SBianco.aspx.

BIZEUL Daniel, 1999. « Faire avec les déconvenues : une enquête en milieu nomade », *Sociétés contemporaines*, n°33-34, pages 111-137. URL : https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1999_num_33_1_1753.

BLAYA Catherine, 2012. « Éducation et aide aux devoirs : les femmes plus impliquées », In site Agora Vox [en ligne]. Disponible sur < <http://www.agoravox.fr/actualites/societe/article/education-et-aide-aux-devoirs-les-111551> > (consulté juin 2016).

BLAYA Catherine, FORTIN Laurier, 2011. « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risques personnels, familiaux et scolaires » In, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 40, n°1. INETOP-CNAM, pages 55-85. URL : <https://journals.openedition.org/osp/2988>.

BODA Bernard, RECOPE Michel, 1991. « Instruments d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS », *Revue EPS*, n°231, pages 56-59. URL : <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70231-56.pdf>.

BONNERY Stéphane, 2007. *Comprendre L'Échec Scolaire*, Paris, La Dispute., 256 pages.

BOUCHE Denise, 1974. « L'école française et les musulmans au Sénégal de 1850 à 1920 ». In: *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 61, n°223, 2e trimestre, page 219. URL : https://www.persee.fr/doc/outre_0300-9513_1974_num_61_223_1756.

—, 1968. « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 ». In : *Cahiers d'études africaines*, vol. 8, n°29, pages110-122. URL : https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1968_num_8_29_3126.

—, 1966. « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 ». In : *Cahiers d'études africaines*, vol. 6, n°22. pages 228-267 ; doi : <https://doi.org/10.3406/cea.1966.3066>https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1966_num_6_22_3066

BOUDON Raymond, 2007. « Essais sur la théorie générale de la rationalité », Paris, PUF, pages 40-41.

—, 2003. *Raison, bonnes raisons*, Paris, PUF, 184 pages.

—, 1997. « Le « paradoxe du vote » et la théorie de la rationalité. *Revue française de sociologie*, pages 217-227.

—, 1979. *La logique du sociale : Introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette, 279 pages.

—, 1973. *L'inégalité des chances*, Paris, Colin, 237 pages.

BOUGMA Moussa, PASQUIER-DOUMER Laure, LEGRAND Thomas K., KOBIANÉ Jean-François, 2014. « Fécondité et scolarisation à Ouagadougou : le rôle des réseaux familiaux », *Population*, vol. 69, n° 3, pages 433-462. URL : <https://www.cairn.info/journal-population-2014-3-page-433.htm>.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 284 pages.

BOURDIEU Pierre, 1998. *La domination masculine*, Paris, Seuil, « Liber », 154 pages.

—, 1993. (Dir.) *La misère du monde*, Paris, Seuil, 947 pages.

—, 1993. « L'émancipation » entretien d'Abdelmaleck Sayad avec Farida une jeune Algérienne » In : *La Misère du monde*, (sous dir.) de BOURDIEU Pierre, page 862.

—, 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Librairie Droz, 272 pages.

—, 1968. *L'examen d'une illusion*. In: *Revue française de sociologie*, pages 227-253.

—, 2003. *Esquisse algérienne*, Paris, Seuil, In : *Actes de la recherche en science sociale*, pages 281- 294.

BRESSOUX Pascal, 1995. « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, 36, n° 2, pages 273-294. URL : https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_2_4403.

—, 1994. « Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres] ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 108, pages 91-137.

BROWN Elizabeth, 2007. « Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants », *Revue française des affaires sociales*, pages 127-151. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2007-1-page-127.htm>.

CACOUAULT-BITAUD Marlaine, OEUVARD Françoise, 1995. *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 122 pages.

CALDWEL John, CALDWEL Pat, 1987. « The Cultural Context of High Fertility in sub-Saharan Africa », *Population and Development Review*, vol.13 n°3, pages 406-437.

CAMARA Moustapha, « Et si l'école sénégalaise s'inspirait des réformes dans le système colonial d'enseignement. », *Le Quotidien*, 25 février 2014, <https://www.lequotidien.sn/lequotidienarchives/index.php/component/k2/item/28719-et-si-l%E2%80%99C3%A9cole-s%C3%A9n%C3%A9galaise-s%E2%80%99inspirait-des-r%C3%A9formes-dans-le-syst%C3%A8me-colonial-d%E2%80%99enseignement>

CEROUX, Benoît, 2006. « L'enfant comme autrui significatif de ses parents. Excursus sur une théorie de la socialisation ». *Dialogue*, 2(2), page 123-132. <https://doi.org/10.3917/dia.172.0123>

CHAMPAGNOL Raymond, 1986. *L'échec scolaire* [Une conduite programmée]. In: *Revue française de pédagogie*, volume 77, pages 47-56. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_77_1_1492.

CHAPOULIE Jean-Michel, 2006. « Mutations de l'institution « Éducation nationale » et inégalités à l'école : une perspective historique », *Les Temps Modernes*, vol. 637-638-639, n° 3, pages 8-83. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2006-3-page-8.htm>.

CHARLIER Jean-Émile, 2004. « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au *daara*, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, pages 35-53. <https://journals.openedition.org/cres/1369>

CHARLIER Jean-Émile, CROCHE Sarah, PANAIT Oana Marina, 2017. « Fragmentation de l'offre éducative et projets de réformes au Sénégal », *Revue internationale de l'éducation-Sèvres*, n°76, pages 125-134. URL : <https://journals.openedition.org/ries/6079?lang=fr>

CHARLOT Bernard, 1992. « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue ». In: *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, *Regards sur l'éducation*, pages 119-147. URL : https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1083

CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, 1992. « Relations école/familles populaires et réussite au CP » In : *Revue Française de pédagogie*, pages 5-18. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_1314.

CIBOIS Philippe, 2002. « La bonne volonté scolaire : expliquer la carrière scolaire d'élèves issus de l'immigration » In Philippe Blanchard et Thomas Ribemont (Dir.), *Méthodes et outils des sciences sociales. Innovation et renouvellement*, L'Harmattan, coll. "Cahiers politiques", pages 111-126.

CISSE Rokhaya, FALL Abdou Salam, 2021. « Les oubliés de l'éducation au Sénégal ». In : Charlier J.-É. (dir.), Panait O. M. (dir.), Sall N.H. (dir.), *Contributions, adhésions et résistances sénégalaises au modèle mondial d'éducation*, Louvain-la-Neuve, Académia, pages 57-72.

CLIGNET Rémi, 1997. *Un sociologue entre Afrique et Etats-Unis, trente ans de terrains comparés*, Paris, Karthala, 224 pages.

COLIN Roland, 1980. « Système d'éducation et mutation sociales : continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives, le cas du Sénégal », Atelier de reproduction des thèses, Université de Lille III, 2 vol., page 309.

COQUART Benoît, 2016. « Sauver l'honneur : appartenances et respectabilités populaires en milieu rural », thèse de doctorat, Sociologie, Poitiers, Université de Poitiers, 480 pages.

CUOQ Joseph, 1975. *Recueil des sources arabes concernant l'Afrique occidentale, du VIIe siècle* (Bilâd al Sûdân), Paris, Ed CNRS, 490 pages.

DARDIER Agathe, LAIB Nadine, ROBERT-BOBEE Isabelle, 2013. *Vue d'ensemble-portrait de la population, France, portrait social*-édition, pages 1-13.
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288281?sommaire=1288298>.

