

Profil de pays établi pour le
Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2008
L'éducation pour tous en 2015
Un objectif accessible ?

Sénégal
Etude de cas

Niane Boubacar, Robert François

2007

Le présent profil a été établi à la demande de l'équipe responsable du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous comme document d'information pour l'aider à établir l'édition 2008 du Rapport. L'équipe n'a pas retravaillé le manuscrit. Les points de vue et opinions exprimés dans le présent document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués au Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous ou à l'UNESCO. Le présent profil peut être cité accompagné de la mention suivante : « Profil de pays préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008 – L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ? ». Pour plus d'informations, s'adresser à : efareport@unesco.org

Résumé

Au Sénégal, en 2005, le taux d'admission au CI atteindrait 91,5 %, le TBS 82,5 %, la part des filles dans effectifs scolarisés 48,6 %, et le taux d'achèvement 53,9 %. Ces données, en progrès, sont cependant un peu décevantes par rapport aux objectifs du plan de développement en cours (PDEF). Admis à l'Initiative Fast-Track en 2006, le Sénégal fait de l'atteinte de la scolarisation primaire universelle de qualité en 2015 la première de ses priorités en Education pour le secteur de l'éducation.

La Gestion et gouvernance du système éducatif a sa place au sein d'une politique globale de décentralisation, aux termes de laquelle les collectivités locales, appuyées par des fonds de transfert budgétaires, sont progressivement appelées à assurer une part importante des dépenses publiques, en investissement comme en fonctionnement. Dans ce cadre évolutif, Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), qu'accompagne une lettre de politique générale, constitue l'instrument de référence pour le secteur de l'éducation, pour la décennie 1999 – 2008. La première phase du PDEF a été mise en œuvre entre 2000 et 2004, période où ont été enregistrés des progrès en matière d'accès au cycle primaire et de TBS. En 2003-2004, la réalisation d'une analyse sectorielle a montré que des progrès importants avaient été enregistrés pour l'accès et l'équité, mais que du chemin restait à parcourir pour la parité genre, pour la rétention, pour la mobilisation des ressources publiques et pour la gestion d'ensemble du système. Lettre de Politique Générale du secteur de l'éducation a alors été amendée, et un document triennal PDEF/EPT couvrant la phase II, de 2005- à 2007 élaboré. Par ailleurs, sur le plan budgétaire, un Cadre des Dépenses Sectorielles à Moyen Terme a été mis en place, mais malheureusement pour une période (2006-2008) qui ne coïncide pas entièrement avec celle de la seconde phase du PDEF. L'élection du Sénégal à l'initiative Fast Track en 2006 est une étape importante pour le développement du secteur, elle a été l'occasion de réaffirmer que les objectifs de l'EPT sont au cœur de la stratégie sectorielle sénégalaise. Concernant la gouvernance du secteur, le Ministère de l'Education et ses partenaires ont à cette même occasion décidé de mettre en œuvre une matrice commune de suivi composé d'un certain nombre d'indicateurs, au premier rang desquels se retrouvent les priorités majeures de l'EPT

L'accès généralisé à l'école primaire est une question en voie d'être résolue au Sénégal. Malheureusement, la **rétention** ne s'améliore pas aussi vite que l'accès, de sorte que le taux d'achèvement reste insuffisant (51 %), et surtout décevant en comparaison de l'importance des efforts financiers consentis par le pays à l'éducation (environ 4 % du PIB). Il semble aujourd'hui que la persistance d'un niveau élevé d'abandons soit lié plus à des facteurs de demande qu'à des facteurs d'offre. La perception parfois négative de l'école par les parents est une question également préoccupante, qui signifie que l'offre publique d'éducation peine parfois, dans ses formes, à rencontrer une demande sociale complexe. En témoignent les mouvements locaux de créations spontanées d'écoles communautaires de base, que le Ministère peine à intégrer dans ses plans stratégiques.

En matière de **qualité**, le pays est confronté à des besoins importants en matière de constructions scolaires, de réhabilitations d'« abris provisoires » et de mise aux normes de nombreuses écoles en matière d'eau et d'assainissement : le nombre de chantiers à mener à l'année doit atteindre des valeurs inconnues jusque là. Les révisions du curriculum sont, après de nombreux attermoissements, en voie d'achèvement, et s'enrichissent d'expériences en termes de compétences de la vie courante. Enfin, la trop grande dispersion des performances des écoles, en termes d'apprentissages, amène le ministère de l'éducation à renforcer de façon énergique les mesures de pilotage local, de façon à garantir partout le respect de normes éducatives minimales.

A l'instar de la quasi-totalité des pays d'Afrique subsaharienne qui ont participé au Forum de l'Education à Dakar en 2000, le Sénégal s'est engagé à la réalisation de l'EPT en 2015. C'est ainsi que le Programme décennal pour l'Education et la Formation (PDEF) dont le processus d'élaboration a débuté en 1996, constitue pour la période 2000-2015, le principal cadre de référence en matière d'éducation et de formation. Ledit programme intègre le Plan d'action nation (PAN-EPT) conçu précédemment. Malgré des faiblesses, plusieurs résultats encourageants peuvent être notés dans les domaines de la gouvernance du système, de l'accès et de l'équité, de la qualité.

1 Gestion et gouvernance du système éducatif.

L'enseignement primaire sénégalais est essentiellement public : 11 % des enfants fréquentent toutefois des écoles privées, et certaines communautés (statistiquement minoritaires) créent, de leur propre initiative, des écoles communautaires de base.

Selon les derniers chiffres connus (2005), le taux d'admission au CI atteindrait 91,5 %, le TBS 82,5 %, la part des filles dans effectifs scolarisés 48,6 %, et le taux d'achèvement 53,9 %. Ces données sont en progrès par rapport aux valeurs antérieures, mais en retrait par rapport aux objectifs de l'année en cause. Le Sénégal, admis à l'Initiative de Mise en Oeuvre Accélérée de l'Education pour Tous (Fast-Track) en 2006, a inscrit l'atteinte de la scolarisation primaire universelle de qualité en 2015 au premier rang de ses objectifs stratégiques pour le secteur de l'éducation.

1.1 Gouvernance globale du secteur.

La gouvernance globale du système éducatif, comprenant le pré-scolaire et l'alphabétisation, revient au Sénégal au Ministère de l'Education. Un regroupement de trois ministères a été opéré en 2002 pour favoriser la gouvernance cohérente du système, cependant, l'enseignement technique et la formation professionnelle relèvent toujours d'un Ministère distinct. Le Ministère de l'Education est à l'origine des documents stratégiques sectoriels, dont fait partie le PDEF. Le pilotage de ce dernier connaît cependant un mouvement de déconcentration et de décentralisation.

