

## LE SYSTÈME DE FORMATION DES INSTITUTEURS AU SÉNÉGAL DE 1960 À NOS JOURS : ENTRE CONTINUITÉS ET RUPTURES

Mouhamadou Lamine BA<sup>1</sup>

Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

[mouhamadou-lamine.ba@ugb.edu.sn](mailto:mouhamadou-lamine.ba@ugb.edu.sn)

**Résumé :** Calquée sur le modèle français – ancienne puissance coloniale – la politique de formation des enseignants au Sénégal a connu des réformes conjoncturelles et structurelles. Elle est traversée par des périodes de continuité et des périodes de rupture par rapport à la politique coloniale française. À l’instar de la plupart des pays francophones d’Afrique au Sud du Sahara, le système éducatif sénégalais a subi plusieurs réformes durant ces dernières décennies. À cet égard, la formation initiale des instituteurs – clef de voute du système éducatif – a connu une évolution considérable. Plusieurs réformes furent entreprises dans le cadre de l’élaboration de meilleurs dispositifs et modalités de formation initiale des enseignants. Le Sénégal a connu plusieurs dispositifs de formation des instituteurs à travers les structures suivantes : l’École normale William Ponty, le Cours normal, les CFP (Centres de formation pédagogique), les ENR (Écoles normales régionales), les CFPP (Centres de formation et de perfectionnement pédagogique), les CFPS (Centres de formation pédagogique spéciale), les EFI (Écoles de formation des instituteurs) jusqu’aux actuels CRFPE (Centres régionaux de formation des personnels de l’éducation). Nous allons essayer de comprendre le processus évolutif du système de formation initiale des instituteurs au Sénégal à travers les différentes réformes l’ayant traversé. Qui plus est, quels sont les éléments de ruptures et/ou de rémanences dans l’évolution du système de formation initiale des instituteurs au Sénégal ? Tel est le questionnement que notre présent article, relevant d’une contribution théorique, se propose de répondre en adoptant une méthodologie de type descriptif basée sur la recherche documentaire. Les résultats montrent qu’autant au plan structurel que conjoncturel des évolutions ont été notées dans les textes réglementaires mais leur application reste encore un grand défi à relever.

**Mots clés :** Formation, formation initiale, instituteurs, continuités, ruptures.

## THE INITIAL TRAINING SYSTEM OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN SENEGAL FROM 1960 TO NOWADAYS: BETWEEN CONTINUITIES AND RUPTURES

**Abstract :** Based on the French model as a former colonial power, the policy of primary school teachers’ training in Senegal has undergone conjectural and structural reforms. It has gone through periods of continuity and periods of rupture as regards French colonial policy. Like most French speaking countries in Sub-Saharan Africa, the Senegalese educational system has undertaken several reforms over these past decades. In this respect, the initial training of primary school teachers – keystone of the educational system – has undergone a considerable evolution. Several reforms have been taken in the frame of elaborating better devices and modalities of initial training of primary school teachers. The Senegalese country has undertaken several devices of primary school teachers’ training through the following structures: Ecole Normale William Ponty, le Cours normal, les CFP, les ENR, les CFPP, les EFI up to today’s CRFPE. Thus, we are going to try to understand the evolutionary process of the initial training system of primary school teachers in Senegal through the different reforms it has undergone. And, then what the elements of ruptures and/or remanences in the evolution of the initial training system of primary school teachers are. That is the question we are trying to answer on our present issue based on a theoretical contribution by using a descriptive type of methodology based on documentary research. The results show that both in the structural and in the conjectural field some progress was made in the regulative texts but their application is still a challenge to take up.

**Word keys:** training, initial training, teachers, continuities, ruptures.

---

<sup>1</sup> CREFS (Centre de Recherche en Education, Formation et Sport)

## Introduction

Le système de formation des enseignants s'intègre dans une vision globale de politique éducative. Celle-ci est définie selon la politique générale de chaque État et de l'évolution de la société. À cet effet, le système de formation des enseignants se conçoit en prenant en charge les attentes et les exigences de la société par rapport au travail enseignant. En ce sens, les modes et modèles de formation semblent être différents selon les États, la situation économique, le type d'enseignant à former, les attentes de chaque société, entre autres. Ainsi, l'étude sociopolitique détermine en grande partie le système de formation des enseignants. Ce dernier a connu des évolutions au fil des années. S'il est convenu que les recherches et études menées dans le domaine de la formation sont scientifiquement et universellement reconnues (J-F Condette, 2007 ; Cornu, B. & Ferrer, F. (2003) ; Mellouki, M. & Wentzel, B. 2012 ; Develay, M. (1994). Fabre, M. (1994). Grandière, M. (2006) ), il n'en demeure pas moins que leurs applications obéissent aux spécificités et particularités de chaque société (traditionnelle, moderne), de chaque État (développé, sous développé) et du profil d'enseignant à former (artisan, technicien, praticien, professionnel) (Lang, 1994 ; Altet, 2011).