DAVERNE Carole, DUTERCQ Yves, 2009. « Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial », In : *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8, pages 17-36. URL : <https://journals.openedition.org/cres/527>.

DEBLÉ Isabelle (dir.), 1974. « La déperdition d'effectifs dans le Tiers Monde et ses ambiguïtés ». In: *Tiers-Monde*, tome 15, n°59-60. URL : https://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1974_num_15_59_2028

DECHAUX Jean-Hugues, 2007. *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, 128 pages.

DELAUNAY Valérie, 2013. « Statut familial et inégalités face à la scolarisation à Madagascar », *Revue internationale de l'éducation*, vol. 59, n° 6 pages 669-692. URL : <https://www.jstor.org/stable/24636797>.

DELAY Christophe, 2011. *Les classes populaires à l'école : La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Paris, PUR, 321 pages.

DE SINGLY François, 1993. *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan, 128 pages.

—, 1987. *Fortune et infortune de la femme mariée : sociologie des effets de la vie conjugale*, Paris, PUF, pages 229.

DIA Hamidou, DIOP-SARR Amadou, JAQUEMIN Mélanie, 2016. « ORLECOL- Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal », UCAD, IRD, UNICEF, 96 pages.

DIDRY Claude, 2004. « Les champs d'une politique de la liberté, réflexions sur la portée sociologique des écrits d'Amartya Sen », Eurocap workshop "Capabilities, Social Sciences and Evaluation of Public Policies, Louvains la Neuve, pages 26-27. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00318464/fr/>.

DIOP Aminata, 2006. « Dynamique de l'occupation sol dans des Niayes de la région de Dakar de 1954 à 2003: exemples de la grande Niaye de Pikine et de la Niaye de Yembeul », mémoire de DEA de géographie, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, 91 pages.

DIOUF, MBAYE, NACHTMAN, 2001. « L'éducation non formelle au Sénégal description, évaluation et perspective, Unesco, Dakar, 96 pages. <http://docplayer.fr/47157532-L-education-non-formelle-au-senegal.html>.

DJIBRINE Yaou, 2010. « Représentation sociale de l'école et pratiques scolaires en milieu rural au Tchad, l'exemple de Kora Kaga », 46 pages.

DROY Isabelle, 2005. « Pauvreté, enclavement et accès à l'école primaire en milieu rural guinée », *Monde en développement*, n° 132, pages 111-127. URL : <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-111.htm>.

DUBET François, 2008. *Faits d'école*, vol.6, Paris, Editions EHESS, 310 pages.

—, « L'école et la famille », 2000. In : *L'école l'état des savoirs* sous la dir. De Agnès Van Zanten, pages 271-277.

—, 1997. (Dir.), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 165 pages.

—, 1996. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 361 pages.

—, (dir.), 1991. In : *La famille l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 447 pages.

DUMOND Pierre, 1983. *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Karthala, 380 pages.

—, 1961. « Déperditions d'effectifs », *Manuel des statistiques de l'éducation Unesco*, UNESCO.

DPRE, 2018. « Rapport national sur la situation de l'école », Sénégal, 181 pages.

DURKHEIM Émile, 1969, cité par Marie-France Lange, 1998. *L'école au Togo : processus de scolarisation et institutions de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, page 27.

DURKHEIM Émile, 1934. *L'éducation morale, cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903*, Édition électronique d'Émile Durkheim, *L'Éducation morale*, Paris, Librairie Félix Alcan, 173 pages.

DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, 2012. *La sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 320 pages.

DURU-BELLAT Marie, 2003. « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, Paris, Armand Colin, pages 183-206.
URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-2-page-182.htm>

DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, 1988. « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences. », *Revue française de sociologie*, pages 649-666.

ÉRIBON Didier, 2009, *Retour à Reims*, Paris, Fayard, 252 pages.

ERNAUX Annie, 1974. *Les armoires vides*, Paris, Gallimard, 176 pages.

ESTERLE-HEDIBEL Maryse, 2009. « Entretien avec Andrée Michel », *Travail, genre et sociétés*, vol. 22, n°2, pages 8-23.

—, 2006. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, vol.30, pages 41-65. URL : <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm>.

—, 2001. « Éducation non formelle au Sénégal », Unesco, page 5.

—, 1998. *Enquête CREDOC-École des parents, Ile-de-France*.

—, 1990. « *École en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle* », volume 90, pages 71-97.

FEYFANT Annie, 2007. « Système éducatif et enseignant au sénégalais » [en ligne], disponible sur : < <https://eduveille.hypotheses.org/245> > (consulté 11 septembre 2018).

GAYE Awa, 2012. « Caractéristiques des inondations en milieu périurbaine : Le cas de la Commune d'Arrondissement de Yeumbeul Sud », mémoire de master 2, géographie, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, pages 72.

GIDE André, 1897. *Les nourritures terrestres*, Paris, Le Mercure de France, 210 pages.

GIFFORD, Prosser, WEISKEL Timothy, 1971. « African Education » In : *a Colonial Context: French and British Styles*, Yale University, pages 663-711.

GIMENO José Blat, 1984. *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyen de le combattre*, Paris, UNESCO, 128 pages.

GIOVANNI Laurence, 2008. « La « démission parentale », facteur majeur de délinquance : mythe ou réalité ? *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°5. URL : <https://journals.openedition.org/sejed/3133> > (consulté novembre 2016).

GIRARD Alain, 1964. *Le choix du conjoint une enquête psycho-sociales France*, Paris, PUF, 203 pages.

GLASMAN Dominique, 2008. « Le Décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. (Rétrospective) », *Diversité*, n° 154, page 77. URL : <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37851>.

GOMIS Kapasgoul Martin, 1999, « Les stratégies d'interventions des structures communautaires et administratives pour la protection de la nappe phréatique à Yeumbeul sud », mémoire de DEA, Géographie, Dakar, UCAD, UNESCO, 60 pages.

GOMIS Souleymane, 2003. *La relation famille-école au Sénégal - le travail scolaire des enfants à Dakar*, Paris, Harmattan, 308 pages.

Gouvernement général de l'A.O.F, 1908. *Situation générale de l'année 1908*, Gorée, Impr. du Gouvernement général du Sénégal, page 24.

GUIBET Lafaye Caroline, 2014. « La domination sociale dans le contexte contemporain », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45-1, pages 127-145. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01153376/document>.

HAMADACHE Ali, 1993. *Articulation de l'éducation formelle et non formelle – implications pour la formation des enseignants*, vol. 1, Paris, UNESCO, pages 46.

HARDY Georges, 1920. *L'enseignement au Sénégal, de 1817 à 1854*, Thèse complémentaire pour le Doctorat des Lettres, Université de Paris, Emile Larose, 101 pages.

—, 1917 *Une conquête morale : l'enseignement en AOF*, Paris. Armand Colin, 311 pages.

HART Sylvie Ann, 2013. « Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi ? », In *Observatoire compétences-emplois*, vol. 4. n°2, Montréal, OCE. URL : <https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>

HEGEL Friedrich, 1882-1830, *La raison dans l'histoire*, Réédité : 2012. Paris, Pocket, 320 pages.

HENAFF Nolwen, LANGE Marie-France, MARTIN Jean-Yves. 2009. « Revisiter les relations entre pauvreté et éducation », *Revue Française de Socio-Économie*, vol. 3, n° 1, pages 187-194. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-socio-economie-2009-1-page-187.htm>.

