



PLEINS FEUX SUR L'ACHÈVEMENT DE L'ÉDUCATION DE BASE
ET LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX AU

Sénégal



En partenariat avec



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Associação para o desenvolvimento de Educação em África
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África



Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le Cadre d'action afférent, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation est le « mécanisme qui permettra d'assurer le suivi et l'établissement des rapports sur l'ODD 4 et sur les aspects relatifs à l'éducation des autres ODD » et « rendra également compte de la mise en œuvre des stratégies nationales et internationales visant à faire en sorte que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre général du suivi et de l'examen des ODD ». Ce rapport est préparé par une équipe indépendante coordonnée par l'UNESCO.

Ce document de programme, qui accompagne le rapport 2022 de la série « Pleins feux » intitulé « Achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux en Afrique », a été commandé par l'équipe de rédaction du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* de 2022 afin d'axer fermement l'analyse sur le contexte national. Les points de vue et opinions exprimés dans ce document ne doivent pas être attribués aux auteurs du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, ni à son directeur ou à l'UNESCO.

Les désignations employées dans ce document ainsi que la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Ce document peut être cité avec la mention suivante : *Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et les apprentissages fondamentaux au Sénégal 2022*.

Le présent document est publié en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu du présent document s'engagent à respecter les conditions d'utilisation de l'archive ouverte de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>). La présente licence s'applique exclusivement au contenu de ce document de programme. L'utilisation de tout contenu n'étant pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO devra faire l'objet d'une demande d'autorisation préalable auprès de l'UNESCO, par voie électronique (publication.copyright@unesco.org) ou postale (UNESCO Publishing, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France).



Publié en 2022 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO, 2022

Pour plus d'informations, veuillez contacter :
Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation
Courriel : gemreport@unesco.org

Composition et mise en page : UNESCO
Conception graphique : Optima Graphic Design Consultants Ltd.

Toute erreur ou omission constatée sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse :
<http://fr.unesco.org/gem-report/>.

Ce document et tous les documents connexes peuvent être téléchargés à l'adresse :
<https://www.unesco.org/gem-report/fr/node/131>.



Remerciements

La rédaction de ce rapport n'aurait pas pu aboutir sans les contributions de nombreuses personnes et institutions.

Nous tenons à souligner le rôle du ministre et de l'équipe de direction du ministère de l'Éducation nationale, qui ont supervisé la rédaction du présent rapport en définissant l'orientation et l'objectif de la recherche, et en validant les résultats. Les conseils généraux de Cheikhena Lam, au sein du ministère, ont été indispensables à la préparation du rapport.

Nous tenons à remercier le Consortium de recherche économique et sociale (CRES), son personnel et ses chercheurs, Abdoulaye Diagne, Soukeyna Diallo, Soulemane Diagne et Christophe Henovi, qui ont mené la recherche et l'analyse, et corédigé le rapport. Nous tenons également à saluer la contribution technique de Pierre Varly.

Le rapport s'appuie sur les contributions des parties prenantes aux niveaux national et infranational et a grandement bénéficié de leurs consultations. Nous apprécions la démarche des enseignants, des communautés, des chefs d'établissement et des responsables de district, qui ont partagé leur point de vue au niveau infranational. Au niveau national, les discussions ont impliqué les décideurs politiques, la société civile et les partenaires du développement.

Nous saluons le partenariat et la collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, ainsi que les conseils fournis par Albert Nsengiyumva et Shem Bodo.

Ce rapport a été corrigé par Andy Quan, que nous remercions pour son inlassable travail. Nous souhaitons de plus remercier les personnes qui ont participé à sa conception, sa production, son impression et sa traduction au sein et en dehors de l'UNESCO, notamment Rebecca Brite, Godfrey 'Gado' Mwampembwa, FHI 360, Optima Graphic Design Consultants Ltd et Strategic Agenda.



Préface

Après les progrès importants enregistrés en matière de scolarisation universelle, le Sénégal a décidé de mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité de son éducation de base. Telle est l'ambition affichée à travers le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET 2018-2030) dont l'objectif principal est de promouvoir l'accès équitable à une éducation de qualité. Il n'est donc pas surprenant que les politiques relatives aux enseignants, aux apprenants, à la gestion scolaire et aux intrants scolaires occupent une place aussi importante dans le fonctionnement du système éducatif depuis l'adoption de ce programme.

Anticipant tout le bénéfice qui pourrait être tiré d'une analyse de ces déterminants de la qualité des apprentissages dans l'optique d'améliorer les performances scolaires, j'ai pleinement soutenu l'élaboration d'un rapport Spotlight sur l'éducation de base au Sénégal. A cet effet, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place un processus participatif ponctué de rencontres individuelles et de groupes afin de faciliter l'identification des enjeux actuels de l'éducation élémentaire au Sénégal, bâtir un consensus sur les questions prioritaires et s'accorder sur des solutions possibles et des domaines d'intervention. Il faut saluer ce processus inclusif qui a été mis en œuvre pour l'élaboration du rapport qui a enregistré la participation des responsables du ministère de l'Éducation nationale, des organisations syndicales et de parents d'élèves, des organisations de la société civile et des personnes ressources actives dans la promotion de l'éducation de base. Les évaluations internes récemment menées soulignent notamment, des besoins de renforcement des élèves dans les deux disciplines fondamentales que sont la lecture et les mathématiques. Sous ce rapport, on peut dire que l'initiative Spotlight arrive à point nommé car, au niveau national, elle contribuera aux discussions et aux échanges sur la manière d'améliorer les apprentissages fondamentaux, notamment en analysant les stratégies sur l'utilisation des langues locales et la mise en œuvre de politiques visant à améliorer les performances du système, en particulier dans le contexte actuel du COVID-19.

Au niveau régional et continental, des initiatives telles que Spotlight sont utiles pour aider à développer des ressources communes qui s'appuient sur les similitudes entre les pays de la région pour construire des partenariats féconds, partager des expériences et mutualiser les meilleures pratiques en matière d'éducation.

Le soutien offert par la recherche et la collecte de données menées dans le cadre de la préparation de Spotlight sera également très utile car la disponibilité des données est un défi majeur et une recherche "sur place" qui capture les informations contextuelles permet de disposer de données complémentaires de qualité.

Ainsi, grâce à sa forte diffusion favorisée par les résultats des recherches menées, Spotlight aidera le Sénégal à faire un meilleur ciblage de ses objectifs tels que définis dans son Programme sectoriel, le PAQUET 2018-2030.

Le Ministre de l'Éducation nationale



Table des matières

Préface.....	2
1. Résumé analytique.....	5
2. Introduction.....	7
2.1. OBJECTIF DE L'ÉTUDE	7
2.2. QUESTIONS DE RESEARCH.....	7
2.3. PRINCIPALES ACTIVITÉS.....	7
3. Analyse de la situation	8
3.1. GOUVERNANCE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET TECHNIQUE.....	8
3.2. INSCRIPTION ET ACHÈVEMENT	12
3.3. APPRENTISSAGE	18
3.4. ANALYSE DES DONNÉES TIRÉES DES ÉVALUATIONS DES ACQUIS AU SÉNÉGAL : FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION À PARTIR DU PASEC.....	22
3.6. PARTENAIRES DE DÉVELOPPEMENT	31
3.7. PRIORITÉS DU GOUVERNEMENT EN MATIÈRE D'ÉDUCATION	33
3.8. AUTRES MESURES PRISES PAR LE GOUVERNEMENT.....	35
3.9. ÉCONOMIE POLITIQUE	35
3.10. RÉSUMÉ	36
4. Cadre analytique et résultats des travaux de terrain.....	38
4.5. CADRE ANALYTIQUE DES FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS	38
4.6. PRÉSENCE SUR LE TERRAIN ET ZONES VISITÉES.....	38
4.3. RÉSULTATS DES DISCUSSIONS AVEC LES PARTIES PRENANTES NATIONALES SUR LES FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS	40
4.4. RÉSULTATS DES OBSERVATIONS EN CLASSE	44
4.5. RÉSULTATS DU TRAVAIL DE TERRAIN ET LIEN AVEC LES FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS	47
5. Deux études de cas positifs.....	48
5.3. CLASSES PASSERELLES OU ÉCOLES DE LA DEUXIÈME CHANCE.....	48
5.4. COURS DE RATTRAPAGE.....	48
6. Conclusions et recommandations	50
Abréviations.....	53



1. Résumé analytique

L'objectif du présent rapport est d'examiner les progrès et les défis liés à l'éducation de base au Sénégal. Ce document fournit un solide argumentaire pour l'application de mesures susceptibles d'accélérer la réalisation des cibles 4.1 et 4.5 des objectifs de développement durable (ODD), en faveur desquels le Sénégal s'est engagé. Comme il s'appuie sur des données probantes relatives au système éducatif, c'est également un outil de plaidoyer pour les décideurs publics, les acteurs nationaux et locaux, ainsi que les partenaires techniques et financiers.

Ce rapport fait partie de la série « Pleins feux », qui vise à mettre en lumière les progrès réalisés en matière d'éducation, notamment pour ce qui est de l'accessibilité et de la qualité de l'éducation de base et de l'enseignement primaire (élémentaire) et secondaire (moyen) dans les pays africains. Les progrès sont mesurés à travers deux indicateurs principaux : le taux d'achèvement et le pourcentage d'enfants atteignant le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques.

Les taux bruts de scolarisation au primaire et au collège sont de 85,9 % et 50,7 % respectivement, et sont maintenant à 9 et 5 points de pourcentage, respectivement, des objectifs fixés pour 2022. Les deux taux sont plus bas par rapport à 2010, mais ils ont stagné pendant les cinq dernières années ce qui indique des défis relatifs à l'accès. En outre, seulement 10 points de pourcentage séparent le taux d'achèvement du primaire (62,8 %) de l'objectif fixé (72,7 %). Le gouvernement s'est engagé à donner priorité aux dépenses publiques sur l'éducation, et le Sénégal fait partie des pays subsahariens consacrant les pourcentages les plus élevés du budget national et du produit intérieur brut à l'éducation. On observe une tendance à la hausse du taux de passage du primaire au collège, et une augmentation du taux de survie en 3e qui se situe autour de 80 %.

Bien qu'il y ait eu des améliorations dans les résultats moyens des élèves en mathématiques et en français entre 2012 et 2021, un des défis à relever pour le système éducatif est l'amélioration des compétences dans ces deux disciplines fondamentales. Selon le rapport de la Banque mondiale intitulé Indicateurs de prestation de services (IPS, 2021), seuls 53,8 % des élèves de CE2 ont atteint le seuil de maîtrise du français, des mathématiques et du raisonnement non verbal. Dans le cadre de l'évaluation PASEC, le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence global en mathématiques (PASEC niveau 2 pour les élèves du CP et niveau 3 pour les élèves du CM) et en lecture (PASEC niveau 3 pour les élèves du CP et niveau 4 pour les élèves du CM) s'est amélioré de 2014 à 2019, notamment en CE2 (GPE, 2021) : en lecture de 29 % en 2014 à 48 % en 2019 et en mathématiques de 62 % en 2014 à 79 % en 2019. Le pourcentage d'élèves de 6e ayant atteint le minimum de compétence globale en lecture est passée de 35 % en 2014 à 41 % en 2019. En 2019, les élèves en 6e au Sénégal étaient classés premiers en mathématiques et troisièmes en lecture dans les pays participant au PASEC.

Malgré ces défis, des progrès considérables ont été réalisés depuis 2013 dans le cadre du plan sectoriel pour 2013-2025, le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET). De nombreuses améliorations de l'environnement scolaire sont également à noter. L'évaluation de la première phase du programme (2013-2015) a permis de cerner les contraintes majeures qui limitent les progrès du système, motivant ainsi une révision du plan sectoriel, qui est devenu PAQUET-EF [Éducation/Formation] 2018-2030.

L'enquête de terrain de la série « Pleins feux » a été menée pour recueillir l'opinion de 315 acteurs de l'éducation de base sur chacun des sept facteurs déterminant le niveau d'apprentissage des élèves. Des différences considérables ont été constatées entre les réponses des différentes inspections de l'éducation et de la formation (IEF). Les écoles les plus performantes ont des classes nettement plus petites, sont les mieux équipées en matériel pédagogique, n'organisent pas de classes à double vacation ni de classes dans des abris temporaires, et disposent d'enseignants qui font preuve des meilleures compétences pédagogiques en classe.

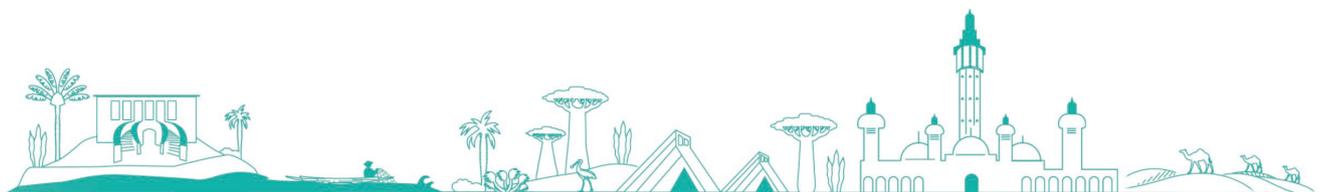
Les observations en classe réalisées durant l'enquête ont également mis en évidence les différences de compétences pédagogiques entre les enseignants des IEF performantes et ceux des IEF peu performantes. Ces résultats soulignent le besoin urgent de renforcer les compétences des enseignants afin d'améliorer sensiblement le niveau d'apprentissage des élèves.

Cinq recommandations majeures ont été tirées de l'analyse et des discussions avec les acteurs de l'éducation de base :

- Renforcer les compétences des enseignants, pour améliorer leur niveau de maîtrise du programme d'enseignement de base qui a un impact sur l'acquisition de connaissances cognitives par les élèves.



- Modifier la répartition des dépenses du secteur public de l'éducation au profit de l'éducation de base.
- Réduire le déficit en infrastructures scolaires pour diminuer le nombre d'élèves par classe et supprimer les abris temporaires, source de démotivation pour les élèves, les parents et les enseignants.
- Élaborer une politique nationale afin d'évaluer l'apprentissage dans l'éducation de base et établir un système national pour mener des évaluations normalisées régulières (tous les trois ans, par exemple).
- Prendre toutes les mesures nécessaires pour généraliser l'emploi des langues nationales durant les premières années du primaire.



2. Introduction

2.1. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

La série « Pleins feux » a deux objectifs :

- Synthétiser, analyser et présenter de façon claire les connaissances comparatives concernant les défis et les solutions pour parvenir à l'achèvement d'une éducation de base universelle et des apprentissages fondamentaux qui serviront de socle aux mécanismes régionaux d'apprentissage entre pairs et aux mécanismes nationaux, régionaux et mondiaux de redevabilité.
- Soutenir les coalitions nationales et régionales dans leur utilisation de ces connaissances comparatives pour faire évoluer les systèmes, les plans, les politiques et les budgets éducatifs nationaux (mais également les mécanismes de soutien internationaux) dans le sens de l'achèvement de l'éducation de base universelle et des apprentissages fondamentaux.

2.2. QUESTIONS DE RESEARCH

L'étude visait à encourager un dialogue éclairé et stratégique, mené par le pays, avec les parties prenantes et les partenaires de développement, qui conduirait à son tour à des mesures concrètes pour faire face aux défis identifiés. Elle a également permis d'évaluer les progrès réalisés en direction des objectifs. Le présent rapport constituera une contribution majeure au rapport « Pleins feux » continental annuel, qui servira de base à un dialogue entre pairs à l'échelle africaine sur les questions relatives à l'achèvement de l'éducation de base universelle et aux apprentissages fondamentaux. Quatre questions de recherche ont guidé l'étude « Pleins feux » :

- Quel est l'état actuel du système éducatif du Sénégal s'agissant des sept facteurs (voir la figure 27) définis pour le cadre analytique du rapport ?
- Quels sont les progrès réalisés par le pays en faveur de l'achèvement de l'éducation de base universelle et des apprentissages fondamentaux ?
- Quels sont les obstacles entravant les efforts du pays pour parvenir à l'éducation de base universelle ? À quelles solutions le pays a-t-il recours pour les surmonter ?
- Quels sont les moyens possibles pour encourager les résultats d'apprentissage fondamentaux, au vu des caractéristiques structurelles du système éducatif du pays et des engagements actuellement pris par ce dernier vis-à-vis d'autres objectifs ?

2.3. PRINCIPALES ACTIVITÉS

L'étude « Pleins feux » au Sénégal comprenait un ensemble d'activités, chacune d'entre elles donnant lieu à des indications et à des conclusions en lien avec les quatre questions de recherche de l'étude.

- Analyse documentaire et cartographie des parties prenantes (août à septembre 2021)
- Premier atelier des parties prenantes (novembre 2021)
- Travail de terrain (du 29 novembre au 10 décembre 2021)
- Atelier de validation (février 2022)



3. Analyse de la situation

Le **tableau 1** présente la structure du système éducatif sénégalais et les principaux examens nationaux.

TABLEAU 1
Structure de l'enseignement primaire et secondaire

Âge	Cycle d'apprentissage	Niveau	Examen national et/ou évaluation externe
3	Enseignement préprimaire	Petite section	
4		Moyenne section	
5		Grande section	
6-7*	Primaire	Cours d'initiation	
8		Cours préparatoire	Système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS)
9		Cours élémentaire (CE1)	
10		Cours élémentaire (CE2)	SNERS
11		Cours moyen (CM1)	
12		Cours moyen (CM2)	Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE)
13		École secondaire	Sixième
14	Cinquième		
15	Quatrième		
16	Troisième		Brevet de fin d'études moyennes (BFEM)
17	Enseignement secondaire général		Seconde
18		Première	
19		Terminale	Certificat de fin d'études secondaires générales

*L'âge habituel d'entrée dans le primaire est de 7 ans, mais les enfants qui ont terminé l'enseignement préprimaire peuvent commencer à 6 ans.