À l'instar de la plupart des pays francophones d'Afrique au Sud du Sahara, le système éducatif sénégalais a subi plusieurs réformes durant ces dernières décennies. À cet égard, la formation initiale des instituteurs – clef de voute du système éducatif – a connu une évolution considérable. Plusieurs réformes furent entreprises dans le cadre de l'élaboration de meilleurs dispositifs et modalités de formation initiale des enseignants. Le Sénégal a connu plusieurs dispositifs de formation des instituteurs à travers les structures suivantes : l'École normale William Ponty, le Cours normal, les CFP (Centres de formation pédagogique), les ENR (Écoles normales régionales), les CFPP (Centres de formation et de perfectionnement pédagogique), les CFPS (Centres de formation pédagogique spéciale) et les EFI (Écoles de formation des instituteurs) et les CRFPE (Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation) depuis 2011.

Dans cette perspective, parmi les recherches menées sur la formation initiale des instituteurs au Sénégal, nous pouvons retenir celles de Boubacar Ly (2009) et les études commanditées par la Banque Mondiale par des chercheurs sénégalais de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et présentées aux (CIPGL)<sup>2</sup>, et au (CRIFPE)<sup>3</sup>, en 2004. Cette étude a analysé l'évolution du système de formation initiale des Instituteurs en l'inscrivant dans une succession alternée de modèles « unifiés » et de modèles « éclatés » de première et de secondes générations.

Cette recherche vise à analyser l'évolution du système de formation initiale des Instituteurs au Sénégal à travers les textes réglementaires et législatifs (décrets, lois, arrêtés, référentiels). A cet effet, il s'agira de décrire et d'expliquer les différents modèles de formation qui se sont succédé de l'indépendance à nos jours.

Pour ce faire, la présente étude, de contribution théorique, s'appuiera sur l'analyse documentaire des données institutionnelles relatives à la formation initiale des instituteurs au Sénégal. Ainsi les données collectées sont soumises à une analyse de données secondaires et à une analyse de contenu (Bardin, 2007).

Il s'agit d'analyser le processus d'évolution du système de formation initiale des Instituteurs au Sénégal depuis 1960 à nos jours à travers un découpage temporaire en trois grandes périodes : la période postindépendance (1960-1980), la période des mutations structurelles

---

<sup>2</sup> Centre Inter universitaire Paul-Gérin-Lajoie (CIPGL)

<sup>3</sup> Centre de Recherche Inter universitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE).

et conjoncturelles (1980- 2010) et la période de stabilisation de la formation (2011 à nos jours).

Nous allons, dans nos développements, analyser l'évolution historique institutionnelle et structurelle du système de formation initiale des enseignants du primaire partant de son contexte d'émergence.

## **1. La période postindépendance (1960-1980)**

L'année 1960 marque un tournant décisif dans le développement des pays de l'Afrique subsaharienne d'expression française. Date d'accession à la souveraineté nationale de la plupart d'entre eux dont le Sénégal, cette année constitue un test de grande nature des peuples africains vers l'exercice de leur « droit à disposer d'eux-mêmes ». Ce dernier, relevant du droit international, confère aux peuples africains nouvellement indépendants de choisir librement leur État et leur forme de gouvernement conforme à leurs aspirations. Ainsi, la liberté politique accordée aux États africains a-t-elle eu des inférences sur les autres domaines de la vie sociale des peuples tels que l'éducation et la formation ? Quel était le contexte économique, social et éducatif de la période post-indépendance ? Dans quelle orientation s'étaient inscrites les premières réformes entreprises par l'État ?

Pour répondre à ces différentes interrogations nous allons structurer notre analyse en deux périodes de dix ans chacune ; 1960-1971 et 1972-1980. Cette périodisation en décades se justifie, d'une part, au plan institutionnel par l'adoption des textes d'orientation de la politique éducative, et d'autre part, par les réformes structurelles et conjoncturelles survenues durant ces décennies. La première décennie marque une période transitoire vers l'édification d'une école nationale sénégalaise matérialisée au plan institutionnel dans la seconde décennie par la promulgation de la loi d'orientation 71-036.

### ***1.1. La première décennie postindépendance : Des changements dans la continuité de l'école coloniale***

L'avènement des indépendances a marqué une nouvelle phase dans la politique de développement des jeunes États africains. En se détournant de l'objectif colonial centré sur le développement économique et les investissements utiles à une économie de traite (Lange, 1990), les nouvelles autorités politiques portèrent leurs efforts sur l'éducation, comme nouvelle priorité.

Ainsi, à la place d'un système éducatif colonial tendant à freiner la demande scolaire, les États africains œuvrèrent pour la libéralisation de l'éducation en lançant lors de la conférence d'Addis-Abéba en 1961 la scolarisation primaire universelle. Lors de cette conférence, les Ministres de l'éducation des pays d'Afrique adoptèrent un plan dénommé « Plan Addis-Abéba pour la période 1963-1964 encourageant les États présents à atteindre la généralisation de la scolarisation primaire et l'éradication de l'analphabétisme dès le début des années 1980.