HENAFF Nolwen, 2005. "Education and poverty in Vietnam", *Vietnam Social Science*, National Centre for Social Science, Hanoi, n° 105, pages 9-26.

HÉRAN François, 1996. « L'école, les jeunes et les parents : approches à partir de l'enquête éducation », *Économie et Statistique*, n° 293, pages 5-15.

—, 1955. « Haut Comité consultatif de la population et de la famille », t. 1, *France métropolitaine*, Paris, La documentation française, 306 pages. URL : https://www.persee.fr/doc/adh_0066-2062_2000_num_1999_2_2172.

HIRSCHMAN Albert, 1980. *Les passions et les intérêts : justifications politiques du capitalisme avant son apogée*. Paris, PUF, 136 pages.

HUGH Mehan, 1992. « Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies », *Sociologie of Education*, vol. 65, n°1, pages 1-20. URL: <https://doi.org/10.2307/2112689>.

ISAMBERT-JAMATHI Viviane, 1990. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Editions Universitaires, 233 pages.

JAMOULLE Pascal, 2002. *La débrouille des familles. Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risque*, Belgique, De Boeck, 230 pages.

JAQUET Chantal, 2014. *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF, 248 pages.

JELLAB Aziz, 2016. *Société française et passions scolaires, l'égalité scolaire en question*, Toulouse, PUM, 416 pages.

KANE Cheikh Hamidou, 1961. *L'aventure ambiguë*, Paris, R Julliard (imp. R. Mourall), 207 pages.

KANOUTE Fasal, 2006. « Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. » *Interactions*, vol.9, n°2, pages 17-38.

KAUFMANN, Jean-Claude, 2004. *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin, coll. Individu et société, 352 pages.

LAHIRE Bernard, 2002. « *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles* », Paris, La Découverte., 434 pages.

—, 1998. *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 272 pages.

- , 1995. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs en milieu populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil, 297 pages.
- LAMONT Michèle, FOURNIER Marcel, 1992. *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*, Chicago, University of Chicago Press, 364 pages.
- LANGE Marie-France, 2003. « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, pages 143-166.
- , 2000. « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », In : Besançon J. (éd.), Bourachot C. (éd.), Gauter J. (éd.), Gueneau M. (éd.) *Pour. Educations, Société*, pages 51-59.
- , 1998. *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 pages.
- , 1991. « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques » In : *Politique africaine*, n°43, pages 105-121.
- LAVAL Christian, WEBER Louis (dir.), 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, FSU, Nouveaux regards et Syllepse, 200 pages.
- LENOIR Rémi, 2003. *Généalogie de la morale familiale*, Paris, Seuil, 586 pages.
- LEROUX Robert, BOUDON Raymond, 2003. *Y a-t-il encore une sociologie ?*, Paris, Odile Jacob, 250 pages.
- LESEL Débora, 2013. « Le système éducatif Africain : un héritage colonial », [en ligne], disponible sur <http://www.lafriquedesidees.org/systeme-educatif-africain-heritage-colonial> (consulté janvier 2015).
- LESERVOISIER Olivier, 2005. *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales, retour réflexif sur la situation d'enquête*, Paris, Karthala (Hommes et Sociétés), 327 pages.
- LE MORELLEC Fanny, 2014-2015. « L'approche par les capacités un nouveau cadre pour l'analyse de l'accessibilité universelle : application à la mobilité des personnes vieillissantes. Architecture, aménagement de l'espace. » thèse de doctorat, Ergonomie, Paris, CNAM, 257 pages.

LONGHI Gilbert, GUIBERT Nathalie, 2003. *Décrocheurs d'école : Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*, Paris, Ed Martinière, 252 pages.

MAUGER Gérard, 2011. « Sur « l'idéologie du don ». Note de recherche, *Savoir/Agir*, (n° 17), p. 33-43.
URL : <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2011-3-page-33.htm>

—, 2002. « Capital culturel et reproduction scolaire », « Qu'est-ce que transmettre ? » Hors-série n° 36, pages 1-5. URL : https://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire_fr_12504.html

MAUGER Gérard, POLIAK Claude, PUDAL Bernard, 1999. *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 446 pages.

MARIE Alain, ARDITI Claude et JANIN Pierre, 2011. *Lutte contre l'insécurité alimentaire au Mali : Réalités et faux semblants*, Paris, Karthala, 384 pages.

MARTIN Jean-Yves, 2003. « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 169-170, mis en ligne le 20 décembre 2006, (consulté le 15 novembre 2016). URL : <http://etudesafricaines.revues.org/188>.

MARX Karl, vers 1844-184, *Thèse sur Feuerbach*, (notes) Belgique.

MBODJ Gora, 2009. « Le système ne repose sur aucun fait réel », Entretien, *Dakar Life*, 26/09/2009.
URL : http://www.leral.net/Enquete-Castes-et-Mariage-Gora-Mbodj-sociologue-Le-systeme-ne-repose-sur-aucun-fait-reel_a4524.html.

MBEMBE Achille, 1990. « Régimes en crise, pauvreté et insubordination généralisée : L'Afrique noire va implorer », URL : <https://www.monde-diplomatique.fr/1990/04/MBEMBE/42470> >

MEUNIER Jean-Pierre, 2003. *Approches systémiques de la communication. Systémisme, mimétisme, cognition*. Belgique, De Boeck Supérieur, 260 pages.

MERLE Pierre, 2012. *La ségrégation scolaire*. Paris, La Découverte, 128 pages.

MEPA-DPPD, 2019. « Document de programme pluriannuel des dépenses », Ministère de l'Éducation Nationale, Sénégal, 57 pages.

MICHEL Andrée, 1972. *Sociologie de la famille et du mariage*, Paris, PUF, 222 pages.

MICHEL Henry, 1972. *Dépense scolaires et économie de l'enseignement au Sénégal*, Dakar, Université de Dakar, 150 pages.

—, Ministère des colonies, 1914. « Circulaire de PONTY William », *Parue au journal officiel de colonie*, In : Rapport Paris, Imprimerie Nationale au Président de la République française, n°6, Paris, 100 pages.

MILLET Mathias, THIN Daniel, 2006. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 318 pages.

MOGUEROU Laure, 2009. « La scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000 : Entre injonction internationale et réticences de la société ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, ARES/Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. URL : <https://journals.openedition.org/cres/611>.

MOUMOUNI Abdou, 1964. *L'éducation en Afrique*, cité par Auguste Coly, thèse de doctorat, 2014.

MORRISSON Christian, 2002. « Santé, éducation et réduction de la pauvreté », *Cahier de Politique Économique*, n° 19, Paris, Centre de Développement de l'OCDE, Éditions de l'OCDE.

MONTANDON Cléopâtre, SAPRU Saloni, 2002. « L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. » In : *Pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation*, Louvain-La-Neuve Belgique, Dans Pierre R Dasen éd, pages 125-145.

MUKENE Pascal, 1988. *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire : pour une gestion pertinente des connaissances*, Suisse, Universitaires Fribourg Suisse, 316 pages.

MUNGALA Assindie-Sanzong, 1982. « L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales », *Éthiopiennes. Revue socialiste de culture négro-africaine*, n° 29, pages 1-29. URL :

https://jaga.afrique-gouvernance.net/docs/1_education_traditionnelle_en_afrique_et_ses_valeurs1.pdf

MUXEL Anne, 1996. *Individu et mémoire familiale*, Paris, Nathan., 226 pages.