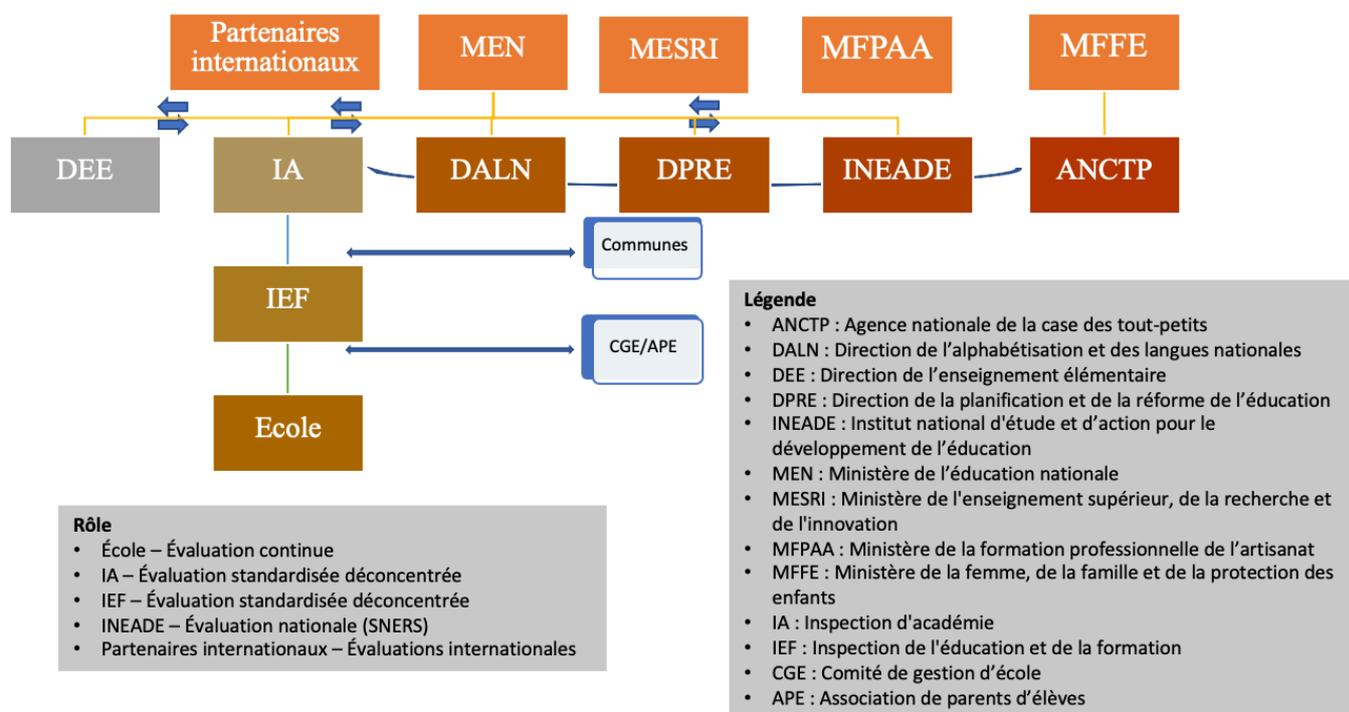
Source : Bureau international d'éducation de l'UNESCO, 2010.

3.1. GOUVERNANCE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET TECHNIQUE

Le secteur de l'éducation et de la formation au Sénégal est géré par plusieurs institutions. Au sommet se trouvent trois ministères et un organe national. Au bas de l'échelle, on trouve les inspections d'académie (IA), les IEF, les écoles et les organisations parentales et communautaires : les comités de gestion des écoles et les associations de parents d'élèves (**figure 1**).



FIGURE 1
Acteurs clés



Source : les auteurs

Les 16 IA sont sous la tutelle directe du Ministère de l'éducation nationale (MEN). Y sont rattachés 59 IEF, chacune correspondant à un certain nombre d'écoles. Le système éducatif sénégalais compte 3 660 établissements préscolaires (1 463 publics, 1 641 privés et 556 communautaires), 10 511 écoles primaires (8 700 publiques, 1 775 privées et 36 communautaires) (MEN, 2020), 1 016 collèges et 134 lycées (MEN, 2019a). De plus, les comités de gestion des écoles et les associations de parents d'élèves interagissent avec le système en collaborant directement avec les écoles. Dans l'ensemble, 86 % des écoles ont un comité de gestion fonctionnel et 66 %, une association de parents d'élèves fonctionnelle (MEN, 2020 ; IPS, 2021).

Le **tableau 2** et la **figure 2** présentent les acteurs clés au niveau central.

TABLEAU 2
Rôles et responsabilités des acteurs clés au niveau central

Acteurs	Rôles et responsabilités
MEN	Le MEN prépare et met en œuvre la politique d'éducation et de formation définie par le chef de l'État. Il est également responsable de la gestion de l'enseignement public ainsi que de la préparation et de l'application de la politique de l'enseignement privé, du préscolaire au secondaire général, à l'exception des responsabilités qui sont dévolues aux autorités locales. La figure 1 présente les principales directions et services rattachés au secrétariat général du MEN.
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation	Le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation supervise ces domaines.



Ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Insertion	Le Ministère de l'emploi, de la formation professionnelle, de l'apprentissage et de l'insertion est responsable de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.
Agence nationale de la petite enfance et de la case des tout-petits	L'Agence nationale de la petite enfance et de la case des tout-petits est hébergée par le Ministère de la femme, de la famille, du genre et de la protection de l'enfance.
Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation	La faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation est rattachée à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. Elle est chargée de former les enseignants du secondaire dans toutes les disciplines. Sa mission principale est d'enseigner et de mener des recherches dans les disciplines fondamentales de l'éducation et de la didactique, d'assurer la formation initiale et continue des enseignants et des formateurs, et de dispenser une formation initiale et continue aux superviseurs et aux responsables de l'éducation et de la conception, de la production et de l'évaluation des supports pédagogiques.
Groupe national des partenaires de l'éducation et de la formation	Le Groupe national des partenaires de l'éducation et de la formation est une plateforme de dialogue et de coordination qui rassemble les représentants des parties prenantes œuvrant pour soutenir, de manière concertée, la conception, la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des programmes du secteur de l'éducation. Cet organisme sert de mécanisme de redevabilité mutuelle entre les différentes parties prenantes.
Forum des éducatrices africaines	Ce forum est une organisation non gouvernementale panafricaine qui compte 34 antennes nationales en Afrique subsaharienne, dont une au Sénégal. Sa mission est de promouvoir l'éducation des filles et des femmes en vue de favoriser l'équité et l'égalité des genres dans l'éducation en Afrique.
Femmes, éducation, culture, santé et développement en Afrique	La mission de Femmes, éducation, culture, santé et développement en Afrique est d'œuvrer pour l'égalité des genres et d'améliorer l'accès aux droits politiques, économiques, sociaux et culturels. L'organisation soutient le développement des enfants, des jeunes et des femmes.
Fédération nationale des associations des maîtres coraniques au Sénégal	Fondée en 2010, la Fédération nationale des associations des maîtres coraniques au Sénégal a pour objectif de représenter l'ensemble des maîtres coraniques auprès du Gouvernement et des partenaires internationaux.
Conseil des acteurs et partenaires de l'enseignement privé	Chaque IEF comprend un conseil des acteurs et partenaires de l'enseignement privé. Ces derniers regroupent les acteurs de l'enseignement privé, notamment les directeurs et chefs d'établissement des écoles privées de chaque district.
Collectif national des écoles privées franco-arabe autorisées au Sénégal	Le Collectif national des écoles privées franco-arabe autorisées au Sénégal regroupe des employeurs du secteur privé franco-arabe afin d'améliorer l'enseignement dans ces écoles, de défendre leurs intérêts, d'améliorer les conditions de vie et de travail du personnel et de soutenir les écoles franco-arabes qui sont fermées. Ils offrent une expertise et des conseils sur la régularisation des écoles non formelles.
Fondation du secteur privé de l'éducation	La Fondation du secteur privé de l'éducation mobilise des entreprises et des chefs d'entreprise pour investir dans l'éducation des enfants et des jeunes au Sénégal. Elle soutient également des programmes novateurs visant à améliorer la qualité de l'enseignement.
Fédération sénégalaise des associations de personnes handicapées	La Fédération sénégalaise des associations de personnes handicapées est un organisme de partenariat, de concertation et de soutien à l'action collective des associations de personnes handicapées.
Comité national pour le développement des réseaux de l'éducation en Afrique de l'Ouest	Le Comité national pour le développement des réseaux de l'éducation en Afrique de l'Ouest est un réseau influent d'acteurs œuvrant pour garantir à tous une éducation de qualité. Il cherche à créer de nouvelles solutions éducatives ancrées dans les valeurs sociales sénégalaises. Il contribue à la mise en œuvre des politiques publiques, notamment à la promotion d'un environnement éducatif de qualité et à l'élargissement de l'accessibilité.

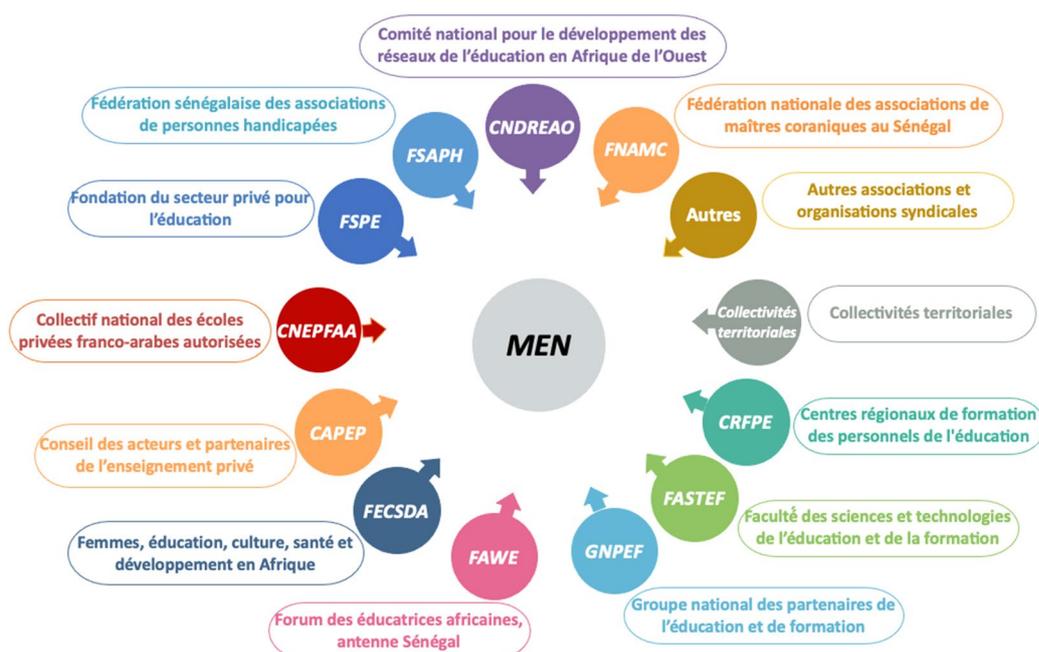
Source : les auteurs.



Parmi les **autres associations et organisations de travailleurs**, citons les suivantes :

- Coalition des organisations pour la défense de l'éducation publique
- Syndicats d'enseignants des écoles publiques
- Syndicats d'enseignants des écoles privées et religieuses
- Fédération nationale des associations des parents d'élèves et d'étudiants au Sénégal
- Union nationale des associations des parents d'élèves de l'enseignement catholique du Sénégal
- Union nationale des parents d'élèves et d'étudiants du Sénégal
- Fédération des associations des parents d'élèves de l'enseignement privé du Sénégal
- Fédération nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement privé laïc
- Fédération nationale des associations de parents d'élèves franco-arabes

FIGURE 2
Les acteurs de l'éducation de base au Sénégal



Source : les auteurs.

Le **tableau 3** présente les acteurs clés aux niveaux **décentralisés**.

TABLEAU 3
Rôles et responsabilités des acteurs clés aux niveaux décentralisés

Acteur	Rôles et responsabilités
Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE)	Les centres régionaux de formation des personnels de l'éducation sont chargés de la formation initiale et continue des enseignants des écoles maternelles, primaires et secondaires, du personnel de l'éducation non formelle et du personnel administratif et technique. Les enseignants stagiaires suivent un programme de neuf mois après avoir terminé leurs études secondaires ou supérieures et doivent passer un examen d'entrée. Il existe un centre régional de formation des personnels de l'éducation dans chaque région. La Direction de la formation et de la communication du MEN assure la coordination des centres.
Autorités locales et régionales	L'acte III de la politique de décentralisation a été mis en œuvre en 2013 en vue d'éliminer les inégalités territoriales. Le Sénégal comprend 14 régions administratives divisées en 45 départements et 550 communes.

Source : les auteurs.



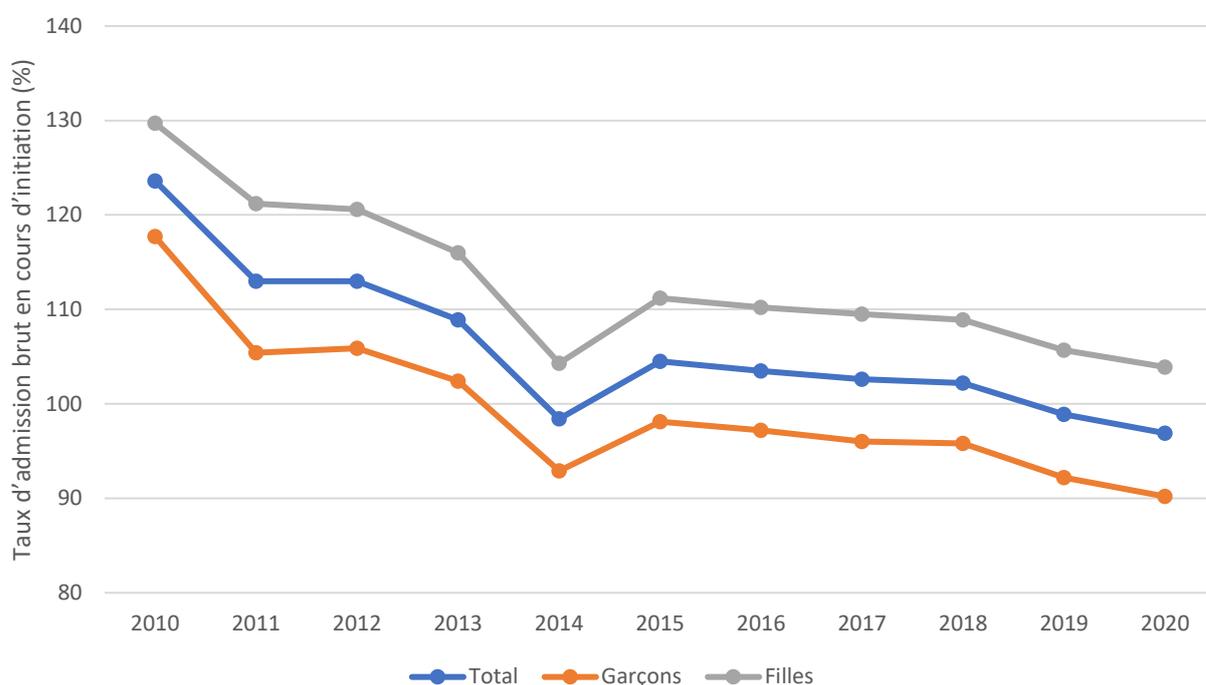
3.2. INSCRIPTION ET ACHÈVEMENT

Bien que des progrès considérables aient été réalisés dans l'enseignement préscolaire, seule une petite proportion des enfants de 3 à 5 ans y a accès : le taux brut de scolarisation y est de 16,1 % pour les garçons et de 18,5 % pour les filles. Ces chiffres ne tiennent pas compte des écoles coraniques, auxquelles de nombreux parents envoient leurs enfants avant l'école primaire, notamment dans les régions où le taux de préscolarisation est faible. Le secteur privé compte 44,8 % des enfants inscrits, le secteur public, 40 % et le secteur communautaire, 15,2 %. Dans les IA de la région de Dakar, les écoles maternelles privées accueillent plus de 80 % des élèves (MEN, 2020).

Dans la définition de sa politique d'enseignement primaire, le Sénégal souligne son engagement à dispenser une éducation de base universelle de qualité à tous les enfants âgés de 5 à 16 ans. Les taux d'admission, d'inscription et d'achèvement dans l'éducation de base reflètent les progrès réalisés.

Le taux d'admission brut en cours d'initiation a diminué au cours des dix dernières années. Le taux d'admission brut en cours d'initiation, la première année du primaire, a connu une diminution constante depuis 2010, soit une baisse de 27 points de pourcentage en dix ans. Cette situation est préoccupante, et le taux d'admission brut en cours d'initiation devra atteindre 115 % d'ici à 2030 si le Sénégal veut atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Le taux d'admission brut est demeuré plus élevé chez les filles tout au long de la décennie, avec des valeurs supérieures à 100 % (figure 3). Cette situation peut s'expliquer par les politiques de scolarisation qui favorisent les filles. Si la scolarisation des filles a toujours été inférieure à celle des garçons, la situation a radicalement changé dans les années 2000. Le taux d'admission brut des garçons n'a cessé de chuter, passant sous la barre des 100 % en 2013 malgré une scolarisation précoce (avant l'âge légal obligatoire) et tardive (après l'âge légal obligatoire), un phénomène qui a également été observé chez les filles (MEN, 2020).