L'évolution de la gouvernance du système éducatif sénégalais depuis 2000 s'inscrit dans un cadre politique général de transformation des modalités de la gestion publique. Ainsi, une politique globale de décentralisation a vu la mise en place, en 1996, de deux instruments de transferts budgétaires aux collectivités locales : le Fonds de dotation de la décentralisation (FDD) destiné à renforcer les moyens des collectivités consacrés aux dépenses de fonctionnement et le Fonds de concours aux collectivités locales (FCCL) dont le rôle est d'accroître leurs capacités d'investissement. Aujourd'hui, ces fonds connaissent des dotations croissantes, et le secteur de l'éducation s'inscrit progressivement dans le mouvement de décentralisation en déléguant certains crédits à des niveaux locaux d'exécution.

C'est également par le moyen d'outils de gestion rénovés dans le sens de la fiabilité que se construit la politique de l'amélioration de la gouvernance : constitution d'un fichier unique du personnel, par exemple (V. plus loin).

Enfin, le PDEF s'inscrit dans une recherche d'emploi plus rationnel des ressources importantes qui sont allouées au système éducatif sénégalais. L'objectif de résorption des écoles primaires n'offrant qu'un cycle incomplet, ou la création d'un modèle spécifique de collège de proximité permettant d'éviter une gestion trop dispendieuse des services enseignants¹ vont dans le sens d'une amélioration de la gouvernance.

¹ Expérience citée par Bernard, J.-M. et Robert, F., *Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique*, De Boeck, 2005.

1.1.1 Outils de gouvernance

Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation et les plans d'actions dérivés.

Le Sénégal est l'un des premiers pays à s'engager, au début de la décennie, dans la voie de l'Éducation Pour Tous, au moyen d'engagements politiques forts associés à une planification à long terme. Cette politique et cette planification sont traduites dans un certain nombre de documents engageant les autorités et l'ensemble des acteurs du secteur éducatif. Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) est le cadre d'opérationnalisation de la lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation, couvrant la décennie 1999 – 2008, que le Gouvernement du Sénégal avait adoptée en février 2000. La première phase du PDEF a été mise en œuvre entre 2000 et 2004, période où ont été enregistrés des progrès en matière d'accès au cycle primaire et de TBS.

En 2003-2004, la réalisation d'une analyse sectorielle a montré que des progrès importants avaient été enregistrés pour l'accès et l'équité, mais que du chemin restait à parcourir pour la parité genre, pour la rétention, pour la mobilisation des ressources publiques et pour la gestion d'ensemble du système. L'analyse sectorielle a donc mené les autorités à amender la Lettre de Politique Générale du secteur de l'éducation et à préparer un document triennal PDEF/EPT couvrant la phase II, de 2005- à 2007. Ce Document de programmation est ajusté aux objectifs du Millénaire, au DRSP et au NEPAD. Le plan d'action national actuel présente, pour chaque sous-secteur, à la suite d'un diagnostic de la situation, un projet d'actions déclinant, pour les actions envisagées, un objectif, des modalités de mise en œuvre, et des responsabilités d'exécution. C'est ainsi que le PDEF phase II est un document à vocation opérationnelle.

Modèle de cadrage et de simulation.

Un modèle de cadrage de la politique sectorielle a été élaboré à l'occasion de la rédaction du PDEF. Il a été mis à jour sur une année de base 2004 pour la rédaction du Plan d'Action de la seconde phase. La période de prévision qu'il englobe va maintenant jusqu'en 2015, année cible des OMD de l'EPT. Ce modèle de cadrage montre la soutenabilité d'ensemble de la politique mise en œuvre pour atteindre la scolarité primaire universelle, sous réserve de la couverture du gap résiduel d'une part, et du maintien des grandes options d'arbitrage intra-sectoriel, comme les taux de transition vers l'enseignement secondaire ou l'Université, dont la dérive éventuelle pourrait constituer une menace pour le développement des scolarités primaires.

Cadre des Dépenses Sectorielles à Moyen Terme

Le Ministère de l'éducation a été appelé en 2004, avec d'autres ministères importants pour le développement social (santé, justice) à élaborer un Cadre des dépenses sectorielles à moyen terme (CDSMT). Dans un premier temps, ce document de cadrage à valeur expérimentale, n'est pas une référence dans la procédure de la dépense publique effective, du vote à l'ordonnancement. Il a cependant vocation à devenir opérationnel, et même à prendre la première place dans les documents de référence stratégique du Ministère. Malheureusement, au Ministère de l'Éducation, qui était déjà très engagé dans la préparation de son plan d'action (DPRE), cette commande a été traitée par la DAGE, qui n'avait pas piloté l'élaboration des documents antérieurs, et la base chronologique employée par le CDSMT (prévisions pour 2006-2008) ne coïncide pas avec celle du plan d'action. Il en résulte certains décalages complexes entre le PDEF et le CDSMT. Le Ministère s'est engagé dans un travail d'ajustement devant permettre, à terme, de faire du CDSMT le document opérationnel de référence pour la mise en œuvre du PDEF.

1.1.2 De lentes décentralisation et déconcentration

Si le Sénégal connaît une déconcentration du système éducatif assez timide, la décentralisation en revanche n'est pas encore effective quand bien même les textes la consacrant ont été adoptés. L'actualisation permanente de l'ensemble de la programmation que constitue le PDEF se déroule, annuellement, selon un processus participatif ascendant. Le PDEF, sous cet angle, peut être perçu comme l'agrégation de multiples micro-planifications locales. Son exécution même est théoriquement le fait des organes décentralisés, comités régionaux et départementaux à qui a été dévolu un rôle de coordination et de suivi dans leurs zones respectives, comités locaux d'éducation et de formation (CLEF), les conseils de gestion (CG) des lycées et collèges. La réalité de l'engagement et de la participation de ces instances est variable selon les lieux, elle tend à se renforcer à mesure que s'exécute le PDEF.

Au titre de la déconcentration, le ministère de l'Education s'est doté, au niveau régional, d'inspections d'académie (onze IA) et, au niveau départemental, de 43 inspections départementales de l'éducation nationale (IDEN). Des transferts budgétaires sont opérés par l'administration centrale (DAGE) au profit de ces structures déconcentrées et même théoriquement jusqu'aux établissements scolaires. Ces transferts concernent les dépenses hors salaires et hors construction, c'est-à-dire une faible proportion des ressources engagées pour l'éducation.

Au titre de la décentralisation, une loi de 1996 a transféré une dizaine de compétences, dont l'éducation, aux régions, communes et communautés rurales Désormais, celles-ci ont la responsabilité de gérer les établissements scolaires. Les communes et les communautés rurales ont en charge la gestion des écoles élémentaires, les conseils de régionaux celle des lycées et collèges. Pour le cycle d'enseignement où elles interviennent, elles doivent assumer les dépenses de construction, bourses et aides, équipements, entretien et maintenance, personnel d'appoint (à l'exception des communautés rurales), manuels et fournitures. Le rôle de l'Etat devrait, selon la loi, être aujourd'hui limité à la prise en charge des dépenses de personnel. Mais en réalité, les crédits de fonctionnement sont encore administrés par la DAGE, les IA et les IDEN selon des modalités classiques.