NAID-BELAID Youssef, 2014. « Ecole, famille et enjeux de scolarisation et de déscolarisation en milieu rural marocain », thèse de doctorat, Science de l'éducation, Paris, Université Paris Descartes, 446 pages.

NAUZET-FICHET Emmanuelle, MAGDA Tomasini, 2002. « Diplôme et insertions sur le marché du travail. Approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement » in *Économie et Statistique*, n° 354, INSEE, pages 21-48. URL : https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2002_num_354_1_7383

NDIAYE Mamadou, 1982. « L'enseignement arabo-islamique au Sénégal », thèse de doctorat, sociologie, Dakar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 352 pages.

NDOYE Mamadou, 2005. « L'activité physique du sujet âgé : Impact sur sa qualité de vie et sur sa santé, à propos d'une prospective menée au centre médicosocial de l'IPRES », diplôme d'étude approfondie, STAPS, Dakar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 53 pages.

NIANG Aminata, 2014. « Maraîchage périurbain à Dakar : dynamique spatio-temporelle, contraintes et stratégies d'adaptation dans la Grande Niaye de Pikine (Sénégal), mémoire master, Centre Régional AGRHYMET, 90 pages. <https://agrhymet.omekas.mind-and-go.net/files/original/0cfa074aae9c14afd13f8337cb41b297aef9932f.pdf>

NIANG Fatou, 2014. « L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 13 |, mis en ligne le 02 juin 2014, (consulté le 05 février 2016). URL : <http://cres.revues.org/2665>.

NOIRIEL Gérard, 1990. « Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse ». Entretien avec Florence Weber. In : *Genèses*, 2. *A la découverte du fait social*, pages 138-147.

UNESCO-B.I.E., 1972. *Étude statistique sur les déperditions scolaires*, Paris, Genève, dans la série « Études et enquêtes d'éducation comparée », préparée par l'Office des Statistiques de l'Unesco, 117 pages.

NUSSBAUM Martha, 2011. *Creating Capabilities: The Human Development*, Harvard, Harvard University Press, 237 pages.

PATRINOS Anthony, 2016. « Estimating the return to schooling using the Mincer equation », *IZA World of Labor*, pages 2-10. URL : <https://wol.iza.org/articles/estimating-return-to-schooling-using-mincer-equation/long>

PAULI Laurent, BRIMER Marjorie, 1971. *La déperdition scolaire un problème mondial*, Unesco : B.I.E, Paris-Genève, 155 pages.

PERIER Pierre, 2010. *L'ordre scolaire négocié, parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, PUR, 188 pages.

—, 2005. *École et familles populaires, sociologie d'un différent*, Rennes, PUR, 221 pages.

PIALOUX, Michel, WEBER, Florence, 2002. « La gauche et les classes populaires. Réflexions sur un divorce ». *Mouvements*, n° 23, pages 9-21. URL : <https://doi.org/10.3917/mouv.023.0009>.

PILON Marc, 2001 « Familles et scolarisation en Afrique », *Chronique du CEPED*, n°42, pages 1-3. https://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins_textes/pleins_textes_7/carton07/010026306.pdf

PINÇON-CHARLOT Monique, PINÇON Michel, 2013. *La violence des riches : chronique d'une immense classe sociale*, Paris, Zones-La Découverte, 256 pages.

PONTI Anita, 2011. « Un parcours sociosémiotique dans les quartiers populaires de Paris et de sa banlieue ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, 12(2), 41-61. URL : <https://doi.org/10.3917/nrp.012.0041>.

POURTIER Roland, 2010. « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique postindépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte », *Afrique contemporaine*, n° 235, pages 101-114. DOI : 10.3917/afco.235.0101. URL : <https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2010-3-page-101.htm>.

- PREARO Massimo, 2014. « De l'auto-analyse à la critique sociale », *La Vie des idées*, ISSN: 2105- 3030.
URL : <http://www.laviedesidees.fr/De-l-auto-analyse-a-la-critique.html>.
- PROTEAU Laurence, 2003. « L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la "déscolarisation", ses spécialités et ses dispositifs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°2, pages 99-122. URL : <https://journals.openedition.org/cres/1475>
- QUEIROZ Jean Manuel, 1995. *L'école et ses sociologues*, Paris, Nathan, 128 pages.
- RAWL John, 1971. *Théorie de la justice*, Harvard, Harvard University Press, 560 pages.
- RENAHY Nicolas, 2005. *Les gars du coin*, Paris, La Découverte, 284 pages.
- ROBEYNS Ingrid, 2000. « An unworkable idea or a promising alternative? : Sen's capability approach-re-examined ». *Econometrics*, p.1-32.
- ROLLET Cathérine, 1991. « L'enfant un bien national ? Approche historique » in, *La famille l'état des savoirs*, (dir.) François de Singly, pages 311.
- SADIK Nafis, 2000. Directrice exécutive du FNUAP de 1987 à 2000 : son discours en séance plénière Forum Mondial sur l'éducation, Dakar.
- SALL Hamidou Nacuzon, 1996, *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar*, thèse de doctorat, Science de l'éducation, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, 726 pages.
- SANDRON Frédéric, 1998. « Le rôle des jeunes dans les stratégies familiales en milieu rural tunisien. » In : *Espace, populations, sociétés*, pages 229-230. URL : https://www.persee.fr/doc/espos_0755-7809_1998_num_16_2_1837.
- SCHÖN Donald, 1983. *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. Maurice Temple Smith Ltd, 364 pages.

- SCHWARTZ Olivier, 2011. « Peut-on parler des classes populaires ? », *La Vie des idées*, ISSN: 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>
- , 1990. *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF, 531 pages.
- SEGALEN Martine, 1996. *Sociologie de la Famille*, Paris, Armand Colin, 290 pages.
- SEN Amartya, DREZE Jean, 2002. *Development and Participation*, Oxford University Press, 512 pages.
- SEN Amartya, 2000. *Repenser l'inégalité*, Paris, Le Seuil, 286 pages.
- , 1999. *Development as freedom*, Oxford, Oxford University Press, 366 pages.
- , 1985. *Commodities et Capabilities*, Elsevier Science Ltd, 159 pages.
- SENE Khady, BENOIT Sévérine, 2001. « Analyse des causes de la non-scolarisation des filles et exemple d'actions de sensibilisation à ce problème », Entretien réalisé à Fissel [en ligne], URL : <http://base.d-p-h.info/en/fiches/premierdph/fiche-premierdph-5664.html>
- SENE Malick, 2008-2009. « Conséquence de l'exode rural sur la morphologie urbaine de la ville de Pikine : le cas de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud », mémoire de maîtrise, géographie, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, 116 pages.
- SENE Ndatar, YACOUBA Oumarou Altine, 2012. « L'efficacité de l'enseignement primaire au Sénégal », mémoire, travaux statistiques, Dakar, ANSAE-CEPO, 79 pages.
- SIROTA Régine, 2005. « L'enfant acteur ou sujet dans la socialisation » in *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, (dir.) Geneviève Bergonnier-Dupuy, 216 pages.
- SONNET Martine, 2011. *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, Cerf, Biblis, pages 356.
- SOUMARE Mohamed, 2002. « Initiatives locales et lutte contre la pauvreté en milieu urbain l'exemple de Yeumbeul au Sénégal » *Revue internationale des sciences sociales* / n° 172, pages 287-293. URL : <https://www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-sociales-2002-2-page-287.htm>.