FIGURE 3
Évolution du taux d'admission dans le primaire (cours d'initiation) entre 2010 et 2020



Source: MEN (2010, 2020).



La baisse du taux d'admission brut reflète un rythme de scolarisation (augmentation de 2,9 % du nombre de nouveaux inscrits) inférieur à la croissance de la population d'âge scolaire (3,6 % entre 2010 et 2020) (**tableau 4**), ce qui est dû au manque de salles de classe et d'enseignants pour les nouvelles classes de cours d'initiation. Ces pénuries ont entravé la scolarisation dans des régions comme Matam, Louga et Diourbel, où le taux d'admission brut était compris entre 62,8 % et 84,7 % en 2020 (MEN, 2020).

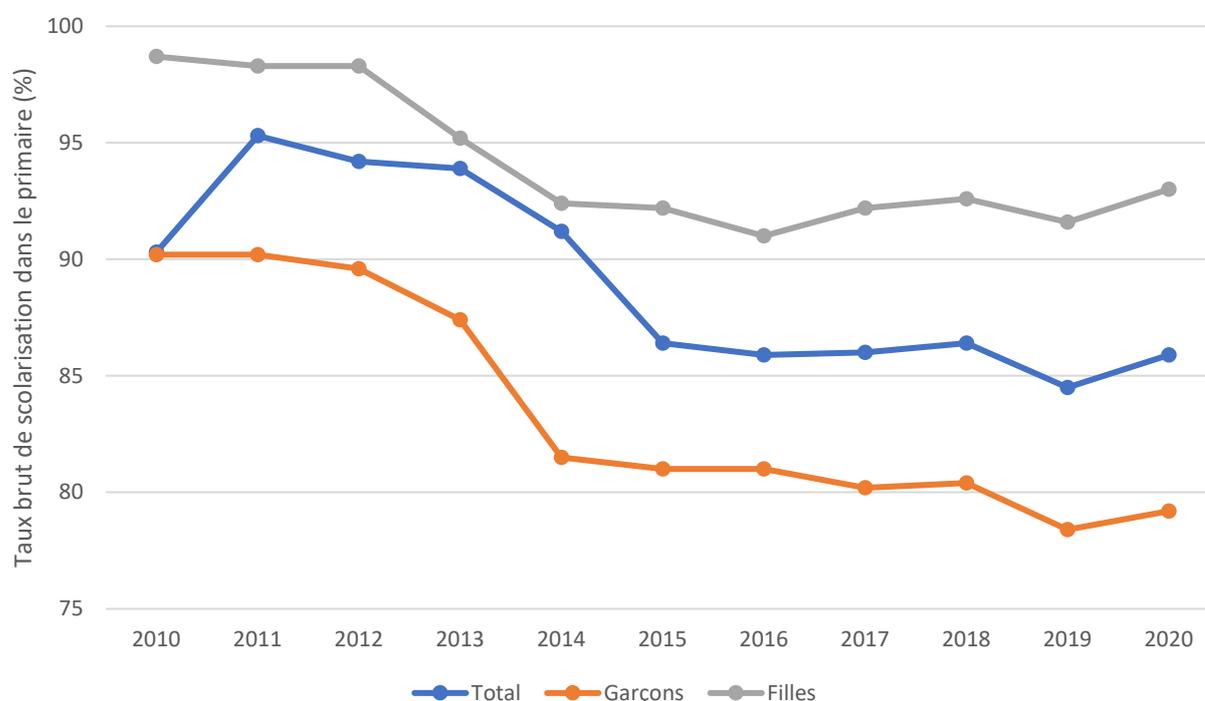
TABEAU 4
Évolution de la population d'âge scolaire et de la scolarisation dans le primaire, 2010, 2013 et 2020

Population	2010	2013	2020	Taux de croissance annuel moyen
Population d'âge scolaire	1,837,566	2,175,688	2,629,851	3,6 %
Nombre d'enfants dans le primaire	1,695,007	2,175,688	2,259,988	2,9 %

Source : MEN (2013, 2020).

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire stagne depuis 2015. La tendance à la baisse du taux d'admission brut a affecté le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire, qui est passé de 94,4 à 85,9 % entre 2010 et 2015, après quoi il a stagné jusqu'en 2020 (figure 4). Le recul de la scolarisation s'est accompagné de fortes inégalités régionales. Les régions de Kaffrine (47,4 %), Diourbel (52,9 %), Matam (68,7 %), Louga (71,2 %) et Tambacounda (80,5 %) étaient les plus en retard en matière de scolarisation (MEN, 2020).

FIGURE 4
Évolution du taux brut de scolarisation dans le primaire, 2010-2020



Source : MEN (2013, 2020).

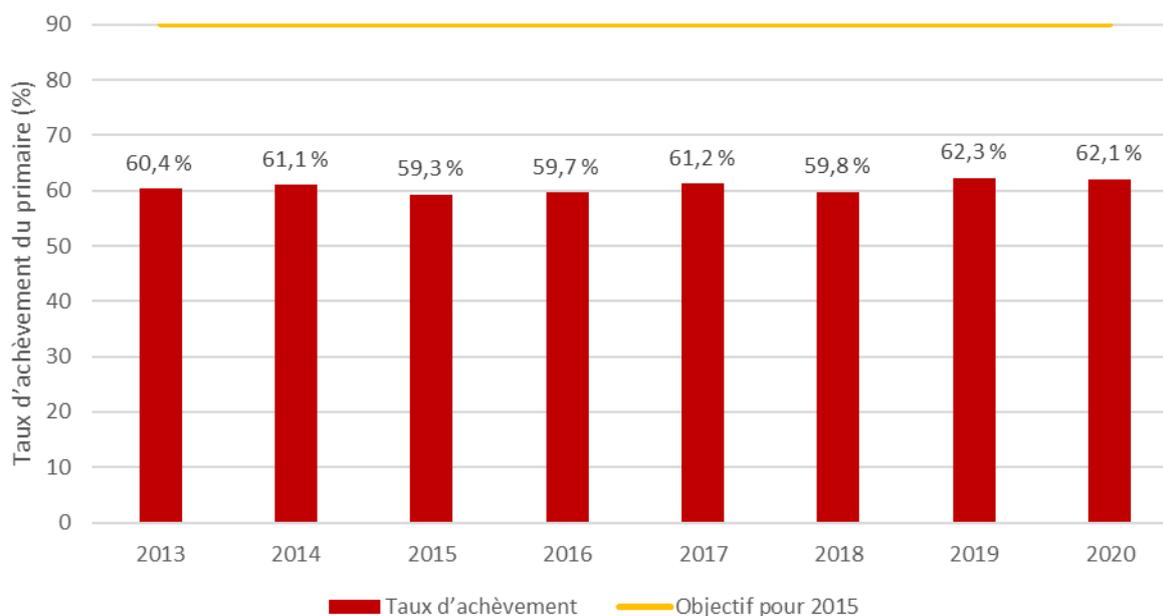


Il convient d'accorder une attention particulière aux raisons pour lesquelles le taux brut de scolarisation a reculé depuis 2012. Outre la forte augmentation de la population d'âge scolaire au cours de la période, les politiques éducatives sont en partie responsables : stagnation du budget du MEN alloué aux investissements, incapacité à construire suffisamment de salles de classe pour accueillir le nombre d'élèves prévu, lenteur du recrutement ou du remplacement du personnel enseignant, etc.

Plusieurs études ont montré que pour avoir de bons résultats scolaires, il était important que les élèves disposent de suffisamment d'infrastructures scolaires, de matériel et de ressources éducatives de qualité (PASEC, 2014 ; PASEC, 2019). Toutefois, à l'heure actuelle, seuls les partenaires techniques et financiers et les autorités locales construisent des salles de classe, mais trop lentement pour accueillir le nombre d'élèves prévu. En 2018, il manquait plus de 8 300 salles de classe (MEN, 2019a). En outre, les salles de classe devenues inutilisables ne sont pas restaurées.

Le taux d'achèvement du primaire a peu évolué entre 2010 et 2020. Au cours des années 2010, il n'y a eu aucune amélioration notable du taux d'achèvement. En 2013, sur 100 enfants en âge d'être en CM2, 60 avaient terminé l'école primaire, contre 62 en 2020. À cet égard, le Gouvernement avait fixé un objectif de 90 % pour 2015 (**figure 5**), et les progrès de la dernière décennie sont trop lents pour atteindre l'objectif de 97,4 % fixé pour 2030. Cette légère amélioration est en partie imputable à l'amélioration de la situation des filles, chez qui le taux d'achèvement est passé de 65 % à 69,5 %, tandis qu'il a diminué chez les garçons, ce qui a entravé les progrès globaux. Le taux d'achèvement des filles étant supérieur à celui des garçons, l'indice de parité est en faveur des filles.

FIGURE 5
Évolution du taux d'achèvement, 2013-2020



Source : MEN (2013, 2020).

La stagnation du taux d'achèvement scolaire est le résultat de plusieurs facteurs, notamment la résistance d'une partie de la population au modèle scolaire actuel, qui refuse d'inscrire ses enfants à l'école, le redoublement de certains élèves qui, conformément à la dernière politique en vigueur, auraient dû passer à la classe supérieure, et les taux élevés d'abandon scolaire.

Le taux d'achèvement national (62,1 %) cache d'importantes disparités régionales. Comme le montre la **figure 6**, on enregistre les taux d'achèvement scolaire les plus élevés dans les régions de Kédougou (96 %), Ziguinchor (93 %) et Dakar (78 %), et les plus faibles à Kaffrine (32 %), Diourbel (34 %), Matam (43 %) et Louga (47 %), principalement en raison d'un manque d'accès à l'éducation.

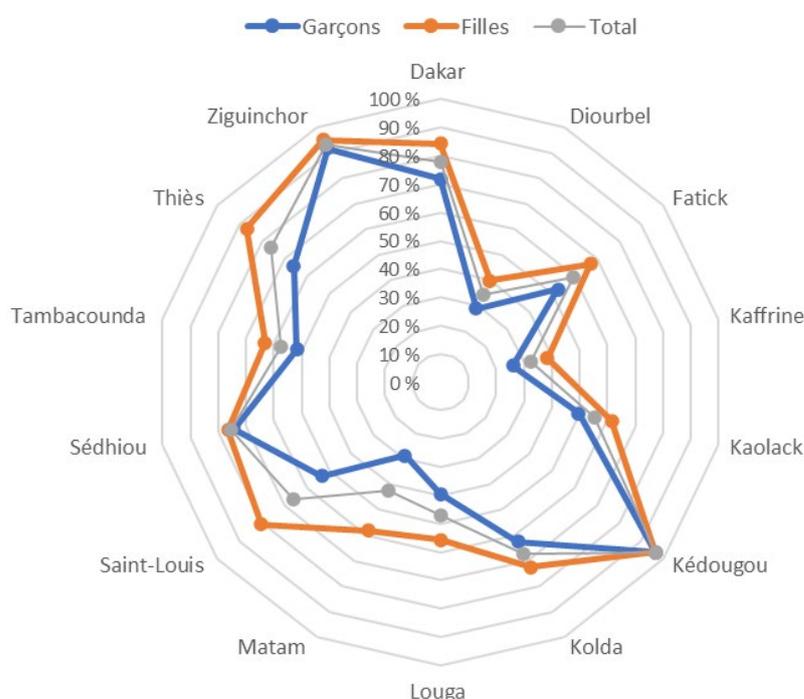


En ce qui concerne les taux de non-scolarisation, Diourbel (21,8 %), Louga (9,7 %), Thiès (10,3 %), Tambacounda (9,5 %), Kaffrine (7,3 %) et Matam (7,7 %) abritent collectivement plus des deux tiers des enfants qui sont exclus du système éducatif du pays. À elle seule, la région de Diourbel compte plus d'un cinquième des enfants d'âge scolaire non scolarisés. Les croyances religieuses et culturelles, ainsi que la pauvreté, seraient les principales raisons de la non-scolarisation des enfants et des jeunes dans ces régions (USAID, 2017, p. 39).

En 2016, 37 % des enfants et des jeunes âgés de 6 à 16 ans n'étaient pas scolarisés : 8 % avaient abandonné l'école et 29,3 % n'avaient jamais été scolarisés ; 57 % étaient des garçons et 43 %, des filles. Dans les régions de Diourbel et de Kaffrine, 68 % et 64 % des enfants d'âge scolaire, respectivement, n'étaient pas scolarisés (USAID, 2017, p. 12).

Le Gouvernement s'est efforcé de diversifier les choix scolaires depuis 2003. Le MEN a soutenu l'ouverture d'écoles publiques franco-arabes afin de répondre aux attentes en matière d'éducation des populations des régions de Diourbel, Kaffrine, Louga et Matam, caractérisées par de fortes traditions religieuses.

FIGURE 6
Taux d'achèvement du primaire en 2020, par région

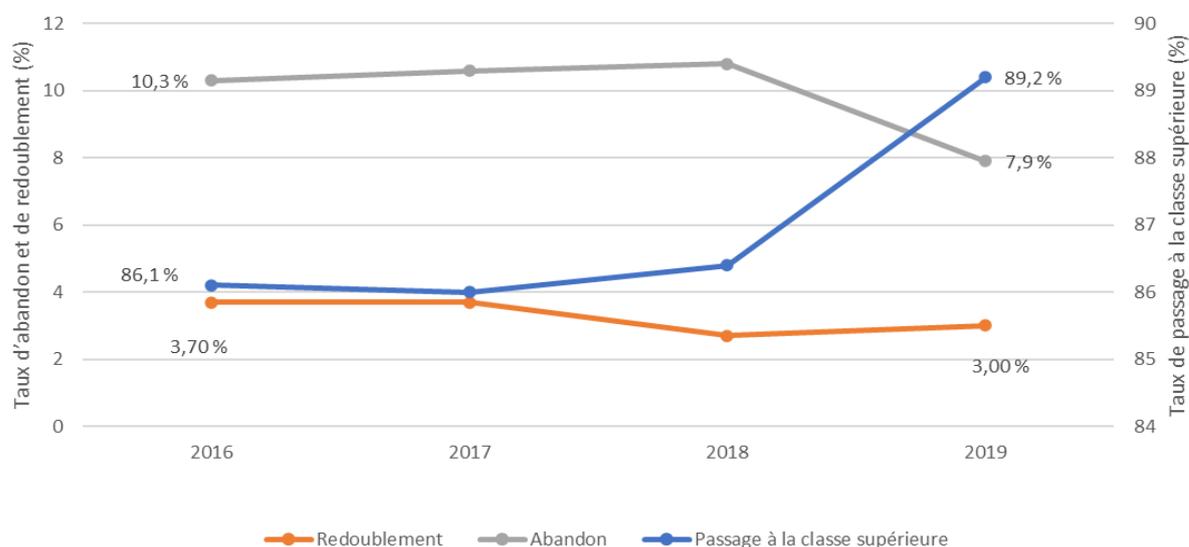


Source : MEN (2020).

Dans certaines régions, il est interdit d'ouvrir des écoles franco-arabes. Certaines populations préfèrent d'ailleurs les écoles coraniques traditionnelles, ou daaras, aux écoles franco-arabes (ORLECOL, 2016). La méfiance à l'égard des écoles franco-arabes est le signe qu'un modèle scolaire officiel unique ou dominant ne peut s'adapter à la diversité de la demande d'éducation émanant des différents groupes de population. Il convient pourtant de veiller à ce que tous les modèles scolaires, y compris celui des daaras, garantissent l'acquisition par les enfants de connaissances communes et de compétences de base.

Les taux de redoublement et d'abandon dans l'enseignement primaire ont légèrement diminué, tandis que le taux de passage à la classe supérieure a augmenté. Le taux de redoublement a légèrement diminué entre 2016 et 2019, passant de 4 à 3 %. Le taux d'abandon scolaire a lui aussi reculé, passant de 10,3 à 7,9 % sur la même période. Cette double baisse s'est accompagnée d'une hausse du taux de passage à la classe supérieure, qui est passé de 86,1 à 89,2 % entre 2016 et 2019 (figure 7). La diminution du taux d'abandon se traduit par une amélioration de la rétention scolaire avec la progression des élèves du primaire.



FIGURE 7**Évolution de la capacité au primaire, 2016-2019**

Source : MEN (2020).

Le taux de réussite au Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) a considérablement augmenté en 2020. Le taux de réussite au CFEE est passé de 51,9 à 72 % entre 2016 et 2020. Cette forte augmentation s'est produite en grande partie en 2020, qui a connu une hausse de plus de dix points de pourcentage par rapport à 2019. Cependant, les perturbations de l'année scolaire 2019/2020 liées à la pandémie de COVID-19 ont entraîné une perte importante de temps d'apprentissage effectif. On est donc en droit de se demander si le taux de réussite au CFEE en 2020 peut s'expliquer par le maintien de l'apprentissage des années précédentes. Si tel était le cas, les taux de redoublement et d'abandon en dernière année de primaire (CM2) auraient également diminué pour l'année scolaire 2020/2021.

Le taux de passage du primaire au collège affiche une tendance à la hausse. Le taux de transition est passé de 68,2 à 74 % entre 2016 et 2019, les chiffres concernant les filles étant légèrement supérieurs à ceux concernant les garçons (figure 8). La proportion d'élèves de CM2 qui ne passent pas au collège est encore élevée : un élève sur quatre redouble ou abandonne l'école. En 2018, par exemple, le taux de transition était de 73,9 %, alors que le taux de redoublement en CM2 était de 6,9 % et le taux d'abandon, de 19,4 %.