1.2 Les objectifs de l'EPT et les plans sectoriels.

Comment les objectifs de l'EPT sont-ils pris en compte dans les plans du Secteur de l'éducation et dans le suivi périodique de ces plans ?

Les objectifs retenus par le plan sectoriel sénégalais, et en lien avec l'EPT sont les suivants :

%	2007	2010	2015
Taux brut de scolarisation	88,9	100	
Admission au CI	100	105	
Taux d'achèvement		85	100
Taux de redoublement		5	

Source : modèle de simulation

La parité genre doit être atteinte dans l'enseignement élémentaire en 2010. En termes de calendrier, les objectifs sénégalais cadrent avec ceux de l'OMD « scolarisation primaire universelle » pour 2015. On peut donc considérer que la stratégie nationale a adopté les objectifs de l'EPT et les a intégrés dans ses documents de planification.

D'ailleurs, la stratégie sénégalaise a fait l'objet en 2006 d'une validation par les partenaires techniques et financiers du Ministère de l'Education, qui l'ont endossée à l'Initiative de Mise en Oeuvre Accélérée de l'Education pour Tous (Fast-Track). A l'occasion de cet endossement, les partenaires techniques et financiers ont procédé à une évaluation technique consignée dans un rapport avec plusieurs observations relatives notamment

- a) à la concordance des choix de politique générale et d'affectation des ressources, ainsi que les objectifs pour l'accès, le taux d'achèvement dans l'élémentaire avec les vœux de l'Initiative ;
- b) à la soutenabilité des scénarios de croissance par rapport aux capacités réelles de constructions scolaires et de recrutement d'enseignants d'une part, aux hypothèses de diminution drastique des taux de redoublement à l'élémentaire, de maintien de la répartition intra sectorielle des ressources avec une priorité effective pour l'élémentaire et le moyen 'autre par ;
- c) à l'effectivité du renforcement des capacités de pilotage du système au niveau des échelons locaux²

On peut donc aujourd'hui affirmer que les objectifs de l'EPT sont au cœur de la stratégie sectorielle sénégalaise. D'ailleurs, à l'occasion de l'endossement de la stratégie à l'Initiative Fast-Track, le Ministère de l'Education et ses partenaires ont décidé de mettre en œuvre une matrice commune de suivi (outil harmonisé de suivi du PDEF) composé d'un certain nombre d'indicateurs, au premier rang desquels se retrouvent les priorités majeurs de l'EPT (accès, achèvement, indicateurs de fournitures de service relatifs au temps scolaires et aux manuels, indicateurs de qualité par performances aux examens).

1.3 Contrôle et évaluation de la mise en œuvre du PDEF.

Par construction, le PDEF constitue une programmation glissante, ajustée en permanence en fonction des évaluations régulières qui en sont faites. L'actuel plan d'action triennal indique, pour chaque action entreprise, les indicateurs de réussite. A cette liste d'indicateurs internes au PDEF s'ajoute la matrice commune d'indicateurs sectoriels permettant au Ministère de l'éducation et à ses partenaires techniques et financiers de mesurer année après année les progrès accomplis. L'examen régulier de cette double série permet de déterminer si le plan a été ou non effectivement mis en œuvre et dans quelle mesure (indicateurs du plan d'action) ; et s'il a produit les résultats escomptés (indicateurs de la matrice commune). La difficulté fréquemment rencontrée par l'administration nationale et par ses partenaires tient à la production régulière et standardisée de ces indicateurs. C'est ainsi que le rapport d'analyse sectorielle soulignait en janvier 2004 que « la multiplicité des directions et services nationaux est une importante source d'inefficience du système éducatif ». En ce qui concerne le pilotage du système, le constat opéré lors de l'endossement de la stratégie nationale à l'initiative Fast-Track était du même ordre : pour de nombreuses données essentielles au pilotage du plan, (et composant une grande partie des indicateurs retenus), la multiplicité des sources rend difficile la stabilisation des valeurs. Les partenaires techniques et financiers se sont engagés dans des programmes de renforcement de capacités administratives, aux fins notamment de permettre aux autorités de disposer de séries de mesures fiables et réconciliées relatives aux indicateurs qu'elles ont choisis pour les évaluations successives de leurs plans.

1.4 Partenariats

Le PDEF est soutenu par de nombreux partenaires techniques et financiers : la Banque Mondiale, l'ACDI, l'Agence Française de Développement sont les principaux. L'Union Européenne accorde au secteur de l'éducation un appui budgétaire, pour le suivi duquel les principaux indicateurs du PDEF sont également employés.

Les partenaires techniques et financiers ont convenu avec le Ministère de l'Education d'une matrice commune d'indicateurs de suivi, permettant aux revues périodiques du secteur de suivre l'évolution des politiques entreprises. Cette matrice, premier pas d'une harmonisation des appuis extérieurs, représente un grand progrès pour les partenariats noués dans le secteur, dans la mesure où ces indicateurs sont partagés et réduits en nombre.

² Cf. Résumé exécutif du *rapport sur l'évaluation technique de la candidature du Sénégal à l'initiative Fast-Track*, février 2001.

Aujourd'hui, la société civile est invitée également à participer à l'évaluation et à l'évolution du PDEF, à travers sa participation au Conseil supérieur de l'Éducation et de la Formation (CONSEF). Ce Conseil est doté, au niveau central, d'une mission de supervision de la mise en place du PDEF. Au niveau local, les comités locaux d'éducation et de formation (CLEF) jouent en théorie un rôle similaire. Plusieurs 'tables de concertation' sont déjà plus ou moins fonctionnelles. Elles regroupent en principe les APE, les syndicats, les ONGs, les organismes de développement local, etc. Cependant, dans la quasi totalité des cas, le leadership est plutôt assuré par l'Inspecteur départemental de l'Éducation (IDEN). Du coup, le fonctionnement des dites structures reste largement tributaire des préoccupations du moment de l'autorité scolaire. En outre, les thèmes de dialogue, d'échanges sont peu développés en dehors des réunions officielles notamment pour la préparation des rentrées scolaires ou autres grands événements (par exemple 'Semaine de l'école') marquant la vie de l'école. Les partenaires à la base ne sont pas encore réellement impliqués dans la planification, la veille scolaire, etc. En clair, de nombreuses ressources disponibles au niveau local, restent encore latentes. Elles ne sont pas encore suffisamment mobilisées de manière efficace pour l'accès, le maintien et la performance dans le système scolaire. Ce qui signifie qu'il importe encore d'impliquer plus significativement les partenaires (Organisations communautaires de base – Collectivités locales – Organismes parapublics de développement – etc.) qui se disent disponibles pour accompagner l'éducation. Au demeurant, la quasi-totalité de ces organismes dispose d'une certaine valeur ajoutée non seulement pour réduire la pauvreté qui demeure une entrave à l'éducation, mais aussi en matière de mobilisation sociale. L'implication du secteur privé au niveau de ces tables de concertation est encore quasi nulle. Toutefois, l'on peut noter une appréciable contribution de la Fondation SONATEL (compagnie de téléphonie) pour le développement du secteur de l'éducation.