Cet élan régional – à l'échelle africaine – pour impulser le développement éducatif a été relayé dans la première constitution sénégalaise de 1963. Cette dernière concède à l'État et aux collectivités publiques la création de conditions préalables et d'institutions publiques garantissant l'éducation des enfants (Art.16).

Face à un taux de scolarisation de 27% (Lange, 2001) au lendemain des indépendances, le Sénégal, en dépit du legs colonial d'un système d'éducation moderne et couvrant l'étendue du territoire national, a initié des actions dans le cadre d'un programme de construction

scolaire et de recrutement d'enseignants. Ce programme a permis la création de CEG (Collèges d'enseignement général) dans les capitales régionales et départementales pour accroître la capacité d'accueil au niveau du moyen et du coup contribuer au relèvement du taux de scolarisation. Concomitamment à l'extension des infrastructures scolaires, le gouvernement sénégalais a entrepris des actions de recrutement d'enseignants de « faible niveau de culture générale (5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> des collèges) et de qualification professionnelle insuffisante (formation pédagogique accélérée au cours d'un stage de 2 à 3 mois pendant les vacances scolaires) » (Sylla, 1992, p. 382). Ces enseignants étaient recrutés sous le statut de moniteurs d'enseignement. Ils étaient formés dans les CFP (Centres de formation pédagogique) qui s'assignaient comme but « la formation professionnelle des instituteurs-adjoints, et, éventuellement celle des moniteurs » (*L'Education sénégalaise*, Numéro Spécial, Textes officiels, 1960).

Ces CFP<sup>4</sup> mis en place aux lendemains des indépendances viennent en appoint aux structures déjà existantes depuis l'époque coloniale, l'Ecole Normale William Ponty et les Cours Normaux, dans la formation des enseignants. Comment ces centres sont-ils organisés ? Quel modèle de formation y dispensait-on ? Ce à quoi, nous allons à présent aborder dans nos développements suivants.

### 1.2. *Les CFP, une rémanence de l'enseignement colonial*

Créés en 1960, les CFP étaient inféodés des textes organisant la formation des enseignants dans les Cours Normaux et à l'Ecole Normale William Ponty. L'objectif assigné à ces structures contribuant, entre autres, à créer un espace culturel de légitimation du pouvoir colonial sur les peuples colonisés, s'est poursuivi durant la première décennie après les indépendances au Sénégal. La perpétuation de ce système était entretenue par le maintien des contenus de programmes d'enseignement et des méthodes pédagogiques, entre autres.

À l'instar des écoles de formation – Cours normaux et Ecole normale W.P – les CFP concédaient une large place à la dimension culturelle à travers une formation générale pluridisciplinaire. Elle se rapporte aux disciplines suivantes : La langue française, les mathématiques, l'histoire et la géographie, l'éducation civique, les sciences physiques et naturelles.

Occupant un peu plus de la moitié de l'horaire hebdomadaire (16/30), la formation générale constitue la dominante dans les programmes car selon le législateur « l'apprentissage du métier d'instituteur ne se réduit pas d'ailleurs à la simple acquisition d'une technique. Plus que partout une culture générale approfondie est nécessaire ». Cette option est totalement assumée dans les instructions qui justifient la « prééminence à la culture générale » du fait que « pour enseigner peu il faut savoir beaucoup et qu'on n'enseigne bien aux maîtres que ce que l'on connaît très bien soi-même ».

La grande part réservée à la formation générale dans les programmes de formation des instituteurs dans les CFP mis en place au moment des indépendances (1960), atteste de la volonté du législateur d'inscrire la formation des enseignants dans un modèle privilégiant l'académisme, l'encyclopédisme comme ce fut le cas dans les anciennes écoles normales en France. Les occurrences de l'expression « *culture générale* » dans les instructions officielles des CFP, attestent l'importance accordée aux savoirs dans la formation initiale des instituteurs à cette période.

---

<sup>4</sup> Les centres de formation pédagogique (CFP) existaient sous la même dénomination en France créés en 1964 pour former les enseignants du privé-catholique (Netto, 2011).

En dépit de la volonté du gouvernement sénégalais de concevoir un système de formation national dans ses contenus, les rémanences de la période coloniale sont encore visibles. Si au plan structurel, les CFP marquent une rupture avec celles avant l'indépendance cependant, au plan des finalités et orientations de la formation, nous constatons l'héritage de la politique culturelle française en Afrique et plus précisément au Sénégal.

Outre la formation générale, les CFP, dans leur rôle de préparation au métier d'instituteur, ne perdent pas de vue le développement de la formation technique des futurs maîtres.

La formation technique constitue le deuxième pilier de la formation professionnelle de l'instituteur à côté de la formation théorique. Bien que le législateur se dise ne pas « méconnaître la nécessité de la préparation proprement technique, ni son importance ; [...] », la plage horaire hebdomadaire allouée à la formation technique est moindre (8h) par rapport à celle consacrée à la formation générale (16h). Nous constatons que la dimension instrumentale, techniciste du métier d'enseignant vient en seconde position après celle académique.