Le taux brut de scolarisation au collège a diminué entre 2016 et 2020. Le taux brut de scolarisation au collège est passé de 53,9 % à 50,7 % entre 2016 et 2020. Malgré l'ouverture de nouveaux collèges locaux, les progrès actuels ne permettront pas d'atteindre l'objectif de 95,5 % fixé pour 2030. Sur la même période, une autre tendance marquante au collège est la scolarisation plus importante des filles par rapport aux garçons. L'écart entre les deux groupes s'est creusé au fil du temps, l'indice de parité passant de 1,12 à 1,2 entre 2016 et 2020 (MEN, 2020).

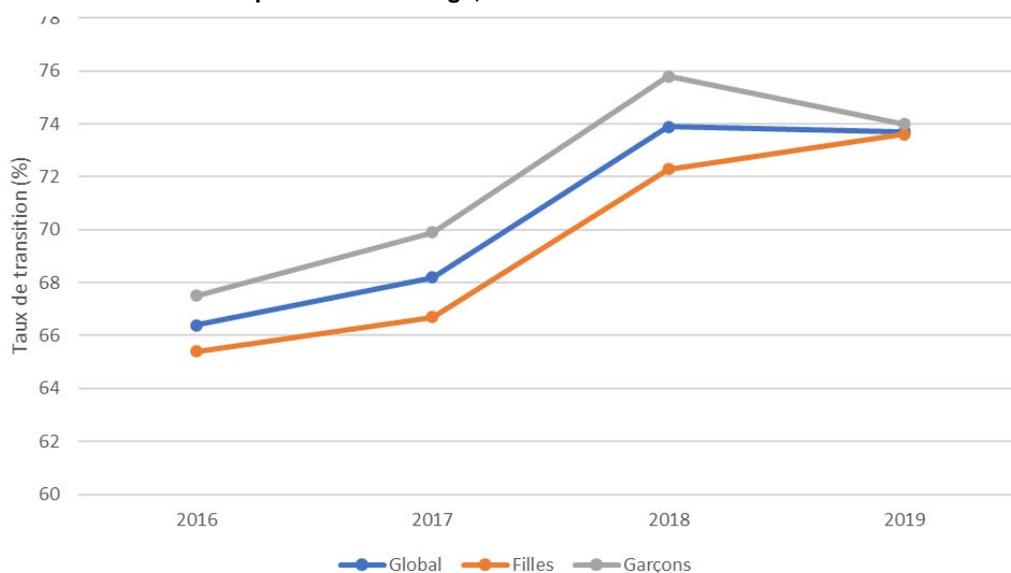
Le taux de réussite au collège a stagné. Le taux d'achèvement du collège a stagné autour de 37 % entre 2016 et 2020 (MEN, 2020). Cette situation s'explique en partie par l'abandon scolaire, l'orientation des élèves vers les filières professionnelles, les mariages et les grossesses précoces chez les filles.

Le taux de persévérance en dernière année de collège a augmenté de près de 20 % entre 2016 et 2019. Le taux de persévérance affiche une tendance à la hausse, puisque plus de 80 % des élèves parvenaient à rester à l'école jusqu'en troisième en 2019. Pour les 20 % restants, les obstacles rencontrés sont les mêmes que ceux susmentionnés, à savoir le redoublement, l'abandon et l'orientation vers les filières professionnelles, ainsi que les mariages et les grossesses précoces (MEN, 2020).



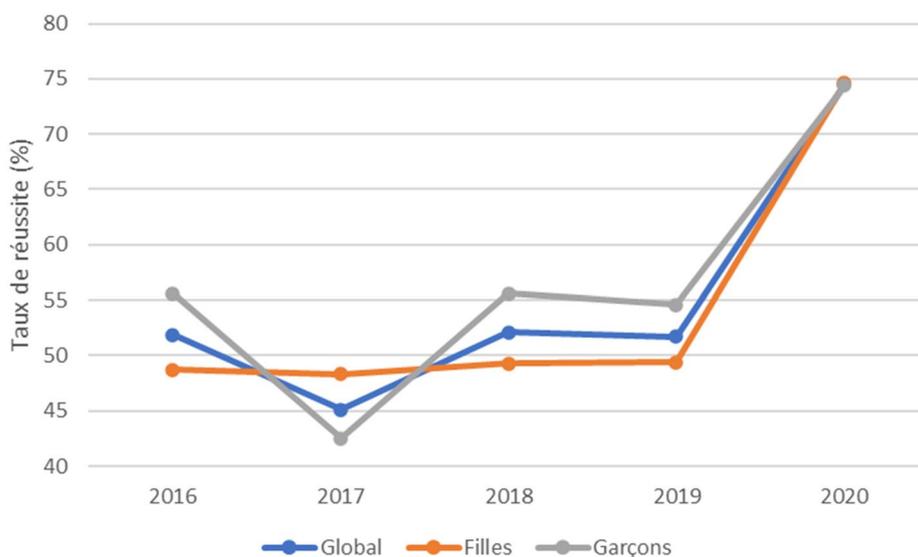
Le taux de réussite au Brevet de fin d'études moyennes (BFEM) a nettement augmenté en 2020. Le taux de réussite au BFEM était d'environ 52 % entre 2016 et 2019, sauf pour 2017 où il était de 45,1 %. Malgré les contraintes liées à la pandémie de COVID-19, notamment la réduction du temps d'apprentissage et l'utilisation d'outils d'enseignement à distance moins efficaces, le taux de réussite au BFEM en 2020 était supérieur de plus de 20 points de pourcentage à celui des quatre années précédentes (**figure 9**). Il est nécessaire d'étudier de plus près cette augmentation spectaculaire.

FIGURE 8
Taux de transition du primaire au collège, 2016-2019



Source : MEN (2020).

FIGURE 9
Taux de réussite au BFEM, 2016-2020

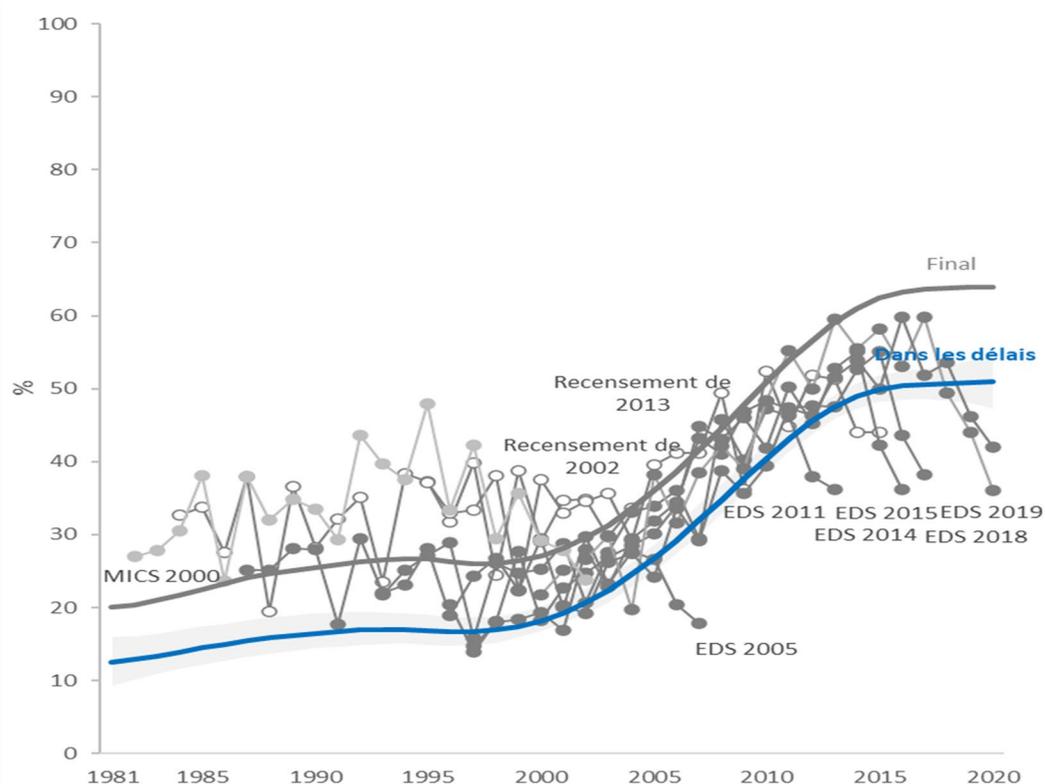


Source : MEN (2020).



L'analyse de sources issues de plusieurs enquêtes par le *Rapport GEM* indique que le taux d'achèvement du primaire s'est accru au Sénégal, passant de 17 à 33 % entre 2000 et 2010, puis à 50 % en 2020. Si l'on tient compte des élèves ayant terminé tardivement le primaire, ces chiffres sont supérieurs d'environ 12 points de pourcentage (**figure 10**).

FIGURE 10
Taux d'achèvement du primaire (dans les temps ou non), 1981-2020



Remarque : EDS = enquête démographique et de santé ; MICS = enquête en grappes à indicateurs multiples.
Source : estimations de l'UNESCO du taux d'achèvement scolaire par pays
(<https://education-estimates.org/completion/country/>)

3.3. APPRENTISSAGE

Il existe cinq principaux types d'évaluation des acquis des élèves au Sénégal (**tableau 5**) : i) les évaluations continues réalisées par les écoles (le travail en classe) ; ii) les évaluations normalisées initiées par les IEF et les IA ; iii) le CFEE et le BFEM ; iv) le SNERS, administré par l'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE) ; et v) les évaluations internationales telles que le Programme d'analyse des systèmes éducatifs du CONFEMEN (PASEC), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et les indicateurs de prestation de services de la Banque mondiale.



TABLEAU 5**Types d'évaluations des acquis au Sénégal**

	Acteurs	Couverture de l'évaluation des acquis	Date de la dernière évaluation	Disponibilité des données	Rôle du Gouvernement	Rôle des donateurs
Évaluation continue (devoirs)	Chefs d'établissement/ enseignants	École	Tous les jours en classe	Disponible localement pour les enseignants	Acteur principal	
Évaluations normalisées au niveau local	IA et IEF	Niveau régional/ municipal	2020	Recensement des écoles du MEN	Acteur principal	-
Examens à la fin des cycles primaire et intermédiaire	Direction des examens et concours (MEN)	Niveau national (CM2)	2020	Recensement des écoles du MEN	Acteur principal	-
SNERS	INEADE	Niveau national (CP et CE2)	2017	Rapport du SNERS	Acteur principal	Soutien technique et financier
PASEC	INEADE/ CONFEMEN	Niveau régional (début [CP] et fin [CM2] du primaire)	2019	Rapport du PASEC	Mise en œuvre, et contribution technique et financière	Soutien technique et financier
PISA	INEADE/ OCDE	Niveau international (jeunes de 15 ans scolarisés ou non)	2018	Rapport du PISA	Acteur principal	Soutien technique et financier
Indicateurs de prestation de services	Banque mondiale/ Consortium pour la recherche économique et sociale (CRES)	Niveau international	2021	Rapport sur les indicateurs de prestation de services	Soutien technique et financier	Soutien technique et financier
Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage (MILO)	UNESCO Institut de statistique et Conseil australien de la recherche en éducation (ACER)	Écoles	2021	Base de données MILO	Mise en œuvre	Soutien technique et financier

Source : les auteurs.

Les évaluations des acquis des élèves permettent d'apprécier les progrès enregistrés dans l'acquisition des connaissances par les élèves au cours du primaire. Le SNERS de 2015 a montré que 71,4 % des élèves de CP et 78,8 % des élèves de CE2 n'ont pas atteint le niveau minimal de compétence en lecture ; en mathématiques, ces chiffres étaient respectivement de 49 % et 78,4 % (INEADE, 2016). L'évaluation de 2017 a obtenu de meilleurs résultats : le pourcentage d'élèves au-dessous du niveau minimum de compétence en lecture est tombé à 58,4 % en CP et à 68 % en CE2, contre 50,7 % et 66,6 %, respectivement, en mathématiques (tableau 6).



TABLEAU 6**Proportion d'élèves atteignant les niveaux minimums de maîtrise des compétences définis par le SNERS**

SNERS	Indicateurs	Sexe	CP		CE2	
			Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
2012	% d'élèves au-dessus du niveau minimum	Filles	22,6 %	33,9 %	13,2 %	14,3 %
		Garçons	17,3 %	30 %	12,9 %	14 %
		Total	20,0 %	32,0 %	13,1 %	14,3 %
2015	% d'élèves au-dessus du niveau minimum	Filles	29,3 %	52,2 %	21,8 %	21,2 %
		Garçons	28 %	49,8 %	20,4 %	22,1 %
		Total	28,6 %	51,0 %	21,2 %	21,6 %
2017	% d'élèves au-dessus du niveau minimum	Filles	43,6 %	49,2 %	34,2 %	35 %
		Garçons	39,6 %	49,5 %	29,7 %	31,7 %
		Total	41,6 %	49,3 %	32,0 %	33,4 %

Source : SNERS (2012, 2015, 2017).

La disponibilité de deux séries d'évaluations réalisées de la même manière en 2014 et en 2019 dans le cadre du PASEC permet de mesurer les progrès du système éducatif en matière d'apprentissages au début (CP) et à la fin du primaire (CM2). Entre 2014 et 2019, les niveaux des élèves de CP et de CM2 en français et en mathématiques se sont nettement améliorés. En 2019, 52,4 % des élèves de CP et 25,3 % des élèves de CM2 se trouvaient au-dessous du niveau minimum de compétence en français établi par PASEC, contre 71,1 % et 34,8 %, respectivement, en 2014. En mathématiques, 20,9 % des élèves de CP et 34,9 % des élèves de CM2 n'ont pas atteint le niveau minimum de compétence, contre 37,7 % et 41,2 %, respectivement, en 2014 (CONFEMEN, 2014 ; CONFEMEN, 2020).

Alors que les évaluations du PASEC portent sur les élèves de CP et CM2, celles réalisées pour les besoins de l'étude relative aux indicateurs de prestation de services de la Banque mondiale ne concernent que les élèves du CE2. Ce type d'enquête a été réalisé au Sénégal en 2010 et en 2021. Entre ces deux dates, la note moyenne des élèves de CE2 en français et en mathématiques a sensiblement augmenté. En 2010, les notes en français et en mathématiques étaient de 54 et 45 sur 100, respectivement, contre 68 et 58,5 en 2021. En 2010 et en 2021, les élèves vivant en milieu urbain avaient un niveau plus élevé que ceux des zones rurales en français et en mathématiques (tableau 7).

TABLEAU 7**Note moyenne des élèves en français et en mathématiques selon le lieu de résidence, 2010 et 2021**

Année		Français	Mathématiques
2021	Global	68,0 %	58,5 %
	Milieu urbain	73,4 %	60,7 %
	Milieu rural	62,7 %	56,2 %
2010	Global	54 %	45 %
	Milieu urbain	62 %	48 %
	Milieu rural	53 %	44 %

Source : Banque mondiale (2013) ; IPS (2021).



Le niveau minimum souhaité en matière d'apprentissage est de 75 % du total des points disponibles. Seuls 44,7 % des élèves ont atteint ce niveau en 2021, les zones urbaines affichant des chiffres supérieurs à ceux des zones rurales.

Plus de la moitié (53,8 %) des élèves ont atteint le niveau minimum d'acquis, dont 60,1 % de filles et 47,8 % de garçons. Parmi les enfants âgés de 10 ans, moins d'un élève sur dix a atteint le niveau minimum : 9,6 % des filles et 6,6 % des garçons. Près de 45 % des élèves n'ont pas atteint le niveau d'apprentissage souhaité (IPS, 2021).

Le faible niveau d'apprentissage des élèves peut s'expliquer par un éventail de facteurs, notamment ceux identifiés par l'enquête relative aux indicateurs de prestation de services 2021 menée au Sénégal (IPS, 2021) et une étude comparée avec l'enquête de 2010 (Banque mondiale, 2013).

- La plupart des écoles ne disposent pas des infrastructures scolaires minimales. En 2021, seuls 20 % des écoles disposaient des infrastructures minimales nécessaires à leurs élèves, soit à peine plus que les 17 % enregistrés en 2010.
- Le ratio élèves/professeur est passé de 28 à 42 entre 2010 et 2021.
- Les écoles n'ont pas assez de manuels pour leurs élèves. Les études d'observation ont révélé que ces derniers devaient se partager les livres de français et de mathématiques en 2021, alors qu'en 2010, chaque élève avait ses deux livres.
- La plupart des écoles ne disposent pas du matériel pédagogique minimal ; un peu plus d'une classe de CE2 sur dix ne dispose que du minimum.
- Près d'un quart des salles de classe ne respecte pas le nombre d'élèves prévu par table-banc, ce qui signifie qu'elles sont surchargées.
- Les classes à double vacation n'ont toujours pas été supprimées, et les classes multiniveaux sont courantes dans les écoles publiques.
- La capacité des enseignants est faible. Ils peinent à obtenir 50 % des points totaux aux évaluations pédagogiques, avec une note moyenne d'environ 40 points sur 100.
- Les visites surprises révèlent que l'absentéisme des enseignants est relativement élevé (8,4 %).
- En moyenne, les élèves perdent plus de 38 jours de classe par an, et ce, pour plusieurs raisons (célébrations, grèves, inondations, etc.).

Ces facteurs affaiblissent la qualité de l'apprentissage ; ils doivent être considérés dans un contexte plus général pour comprendre leur interdépendance.