2 Accès, rétention et achèvement : politiques et résultats.

2.1 Problèmes d'accès et de rétention

Les questions de l'accès et de la rétention restent fortement marquées au Sénégal au sceau des disparités. L'analyse sectorielle avait relevé « qu'un enfant habitant en zone rurale peut espérer passer 3,5 ans dans le cycle primaire (années de redoublement compris) alors que s'il habite en ville, il peut espérer y passer six ans. Le fait d'habiter en zone urbaine multiplie par deux, quasiment, la durée de scolarisation par rapport à une localisation en milieu rural. Dans tous les cycles, la proportion de filles qui achèvent les études est inférieure à celle des garçons. ». La même analyse sectorielle note que « Lorsqu'on classe les ménages par quintiles de revenus, on observe deux phénomènes frappants : d'une part, les taux de scolarisation augmentent régulièrement lorsqu'on passe du premier au dernier quintile, d'autre part, les inégalités entre filles et garçons sont plus marquées pour les plus pauvres (quintiles 1 et 2) que pour les plus riches (quintile 5). »

Les causes de ces difficultés d'accès ou d'achèvement ne sont pas pour autant aisées à identifier, elles sont multiples et renvoient à plusieurs types d'explications. L'analyse sectorielle publiée en 2004, ainsi que certains travaux du Pôle de Dakar ³ ont étudié la question des obstacles à l'accès et à l'achèvement de façon exhaustive.

L'accès généralisé à l'école primaire est une question en voie d'être résolue au Sénégal (taux brut d'accès = 97,1 % en 2005, même si, avec les rattrapages nécessaires, il est attendu que ce taux connaisse désormais et pour quelques années un taux nettement supérieur à 100 %).

³ *Atteindre la scolarité primaire universelle au Sénégal : éléments d'analyse de la rétention*, 2003, Pôle de Dakar.

Malheureusement, la rétention ne s'améliore pas aussi vite que l'accès, de sorte que le taux d'achèvement reste insuffisant (51 %), et surtout décevant en comparaison de l'importance des efforts financiers consentis par le pays à l'éducation (environ 4 % du PIB).

Il semble aujourd'hui que la persistance d'un niveau élevé d'abandons soit lié plus à des facteurs de demande qu'à des facteurs d'offre. Au titre des facteurs d'offre, qui ont été soigneusement étudiés et mesurés dans l'analyse sectorielle, on peut citer :

- la présence persistante d'écoles à cycle incomplet (36 % des écoles) ;
- une distance géographique à l'école encore trop longue dans certaines zones rurales où l'offre reste dispersée.

Les facteurs de demande semblent cependant à la fois plus importants et plus difficiles à appréhender. Pour l'étude précitée du Pôle de Dakar, le mauvais niveau de rétention de l'école sénégalaise tient au niveau encore trop élevé des redoublements, ainsi qu'à une mauvaise perception de l'école par les parents et les communautés. L'étude note enfin des disparités-genre et des disparités régionales importantes à cet égard.

Les politiques de développement de l'accès et d'amélioration de la rétention entreprises par le Sénégal consistent principalement en des mesures classiques de portée générale.

Le développement de l'accès est recherché avant tout par l'augmentation de l'offre scolaire, via les constructions de salles ou d'écoles et les recrutements de maîtres.

L'amélioration de la rétention est attendue d'une politique de résorption des écoles à cycle incomplet (aujourd'hui 36 % des écoles, surtout dans le monde rural) et d'une politique ambitieuse de réduction des redoublements.

En ce qui concerne la population spécifique des filles, des cellules partenariales de scolarisation des filles (SCOFI) ont été créées pour favoriser sur le terrain l'accès et le maintien des filles à l'école.

La question des redoublements fait l'objet d'une politique nationale. Le découpage du cycle primaire en sous-cycles au sein desquels le redoublement n'est en principe plus possible est associé à l'affichage d'un objectif national en pourcentage (10 %). Malheureusement, il semble que le pilotage local des pratiques effectives des écoles soit assez défaillant, de sorte que l'administration, qui est généralement peu autoritaire au Sénégal, peine aujourd'hui à trouver les moyens effectifs de faire respecter sa politique à tous les endroits du système.

La perception parfois négative de l'école par les parents est une question également préoccupante. On a pu noter la vigueur de mouvements locaux de créations spontanées d'écoles communautaires de base, que le Ministère peine à intégrer dans ses plans stratégiques. Ces mouvements signalent à tout le moins l'existence d'une demande sociale d'éducation non encore satisfaite, et dont les attentes peuvent être difficiles à expliciter et à éventuellement à satisfaire. La qualité de la prestation de l'école et des maîtres, telle qu'elle est perçue par les familles, pourrait bien être un des principaux facteurs influant sur la rétention, un obstacle en fait à l'achèvement universel.

Reste enfin la question des coûts d'opportunité et d'adaptation de l'école aux exigences de l'économie agricole ou domestique. La fréquentation de l'école peut devenir difficile pour les familles, en raison de l'importance de la main d'œuvre représentée par les enfants. Le Sénégal, pays rural et agricole, connaît plusieurs types de culture selon les régions, et par conséquent, plusieurs calendriers agricoles, alors que le calendrier scolaire reste unique et national. Ce dernier point peut éventuellement constituer un obstacle à la rétention scolaire dans les zones rurales.

2.2 Apport des modèles alternatifs

La 'Stratégie du faire-faire' a permis au Sénégal d'enregistrer des acquis notables en matière d'alphabétisation. Cette politique a permis d'impliquer et de mobiliser des organisations comme la Coordination nationale des opérateurs en Alphabétisation du Sénégal (CNOAS) et de sociétés parapubliques ou privées (SODEFITEX -)

Les modèles alternatifs incluant les Ecoles communautaires de base (ECB), les Centres d'Alphabétisation fonctionnelle (CAF) et autres classes d'alphabétisation, constituent depuis plusieurs années déjà, un adjuvant assez important du système dans la mesure où ils donnent une seconde chance à des catégories défavorisées. En effet ils permettent d'élargir l'offre éducative à des jeunes et à des femmes qui n'ont pu accéder dans le système formel classique. Les ECB constituent une sorte de passerelle offerte à des jeunes qui pour des raisons d'âge notamment, n'ont pu accéder à l'école élémentaire⁴. Non seulement ceux-là sortent de l'analphabétisme en fin de cycle, mais certains parmi eux peuvent accéder au cycle moyen du formel. Dans les CAF, femmes et jeunes reçoivent aussi une alphabétisation qui, s'appuyant sur la promotion de certaines compétences de vie, permet une insertion socioéconomique. Pour l'année 2003, le cumul des auditeurs des modèles alternatifs s'élevait à 1 501 881 dont 1 097 845 femmes. Cependant, « *le nombre d'auditeurs a connu une baisse relativement importante en 2005 comparée à la moyenne annuelle des effectifs enrôlés qui avoisinait les 177 000. Cette situation est due dans une large mesure aux nombreuses fermetures de classes consécutives à la rupture de financement des programmes en particulier ceux appuyés par le crédit IDA 3333* » (MINEDU/PDEF, 2005 : 70).