SOW Mamadou, 2010. *L'agglomération dakaroise au tournant du siècle : vers une réinvention de la ville africaine ?* Thèse de doctorat, Urbanisme, Paris, Université Paris Ouest - Nanterre La Défense, 323 pages.

SYLLA Abdoulaye, 1992. « L'école : quelle réforme » ? In : *Sénégal, trajectoire d'un État*, Dakar, CODESRIA, 501 pages.

—, 1982. « De la grève à la réforme : luttes enseignantes et crise sociale au Sénégal », *Politique africaine*, pages 61-73.

THERRIAULT Geneviève, BADER Barbara, LAPOINTE Claire, 2011. « Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir », *Revue des sciences de l'éducation*, numéro 1, volume 37, pages 155-180. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2011-v37-n1-rse01/1007670ar/>

THIBERT Rémi, 2013. « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *IFÉ*, 128 pages.

THIN Daniel, 1998. *Quartiers populaires : l'école et les familles*, PUL, 290 pages.

USAID, 2017. *Étude nationale sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal*, Sénégal, 154 pages.

VAILLANT Edouard, 1916. « Ce que doit être l'enseignement en Afrique Occidentale Française » in : *Bulletin de l'Enseignement de L'Afrique Occidentale Française*, page 255.

VALLIN Christine, 2012. *Décrocheurs : accrochez-vous ! Cahiers pédagogiques*, [en ligne], URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/blog/lesdechiffreurs/?p35> (consulté mai 2017).

VAN GENNEP Arnold, (1909) [1981], *Les rites de passage*. Édition numérique réalisée le 27 mars 2014 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec, 226 pages. URL : http://classiques.uqac.ca/classiques/gennep_arnold_van/rites_de_passage/rites_de_passage.html

VAN ZANTEN Agnès, 2011. « Stratégies familiales et politiques éducatives », communication scientifique, université de Nantes. URL : <https://webtv.univ-nantes.fr/fiche/789/agnes-van-zanten-quot-strategies-familiales-et-politiques-educatives-quot>

—, 2009. *Choisir son école, stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 283 pages.

—, 2004, *Les politiques d'éducation*, « Que sais-je ? » Paris, PUF, 128 pages.

VAN ZANTEN Agnès, MARIE-DURU Bellat, 2012. *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 320 pages.

—, 2009. *Sociologie du système éducatif*, PUF, 240 pages.

VANDERMEERSCH Céline, 2002. « Les enfants confiés âgés de moins de 6 ans au Sénégal en 1992-1993 ». *Population*, vol. 57 (4-5), pages 661-688. URL : <https://doi.org/10.3917/popu.204.0661>.

VERHOEVEN Marie, DUPRIEZ Vincent et ORIANNE Jean-François, 2009. « Politiques éducatives et approche par les capacités », *Éthique publique* [Online], vol. 11, n° 1, Online since 06 August 2014, connection on 28 November 2020. URL : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1320>

WEBER Max, 1905. *L'Éthique protestante et l'Esprit du capitalisme*, Paris, Plon (1965), 321 pages.

ZAFFRAN Joël, VOLLET Juliette, 2018. *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?* Lormont, Le Bord de l'eau, coll. « Documents », 225 pages.

ZAFFRAN Joël, 2015. « Lutte contre décrochage en France, du phénomène au problème » *Educação Sociedade et Culturas*, n° 45, pages 161-175. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01348567/document>.

—, 2014, « Le décrochage de haut en bas », in BERTHET Thierry, ZAFFRAN Joël, *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, pages 43-59.

ZAFFRAN Joël, PLESSARD Cécile, 2012. « Des réseaux locaux pour la persévérance et la réussite des jeunes Aquitains », Rapport d'évaluation pour le FEJ, 82 pages.

ZEROULOU Zaïhia, 1988. « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue Française de sociologie*, XXIX, pages 447-470. URL : https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_3_2526.

Médias cités

—, *Sud Quotidien*, 2018. « Suivi scolaire des enfants : Quand les parents jettent l'éponge » https://www.seneweb.com/news/Education/suivi-scolaire-des-enfants-quand-les-par_n_240884.html

—, *Senepius*, 2018 « Le silence coupable du mouvement parental », <https://www.senepius.com/education/le-silence-coupable-du-mouvement-parental>.

—, *Enqueteplus*, 2016. « Absent de l'école, non vigilant à la maison : le procès des parents d'élèves ». <https://www.enqueteplus.com/content/absents-de-l%E2%80%99ecole-non-vigilants-la-maison-le-proc%C3%A8s-des-parents-d%E2%80%99%C3%A9l%C3%A8ves>

—, *Monde-diplomatique*, 1990. « Régimes en crise, pauvreté et insubordination généralisée : L'Afrique noire va implorer », [en ligne], <<https://www.monde-diplomatique.fr/1990/04/MBEMBE/42470> >

—, Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud (site officiel de la commune), 2015. <http://yeumbeul-sud.teria.org/pages/mhumain.html>

ANNEXES

Annexe 1 : Note d'orientation observatoire EVDS

Annexe 2 : Questionnaire

Annexe 3 : Tables des signes et acronymes

Annexe 4 : Individus enquêtés

COMPOSANTE ENFANTS VULNERABLES

NOTE D'ORIENTATION SUR LA MISE EN PLACE DES OBSERVATOIRES DE SUIVI DES EVDS DANS LES COLLEGES

Contexte et justification

Sur ses cinq ans d'intervention, le projet USAID/EDB a prévu d'aider 7000 élèves dont 2100 filles vulnérables à la déperdition scolaire à poursuivre leurs études.

La première année les outils d'identification et de sélection élaborés ont permis d'identifier, de sélectionner et d'appuyer 500 EVDS dont 310 filles dans 20 collèges

Au cours de la deuxième année, les outils ont été améliorés et 1000 EVDS dont 550 filles ont pu être identifiés et appuyés.

Par ailleurs, à la lumière des acquis et des limites de notre action précédente, la réflexion enclenchée avec les 10 Inspections d'Académie de notre zone d'intervention pour l'amélioration des outils et du dispositif en vue de la pérennisation de nos interventions a permis de :

- Stabiliser la liste des signes, attitudes et comportements de la vulnérabilité à la déperdition scolaire,
- S'accorder sur le comportement à adopter par les enseignants et/ou l'encadrement à assurer une fois que ces signes, attitudes et comportements sont observés chez l'élève.
- S'accorder sur une stratégie endogène de suivi et de médiation des contre-performances de l'élève.
- Convenir de la nécessité de tester la mise en place dans les collèges, d'un système endogène de prévention de la vulnérabilité des élèves à la déperdition scolaire approprié, pérennisable et impliquant les acteurs principaux des collèges,

La mise en place d'un observatoire de la vulnérabilité à la déperdition scolaire au niveau de chaque collège est une recommandation forte de cette réflexion avec les gestionnaires du système éducatif au niveau régional (IA) et entre dans cette logique de recherche de solutions endogènes et pérennes capables de survivre au projet.

La présente note d'orientation se propose d'esquisser les missions, stratégies d'intervention et outils de l'Observatoire de la vulnérabilité à la déperdition scolaire qu'il s'agira d'adapter au contexte particulier de chaque collège.