Évaluation de l'utilisation des données pour éclairer la prise de décisions sur les taux d'achèvement et les compétences d'apprentissage. La principale stratégie adoptée afin de fixer un objectif pour 2022 a consisté à mesurer et à définir une valeur de référence et une valeur cible ainsi qu'une date limite de réalisation, en utilisant les données disponibles pour évaluer les tendances de l'apprentissage (**tableau 8**). Les indicateurs de redoublement, d'abandon et du niveau minimum de compétence sont également mesurés de la même manière afin d'éclairer la prise de décisions.

TABLEAU 8

Utiliser les résultats des évaluations pour définir des objectifs stratégiques

Proportion d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence	% de référence en 2017	% attendu en 2018	% réel en 2018	Écart	Objectifs pour 2022
Lecture en CP	28,6 %	61,0 %	41,6 %	-19,4	63,4 %
Lecture en CE2	21,2 %	61,2 %	32 %	-29,2	63,5 %
Mathématiques en CP	51 %	60,2 %	49,3 %	-10,9	62,1 %
Mathématiques en CE2	21,6 %	58,2 %	33,4 %	-24,8	61,1 %

Source : MEN (2019b).



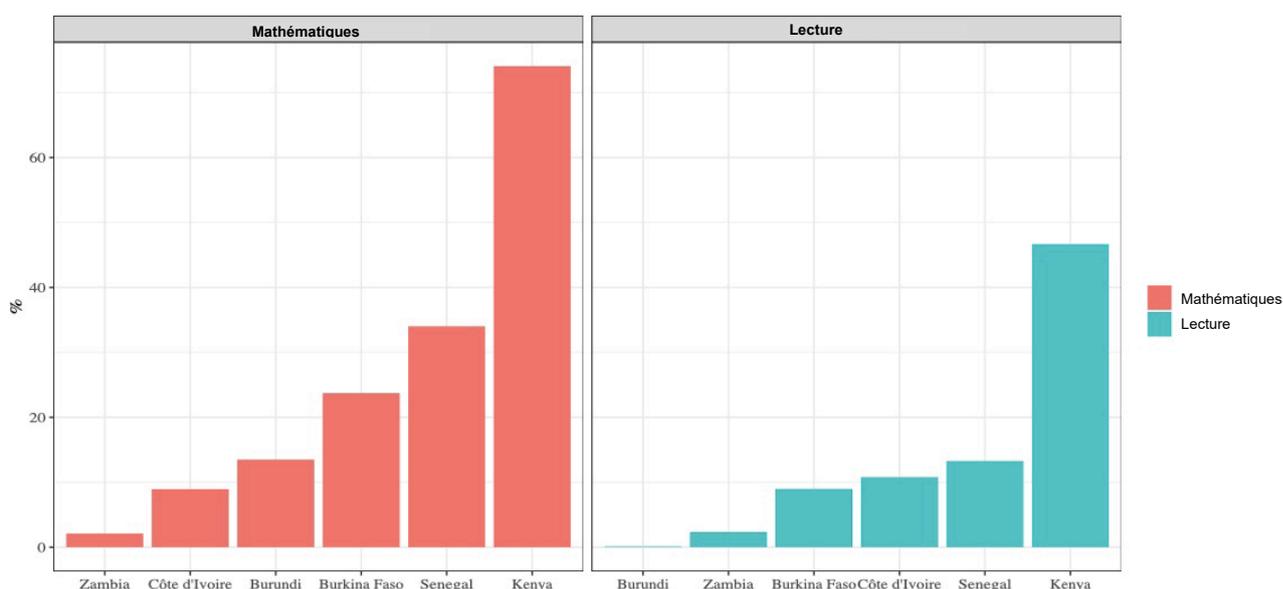
3.4. ANALYSE DES DONNÉES TIRÉES DES ÉVALUATIONS DES ACQUIS AU SÉNÉGAL : FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION À PARTIR DU PASEC¹

Cette section s'appuie sur les données du PASEC 2014-2019, du projet de 2021 de l'Institut de statistique de l'UNESCO « COVID-19 : suivi des impacts sur les résultats de l'apprentissage » (MILO), et des cycles successifs de l'enquête démographique et de santé (EDS).

Selon les résultats du Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage (MILO), le pourcentage d'élèves qui atteignent le niveau minimum de compétence global au Sénégal est faible : 34 % en mathématiques et 13 % en lecture (figure 11). Ces chiffres sont plus élevés qu'au Burkina Faso, au Burundi, en Côte d'Ivoire et en Zambie, mais plus faibles qu'au Kenya.

FIGURE 11

Pourcentage d'élèves qui atteignent à la fin du primaire le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques, Sénégal et autres pays relevant du MILO, 2021



Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM de l'UNESCO à partir des données du MILO 2021.

Les élèves ont différents niveaux de compétence selon le PASEC en lecture et en mathématiques en CP et en CM2 (CONFEMEN, 2020) (figure 12)².

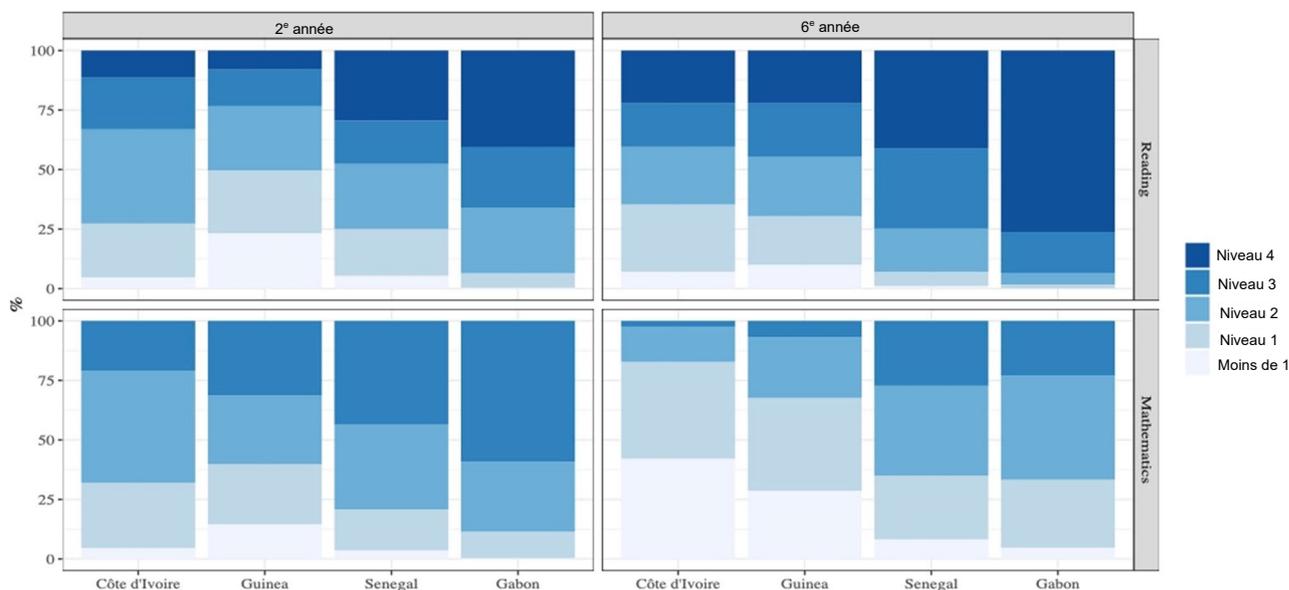
¹ Pour une analyse plus détaillée, veuillez vous reporter au rapport technique « Pleins feux » sur les résultats d'apprentissage intitulé « Senegal: Key policy questions on learning and equity » (Questions politiques clés sur l'apprentissage et l'équité).

² Les critères de référence employés pour la deuxième et la dernière année du primaire sont définis séparément et ne sont donc pas comparables. Il convient de noter que la fin de l'école primaire dans certains pays, dont le Sénégal, est la cinquième année, alors que dans d'autres, il s'agit de la sixième année.



FIGURE 12

Pourcentage d'élèves de deuxième et de cinquième ou sixième année atteignant différents niveaux de compétence en lecture et en mathématiques, Sénégal et pays sélectionnés, 2019



Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* de l'UNESCO à partir des données du PASEC 2019.

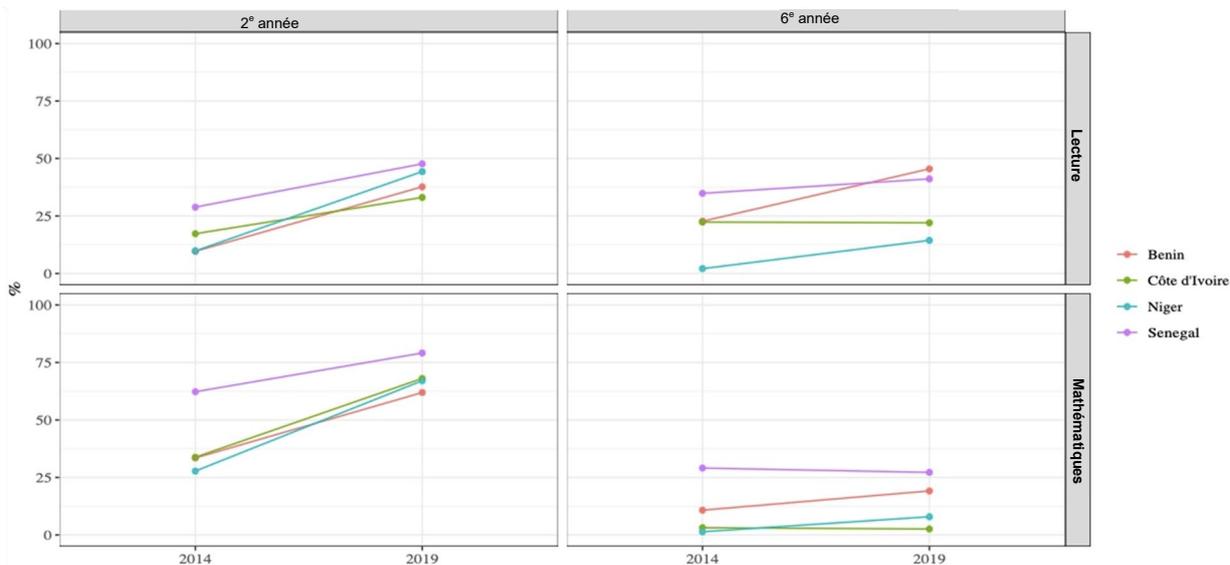
Le pourcentage d'élèves ayant atteint les niveaux minimums de compétence globaux en mathématiques (PASEC niveau 2 pour les élèves en CP et niveau 3 pour les élèves en CM) et en lecture (PASEC niveau 3 pour les élèves en CP et niveau 4 pour les élèves en CM) s'est amélioré entre 2014 et 2019, en particulier en CE1 (GPE, 2021) où il est passé de 29 à 48 % en lecture et de 62 à 79 % en mathématiques (**figure 13**). Le pourcentage d'élèves en 6e ayant atteint le niveau minimum de compétences globale en lecture est passé de 35 % en 2014 à 41 % en 2019. En 2019, les élèves en 6e au Sénégal étaient classés premiers en mathématiques et troisièmes en lecture dans les pays participant au PASEC.

Ces résultats négligent toutefois les enfants non scolarisés, dont le nombre peut être estimé grâce aux données des EDS. Si l'on part du principe que les enfants qui ne sont pas allés jusqu'à la deuxième ou la dernière année du primaire (cinquième ou sixième année) n'ont pas atteint le niveau minimum de compétence correspondant à ces deux années, le pourcentage d'enfants atteignant le niveau minimum de compétence au moment où ils ont l'âge de terminer l'école primaire passe de 41 à 21 % en lecture et de 27 à 14 % en mathématiques (**figure 14**). Cette baisse est plus marquée qu'en Côte d'Ivoire et au Gabon. Ces résultats ont également été mis en évidence dans une analyse récente portant sur le Sénégal et le Burkina Faso (Spaull et Lillenstein, 2019).



FIGURE 13

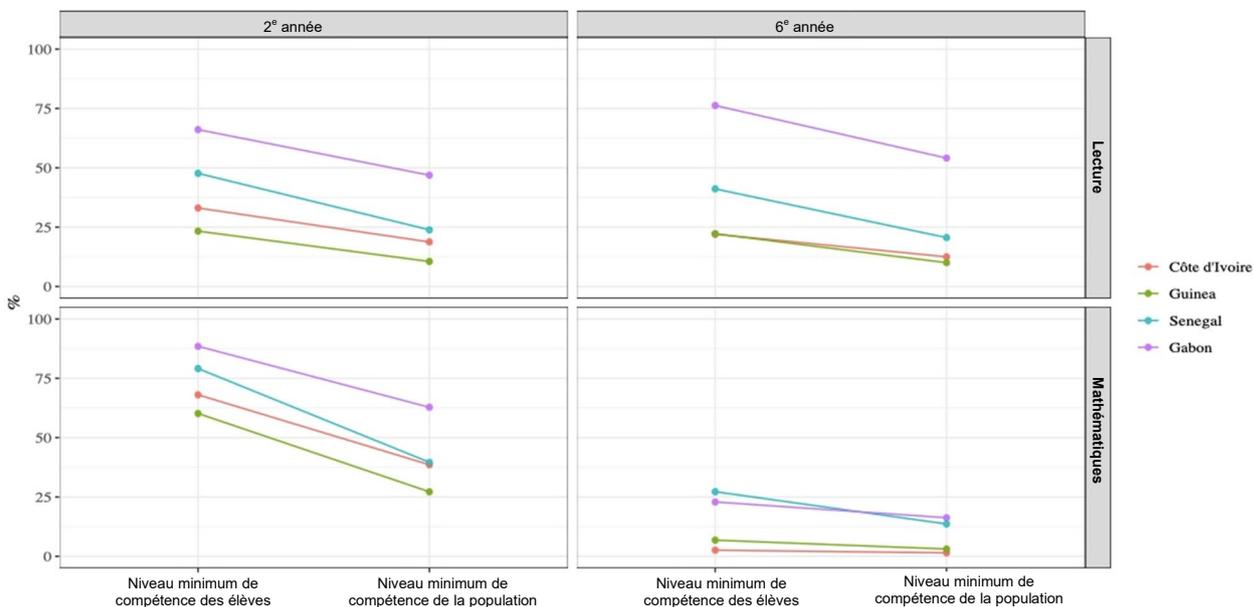
Pourcentage d'élèves de deuxième et de cinquième ou sixième année atteignant différents niveaux de



Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* de l'UNESCO à partir des données du PASEC 2019.

FIGURE 14

Pourcentage d'élèves de deuxième et de cinquième ou sixième année et d'enfants d'âge équivalent atteignant le niveau minimum de compétence défini par le PASEC en lecture et en mathématiques, Sénégal et pays sélectionnés, 2019



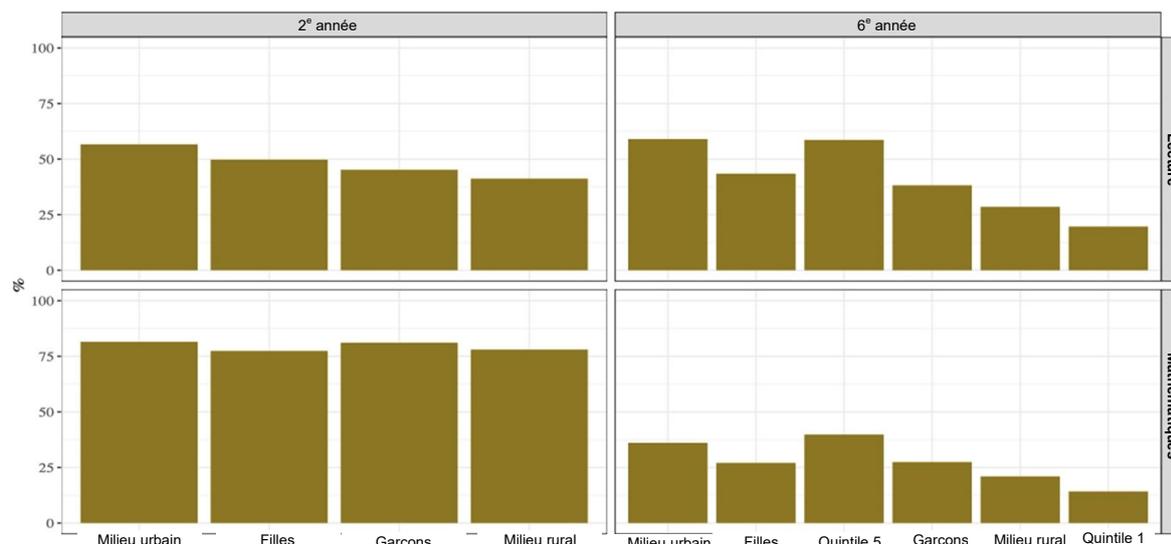
Remarque : L'expression « niveau minimum de compétence des élèves » renvoie aux élèves scolarisés, tandis que « niveau minimum de compétence de la population » fait référence à la population globale d'enfants d'âge scolaire.

Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* de l'UNESCO à partir des données du PASEC 2019.



Les données du PASEC montrent une grande inégalité entre les écoles et les élèves au Sénégal (**figure 15**). Par exemple, le pourcentage d'élèves de CM2 qui ont atteint le niveau minimum de compétence en mathématiques est de 36 % dans les zones urbaines, contre 21 % en milieu rural. En lecture, il est de 59 % pour les élèves de CM2 du quintile le plus riche, selon l'indicateur de statut socioéconomique³, contre 20 % pour ceux du quintile le plus pauvre.