Depuis mars 2006, il a été mis en place une Association sénégalaise pour la promotion de l'Alphabétisation (ASPA). Ladite association qui regroupe des entreprises privées, des organisations de la société civile et l'Etat, ambitionne de pérenniser les acquis du Centre des ressources pour les politiques en matière d'Alphabétisation. C'est là une sorte d'élargissement du 'faire-faire' avec une fonction de génération (levée) de fonds.

2.3 Politiques mises en œuvre pour favoriser l'accès et la rétention.

Une politique d'accueil par la création de nombreuses salles de classe et le recrutement de nombreux nouveaux maîtres est initiée. Elle est la première réponse au défi de l'accès et de la rétention.

Pour les années à venir, l'effort anticipé par les autorités nationales et accompagné par les partenaires techniques et financiers est sans précédent : plus de 2 500 salles de classes nouvelles doivent être construites annuellement dans la phase II du PDEF, et plus de 3 000 nouveaux maîtres recrutés, rien que pour l'école élémentaire.

Ces rythmes sont supérieurs à ceux que le pays a connus dans les premières années de PDEF, mais semblent pouvoir être atteints. Sur le plan financier, ils génèrent naturellement un gap tant en dépenses courantes qu'en capital, gap que l'évaluation menée à l'occasion de l'endossement de la stratégie à l'initiative Fast-Track a cependant estimé soutenable.

En ce qui concerne les recrutements, la politique s'accompagne d'efforts pour obtenir une utilisation plus rationnelle des maîtres : seuls 47 % d'entre eux exercent aujourd'hui réellement le métier d'enseignant « à la craie ».

2.4 Petite enfance

Le développement de la petite enfance est intégré à la stratégie nationale de l'éducation telle qu'elle est décrite par le PDEF.

La stratégie est multiforme et entend bénéficier des apports tant publics (y compris ceux des collectivités locales) que communautaires ou privés.

L'objectif est d'atteindre des taux de fréquentation des structures d'accueil d'environ 10 %.

Les autorités publiques ont initié le programme national « Case des tout-petits » qui a vu la création en avril 2004 de l'Agence Nationale de la Case des tout-petits chargée de le piloter.

Par ailleurs, la mise au point d'un curriculum pour l'âge préscolaire (3 à 6 ans) est visée par le plan d'action, et en cours de réalisation (cf. Nouveau curriculum infra 3.2).

⁴ - A proprement parler, les ECB ne sont pas des écoles bilingues à l'instar de l'exemple du Burkina Faso

3 Qualité de l'éducation : politiques et résultats.

3.1 Qualité et infrastructures

La disponibilité de salles de classe en nombre suffisant pour assurer un accueil de bonne qualité (et diminuer, par exemple, le recours au double flux) est un des objectifs (cité plus haut) du plan d'action de la phase II du PDEF. Malheureusement, les années contemporaines (2004, 2005) se caractérisent par une insuffisance des réalisations. Selon le document « situation des indicateurs globaux du système », (MEN, mai 2006), 1036 salles de classes ont été réalisées en 2004, 862 en 2005 contre respectivement 2000 et 2700 programmées. L'indicateur voit sa valeur s'établir à un niveau à la fois insuffisant et en baisse. A l'origine de ces performances décevantes, il faut sans doute voir une question de calendrier des PTF (beaucoup de concours se sont trouvés en phase de renouvellement ou d'instruction pendant la période), ainsi que la lenteur des mécanismes de passation des marchés. Le renouvellement des appuis des partenaires, à la faveur de leurs calendriers et de l'admission du Sénégal à l'initiative Fast-Track pourraient renverser cette tendance, faute de quoi la valeur de cet indicateur serait une donnée inquiétante, signifiant éventuellement que les limites des capacités physiques nationales de construction seraient atteintes.

La qualité globale de l'accueil des enfants devrait être améliorée par la réalisation d'équipements annexes (cantines, points d'eau, latrines avec box séparés pour les filles), et par le remplacement des abris provisoires qui hébergent de nombreuses classes, à un rythme permettant de réduire le déficit de 10 % par an. Ce sont les prévisions du PDEF.

3.2 Manuels scolaires et Curricula

En matière de qualité, le rôle prépondérant du manuel scolaire est désormais bien établi. Le PDEF a fixé un objectif de 3 manuels/élève, dans l'enseignement élémentaire. Malheureusement, les mesures récentes disponibles (« situation des indicateurs globaux du système », MEN, mai 2006) montrent non seulement que cet indicateur n'atteint pas l'objectif, mais qu'il connaît même, à l'instar des constructions, un certain tassement : 1,9 manuel/élève en 2005, contre 2 en 2004 (enseignement élémentaire).

Hormis le programme officiel de l'élémentaire en vigueur depuis 1979 (cf. décret 79 1165), plusieurs autres curricula transversaux ont été introduits ou sont en expérimentation dans les écoles du primaire. Ils tentent entre autres de prendre en compte aussi bien les besoins spécifiques de groupes vulnérables, que des questions comme la prévention du VIH/SIDA.

Grâce à l'appui du FNUAP, un programme d'Education à la vie familiale / Education en matière de population (Evf/Emp) a été généralisé dans l'élémentaire pour la période 2002-2006 (cf. www.unfpa.sn/projects/). Tous les élèves-inspecteurs en fin de stage participent à un séminaire de formation de plusieurs jours en matière Evf/Emp. Il en est de même des élèves-maîtres des EFI (Ecole de Formation des Instituteurs). Un volet IEC/SIDA est aussi intégré dans l'enseignement élémentaire (cf. www.unfpa.sn/sida).

L'UNICEF quant à elle, soutient un programme transversal centré sur les compétences de vie, l'éducation à la citoyenneté. C'est ainsi qu'il est prévu la généralisation, dans les écoles primaires, du paquet essentiel de services : eau assainissement- hygiène - compétences de vie, y compris le VIH/sida - santé scolaire - alimentation scolaire – pédagogie - gestion et participation communautaire, etc. (UNICEF-Sénégal, 2006).

Le Ministère de l'Education, par la DPPE, est en voie d'introduire progressivement un nouveau Curriculum d'Education de base. L'approche du nouveau curriculum centrée sur les compétences entend maximiser la pédagogie de l'intégration qui permet à l'élève de valoriser ses acquis pour résoudre une situation de vie courante. Les concepteurs dudit curriculum ont bien noté la nécessité de prendre en charge les thèmes développés par les programmes spécifiques susmentionnés.

De 1996 à 2001, il s'est agi de la construction et de la mise à l'essai (trois mois) d'un LHP (Livret Horaires Programme) après l'adoption d'un schéma intégrateur lors d'une rencontre nationale où les spécificités locales ont été prises en charge. Compte tenu de l'état d'impréparation des outils et de certaines difficultés financières, il a fallu opérer une 'pause stratégique' à partir de 2001 avant le plan de relance qui est actuellement déroulé.