Cependant les *stages et exercices d'applications* contribuaient à la formation professionnelle du futur enseignant à partir des *leçons modèles et leçons d'essai* de deux heures par semaine. Selon le législateur,

« la leçon modèle est faite devant les stagiaires par le maître de la classe d'application en présence du Directeur du Centre et éventuellement celle de l'Inspecteur Primaire de la circonscription » (République du Sénégal, Instructions officielles, 1960, pp.189-190).

Elle est assimilée à une « démonstration » d'une bonne pratique que le stagiaire est amené à imiter pour la prestation des leçons d'essai.

La formation technique combinée à des stages dans les classes d'application, peut être assimilée au modèle simultané.

Le caractère modélisant de la formation pratique au sein des CFP, bien qu'assurant, dans une certaine mesure, la transmission du métier d'instituteur, occulte tout processus de transformation et d'évolution de ce dernier. Or cette dimension est fondamentale dans le sens où, le fait de :

continuer de les [praticiens] considérer comme de simples applicateurs, c'est à la fois freiner les processus d'évolution et de changements nécessaires à une profession, mais c'est également se priver de la richesse d'une connaissance de tout un pan de formation qui participe au développement professionnel des enseignants d'aujourd'hui. (Villers, 1998, p. 244).

Nonobstant les discours et intentions des dirigeants axés sur le développement de l'éducation dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les politiques éducatives « mises en œuvre au lendemain des indépendances n'ont pas évolué dans un sens pouvant favoriser l'expansion du système » (*ibid.*, p. 42). Ainsi le manque de vision éducative clairement définie et la poursuite de la politique coloniale dans le domaine de l'enseignement a engendré une crise scolaire en 1968. Nés dans le milieu étudiant français, les événements de mai 1968 se sont propagés à l'université de Dakar du fait du statut de cette dernière comme 18<sup>ème</sup> université française depuis 1957. De par son mode de gouvernance, par ses programmes et enseignements, par ses enseignants, l'université de Dakar était restée largement française, selon Blum (2012). Créée et fonctionnant sur le modèle métropolitain, l'université de Dakar était « à la fois inadaptée et dépassée à l'heure déjà présagée des indépendances » (*ibid.*, p. 154).

Outre les revendications matérielles et financières (réduction des bourses de moitié et de leur mensualité à dix mois au lieu de douze), le mouvement contestataire de mai 1968 exigea la « réforme de l'école et des enseignements, de manière à adapter ceux-ci aux réalités nationales et africaines » (Sylla, 1992).

C'est dans ce climat de tensions scolaires que s'achève la première décennie postindépendance. Cette situation imposa aux dirigeants sénégalais la nécessité d'entreprendre des réformes éducatives pour assainir l'espace scolaire et universitaire. Devant l'archaïsme et l'extériorité du système éducatif révélé par ces événements, les autorités sénégalaises posèrent des jalons d'une école nationale et démocratique à travers la promulgation de la première loi d'orientation de l'éducation en 1971. Dénommée loi 71-36 du 3 juin 1971 portant orientation de l'Éducation nationale, cette loi apporta une réforme dans le système de formation des enseignants par la création des Ecoles normales régionales en 1972.

### 1.3. *Le cadre institutionnel de la formation des instituteurs à partir de 1972*

Le système de formation mis en place à l'aune de la loi d'orientation de 1971 procéda à des changements d'ordre structurel et organisationnel.

Les anciens établissements de formation – École normale William Ponty et Centres de formation pédagogique – vont céder la place, en 1972, à de nouvelles structures, les Écoles normales régionales<sup>5</sup>. En même temps furent mis en place le CFPP de Dakar, le CFPS de Thiès et ENEP (l'École nationale des éducateurs du préscolaire) de Louga en lieu et place des CFP de 1960.

Cette nouvelle configuration structurelle de la formation des instituteurs constitue le « modèle éclaté de deuxième génération » (Ndiaye, 2004). Ce premier changement marque une évolution dans la politique de formation qui ne se réduit plus à produire des cadres subalternes destinés à l'administration et aux entreprises européennes mais plutôt à former des enseignants capables de contribuer au développement éducatif du pays. Ainsi, le souci de relever le niveau académique témoigne de l'extinction du corps des moniteurs qui étaient recrutés à partir du CEPE et formés dans les CFP.

Les mutations notées dans le système de formation à partir de 1972, hormis celles structurelles se situent aux niveaux suivants :

- La suppression du CEPE comme profil académique d'entrée dans les CFP. Cela entraîna du coup l'extinction du corps des moniteurs
- L'allongement de la formation qui passe de 2 ans au sein de l'École normale William Ponty à quatre ans dans les ENR
- L'élévation du profil de sortie à Bac+1 pour les ENR, l'ENEP et le CFPS

À cet effet, le CEPE n'est plus reconnu et seuls les diplômes du BEPC ou BFEM et du Bac constituent le seul profil académique d'entrée dans les nouvelles structures. Ainsi, les ENR, l'ENEP et le CFPP recrutèrent à partir du niveau BEPC ou BFEM et le CFPS à partir du Bac. Quant à la durée de formation, elle variait de quatre (4) ans dans les ENR et à l'ENEP à un (1) an au sein des CFPP et CFPS.