FIGURE 15
Pourcentage d'élèves de CP ou de CM2 atteignant le niveau minimum de compétence défini par le PASEC en lecture et en mathématiques, selon le sexe, la zone géographique et le statut socioéconomique, Sénégal, 2019



Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM de l'UNESCO à partir des données du PASEC 2019.

L'écart entre les zones rurales et urbaines était relativement stable entre 2014 et 2019. Pour les deux tiers des résultats scolaires, l'écart entre les zones rurales et les zones urbaines s'explique par les caractéristiques socioéconomiques des élèves issus de ces zones.

Les niveaux de compétence des principaux sous-groupes diminuent lorsque la population non scolarisée est prise en compte (**figure 16**). Cette baisse est la plus marquée chez les enfants des zones rurales et des quintiles les plus pauvres. Le pourcentage d'enfants en âge d'être en CP dotés des compétences minimales en mathématiques est de 78 % si l'on ne tient compte que des enfants scolarisés, et de 29 % si l'on tient compte de tous les enfants. Le pourcentage d'enfants du CM2 dotés des compétences minimales en lecture est de 20 %, contre 5 % pour les enfants du quintile le plus pauvre.

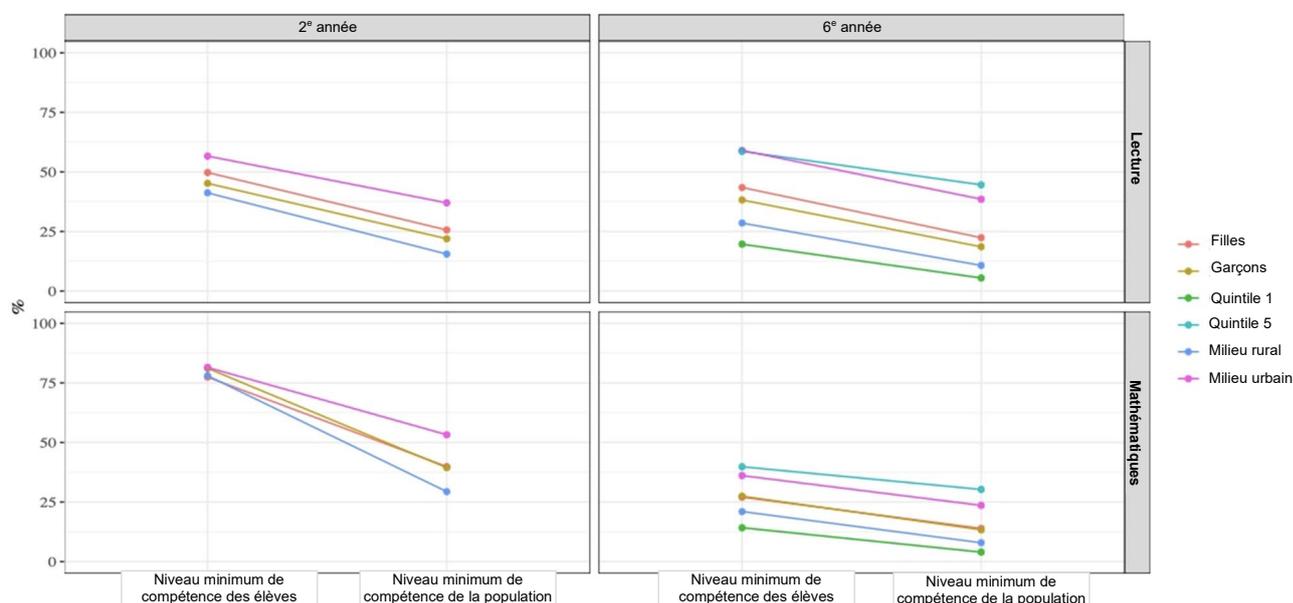
Il convient également de noter que les enfants ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire obtiennent de meilleurs résultats à l'école primaire que les autres. La participation à l'enseignement préscolaire varie sensiblement en fonction du statut socioéconomique. Les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés étaient moins susceptibles de bénéficier d'un enseignement préscolaire que ceux issus des familles les plus aisées. Les politiques visant à accroître l'accès à l'enseignement préscolaire des enfants défavorisés contribueront probablement à réduire les inégalités de résultats scolaires liées au statut socioéconomique au cours des dernières années de scolarité.

³ L'indicateur de statut socioéconomique, à partir duquel sont définis les quintiles de richesse, est calculé à partir des réponses des élèves quant à la disponibilité au domicile de certains biens et de services (électricité, télévision, ordinateur, radio, téléphone, réfrigérateur, climatisation, voiture, tracteur, eau courante, latrines avec eau, etc.). Ces données ne sont pas disponibles pour les élèves de CP.



FIGURE 16

Pourcentage d'élèves de CP et de CM2 et d'enfants d'âge équivalent atteignant le niveau minimum de compétence défini par le PASEC en lecture et en mathématiques, Sénégal, sous-groupes sélectionnés, 2019



Remarque : L'expression « niveau minimum de compétence des élèves » renvoie aux élèves scolarisés, tandis que « niveau minimum de compétence de la population » fait référence à la population globale d'enfants d'âge scolaire.

Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM de l'UNESCO à partir des données du PASEC 2019.

3.5. FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Entre 1998 et 2018, la part du produit intérieur brut (PIB) consacrée à l'éducation a oscillé en moyenne autour de 4,1 %, mais avec des fluctuations importantes. Si une augmentation continue (de 2,49 à 5,72 %) a été observée entre 2001 et 2014, une tendance à la baisse a démarré en 2015. Au cours de la même période, la part du PIB consacrée à l'éducation a oscillé entre 2,5 et 4,7 % (figure 17). Par ailleurs, entre 2015 et 2019, la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales est passée de 23 à 25,9 %.

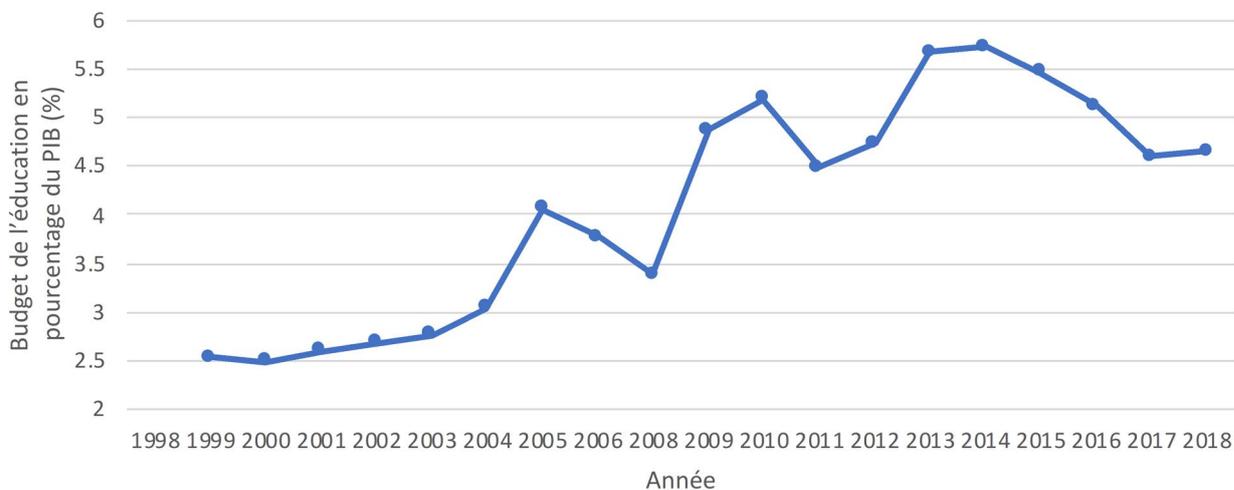
Entre 2010 et 2018, près de 70 % du budget consacré à l'éducation et à la formation a été attribué au MEN, le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation recevant quant à lui une part de 26 % et le Ministère de l'emploi, de la formation professionnelle, de l'apprentissage et de l'insertion (anciennement Ministère de la formation professionnelle, de l'apprentissage et de l'artisanat), une part inférieure à 4 %. Globalement, la part du MEN a diminué de 4 points de pourcentage, en moyenne, au profit du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, passant de 70,7 à 66,2 % entre 2015 et 2018 (figure 18).

Il existe un déséquilibre important dans la répartition des ressources du MEN. En 2019, la part des dépenses d'investissement dans le budget du MEN était insignifiante, à peine 0,8 %, la quasi-totalité des ressources étant consacrées aux dépenses ordinaires. La part des dépenses de personnel représentait 83 % du budget, laissant peu de marge pour des postes tels que le fonctionnement des services, la formation continue des enseignants, l'achat et la distribution de manuels d'enseignement.

Au fil du temps, la part des dépenses courantes dans le budget total a continué à augmenter au détriment des dépenses en capital sous forme de transferts et d'investissements. Les frais de personnel représentent en moyenne plus de 50 % du budget du MEN et n'ont cessé d'augmenter (figure 19), tandis que les investissements ont diminué, ce qui fait que de nombreuses écoles ne disposent pas des infrastructures minimales (figure 20).

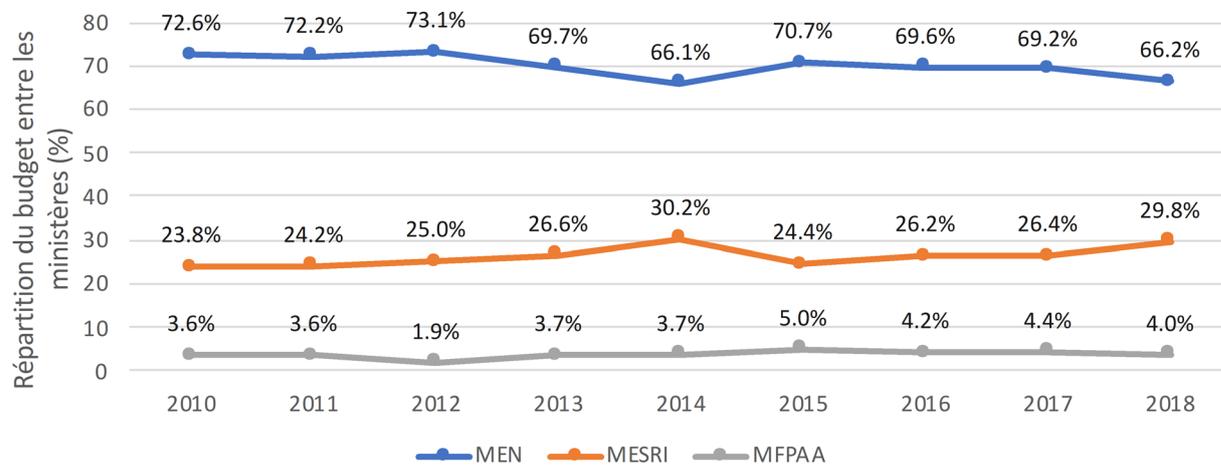


FIGURE 17
Part du PIB consacrée à l'éducation, Sénégal, 1998-2018



Source : Banque mondiale, Dépenses publiques en éducation (% du PIB) – Sénégal (<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=SN>).

FIGURE 18
Évolution des dépenses ordinaires dans le budget du MEN, 2010-2020



Source : données BOOST, Gouvernement du Sénégal (<http://isdatbank.info/senegal>).



FIGURE 19
Évolution de la répartition du budget entre les ministères

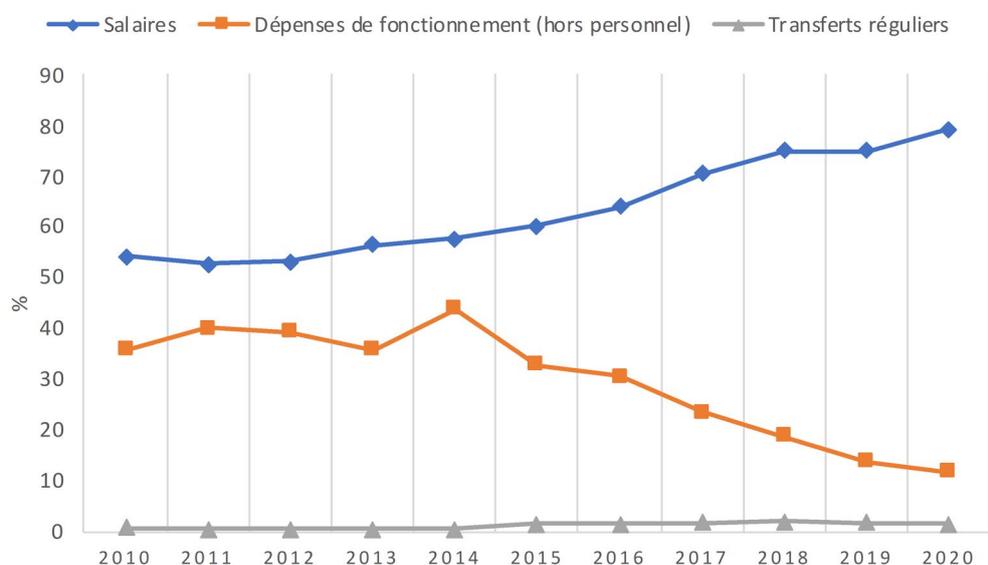
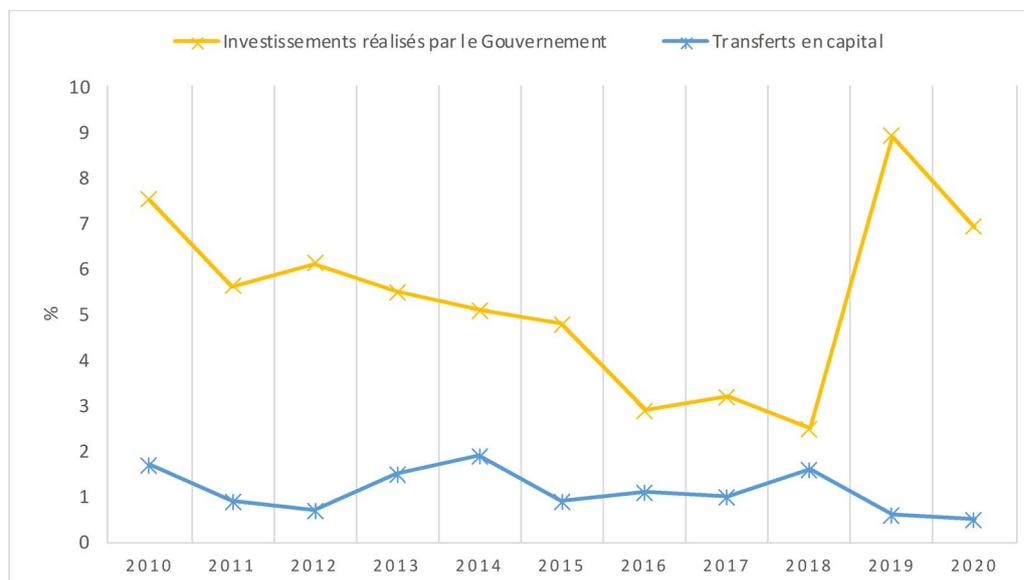


FIGURE 20
Évolution des dépenses d'investissement dans le budget du MEN, 2010-2020



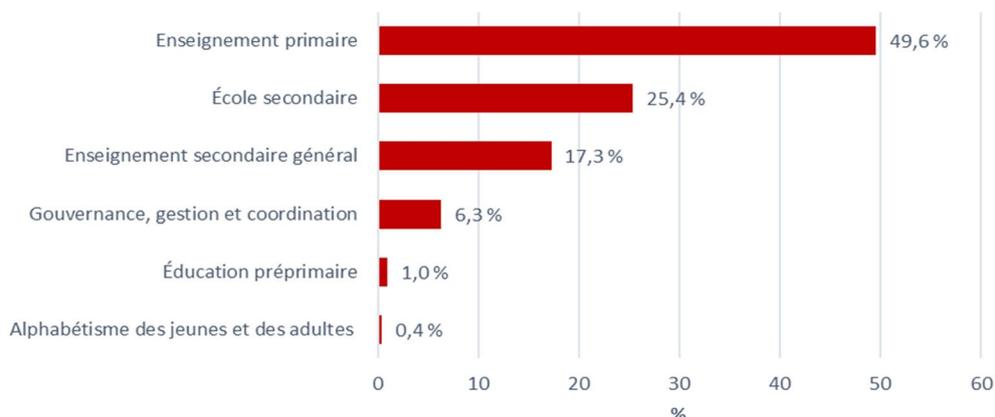
Source : données BOOST, Gouvernement du Sénégal (<http://isdatbank.info/senegal>).

L'analyse intrasectorielle révèle un déséquilibre dans la répartition des ressources du MEN entre les différents programmes d'enseignement. L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire représentent ensemble 75 % du budget du MEN, tandis que les programmes d'enseignement préscolaire et d'éducation de base pour les jeunes et l'alphabétisation des adultes, seulement 1,4 % (figure 21). Les données disponibles sur le financement du secteur de l'éducation ne permettent pas de suivre la part du budget consacrée à l'enseignement primaire dans le temps. Ce point a été soulevé dans la lettre d'approbation du PAQUET-EF et par le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) lors de la validation du Programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal (PADES).



FIGURE 21

Part des programmes dans le budget du MEN, 2020



Source : données BOOST, Gouvernement du Sénégal (<http://isdatbank.info/senegal>).