Missions de l'Observatoire de la vulnérabilité scolaire

- Partager avec les enseignants et le personnel administratif la liste des signes, attitudes et comportements qui peuvent rendre les élèves vulnérables à la déperdition scolaire,
- Identifier les enfants présentant ces signes et assurer leur encadrement,
- Identifier pour chaque enfant ciblé les causes de sa vulnérabilité

- Définir et mettre en œuvre un programme de médiation approprié
- Assurer le suivi des performances des élèves vulnérables à la déperdition scolaire

Stratégies d'intervention de l'Observatoire

L'Observatoire s'appuiera sur les axes suivants :

- S'accorder dès l'ouverture des classes sur ces deux principes :
 - o Tout élève dans l'établissement est potentiellement vulnérable à la déperdition scolaire ; donc il importe de suivre tous les élèves,
 - o Tout élève de l'établissement, mis dans des conditions optimales d'études peut être performant ; donc il faut faire le maximum possible pour donner la même chance à tous les élèves
- Eviter d'installer un observatoire dans un collège où une structure existante assure effectivement certaines des missions sus indiquées. Dans un tel cas, il serait plus judicieux d'élargir les missions et éventuellement la composition de ladite structure de manière à ce que les EVDS soient pris en charge.
- Eviter systématiquement toute stigmatisation qui aurait des conséquences fâcheuses sur les élèves à appuyer
- Intégrer dans l'analyse de la vulnérabilité, le milieu dans lequel évolue l'enfant
- Utiliser l'expertise et les ressources disponibles dans et autour du collège
- Faire l'essentiel du travail au niveau de l'établissement
- Rendre compte périodiquement au CGE,
- Former les membres de l'Observatoire

Composition de l'Observatoire

L'Observatoire doit être un organe léger, facile à réunir et constitué de personnes avec un sens élevé de la responsabilité. A titre indicatif, il pourrait comprendre entre autres :

- Le Principal du CEM,
- Le Surveillant général du CEM
- Deux professeurs principaux,
- Le Président de l'APE,
- Le Représentant des Elèves
- L'assistante sociale ou son équivalent
-

Outils de l'Observatoire

- Liste des signes, attitudes et comportements
- Fiche d'identification des EVDS

Annexe 2

QUESTIONNAIRE

IDENTIFICATION

Age :

Sexe :

1-Quelle est votre situation matrimoniale ?

Célibataire

Marié.e

Divorcé.e

Veuf.ve

2-Etes-vous :

Monogame

Polygame

3-Depuis combien de temps êtes-vous marié ?

0 2 ans

1 3 ans

2 4 ans

3 Autre à préciser

4-Combien d'enfants avez-vous ?

4

[1 à 3]

[4 à 5]

[6 à 8]

[9 et + [

5- Que faites-vous dans la vie ?

a) Ménagère

b) Commerçante

c) Chauffeur

d) Sage-femme

e) Enseignant.e

f) Maçon

g) Autre à préciser

6- Avez-vous fait des études ?

Non Primaire Secondaire Moyen Supérieure

7-Quelle école avez-vous fréquenté ?

Coranique Arabe Française Alphabétisation

SITUATION ECONOMIQUE

8- Qui assure les dépenses quotidiennes au sein de la famille ?

a) Père

b) Mère

c) Grand-père

d) Grand-mère

e) Autre précisé

9- A Combien s'élèvent-elles ?

1000 F. CFA

1500 F. CFA

2000 F. CFA

3000 F. CFA

Autre précisé

10-Combien de repas prenez-vous par jour ?

- 1
- 2
- 3

SUIVI SCOLAIRE DE L'ENFANT A L'ECOLE

11-Combien de fois par semaine allez-vous à l'école voir la maitresse ?

- a) Souvent
- b) Assez souvent
- c) Régulièrement
- d) Occasionnellement.
- e) Jamais

12-Connaissez-vous le nom de la maitresse ou du maitre de votre enfant ?

- Oui Non Oublié
-

13-Avez-vous le numéro de téléphone de la maitresse ou du maitre de votre enfant ?

- Oui Non Perdu
-

14-Faite-vous partie du comité des parents d'élèves ?

- Oui Non
-

SUIVI SCOLAIRE DE L'ENFANT A LA MAISON

15-Aidez-vous votre enfant à faire des exercices à la maison ?

Oui

Non

16-Si Oui combien de temps lui consacrez-vous ?

30 mn

40 mn.

1 h

2 h

Autre

17-Quel budget mensuel consacrez-vous aux études de vos enfants ?

.....

18-Font-ils des cours particuliers ?

Oui

Non

19-Si Oui, combien payez-vous par mois ? En F CFA

1000

2000

3000

4000

Autre à préciser.....

ANNEXE 3

TABLES DES SIGNES ET ACRONYMES

AOF : Afrique Occidentale Française

ANSD : Agence National de la Statistique et de Démographie

APE : Association des Parents d'Elève

BFEM : Brevet de Fin d'Etude Moyenne

CAYS : Commune d'Arrondissement de Yeumbeul Sud

CI : Cours Initial

CP : Cours Préparatoire

CE2 : Cours élémentaire Deuxième Année

CM1 : Cours Moyen Première Année

CM2 : Cours Moyen Deuxième Année

CGE : Comité de Gestion d'Ecole

CFEE : Certificat de fin d'Etude Elémentaire

CNREF : Commission Nationale des Réformes de l'Education et de la Formation

CDI : Contrat à Durées Indéterminée

DPRE : Direction de la planification et de la réforme de l'éducation

EGEF : États Généraux de l'Éducation et de la Formation

EPT : Education pour Tous

EVDS : Elèves Vulnérable à la Déperdition Scolaire

GIE : Groupement d'Intérêt Economique

IDH : Indice de Développement Humain

IDEN : Inspections Départementales de l'Éducation Nationale

IA : Inspection d'Académique

LPSE : Lettre Politique du Secteur de l'Éducation

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

ONG : Organisation Non Gouvernementale

OI : Organisme International

OMD : Objectif du Millénaire pour le Développement

OVDS : Observatoires de la Vulnérabilité à la Déperdition Scolaire

PAQUET-EF : Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence –
Éducation et Formation

PAS : Programme d'Ajustement Structurel

PDEF : Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation

RNSE : Rapport National sur la Situation de l'Éducation

TA : Taux d'Abandon

TBS : Taux Brut de Scolarisation

TNS : Taux Net de Scolarisation

UCGEF : Union des Comités de Gestion d'École Fonctionnels

YS : Yeumbeul Sud

ANNEXES 4

Individu	Age	Nb. d'enfants	Activité	Quartier
Abass	37	-	instituteur	Non renseigné
Abdou	38	-	instituteur	Non renseigné
Astou	29	5	commerçante	Abdou Bass
Alpha	28	1	instituteur	Hafia 5
Aida	29	3	ménagère	Cheikh Dao
Aichatou		3	ménagère	Dogo Dramé
Amadou	56	6	gardien	Mamadou Diop
Alima	27	-	institutrice	Hafia 1
Awa	29	8	couturière	Omar Yade
Aminata	32	4	commerçante	Omar Diakhaté
Amy	26	6	ménagère	Hafia 1
Arame	38	4	ménagère	Djidah1
Baldé	25	1	ménagère	Gora Sall
Bara	40		instituteur	Djeddah 2
Bassirou	45	5	maçon	Djeddah 2
Bocar	45	6	menuisier	Omar Yade
Bineta	34	3	commerçante	Mamadou Diop
Cissé	50	N.R	ménagère	Cheikh Dao
Codou	27	-	Institutrice	Non renseigné
Coulibaly	30	N.R	enseignant	Thiaroye Kao
Maoda	65	N.R	Conseiller municipal	Hafia 2
Mamy	38	5	ménagère	Usine des Eaux
Maty	27	5	ménagère	Feu. A. Bass
Mantoulaye	31	3	ménagère	Djibril Leye
Mamadou		N.R	instituteur	Gora Sall
Madelene	38	5	ménagère	Gora Ndiaye
Marème	50	9	commerçante	Minam2
Mbaye	62	5	forgeron	Mbaye.S. Dieng
Mbengue	60	-	Enseignante : coran	Gora Ndiaye
Mamsatta		N.R	Institutrice	Non renseigné
Nogaye	46	6	ménagère	Ablaye Ndiaye