Les sortants des ENR, de l'ENEP et du CFPS passent l'examen professionnel du CAP pour être titularisés dans le corps des Instituteurs tandis que ceux du CFPP subissent le CEAP pour accéder au corps des Instituteurs-Adjoints. Le corps enseignant du primaire reste morcelé en plusieurs catégories – moniteurs, instituteurs-adjoints, instituteurs – aux carrières, promotions et traitements différents. Ces dernières étaient considérées comme des « agents publics nommés à un emploi permanent dans la fonction publique » (Larousse, Maxipoche, 2010, p.583). Ce mode de fonctionnariat s'inscrit dans la continuité de la politique coloniale française.

---

<sup>5</sup> Les ENR étaient au nombre de quatre (4) installées à Saint-Louis, Mbour, Bambey et Thiès. Sur ces quatre écoles, seule celle de Thiès dénommée École normale de jeunes filles Germaine Legoff accueillait exclusivement des filles.

Outre les changements structurels du système de formation initiale consécutif à l'éclatement structurel, les Écoles normales régionales se caractérisaient par la présence de « mémoire » comme dispositif d'évaluation.

Comme forme d'écriture, le mémoire constitue une innovation majeure des ENR. L'introduction de ce dispositif au sein des écoles de formation ne relève-t-elle pas d'un calque de ce qui se faisait dans les Écoles normales en France avant l'avènement des IUFM ? L'écriture professionnelle comme dispositif de formation peut contribuer à aider l'élève-maître, comme dans le cas des Écoles normales en France, selon Zay (1988)

à faire le point sur des problèmes clés de sa formation personnelle, ses capacités à concevoir, à organiser ses idées, à collecter et exploiter des documents, et, sur les autres problèmes qu'ils rencontraient dans l'utilisation des enseignements en EN ou de ses expériences dans les classes. (Zay, 1988, p. 85).

Selon, Zay (1988) le « mémoire de recherche pédagogique » constituait un des deux dispositifs d'évaluation complémentaire retenu dans les textes officiels de 1984. Dans cette perspective, ce mémoire est-il perçu de la même façon que celui conçu dans le cadre de la professionnalisation des enseignants dans les IUFM ? Peut-on réellement associer cette forme d'écriture professionnelle pratiquée jadis dans les Écoles normales en France et au Sénégal au mémoire professionnel tel qu'on l'entend aujourd'hui ?

Si le mémoire constitue une particularité des ENR, il n'en reste pas moins que les modalités et les programmes de formation ne se démarquent pas trop de l'ancien système de l'École normale William Ponty et des CFP.

L'alternance comme mode d'organisation de la formation initiale, une antienne des anciens établissements, se renforce au sein des ENR avec un stage en responsabilité entière en quatrième année. En plus du dispositif dans les CFP avec les leçons modèles et les leçons d'essai, les élèves-maîtres sont entièrement responsabilisés dans la prise en charge de la classe pendant une période de trois mois au moins (avril à juin). Cette immersion dans le métier d'enseignant met l'élève-maître à l'épreuve du travail réel de l'instituteur et contribue à lui forger une certaine identité professionnelle – il se sent investi de la mission d'enseignant.

La constance qui se dégage, depuis les CFP jusqu'aux ENR, c'est le déséquilibre noté dans les programmes en faveur de la formation générale consacrant l'encyclopédisme de la formation. Ceci obéit, chez les décideurs politiques, à une conception du travail enseignant se limitant à la transmission de connaissances et de valeurs reconnues par la société. Pour ce faire, la dimension axiologique semble être déterminante dans ce type de formation qui considère l'enseignant comme un détenteur de savoirs larges acquis pendant la formation initiale et au-delà.

C'est dans un paysage hétéroclite tant au plan structurel qu'organisationnel que s'est développé le système de formation des instituteurs pendant deux décennies d'existence des ENR. Si au niveau institutionnel et structurel, la rupture est visible avec la première période après indépendance, il n'en demeure pas moins que des permanences sont notées au plan pédagogique – programmes à forte prégnance théorique, succession de temps de formation entre centres et écoles d'application. L'innovation majeure concédée aux ENR, réside dans l'introduction de mémoires – pédagogique et d'étude de milieu – comme dispositifs d'évaluation qui, dans leur conception, divergent avec l'écriture professionnelle de mise dans les IUFM en France.

Somme toute, l'analyse du système de formation des instituteurs durant ces trois décennies (1960 à 1990) recèle plus de traits de continuité et de permanence dans les dispositifs que de

réelles ruptures. En outre, le métier d'enseignant subit des transformations à la fin du vingtième siècle consécutives aux différents progrès scientifiques et technologiques, aux exigences sociales et aux caractéristiques des nouveaux publics qui induisent du même coup la reconfiguration de la formation initiale des instituteurs au Sénégal. À partir de 1991<sup>6</sup>, des réformes structurelles entreprises par l'Etat peuvent être mises au compte de l'harmonisation et de l'unification de la formation initiale des enseignants dont se réclament les EFI.