L'écart important qui existe entre le coût d'un cycle scolaire de 10 ans et le montant actuel des ressources publiques mobilisées constitue toute la difficulté du financement de l'éducation de base. Comment lever des fonds pour répondre aux besoins toujours plus importants d'une population en plein essor démographique ? Voici trois solutions :

- À long terme, des évolutions majeures sont nécessaires, notamment une croissance économique forte et durable, une nette augmentation de la productivité de l'administration fiscale, une transition démographique et une révolution numérique dans le secteur de l'éducation.
- À court terme, les priorités de financement public doivent être radicalement réorientées en faveur de l'éducation (affectation intersectionnelle) et de l'éducation de base (affectation intrasectorielle).
- Les coûts unitaires (par exemple, le coût par élève en pourcentage du PIB par habitant) doivent être ramenés à des niveaux plus adaptés aux ressources disponibles, même si cela influera sur la qualité de l'apprentissage dans l'environnement scolaire.

Entre 2010 et 2018, le Sénégal a pris l'un des plus gros engagements financiers de l'Afrique subsaharienne en faveur de l'éducation, consacrant systématiquement plus de 5 % de son PIB aux dépenses publiques d'éducation, une part supérieure à la moyenne de l'Afrique subsaharienne et du reste du monde, à savoir, respectivement, 3,7 % et 4,3 %. Entre 2013 et 2018, le Sénégal a consacré à l'éducation une plus grande part de son PIB (5,2 %) que tout autre pays d'Afrique subsaharienne, à l'exception du Kenya (5,3 %) (**figure 22**).

La part des dépenses publiques d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales est un deuxième indicateur important des efforts de financement. Le Sénégal obtient également de bons résultats sur le plan régional, la part de ses dépenses publiques consacrées à l'éducation dépassant constamment les 20 %. Ces dernières années, il se trouvait à la deuxième place du classement, derrière le Ghana (**figure 23**).



FIGURE 22

Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, Sénégal et autres pays et regroupements

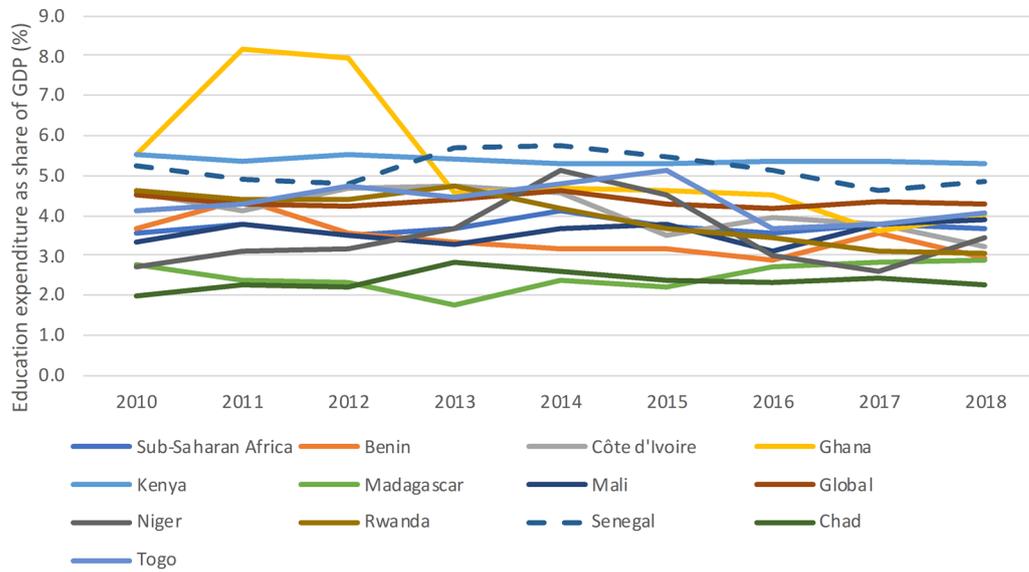
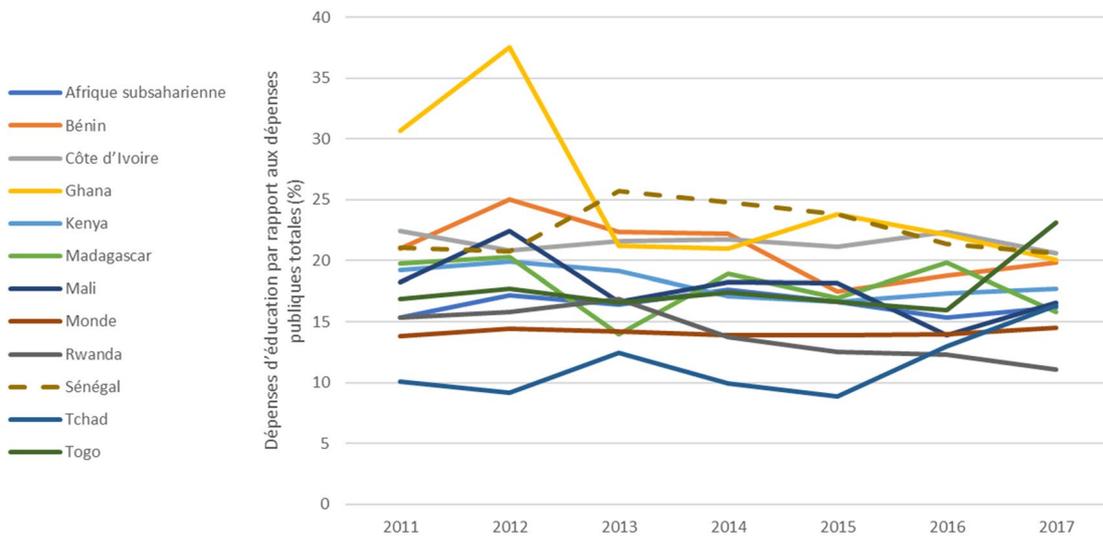


FIGURE 23

Dépenses d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales, Sénégal et autres pays d'Afrique subsaharienne



Source : données BOOST, Gouvernement du Sénégal (<http://isdatbank.info/senegal>).



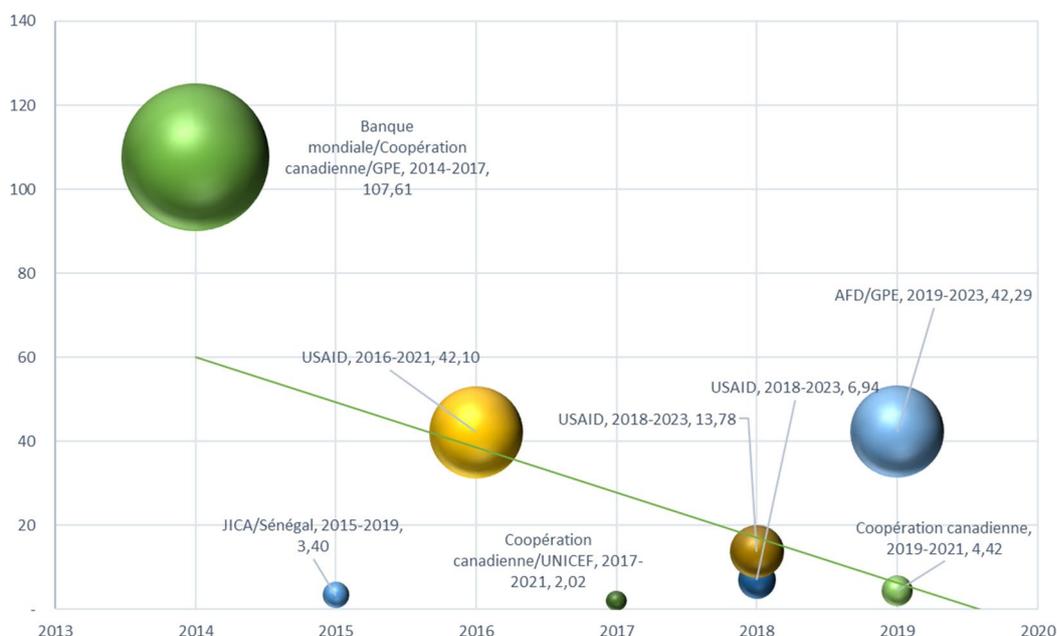
3.6. PARTENAIRES DE DÉVELOPPEMENT

Les partenaires du Sénégal dans le développement du secteur de l'éducation sont nombreux. Les principaux sont les suivants : l'Agence française de développement (AFD), l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA), la Banque mondiale, la Coopération canadienne, le GPE, le Programme alimentaire mondial, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID). Ils soutiennent le secteur de l'éducation, notamment dans la définition et la mise en œuvre de politiques visant à atteindre l'ODD 4 dans le sous-secteur de l'enseignement primaire.

En 2018, environ 10 % du budget consacré à l'éducation ont été financés par des donateurs (Direction du budget/Ministère des finances, 2018). La **figure 24** donne un aperçu du montant des contributions financières par donateur. La Banque mondiale, la Coopération canadienne et le GPE ont apporté des financements à hauteur de 107,61 milliards de francs ouest-africains (CFA) sur la période 2014-2017, soit 7,5 % des budgets annuels cumulés du MEN sur cette période (**figure 25**). Ce financement s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation de base (PAQEEB), notamment pour les volets liés aux infrastructures-équipements et à l'amélioration de l'apprentissage.

FIGURE 24

Flux financiers des partenaires techniques et financiers, 2014-2019, en milliards de francs CFA



Source : données BOOST, Gouvernement du Sénégal (<http://isdatbank.info/senegal>).

L'USAID a fourni un financement de 63,8 milliards de francs CFA sur la période 2016-2023, qui couvrait trois interventions. Le premier, sur 2016-2021 pour 42,1 milliards de francs CFA (soit 2 % des budgets annuels cumulés du MEN), concernait le programme « Lecture pour tous » axé sur les programmes scolaires. Les deux autres couvraient la période 2018-2023 et s'élevaient respectivement à 13,78 et 6,9 milliards de francs CFA (soit 0,7 % du budget annuel cumulé du MEN). Ce financement soutient la création de classes transitoires, d'écoles communautaires de base et de daaras communautaires, ainsi que de centres de formation professionnelle (infrastructures-équipements).

L'AFD et le GPE ont contribué à hauteur de 42,29 milliards de francs CFA (soit 1,6 % du budget cumulé) sur 2019-2023. Ce financement a été consacré aux composantes liées aux infrastructures-équipements et à l'amélioration de l'apprentissage du PADES. Entre 2019 et 2021, la Coopération canadienne a contribué à

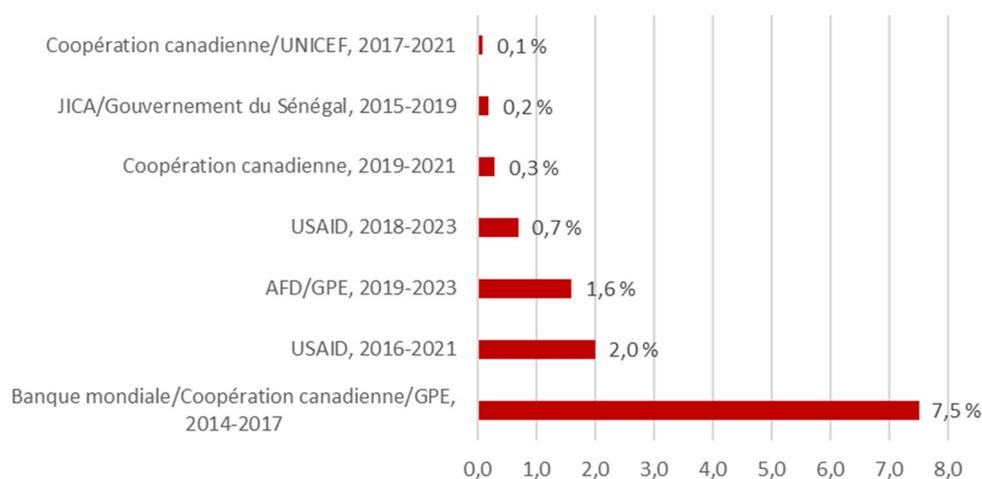


hauteur de 4,42 milliards de francs CFA (soit 0,3 % du budget cumulé de l'éducation) à l'amélioration de l'apprentissage à travers un projet d'appui destiné aux adolescentes et axé sur le leadership, la stabilisation des progrès et la réussite scolaire.

La JICA et le Gouvernement du Sénégal ont contribué à hauteur de 3,4 milliards de francs CFA (soit 0,2 % du budget cumulé de l'éducation) à l'amélioration des programmes scolaires et du système d'évaluation des acquis dans le cadre du Projet d'amélioration des apprentissages en mathématiques à l'élémentaire (PAAME). La Coopération canadienne et l'UNICEF ont débloqué 2,02 milliards de francs CFA (soit 0,1 % du budget cumulé de l'éducation) sur la période 2017-2021 pour renforcer l'appui à la protection des enfants dans l'éducation.

FIGURE 25

Part de l'aide financière extérieure en pourcentage des budgets cumulés du MEN



Source : données BOOST, Gouvernement du Sénégal (<http://isdatbank.info/senegal>).



3.7. PRIORITÉS DU GOUVERNEMENT EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Depuis l'indépendance, le secteur de l'éducation a fait l'objet de nombreuses réformes, qui visent toutes à améliorer l'accessibilité, l'équité et la qualité du système. Les réformes les plus récentes ont été mises en œuvre par l'intermédiaire du plan sectoriel PAQUET 2013-2025. Ledit plan a fait l'objet d'une évaluation à la fin de sa première phase de mise en œuvre (2013-2015), laquelle a permis de cerner plusieurs obstacles et conduit à sa révision, puis, en fin de compte, au nouveau PAQUET-EF 2018-2030. Cette révision visait à faire le point sur l'évolution du système éducatif national et sur le programme de réforme des finances publiques, conformément à la directive régionale de l'Union économique et monétaire ouest-africaine. Des mesures ont été entreprises en parallèle de la révision du PAQUET, notamment la mise à jour de la politique générale du secteur de l'éducation et de la formation, le recrutement de 5 000 enseignants et la riposte du secteur de l'éducation à la crise de la COVID-19.

PAQUET 2013-2025

La réforme définie dans le PAQUET 2013-2025 visait à garantir un engagement décennal en faveur de l'éducation de base (cycles primaire et moyen) et à atteindre les objectifs suivants :

- Créer un réseau d'établissements d'éducation de base pour garantir dix ans de continuité éducative à tous les enfants âgés de 7 à 16 ans grâce à une approche holistique, diversifiée, inclusive et intégrée.
- Mettre en œuvre un programme scolaire orienté vers la promotion des disciplines scientifiques et de la technologie avec trois parcours différents : vie professionnelle, formation professionnelle et technique, et enseignement secondaire général.
- Aligner l'organisation institutionnelle, les opérations et le personnel du sous-secteur et des écoles sur le nouveau cycle d'éducation de base.
- Encourager tous les acteurs de l'éducation, y compris les autorités locales, les communautés et les partenaires, à soutenir ce changement de paradigme.
- Élaborer de nouvelles stratégies de mobilisation des ressources à l'appui de la réforme.

La mise en œuvre de la réforme s'est rapidement heurtée à une série de contraintes. Prenons les trois principales :

- *Une offre d'éducation et de formation insuffisante et non ciblée*, comme le montre l'inertie du taux brut de scolarisation. Cette situation résulte d'un investissement insuffisant dans les infrastructures et le matériel scolaire, conjugué à la croissance de la population scolaire. La non-diversification de l'offre éducative et le ciblage insuffisant des populations rurales et défavorisées, qui restent les principales victimes de l'exclusion scolaire, constituent un autre défi.
- *La faible qualité de l'enseignement dispensé*, qui se traduit par une mauvaise maîtrise des compétences fondamentales et l'absence d'une culture de l'enseignement axée sur la réussite, les bonnes pratiques d'éducation et de formation, ainsi que les performances de l'ensemble des apprenants. Les faibles niveaux d'apprentissage résultent de l'accumulation d'une série de facteurs : i) le manque de temps réel d'apprentissage ; ii) la discontinuité de l'apprentissage due à la langue d'enseignement employée en début de scolarité ; iii) le manque d'efficacité de la formation initiale et continue des enseignants ; iv) la faiblesse de l'encadrement pédagogique et administratif à tous les niveaux, liée au trop petit nombre d'inspecteurs ; v) l'insuffisance du système d'évaluation des acquis ; et vi) l'inefficacité des systèmes de soutien aux apprenants en difficulté.
- *Le manque d'attention accordée à l'équité, la qualité et la gouvernance*. Cette contrainte est en outre marquée par l'inefficacité du système de suivi et de supervision de l'éducation, notamment le manque de formation du personnel administratif et technique, la faible implication des communautés et des autorités locales, et le trop peu de ressources financières consacrées aux écoles.

Le MEN a évalué la première phase du PAQUET à partir des évaluations des commissions sous-sectorielles et des conclusions tirées des données relatives aux cadres de mesure de la performance. Cet examen a mis en évidence les conditions et les facteurs ayant pu favoriser, accélérer, ralentir ou même empêcher la réalisation des objectifs fixés, puis conduit à la révision du plan sectoriel, qui a abouti au PAQUET-EF 2018-2030, lequel comporte trois objectifs principaux, chacun étant lui-même divisé en plusieurs sous-objectifs (**tableau 9**).