Ndèye Bineta	35	6	commerçante	Usine des Eaux
Ndèye	42	3	ménagère	Hafia1
Nogaye	26	2	ménagère	A. Dièye
Mansata	23	3	commerçante	Layène
Moustapha	38	3	tailleur	Layène Assane Ndiaye
Diarra	51	8		A. Dièye
Diabel	35	3	chauffeur	Djidah1
Diabou	38	3	Maitresse de maison	Minam2
Dior	38	4	ménagère	Djeddah
Dior	45	7	ménagère	Usine des Eaux
Diamil		-	bricoleur	
Dibor	28	2	commerçante	
Djibril	38	4		Sam-Sam 3
Diariatou	61	9	ménagère	
D.E	60	-	Directeur d'école	Layène Assane Ndiaye
Dieng	45	7	ménagère	
Houlèye	45	6	commerçante	Sam Sam 3
Faty	50	9	ménagère	Djeddah 1
Falilou	40	4	Vendeur à la sauvette	D.Dioum
Fatoumata	29		ménagère	Layène
Fama	35	4	ménagère	Usine des Eaux
Fatma	26		institutrice	Non renseigné
Gora	N.R	N.R	instituteur	Touba Thiaroye
Ramata	43	5	ménagère	Usine des Eaux
Ramata	26	4	ménagère	Tivaouane Yeumbeul
Racky	25	2	ménagère	Gora Ndiaye
Rokhaya	27	3	commerçante	D.Dioum
Satta	40	7	ménagère	Boune
Saybatou	44	5	commerçante	Layène (Assane Ndiaye)
Sokhna	25	2		Daouda Dioum
Sophie	27	2	ménagère	Hafia 2
Siga	33	3		Djeddah 2
Seyni	37	5	commerçante	Diegane Sène

Sy	N.R	N.R	instituteur	Non renseigné
Sow	25	-	instituteur	Non renseigné
Sylla	52	7	Eleveur de mouton	Daouda Mbaye
Tida	28	1	ménagère	Cheikh Gueye
Tidiane	46	4	artisan	A. Dièye
Thierno	66	6	Enseignant retraité	Thiaroye Kao 1
Thioro	29	3	ménagère	Thieurigne 2
Lobé	26	2	ménagère	Mbargou
Lotta	28	2	commerçante	Thiaroye Kao 2
Lam	69	-	retraîtée	Minam 2
Lakhat	36	-	instituteur	Non renseigné
Karim	28	2	Chauffeur car	Thieurigne2
Kalidou	N.R	N.R	Instituteur	Usine des Eaux
Khalil	34	4	boutiquier	Sam Sam 3
Khalil	35	3	instituteur	Oumar Yade
Khady	40	7	ménagère	Santhiaba
Khardiata	42	5	Commerçante	Médina Salam
Khaita	43	7	ménagère	Thiaroye Kao 3
Khoudia	25	2	ménagère	Mame Niang
Oumar	36	2	Chômeur	Thiaroye Minam
Oumar	56	7	menuisier	Mamadou Gueye
Oumou	54	9	Ménagère	Oumar Diakhaté
Ousmane	32	1	Eleveur de mouton	S.N. Tall
Pape	33	3	commerçant	Maoumba Leye
Yama	24	0	tailleur	Socé Sow
Yarame	33	3	commerçante	Thiaroye Kao 3
Youssoufa	60	N.R	retraité	Thiaroye Minam

Table des illustrations

Photo 1 Parents lors de la réinscription à l'école.....	9
Photo 2 : Famille au milieu d'une concession familiale à Yeumbeul Sud.....	15
Photo 3 : Familles qui viennent réinscrire leurs enfants à l'école d'Abdou Ndiaye dans le bureau du directeur	23
Photo 4 : Rue ensablée d'un quartier de Yeumbeul Sud en 2015.....	25
Photo 5 : Élèves d'une coranique et élèves d'une école publique à Yeumbeul Sud	85
Photo 6 : Rue de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud : exemple de l'état des infrastructures routières	131
Photo 7 : Rue de Yeumbeul Sud	138
Photo 8 : Exemple d'habitations du quartier de Yeumbeul Sud.....	138
Photo 9 : Exemple de déversement des eaux usées domestiques dans une rue d'un quartier de Yeumbeul Sud	140
Photo 10 : Mosquée de Djedda, dans un des quartiers populaires de Yeumbeul Sud inondé	143
Photo 11 : Exemple d'une activité de transport dans les quartiers de Yeumbeul Sud	144
Photo 12 : Exemple d'une activité de transport de passagers dans les quartiers de Yeumbeul Sud	145
Photo 13 : Note d'un directeur d'école à propos de l'effectif pléthorique de son école	149
Photo 14 : Deux mères de famille interrogées lors deux nos enquêtes de terrain	176
Photo 15 : Famille enquêtée à Yeumbeul Sud	178
Photo 16 : Vue d'une maison détruite par les inondations dans le quartier Thiaroye Kao	182
photo 17 le directeur de l'école Mamadou Mady Ndiaye en discussion avec la présidente du CGE ...	195
Photo 18 parents d'élèves à l'école Abdou Ndiaye	233
photo 19 : Directeur de l'école Abdou Ndiaye enregistrant l'inscription d'une élève	241

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Abstract.....	4
Liste des figures et tableaux	6
Introduction générale.....	10
1 ^{ère} partie :	30
L'école et la déperdition scolaire au Sénégal : cadre général, rappel historique et monographie de Yeumbeul Sud	30
Chapitre 1 :	33
Cadre général de l'étude : problématique, modèle théorique et méthodologie.....	33
Introduction	33
1) Problématique générale de l'étude.....	34
a. La mesure d'une « bonne volonté scolaire ».....	34
b. « Déconstruire le mythe de la démission parentale : au-delà des préjugés »	35
2) Regard croisé : de l'approche par les « capacités » à « l'action rationnelle » individuelle.....	37
a. La déperdition scolaire : ce que Sen et de Boudon permettent de comprendre.....	38
b. « Liberté positive » et « rationalité cognitive ».....	39
3) Désir d'école : une fin en soi ou un vecteur de bien-être en soi ?.....	40
a. La déperdition scolaire : des « libertés de choix » et des caractéristiques à risque.....	41
4) Les facteurs de conversion comme barrière à la liberté réelle de choix des familles de Yeumbeul Sud ..	42
a. L'effet des facteurs de conversion sociaux et culturels sur les capacités.....	43
b. L'effet des facteurs environnementaux sur les capacités	45
5) Hypothèses.....	46
6) Note méthodologique	48
a. Le choix de la commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud	48
b. Les questionnaires destinés aux parents d'élèves	50
c. La passation du questionnaire et ses limites	51
d. Les entretiens biographiques auprès des parents d'élèves	52
e. Les entretiens avec des enseignants	53
f. Les observations dans les familles.....	54
Chapitre 2 :	58
« Déperdition scolaire » sociogénèse d'une expression ambiguë : Enjeux d'une catégorie générique	58
Introduction	58
1) La déperdition scolaire, genèse d'une catégorie institutionnelle.....	60
a. De la déperdition des effectifs à la déperdition scolaire : quelle lecture ?	60
b. La déperdition scolaire : un problème politique ?	61
c. Les déperditions scolaires et leur définition	64
2) Déperdition scolaire, décrochage et déscolarisation : entre le Nord et le Sud, une analogie des mots...66	66
a. Une perspective comparative des mots.....	66
b. Une perspective comparative des pôles	70
3) Pour une sociologie de la déperdition	72