## 2. La période des mutations structurelles et conjoncturelles (1980-2011)

La fin du vingtième et le début du 21<sup>ème</sup> siècle constituent une étape importante dans l'évolution du système de formation des maîtres au Sénégal. Elle est déterminante de par la production de textes et de documents relatifs au système de recrutement et de formation des enseignants au Sénégal. Ces différents textes, la plupart d'émanation gouvernementale, concernent le cadre institutionnel et les modalités, contenus et méthodes adoptées dans les plans de formation des maîtres.

Dans cette perspective, nous avons recensé, par ordre d'antériorité, pas moins de huit principaux textes législatifs dont quatre décrets portant sur la création de structures (Décret N° 93-530 ; Décret N° 2001-896 ; Décret N° 2007-1317 ; Décret N° 2011- 625) et quatre arrêtés (L'arrêté N° 00005558/MEN/MDCEBLN du 15 juin 1995; l'arrêté 000732/ME/DPVE/YD/KT du 19 février ; l'arrêté N° 07910/MEPEMSLN du 10 septembre 2010; l'arrêté N° 004657/MEN/SG/DFC/DAJLD du 04 juillet 2012) fixant les conditions et modalités d'organisation de la formation des maîtres au Sénégal.

### 2.1. La création des Ecoles de formation des Instituteurs (EFI)

Si l'unification du système de formation des enseignants a connu sa concrétisation par la mise sur place des CRFPE (Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation) en 2011, il n'en reste pas moins que le processus a débuté en 1993 dans le cadre des EFI (Écoles de formation des instituteurs).

Ces dernières sont instituées par Décret N° 93-530 MEN/DC/DAJLD du 30 avril 1993 dans la perspective d'« uniformisation du recrutement, d'harmonisation de la formation et de domiciliation de toutes les formations ». Au nombre de quatre au départ - Durand Barthélémy Valentin de Saint-Louis, Bouna Alboury Ndiaye de Louga, Germaine Legoff de Thiès et William Ponty de Kolda - les EFI ont couvert progressivement le territoire national par l'implantation dans presque chaque capitale régionale d'une structure de formation (n=11) depuis 2005. Depuis cette période, la formation des volontaires de l'éducation est domiciliée dans les EFI selon le décret N° 2001-896 du 16 novembre 2001 qui stipule que

« à titre transitoire ou selon les opportunités, les Ecoles de formation d'instituteurs peuvent servir de cadre d'accueil pour la formation spéciale de volontaires de l'éducation, de maîtres contractuels et autres personnes de l'éducation.[.....] ».

L'avènement des EFI marque une volonté de rupture avec « l'académisme » caractérisant les anciennes structures de formation ; ENR, CFPP, CFPS. Les Ecoles de formation des instituteurs se veulent être les promotrices du développement des aptitudes chez les élèves-maîtres dans leur préparation au métier d'enseignant.

---

<sup>6</sup> C'est durant la même période (1990-1991) que furent supprimées définitivement les Ecoles Normales en France. Est-ce une coïncidence ou un arrimage du système de formation des instituteurs au Sénégal sur celui de la France ? Le processus d'unification et d'harmonisation de la formation initiale est à associer à celui des IUFM du fait de l'inféodation des textes français dans la politique éducative du Sénégal.

Elles sont nées dans un contexte économique et scolaire difficile marqué par des contraintes structurelles et conjoncturelles obérant sur la politique de formation des enseignants. Les impératifs de l'EPT conjugués aux restrictions budgétaires édictées par les institutions de Bretton Woods (FMI et BM) ont bouleversé le mode traditionnel de recrutement et de formation des enseignants. En ce sens, la Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation de 1992, prévoyait de « réviser la formation initiale des maitres ». Elle préconise que des « écoles de formation des instituteurs restructurées seront chargées de la formation des enseignants sur la base d'un nouveau profil, selon la formule, Instituteurs : Bac +1 an et Instituteurs Adjoints : BFEM + 1an ». Cette option n'était-elle pas de mise dans les anciennes structures, CFPS et CFPP ? La nouveauté réside, par ailleurs, dans le regroupement de ces deux types de formation dans un seul lieu de formation. En se fondant sur cet objectif d'unification de la formation, les décideurs politiques vont porter sur les fonds baptismaux en 1993, les EFI remplaçant les anciennes structures (ENR, ENEP, CFPP, CFPS).

Cette volonté du législateur sénégalais se heurte à des injonctions extérieures guidées par des mesures de restrictions budgétaires et d'exigences de l'EPT. Face à la rareté des ressources financières et à la forte demande d'éducation, le gouvernement sénégalais adopta, parallèlement au modèle classique institutionnel de formation dans les EFI, une politique de recrutement massif et de formation à courte durée à partir de 1995.

## 2.2. *La réforme conjoncturelle de 1995, la politique du volontariat*

L'arrêté N°00005558/MEN/MDCEBLN du 15 juin 1995 portant création du PVE (Projet des volontaires de l'éducation) et fixant les conditions de sélection, de formation et de prise en charge des volontaires de l'éducation dans le secteur de l'éducation de base intervient dans un contexte économique, politique et scolaire particulier.