Le curriculum est désormais géré par un Comité National de Pilotage du Curriculum (CNCP) et coordonné par le DPRE (qui est aussi responsable de la coordination du PDEF). Ce qui peut être perçu comme une volonté de renforcer la cohérence des actions. Une équipe de 40 personnes est chargée de la rédaction des programmes, à partir des conclusions et recommandations d'un groupe d'appui et de réflexion constitué de personnes ressources.

Après la « construction active » entre 2003 et 2005 (avec les groupes sectoriels de mathématique, langue et communication, Etude du milieu, Préscolaire, Non formel d'une part et la recherche-action avec les enseignants en classe d'autre part), un calendrier de mise à l'essai, extension et généralisation a été retenu pour la période 2005-2010 (cf. annexe 1) avec plusieurs outils dont les Livrets de compétences, les Guides pédagogiques de l'enseignant, les supports didactiques, le Guide du formateur, le Plan de formation/information des inspecteurs (MINEDU/DPRE, 2006a).

3.3 Temps scolaire.

L'horaire moyen annuel s'établit aujourd'hui aux alentours de 690 heures, selon l'analyse sectorielle et le rapport d'évaluation technique pour l'initiative Fast-Track. Comme le déficit en salles de classes impose un important recours à la pratique du double flux, on sait que pour de nombreux enfants, l'horaire effectif annuel est encore bien inférieur. Le système éducatif sénégalais dispose là d'une marge de progrès importante, très clairement identifiée par les documents analytiques.

Le Ministère de l'éducation a pris une circulaire « temps scolaire », indiquant sa volonté de faire progresser le temps annuel moyen jusqu'à 900 heures (standard international) en 2006-2007. Ces neuf cents heures sont le cumul de trente semaines de trente heures. La circulaire donne à la hiérarchie intermédiaire la tâche de parvenir à cet horaire. Mais les moyens d'y parvenir ne sont pas aisés à identifier, à défaut d'une réforme globale du calendrier scolaire. Une réforme du calendrier scolaire est inscrite au PDEF⁵, de façon à permettre de concilier cette exigence de quantité horaire (y compris pour le double-flux) avec les attentes et les contraintes des familles.

3.4 Taille des divisions pédagogiques

Pour l'amélioration de la qualité, le Plan d'Action avait prévu une utilisation plus efficiente des infrastructures existantes, de façon à limiter le sous-emploi de certaines classes ou écoles en milieu rural et à désengorger les structures d'accueil en milieu urbain. Il reste malheureusement 27 % de classes avec un effectif supérieur à 50 (« situation des indicateurs globaux du système », MEN, mai 2006), et non seulement la diminution programmée des effectifs se fait attendre, mais on a même constaté une augmentation de la part des classes surchargées entre 2004 et 2005.

3.5 Politiques et pratiques d'évaluation

Le Sénégal a mis en place au cours de la décennie 1992 un système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS), sur la base de tests standardisés. Ce dispositif est employé parallèlement à la participation épisodique du pays aux tests PASEC. Des tests PASEC sont en

⁵ le document « *gestion de la qualité de l'éducation et de la formation dans la phase 2 du PDEF* » suggère (p. 45) des mesures de calendrier au niveau de chaque école ; ces mesures auront besoin d'une articulation nationale.

cours de réalisation, mais leurs résultats ne sont pas encore connus. Les résultats du SNERS(2002) témoignent d'un faible niveau d'apprentissage (50 % de réussite), les élèves ne répondant correctement qu'à la moitié des questions qui leur sont posées. Le système primaire présente des caractéristique élitistes, en ceci que le niveau moyen des élèves en français baisse au fur et à mesure que l'on progresse dans le cycle ; et que. le pourcentage d'élèves en décrochage scolaire a fortement augmenté entre 1996 et 2002.

Ces indicateurs sont des alertes quant au niveau préoccupant des acquisitions des élèves au cycle primaire, et donc quant à la qualité de l'éducation. L'analyse sectorielle menée en 2003 par le CREA a poussé l'analyse de ces faiblesses à un grand niveau de détail. Cette analyse a mis en lumière l'absence totale de linéarité de la relation entre les ressources disponibles dans chaque école et le rendement interne de l'école. Le nuage de points ainsi obtenu ne peut pas faire l'objet d'une régression linéaire significative.⁶

Ces éléments signifient que la faible qualité de l'éducation au Sénégal n'est pas due principalement à l'insuffisance des intrants, ni même à une grande inefficience ou inéquité dans la distribution des moyens, mais à l'existence de points très faibles dans le système, d'écoles à la fréquentation desquelles les enfants ont très peu à gagner. D'ailleurs, les travaux précités du CREA ont montré que « la qualité de la gestion pédagogique et administrative » est le premier facteur d'explication du rendement des écoles.⁷

C'est pourquoi le Ministère de l'Education a élaboré en 2005 un document intitulé « *Gestion de la qualité de l'éducation et de la formation dans la phase 2 du PDEF* ». Ce document montre que le Ministère adopte les constats de l'analyse sectorielle, et énonce à titre de principe qu'il convient désormais de « *Traiter prioritairement la qualité à partir des lieux où elle se produit (écoles, classes)* »(p.43), et indique la nécessité « *d'assurer l'effectivité du pilotage de la qualité dans les structures locales opérationnelles* ».

3. 6 Qualité et pilotage local

Il semble bien en effet que la faiblesse du pilotage quotidien des écoles par les échelons hiérarchiques locaux soit au premier rang des préoccupations de qualité au Sénégal. Les faiblesses dans le pilotage, associées aux défaillances dans l'allocation des ressources, mènent à la fois au faible niveau moyen de l'école sénégalaise et à la grande dispersion de ses performances. Cette dispersion des performances est extrême au Sénégal, elle signifie que, parmi les écoles bien dotées en intrants (enseignants, locaux, manuels), certaines présentent de bons résultats et d'autres des résultats désastreux, et qu'il en est de même pour les écoles mal dotées. Cette dispersion suggère l'existence d' « écoles délinquantes », dans lesquelles le programme est peu suivi, l'assiduité faible, et le respect des normes assez distendu. L'analyse sectorielle de 2004 a montré qu' « *une source importante de la faiblesse de la qualité de l'enseignement primaire est la gestion déficiente de l'école et de la classe. L'absence dans les écoles des instructions officielles, directives et cahiers des charges dans plus de 90% des écoles enquêtées, ainsi que la faible proportion de directeurs qui visitent régulièrement les classes (30%) témoignent du contrôle insuffisant exercé par les inspecteurs ou la communauté sur le fonctionnement des écoles, celui-ci dépendant désormais du bon vouloir de chaque directeur.* »

Le faible niveau moyen et la dispersion des performances, qui relèvent de la gestion du système, sont au centre des préoccupations politiques pour la seconde phase du PDEF. De l'amélioration de la qualité dépend en effet directement l'aptitude du système à retenir convenablement les enfants au cycle primaire.