4) Du « mépris » à « l'intérêt »	74
b. Les effets de la crise des années 1980.....	75
b. La part des années 1990 et les nouvelles injonctions éducatives	77
c. La part des années 2000 ou l'essor d'une scolarisation de masse	78
Chapitre 3 :	81
L'école sénégalaise : Entre réformes politiques et adaptation du système	81
Introduction	81
1) Revenir sur le processus de scolarisation de jeunes musulmans	81
c. L'école française et l'école coranique : une cohabitation de « raison ».....	81
b. Faidherbe et l'école laïque.....	86
c. Adopter l'« esprit » de Jules.....	88
2) L'instauration d'un système éducatif au Sénégal.....	91
a. Les politiques éducatives de l'État du Sénégal	93
b. Les structures du système éducatif sénégalais	101
c. L'organisation de l'enseignement élémentaire.....	103
3) La demande et l'offre scolaire dans l'enseignement primaire	106
a. L'offre scolaire à l'élémentaire.....	108
4) L'analyse de l'effort public pour l'éducation	112
a. La place de l'éducation dans les dépenses publiques de fonctionnement	112
b. La part comparée du primaire dans les dépenses publiques pour l'éducation	113
5) Diagnostic du système éducatif sénégalais.....	115
a. L'accès et le maintien en fonction du genre, de l'origine et du milieu	121
b. La non-scolarisation en fonction du genre, de l'origine et du milieu	123
Chapitre 4 :	131
Monographie d'une commune urbaine populaire	131
Introduction	132
1) Une commune d'arrondissement récemment créée.....	134
a. Le peuplement de la Commune d'arrondissement de Yeumbeul Sud	139
b. Des quartiers densément peuplés.....	139
a. Les ethnies	142
b. Les religions.....	142
2) L'économie	143
3) L'offre et la demande scolaire à Yeumbeul Sud.....	146
Conclusion de partie	151
2 ^e partie :	152
« Aller à l'école et y rester » des familles au chevet de leurs enfants.....	152
Chapitre 5 :	155
La mobilisation parentale sous l'angle des capacités	155
Introduction	155
1) L'approche par les capacités : quelques repères	156
a. Les ressources : une dimension importante dans l'approche par les capacités	160
b. La liberté de choix au regard des capacités chez les familles à YS	162
2) Les inégalités de capacités au sein des familles à Yeumbeul Sud.....	164

a. L'État, les familles, et la pauvreté à Yeumbeul Sud.....	165
b. La pauvreté : un bien individuel et collectif à Yeumbeul Sud	168
c. Faire prévaloir les moyens familiaux.....	170
d. Capital économique versus capital culturel.....	172
Chapitre 6 :	184
Face à la déperdition scolaire, des stratégies éducatives de mobilisations parentales freinées	184
Introduction	184
1) Aller à l'école et y rester.....	187
a. La mobilisation parentale : un acte volontaire et non bénévole.....	188
b. La socialisation scolaire par « l'émotion »	198
c. Socialiser par la punition et/ou par la récompense.....	202
2) La mobilisation des ressources humaines et financières au service de l'école.....	204
a. Le temps scolaire : de l'accompagnement au suivi.....	204
b. Dépenses familiales versus dépenses scolaires : un choix difficile.....	210
3) La domination féminine dans la mobilisation scolaire des parents.....	212
a. Une mobilisation parentale sexuée.....	214
b. Les mobilisations autour du Comité de gestion d'école et des cours particuliers	218
c. Le recours aux écoles communautaires.....	221
4) Recours aux réseaux familiaux.....	222
a. Les variables retenues et leurs pouvoirs d'action.....	223
b. Nombre d'enfants et participation du réseau familial.....	224
c. Les familles nombreuses plus demandeuses.....	225
Chapitre 7 :	231
« Réussir à l'école », une revanche sur le passé, une espérance pour l'avenir : Portraits sociologiques de mères de familles ayant connu la déperdition scolaire.....	231
Introduction	231
1) La mobilisation parentale : une « affaire de femme » ?	232
a. Le rapport de genre à la scolarisation	234
b. La pauvreté, la tradition, la condition féminine à Yeumbeul Sud : une entrave à leur émancipation ...	235
2) Portrait n°1 : l'exemple de Thioro	243
3) Portrait n°2 : « ils ne savaient pas que c'était comme ça »	252
4) Portrait n°3 : Oumou, « pour une ascension sociale »	256
5) Portrait n°4 : « il n'y a pas d'autres issues ».....	259
Conclusion de partie	264
3 ^e partie :	265
Les politiques publiques éducatives sénégalaises :.....	265
entre développement, démocratisation et lutte contre les déperditions scolaires	265
Chapitre 8 :	268
Les politiques publiques de développement scolaires au Sénégal.....	268
Introduction	268
1) Les politiques scolaires sous l'emprise des bailleurs de fonds.....	269

a. Les politiques de développement scolaire et de lutte contre la déperdition scolaire à l'aune d'un ordre éducatif mondial.....	269
b. Scolarisation et théorie du capital humain	271
2) Les ONG et les OI, fournisseurs d'objectifs en matière de développement scolaire en Afrique subsaharienne	273
a. La visée des politiques scolaires	273
b. Dissonance entre les politiques éducatives et les besoins des familles.....	278
Chapitre 9 :	284
Nécessité scolaire et limite des politiques éducatives de développement scolaire	284
Introduction	284
1) Des politiques qui améliorent l'accès à l'école, sans garantir le maintien.....	284
a. Des politiques qui multiplient les programmes et les écoles, sans réduire les inégalités sociales et scolaires 287	
b. Des politiques qui promeuvent la scolarisation, sans garantir l'emploi.....	289
2) Des mesures de politique éducative « peu » efficaces.....	290
a. Un accès à l'école obligatoire sous caution : limites d'une bonne volonté scolaire.....	290
b) Un accès à la certification sous condition : une absence de pièce d'état civil pénalisante.....	295
c) Les difficultés d'apprentissage : une absence dans l'agenda de la politique scolaire	297
Conclusion.....	299
CONCLUSION DE PARTIE.....	300
CONCLUSION GENERALE.....	302
1. Résultats généraux de l'étude.....	303
a. Une mobilisation et une bonne volonté scolaire des familles.....	304
b. Les conditions socioéconomiques et le rapport pénible à l'école comme limite au maintien	305
2. Prendre en compte la capacité d'action des familles pour une prise en charge globale de la déperdition scolaire.....	306
3. Renforcer et appuyer les CGE tout en impliquant davantage les parents d'élèves.....	308
4. Privilégier une approche relationnelle des politiques publiques éducatives	310
5. Les perspectives en vue de l'étude : écouter les victimes au lieu de celles et ceux qui parlent et agissent pour eux	311
BIBLIOGRAPHIE.....	313
ANNEXES.....	334