D'une durée d'au moins trois mois (Article 18) la formation initiale des volontaires est assurée par les Inspections départementales de l'éducation (Article 17). À cet effet, « les candidats retenus définitivement à l'issue du test reçoivent une formation concernant les connaissances pratiques de base pour exercer valablement le métier d'enseignant » (Article 13) par l'acquisition des contenus suivants :

« la maîtrise des missions de l'éducation et la réglementation scolaire ; la conduite de la gestion administrative et pédagogique d'une école élémentaire ; l'application des innovations pédagogiques en cours à l'école élémentaire » (l'article 14).

Elle est complétée par l'article 15 retenant l'alternance comme modalité à travers trois types de stages

« un stage d'imprégnation sur la gestion administrative et pédagogique à l'école élémentaire ; un stage d'observation et de responsabilité entière dans les classes de l'enseignement élémentaire ; un stage d'observation et de responsabilité entière sur les innovations pédagogiques dans les écoles » (Art.15).

L'analyse du contenu de formation des volontaires révèle la prégnance de la dimension technique et instrumentale du métier d'instituteur. L'inscription de la formation initiale des volontaires dans une approche pratique ne procède-t-elle pas de la valorisation des « savoirs instrumentalisés » (Villers, 1998) du travail enseignant ? Au demeurant les décideurs politiques se préoccupent plus de la quantité - recrutement massif - que de la qualité de la formation dans la mise en œuvre du projet des volontaires de l'éducation en 1995.

L'institutionnalisation du volontariat dans le système de recrutement et de formation des instituteurs a suivi plusieurs évolutions dans les textes. Conçue au départ de façon conjoncturelle au sein des inspections départementales de l'éducation, la formation des

volontaires devient structurelle au bout de cinq ans et est confiée depuis 2001 aux EFI pour une durée de six mois. Ces dernières subissent des transformations à travers cette nouvelle configuration dont la plus importante se situe au niveau des contenus de formation. Ces derniers, antérieurement libellés en termes de programmes dans les anciens établissements de formation (CFP, ENR, CFPP, CFPS) subissent des transformations à travers l'entrée par les compétences structurées dans des référentiels.

### **2.3. Le référentiel de compétences, un dispositif novateur**

L'adoption du Référentiel de compétences constitue un changement important dans le mode d'organisation de la formation au sein des EFI. En lieu et place des programmes traditionnels, le référentiel de compétences concède l'entrée de la formation des instituteurs dans la voie de la professionnalisation. Dans sa « finalité pratique » par la construction et le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante (Altet, 2011), la professionnalisation a suscité, chez les décideurs politiques sénégalais, une réelle volonté d'adaptation de la formation des enseignants à cette nouvelle tendance internationale.

En succédant à la démarche par les contenus, le référentiel s'inscrit dans une entrée par les compétences qui inspire les plans de formation des EFI. Il vise, selon le législateur, des « objectifs de professionnalisation » traduits par une dominante pédagogique et didactique (11 compétences sur les 23 que compte le référentiel) dans son contenu de formation.

En introduisant la « professionnalisation » comme principe de formation, le législateur se justifie du fait que

la mise en œuvre de ce principe autorisera l'espoir que le futur produit de l'EFI sera capable d'analyser sa pratique pédagogique à la lumière d'une culture générale et professionnelle qu'il sera capable de mobiliser à tout instant » (*Référentiel EFI, 1999, p.11*).

Le référentiel de compétences des EFI de 1999, recèle formellement des éléments relevant d'une intention de professionnalisation de la formation initiale des instituteurs. Cependant, l'adaptation de ce dispositif à la situation éducative du Sénégal et au profil d'enseignant à former reste une question à élucider.

L'inscription formelle de la formation des instituteurs dans les EFI sur la voie de la professionnalisation n'est pas exclusive et peut être contrastée par la rémanence d'anciens modèles relevant de la norme et du compagnonnage.

Cependant, la volonté des autorités éducatives de poursuivre le processus de professionnalisation de la formation initiale aboutira en 2011 à la création de nouvelles structures appelées CRFPE (Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation).

### **3. La période d'unification et d'harmonisation de la formation (2011 à 2022).**

Se substituant aux EFI par décret n° 2011-625 du 11 mai 2011, les CRFPE<sup>7</sup> se fixent comme mission d'assurer la formation initiale et continue des enseignants (préscolaire, élémentaire, professeurs d'enseignement moyen) et des personnels administratifs de l'éducation (Article 3). À cet effet, ils consacrent, au plan formel, l'unification de la formation en un seul lieu sans pour autant parvenir à l'unité de corps. De par leur nouveauté et l'absence de mesures d'accompagnement (pas de nouveau référentiel, non stabilisation des protocoles avec les universités), les CRFPE sont loin de réussir leur ouverture sur le monde universitaire et sur celui du travail.