⁶ Analyse du secteur de l'éducation, janvier 2004, UCAD / CREA, p.154

⁷ Ibid. p 163

3.7 Enseignants et qualité.

3.7.1 Recrutement et gestion

Le nombre des enseignants devra globalement être augmenté, par des recrutements nets atteignant 3000 instituteurs par an d'ici 2010. Ce rythme est soutenu, mais n'excède les rythmes des années antérieures que de 20 % environ, et devraient pouvoir être tenus.

En revanche, la gestion de cette ressource est toujours problématique. On sait que sur cent enseignants sénégalais, 47 seulement exercent leurs fonctions devant une classe (à la craie), tandis que 53 sont versés dans l'administration, ou éventuellement disparaissent de la gestion. Des mesures ont été prises par le Ministère de l'Éducation pour assainir et rationaliser la gestion du personnel enseignant. La création d'un fichier unique du personnel (FUP), prévue dans le plan d'action, a démarré en 2006. Elle est suivie par la cellule informatique du Ministère et doit permettre la réconciliation des séries de données anciennement dispersées et très divergentes entre la DRH, la fonction publique et la solde ; ce fichier unique doit limiter fortement les cas d'affectation mal connue ou de complaisance. Pour parvenir à constituer ce fichier unique, le Ministère a procédé en mars 2006 à une opération de domiciliation des salaires pour les fonctionnaires dont l'affectation n'est pas connue avec suffisamment de précision par l'administration centrale. Cette démarche, qui met fin à des abus trop nombreux, est politiquement courageuse et montre l'existence d'une authentique volonté d'assainissement de la gestion.

Les opérations d'affectation et de mouvement des enseignants sont également en cours de réforme, afin d'obtenir plus de transparence et un raccourcissement des délais. Ces réformes devraient permettre, selon le vœu de l'analyse sectorielle, « d'interrompre la fuite des enseignants hors des classes ». Les niveaux régionaux seront en charge de l'affectation des enseignants dans la région, et comptables de la cohérence de la distribution des ressources ainsi obtenues.

Cette nouvelle gestion du personnel enseignant est d'autant plus difficile qu'elle prend place dans un contexte de modération salariale. Sur une longue période, les salaires des enseignants ont beaucoup diminué en valeur relative, pour atteindre aujourd'hui 4,7 points de PIB par tête – de sorte que la profession peut apparaître comme le premier contributeur de la politique d'éducation pour tous. Cette diminution a été obtenue par évolution de la composition du corps enseignant au profit des catégories les moins bien rémunérées.

Il reste dans ce domaine un point noir non résolu. Les catégories contractuelles d'enseignants sont gérées par les Inspection d'académie au niveau de chaque département, et les budgets correspondants portés au titre des dépenses de matériel. Concrètement, le paiement des salaires se fait par billetterie et contraint les enseignants concernés à désertir chaque mois leur classe pendant plusieurs jours pour se rendre au chef-lieu du département afin de percevoir leur dû en espèces. Ce système, peu performant, génère aussi de fréquentes grèves ; il nuit globalement au temps et à la qualité de l'enseignement. Pour partie, le Ministère de l'Éducation dépend de décisions du Ministère de l'Économie et des Finances, pour trouver des procédures nouvelles en substitution de ces procédures dont nul n'est satisfait.

3.7.2 Encadrement et formation continue des enseignants

Le tableau ci-dessous relatif au profil des enseignants de l'élémentaire révèle une baisse relative de la proportion de maîtres disposant des titres académiques et professionnels requis pour l'exercice de leurs missions. C'est dire que nombre d'enseignants ne maîtrisent pas suffisamment les besoins des enfants et/ou de leurs familles en matière d'éducation, si ce ne sont pas les contenus, les méthodes, les valeurs et finalités de l'enseignement dispensé. Ce qui ne peut qu'impacter négativement la qualité de l'offre éducative comme le note du reste l'analyse du Pôle de Dakar (Pôle de Dakar, 2003).

Evolution du profil des enseignants de l'élémentaire (public et privé)

	% d'enseignants ayant les titres académiques requis (au moins BFEM)	% d'enseignants ayant le diplôme pédagogique requis (au moins CEAP)
1990/91	99.3 %	92.0%
1998/99	99.0 %	76.4%
2005	92.0 %	46.0 %

Sources : D'après MINEDU, 2000a et MINEDU, 2006

Toutefois, le déficit d'encadrement de proximité des maîtres noté par une enquête de 2003⁸ devrait pouvoir être comblé si les différentes structures mises en place pour la formation continue des maîtres devenaient plus fonctionnelles et efficaces avec les orientations retenues par la Revue de 2004 du PDEF⁹. En effet, avec l'avènement des Collectifs de Directeurs d'Ecole (373 en 2003), la quasi totalité des IDEN a élaboré des instruments de suivi et d'encadrement des maîtres et mis en place des Cellules d'animation avec des fiches de suivi-évaluation qui constituent de bonnes médiations pour une déconcentration plus poussée des tâches de formation continue et d'observation des comportements pédagogiques des agents du système au niveau local (cf. exemple en annexe 1). Quant aux progressions harmonisées et aux évaluations standardisées des apprentissages, elles ont permis à plusieurs circonscriptions scolaires de voir leurs enseignants surmonter assez facilement la difficulté de l'exploitation des programmes d'une part et disposer d'outils de planification trimestrielle des apprentissages d'autre part (MINEDU/CREA, 2004).

L'effort des autorités, qui reste à aboutir et à consolider, aura donc porté simultanément sur tous les fronts en matière de gestion des ressources humaines.

4. Conclusion

Depuis sept ans, le PDEF est au centre des préoccupations et de la gouvernance du système éducatif, et l'éducation est au premier rang des priorités budgétaires de l'Etat sénégalais. Si des progrès notables ont été enregistrés, en particulier pour l'accès, il reste des préoccupations importantes sur la rétention et la qualité, de sorte que le Sénégal n'est pas assuré de son succès pour l'atteinte des objectifs du millénaire en éducation.

Les difficultés du secteur relèvent pour l'essentiel de questions d'**efficience**. En effet, la demande sociale d'éducation est soutenue, l'offre est en pleine croissance, les moyens publics sont mobilisés, les partenaires extérieurs soutiennent le PDEF : la question centrale reste à présent celle de la transformation, au quotidien, de ces énergies au profit d'une éducation primaire de qualité pour tous les enfants sénégalais.

⁸ - Quand moins du 1/3 des directeurs d'écoles publiques encadrent leurs adjoints, 66 % des directeurs du privé catholique tiennent des cahiers de conseils contre 33 % pour le privé laïc (cf. MINEDU/CREA, 2004).