---

<sup>7</sup> Dans notre recherche, nous ne prétendons pas analyser la formation au sein des CRFPE du fait de l'antériorité de notre étude ayant démarré en 2009 au moment où la formation des instituteurs était assurée par les EFI

L'impulsion d'une « nouvelle dynamique de la formation des maîtres » (Bancel, 1989) à l'image des IUFM en France est manifeste dans les différents textes de formation des EFI et des CRFPE au plan formel. Ces nouvelles structures se proposent de passer d'un modèle de « formation charismatique » de mise dans les anciennes Écoles normales – en France et au Sénégal – à une formation « utilitaire et professionnelle » (Peyronie, 1998).

En prônant la formation initiale et continue des maîtres et l'unification de la formation pour tous les enseignants du préscolaire, de l'élémentaire et du moyen, les textes des CRFPE ne s'éloignent pas trop de ceux des IUFM. Cependant, si au plan formel l'unification et l'harmonisation de la formation sont actées, il n'en est pas moins dans l'opérationnalisation des missions assignées à ces nouvelles structures de formation. Qui plus est, en dehors du Décret de création et de l'arrêté d'application N° 004657/MEN/SG/DFC/DAJLD du 04 juillet 2012, les CRFPE se limitent à leur existence formelle.

## Conclusion

L'analyse des différents textes réglementaires et des documents afférents à la formation des instituteurs au Sénégal depuis 1960 permet de faire les recensions suivantes :

- Les changements prescrits par les décideurs politiques sont perceptibles dans les textes réglementaires et législatifs portant sur des réformes structurelles et institutionnelles de la formation initiale des instituteurs. Ces différents textes relèvent plus d'injonctions que d'une réelle volonté de changement voulue et désirée par les acteurs de la formation.
- Des permanences et continuités dans le mode d'organisation à travers l'alternance constituant une ancienne antienne des écoles de formation même si, à bien des égards, elle se pratique différemment.
- Nonobstant les intentions des décideurs politiques d'adapter le système de formation des instituteurs aux mutations en cours, comme stipulé dans le référentiel de compétences, force est de constater la recrudescence des différentes figures comme celle de « l'artisan » et du « technicien » que privilégiaient les anciennes structures.
- La volonté de rupture est manifeste avec l'avènement des EFI et des CRFPE correspondant à un changement d'orientation des contenus et modalités d'organisation de la formation des instituteurs. La plus grande innovation fut l'adoption d'un référentiel de formation comme descriptif de formation par substitution au modèle traditionnel des programmes incarné par les structures antérieures.

Si l'évolution de la formation des enseignants est manifeste dans les différents textes officiels tant au plan structurel qu'organisationnel, il reste à se questionner sur l'effectivité de ces changements. Ces derniers ne se réduisent-ils pas à de simples prescriptions sans la participation effective des différents acteurs de la formation?

## Références bibliographiques

- Altet, M. (2011), La construction de la professionnalité des enseignants débutants : la place des maîtres formateurs dans le cadre d'un héritage des IUFM remis en question, In Robin, J-Y & Vinatier, I. (Sous la dir.). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. pp. 19-37.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Paris : Ministère de l'Education Nationale
- Bardin, L. (2007). *L'Analyse de contenu* (10e éd.). Presses Universitaires de France - PUF.
- Blum, F. (2012). Sénégal 1968 : révolte étudiante et grève générale. *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, n° 59 – 2, pp. 144-177, URL : <http://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2012-2-page-144.htm>
- Condette, J-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France : (XIXè – XXè siècles)*. Paris, l'Harmattan.
- Cornu, B. & Ferrer, F. (Coord). (2003). *Former les enseignants: évolutions et ruptures*. De Boeck.
- Cornu, B. (dir.) (2000). *Le nouveau métier d'enseignant*. La documentation française.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF éd.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses universitaires de France.
- Grandière, M. (2006), *La formation des maîtres en France. 1792 – 1914*, INRP, Collection Education, Histoire, Mémoire.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris, P.U.F
- Lange, M-F. (2007). Espaces scolaires en Afrique francophone. *Ethnologie française*, 2007/4, Vol.37, pp. 639-645, PUF.URL: <http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-639.htm>
- Ly, B. (2009), *Les instituteurs au Sénégal. La formation au métier d'instituteur*. Tome III, L'harmattan.
- Mellouki, M. & Wentzel, B. (Sous la dir.) (2012), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants d'aujourd'hui ?* Presses Universitaires de Nancy – Editions Universitaires de Lorraine.
- Ndiaye, B.D. ; Sow, P.B. et al. (2004), *Etude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest. Rapport préliminaire de l'étude de cas du Sénégal*, CIPGL, CRIFPE, Université Laval.
- Peyronie, H. (1998), *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école : formation, socialisation et manière d'être au métier*, Paris, PUF.
- Sylla, A. (1992). L'école : quelle réforme ? In Diop, M-C (ed.) CODESRIA: *Sénégal. Trajectoire d'un Etat*, pp. 379 – 429.
- Zay, D. (1988). *La Formation Des Instituteurs*. Edition Universitaire. Paris.