⁹ - Lors de la phase 2005-2010 du Programme, un accent particulier est mis sur la déconcentration de la gestion, notamment pour promouvoir la qualité par le biais i) des projets d'école ; ii) de la gestion des classes multigrades ; iii) d'un système d'évaluation plus flexible en vue de la réduction des redoublements ; iv) de l'évaluation standardisée des apprentissages (cf. MINEDU, 2005)

Annexe 1 : Chronogramme de mise en œuvre du nouveau curriculum de l'éducation de base

A) Préscolaire

Période	Classes	Objet	Niveau d'intervention
2006/2007	Petite Section	Extension	IDEN
	Moyenne Section	Mise à l'essai	IA
2007/2008	Petite Section	Généralisation	IDEN
	Moyenne Section	Extension	
	Grande Section	Mise à l'essai	IA - IDEN
2008/2009	Moyenne Section	Généralisation	IDEN
	Grande Section	Extension	
2009/10	Grande Section	Généralisation	IDEN

B) Elémentaire

Période	Classes	Objet	Niveau d'intervention
2006/2007	CI	Extension	IDEN
	CP	Mise à l'essai	
	CE1	Mise à l'essai	
2007/2008	CI	Généralisation	
	CP	Extension	
	CE1	Extension	
	CE2	Mise à l'essai	
2008/2009	CM1	Mise à l'essai	
	CE2	Généralisation	
	CP	Généralisation	
	CE1	Généralisation	
	CM1	Généralisation	
2009/10	CM2	Mise à l'essai	
	CM2	Généralisation	

C) Centres d'Alphabétisation fonctionnelle (CAF)

Période	Classes	Objet	Niveau d'intervention
2006/2007	CAF	Extension	IDEN
2007/2008	CAF	Extension	
2008/2009	CAF	Généralisation	

Ecoles**communautaires de base (ECB)**

Période	Classes	Objet	Niveau d'intervention
2006/2007	ECB1	Mise à l'essai	IDEN
2007/2008	ECB1	Généralisation	
	ECB2	Mise à l'essai	
	ECB3	Mise à l'essai	
2008/2009	ECB2	Généralisation	
	ECB3	Généralisation	
2009/2010	ECB4	Généralisation	

Sources : D'après MINEDU/DPRE (2006a) et MINEDU/DPRE (2006b)

Annexe 2 : Exemple de formulaire de rapport de visite de cellule d'animation pédagogique

Inspection d'Académie de Kolda
Inspection départementale de l'Education de Kolda

RAPPORT DE VISITE DE CELLULE

I. ZONE D'INTERVENTION

Arrondissement Commune Communauté rurale

Cellule visitée : Date :
Nombre d'écoles polarisées : Nombre d'écoles absentes :
Total des présents : Total des absents : Taux de fréquentation :
Prestataire : Cours :

II. ACTIVITES OBSERVEES

Thème (Exposé) :
Discipline abordée :
Titre de la leçon :

III. PROBLEMES IDENTIFIES

Nature	Solutions	Observations
1		
2		
3		
4		

IV. POINTS DE DESACCORD

1.
2.
3.
4.

V. PROPOSITIONS DE REMEDIATION

Visite de terrain par l'EPD
Journée d'étude CP/EPD
Session de formation
Intervention d'une PR

Le Responsable de la CAPC

Lu et pris copie

Le Conseiller pédagogique

Ampliations :

- IDEN /KD
- A&A
- Responsable de la CAPC

Annexe 3 Tableau récapitulatif

No	Déclaration de Dakar	Sénégal, 2000	Sénégal, 2005
1	Développement de la petite enfance	Hors stratégie sectorielle	Programme national "case des tout-petits" (2004) et développement d'un curriculum 3-6 ans
2	Achèvement universel en 2015	Taux d'achèvement 2002 : 50,45 %	Taux d'achèvement 2005 : 53,9 %
3	programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante	Premières tentatives expérimentales de rénovation des programmes	Développement et généralisation de programmes organisés selon l'approche par compétences + programme transversal UNICEF compétences de la vie courante
4	améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015	Diagnostic difficile	138.066 auditeurs 87% de femmes
5	éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005	<u>Part des filles dans l'effectif scolarisé = 46 %</u>	Part des filles dans l'effectif scolarisé = 48,3 %
6	améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation	Evaluation nationale : environ la moitié seulement des contenus des programmes sont, en moyenne, connus des enfants	Documents stratégiques spécifiques sur la gestion de la qualité établis en 2005
6.1	Formation des enseignants	Déficit de formation académique et pédagogique des enseignants	Emergences de politique de formation et d'encadrement au niveau local (progressions harmonisées, formation continue)
6.2	Ratio élèves/maître	Environ 50,8 élèves par maître, 53 % des instituteurs n'ont pas de charge d'enseignement	Rationalisation de la gestion des affectations des maîtres, fichier unique du personnel
6.3	Redoublements et abandons	Redoublements 13,9 %	Redoublements 12,4 % : un léger progrès Achèvement de la scolarité primaire en léger progrès

Bibliographie consultée

- MINEDU (2000a), *Rapport National du Bilan de l'Éducation Pour Tous en l'an 2000*, Dakar, DPRE
- MINEDU (2000b), *Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF)*
- MINEDU (2005), *PDEF, Plan d'action de la deuxième phase*, pour 2005-2007, MINEDU
- MINEDU (post 2005), *Cadre des dépenses stratégiques à moyen terme 2006-2008* MINEDU
- MINEDU (???), *Evaluation financière des phases II et III du programme décennal de l'éducation et de la formation 2003-2010* MINEDU / FICADEX-CREA
- MINEDU (sept. 2005), *Gestion de la qualité de l'éducation et de la formation dans la deuxième phase du PDEF*
- MINEDU/CREA (2004), *Analyse du secteur de l'éducation*, Dakar, DPRE
- POLE DE DAKAR (2003), *Atteindre la scolarité primaire universelle au Sénégal : éléments d'analyse de la rétention*
- PTF Sénégal (2006), *Mission de Supervision du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation, Aide Mémoire Conjoint des Partenaires Techniques et Financiers*
- MINEDU-PTF (2006), *PDEF 2 : Matrice commune de suivi*
- PTF Sénégal (2006), *Lette d'endossement à l'initiative Fast-Track de la composante primaire de la stratégie sectorielle du Sénégal*, 2006
- MINEDU/PDEF (oct. 2005), *Situation des indicateurs de l'éducation 2000-2005*, Dakar, DPRE
- Plantés J. (2003), *Quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'une réforme curriculaire* (cas du Sénégal), 6^e Biennale ADEA
- MINEDU/DPRE (2006b). *Curriculum de l'éducation de base – Guide pédagogique du formateur*, Dakar, DPRE/ENEAS
- MINEDU/DPRE (2006a), *Le curriculum de l'éducation de base : enjeux, processus d'élaboration et état d'évolution*
- SOW Y. & DIEYE M.M. (post 2000), *Le comité local des directeurs, une expérience en matière de pilotage de la qualité*, IDEN Kébémér/Unicef Dakar
- UNICEF-Sénégal (2006), *Programme pays 2007-2011*, Dakar, E/ICEF/2006/P/L.419
-