TABLEAU 9**Objectifs du PAQUET-EF 2018-2030**

Objectif	Sous-objectifs
Objectif 1 : Améliorer la qualité de l'éducation et de la formation dans toutes ses dimensions.	<ul style="list-style-type: none"> • Structurer la gestion du système éducatif autour de l'amélioration de la pertinence et de la qualité de la formation, ainsi que de l'identification des vulnérabilités et des stratégies correctives à tous les niveaux. • Renforcer la professionnalisation et l'engagement du personnel en faveur d'un apprentissage efficace pour tous. • Créer des espaces d'éducation et de formation bénéficiant de suffisamment de ressources et de soutien pour garantir un accueil inclusif et un enseignement et un apprentissage de qualité, en particulier pour les populations et les territoires les plus vulnérables. • Mettre en place un système national de gestion de la qualité pour le suivi, l'évaluation régulière et l'amélioration continue de l'apprentissage et de l'intégration des jeunes. • Contribuer à la recherche et à l'innovation afin d'améliorer les politiques et les services d'éducation et de formation en vue du développement durable et inclusif de l'économie nationale.
Objectif 2 : Renforcer, à tous les niveaux, la couverture, la diversification et l'équité de l'offre d'éducation et de formation.	<ul style="list-style-type: none"> • Donner un nouvel élan à l'égalité d'accès à l'éducation et répondre aux besoins de formation en réduisant les disparités. • Adapter l'offre d'éducation et de formation aux exigences en matière d'égalité. • Renforcer l'inclusion en matière d'éducation et de formation. • Tirer parti du potentiel des communautés locales et du secteur privé pour diversifier et élargir l'offre.
Objectif 3 : Promouvoir une gouvernance sectorielle intégrée, inclusive, axée sur le partenariat, décentralisée, transparente et efficace.	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer le cadre et le fonctionnement de la gouvernance du secteur. • Appliquer intégralement le cadre harmonisé des finances publiques de l'Union économique et monétaire ouest-africaine en généralisant la gestion axée sur les résultats et les contrats de performance. • Repositionner le niveau central de gouvernance et renforcer le processus de décentralisation pour le pilotage et la gestion de l'éducation et de la formation. • Promouvoir un système de communication multidimensionnelle et un dialogue constructif et durable avec les différentes parties prenantes pour garantir un large soutien en faveur des politiques éducatives et établir des partenariats entre le secteur, la société civile et les entreprises. • Renforcer la gestion équitable des ressources allouées au secteur. • Déployer le numérique pour renforcer le pilotage du système, notamment dématérialiser certains actes administratifs et créer des interfaces entre les différents logiciels existants.

Source : Les auteurs s'appuient sur le PAQUET-EF 2018-2030.

Les priorités assignées à l'enseignement primaire dans le PAQUET-EF 2018-2030 sont les suivantes :

- Le ciblage des exclus de l'enseignement primaire à travers la cartographie des vulnérabilités et des disparités, l'amélioration de l'efficacité interne et la réduction des disparités.
- La mise en place progressive du cycle fondamental de 10 ans.
- L'amélioration de l'intensité de la scolarisation par le renforcement et la diversification de l'offre scolaire, un plus fort engagement des collectivités territoriales et le renforcement de l'implication communautaire.



S'agissant de l'enseignement moyen, les priorités sont les suivantes :

- L'amélioration de l'articulation du programme de l'enseignement moyen avec celui de l'élémentaire pour assurer la continuité et la qualité des apprentissages.
- Le renforcement de la professionnalisation des personnels enseignants et d'encadrement.
- Le développement du réseau d'établissements contribuant à assurer la continuité éducative de 10 ans.
- La mise en place d'un système national de pilotage de la qualité.
- Le renforcement de la gouvernance à tous les niveaux dans une logique de gestion axée sur les résultats, participative et inclusive.

3.8. AUTRES MESURES PRISES PAR LE GOUVERNEMENT

En plus de réviser le plan sectoriel dans le PAQUET-EF 2018-2030, le Sénégal a adopté d'autres mesures visant à améliorer l'accès, l'équité et la qualité du secteur de l'éducation et de la formation.

Mise à jour de la politique relative au secteur de l'éducation et de la formation. La Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation a été élaborée en 2013. Elle a vocation à orienter la prise de décisions, la planification, et le suivi et l'évaluation des mesures de développement dans le secteur de l'éducation et de la formation. Elle vise à : i) favoriser l'appropriation des objectifs et stratégies de développement de l'éducation et de la formation par les différentes couches de la population sénégalaise, ii) renforcer la responsabilité mutuelle des différentes parties prenantes et instaurer, entre elles, un cadre de dialogue constructif et durable, et iii) faciliter la participation et les partenariats pour la planification et la mise en œuvre réussies aussi bien du programme national que des plans décentralisés de l'éducation et de la formation.

Recrutement de 5 000 enseignants en 2021. Le système d'éducation souffre depuis longtemps d'une pénurie critique d'enseignants. Pour pallier cette pénurie, le Gouvernement a recruté 5 000 enseignants fonctionnaires pour l'année scolaire 2020/21.

Mise en œuvre de la composante riposte et résilience face au COVID-19 du PADES (PADES-RR 2020-2021), adoptée le 7 juillet 2020. En vue de la riposte à la pandémie de COVID-19, le Gouvernement a adopté une composante de résilience économique et sociale dans le cadre du PADES, comportant des mesures stratégiques propres au secteur de l'éducation qui ont été pilotées par le MEN et soutenues par l'UNICEF.

3.9. ÉCONOMIE POLITIQUE

Le Sénégal fait partie des premiers pays africains à avoir mis en place un système politique pluraliste. Le pays est passé d'un système limité à trois partis publics dans les années 1970 à un système pleinement multipartite au début des années 1980. Deux changements de régime politique sont intervenus, en 2000 et en 2012, à la suite d'élections présidentielles transparentes. Le système électoral sénégalais est caractérisé par une forte concurrence et place les électeurs au cœur de l'action politique. Parmi les divers programmes politiques, l'éducation et la formation font partie des principales préoccupations des électeurs, qui considèrent l'accès à l'éducation et à la formation comme une priorité. Les partis et les coalitions politiques tentent de convaincre les électeurs de leur engagement en faveur de l'éducation en promettant des programmes ambitieux dont la mise en œuvre exigerait des ressources considérables. Toutefois, les réalisations sont rarement à la hauteur des promesses et les électeurs ont peu de moyens de se faire entendre en dehors des élections présidentielles. Par conséquent, il est de plus en plus difficile pour le secteur de l'éducation de se voir accorder une place prioritaire dans l'attribution des finances publiques et, en particulier, de l'investissement public.

Dans le deuxième Programme d'action prioritaire 2019-2023, qui met en œuvre la phase 2 du Plan Sénégal émergent du Gouvernement, la priorité est donnée à l'agriculture, aux activités extractives, à l'industrie, à l'énergie, aux routes et aux autoroutes, aux ports et aux aéroports, au chemin de fer et autres infrastructures, au tourisme et à l'économie numérique. Pendant l'exercice 2021, sur un budget approuvé de 4 500 milliards de francs CFA, 1 600 milliards de francs CFA ont été consacrés à l'investissement. Pourtant, seuls trois projets, dont les budgets représentaient un total de 13,59 milliards de francs CFA, concernaient le MEN. Il faut mener d'importantes actions de plaidoyer pour encourager les décideurs publics à faire de l'éducation l'un des secteurs prioritaires.



La place croissante du secteur privé dans l'éducation, en particulier dans l'éducation de base, est liée à la négligence dont le secteur a souffert pendant les années 2010. La majorité des enfants issus des classes moyennes et des classes aisées sont désormais inscrits dans des écoles privées. Rares sont les ménages appartenant à ces couches sociales qui envoient leurs enfants dans des établissements publics d'enseignement primaire et moyen. Parmi les élèves inscrits dans des écoles privées, 47,9 % proviennent du quintile des ménages les plus aisés. Par ailleurs, 67,8 % des élèves du privé sont issus des deux quintiles des ménages les plus aisés (ANSD, 2018). La réduction drastique du temps réel d'apprentissage, les effectifs pléthoriques et les grèves dans les écoles publiques ont conduit les ménages qui en ont les moyens à se tourner vers les écoles privées, en particulier dans la région de Dakar. Les groupes sociaux qui sont les plus en mesure d'influer sur les décisions publiques sont donc moins préoccupés par la situation des écoles publiques.

Les syndicats d'enseignants représentent un groupe d'acteurs important au sein du système éducatif sénégalais. Pas moins de 40 organisations du sous-secteur de l'éducation de base sont regroupées au sein d'organisations de syndicats. On constate une forte concurrence entre les syndicats et les groupes de syndicats, chacun ayant sa liste de revendications, dont la plus importante porte sur l'augmentation des salaires et l'application des accords signés avec le Gouvernement à la suite de négociations. Malgré ce nombre important de syndicats, l'éducation de base au Sénégal a enregistré peu de grèves d'enseignants au cours des dix années écoulées. Cependant, le faible niveau de rémunération, l'absence de mesures incitatives liées à l'obtention de bons résultats d'apprentissage et le non-respect des accords signés entre les syndicats et le Gouvernement favorisent la démotivation et l'absentéisme des enseignants.

Dans le cadre du processus de décentralisation, le Gouvernement a dévolu d'importantes responsabilités aux collectivités territoriales. Toutefois, ce transfert de responsabilités ne s'est pas accompagné d'un transfert conséquent de ressources aux municipalités et conseils départementaux, qui éprouvent des difficultés pour s'acquitter de leur rôle dans le système d'éducation de base.

Les décideurs publics ont toujours affirmé que l'investissement dans le capital humain, en particulier l'éducation, constituait une priorité, mais leurs ambitions ont été entravées par les contraintes budgétaires importantes du pays. La récente découverte de gisements de pétrole et de gaz au large des côtes sénégalaises et le début de l'exploitation de ces ressources en 2023 viendront alléger ces contraintes. En effet, les ressources naturelles devraient représenter 0,8 % du PIB entre 2023 et 2025, ce qui équivaut à environ 39 % des recettes gouvernementales en 2021 (Davis et Mihalyi, 2021). Quelle proportion de ces recettes sera affectée au secteur de l'éducation, et quels compromis seront faits ? Les décideurs sénégalais devront se pencher sur ces questions majeures et y répondre dans les années à venir.

3.10. RÉSUMÉ

La présente vue d'ensemble du système éducatif sénégalais a recensé plusieurs domaines où des progrès considérables ont été réalisés :

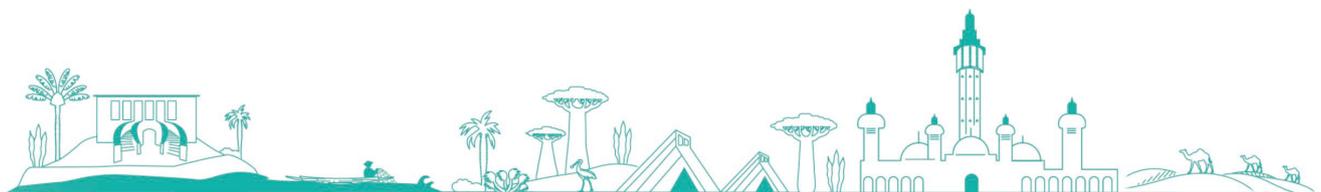
- Un accès presque universel à l'enseignement primaire, avec des réductions des taux de redoublement et d'abandon aux cours des récentes années.
- Un engagement du Gouvernement visant à accorder la priorité aux dépenses publiques d'éducation, le Sénégal comptant parmi les pays d'Afrique subsaharienne qui consacrent les plus grands pourcentages de leurs budgets nationaux et PIB à l'éducation.
- Une tendance à la hausse concernant le taux de passage de l'enseignement élémentaire à l'enseignement moyen.
- Une hausse du taux de survie dans les classes de troisième, qui s'établit aux alentours de 80 %.
- Une amélioration de la note moyenne des élèves aux évaluations de mathématiques et de français entre 2012 et 2021.

La présentation a également mis en lumière les principales difficultés qui doivent être surmontées dans le cadre des trois objectifs du PAQUET-EF :

- Des pénuries de locaux et d'enseignants pour l'enseignement primaire qui ont abouti à une baisse des admissions à l'école primaire et à une stagnation du taux brut de scolarisation et d'achèvement dans l'enseignement primaire.
- Une baisse du taux brut de scolarisation dans l'enseignement moyen et une stagnation du taux d'achèvement.



- La faible qualité de l'enseignement due à l'insuffisance du temps réel d'apprentissage en classe, à la difficulté pour les enfants de commencer l'apprentissage dans une langue différente de celle qu'ils parlent à la maison, au manque d'efficacité du dispositif de formation initiale des enseignants, à la faiblesse de l'encadrement pédagogique en classe et à l'inadéquation du système d'évaluation des apprentissages.
- Une grande proportion d'élèves qui n'atteignent pas le seuil de compétences minimum à des étapes clés de leur parcours d'apprentissage.
- Des disparités régionales dans tous les principaux indicateurs d'accès et d'apprentissage.

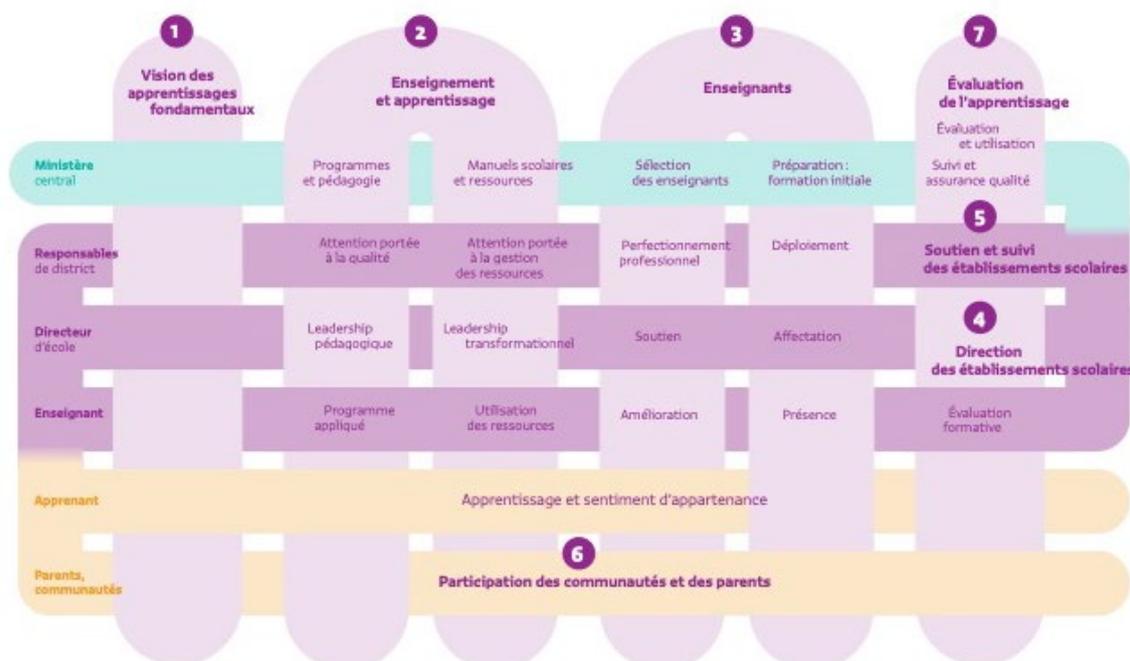


4. Cadre analytique et résultats des travaux de terrain⁴

4.1. CADRE ANALYTIQUE DES FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS

Cette analyse adopte le cadre conceptuel de la série « Pleins feux », qui présente sept facteurs clés ayant une influence sur l'éducation de base universelle et les apprentissages fondamentaux (figure 26).

FIGURE 26
Cadre analytique de l'étude « Pleins feux »



Source : Cadre analytique et guide de recherche de l'étude « Pleins feux ».

4.2. PRÉSENCE SUR LE TERRAIN ET ZONES VISITÉES

Un atelier a été organisé pour recenser les difficultés en matière d'enseignement primaire au Sénégal, contribuer à établir un consensus concernant les questions prioritaires au sein du système éducatif et définir de possibles solutions. Une enquête qualitative a été lancée dans le sillage de cet atelier. Cette enquête a été menée à titre

⁴ Les tableaux figurant dans cette section sont compilés par les auteurs à partir des notes de terrain, sauf indication contraire.



individuel et en groupes avec 315 parties prenantes de l'éducation de base afin de recueillir leurs avis sur chacun des sept facteurs qui déterminent le niveau d'apprentissage des élèves. Leurs réponses ont mis en évidence une forte convergence entre leurs observations, les explications des faits et les résultats tirés de la revue de la littérature.

La première phase de la mission de terrain s'est déroulée entre le 29 novembre et le 5 décembre 2021 dans les IEF d'Almadies à Dakar, de Podor dans la région de Saint-Louis dans le nord, et de Goudomp et Médina Yoro Foula dans le sud du Sénégal. La deuxième phase, qui s'est déroulée entre le 6 et le 10 décembre 2021, a couvert les IEF de Pikine, de la commune de Rufisque, de la commune de Thiès, de Kébémér, de Diourbel, du département de Kaolack et de Kaffrine. Les IEF ont été choisies en fonction des résultats des évaluations en français et en mathématiques tirés de l'enquête sur les indicateurs de prestation de services menée par le CRES en 2021, qui ciblait les élèves de CE2. Les IEF d'Almadies et de Podor affichaient les résultats moyens les plus élevés tandis que celles de Goudomp et Médina Yoro Foula affichaient les plus faibles. Les autres IEF, situées dans le centre du Sénégal, ont été choisies de manière à assurer une couverture plus complète. L'enquête qualitative avait pour objectif général de recueillir des informations auprès des autorités scolaires locales, des enseignants, des élèves et des partenaires scolaires aux niveaux décentralisés. La collecte de données a notamment pris la forme d'entretiens individuels avec des enseignants et des membres de la communauté dans le cadre de groupes de réflexion (**tableau 10**), ainsi que d'entretiens avec des enseignants et des élèves dans le cadre d'observations en classe.

TABLEAU 10
Composition des personnes interrogées

Personnes ciblées		Nombre attendu	Nombre réel	Type d'entretien	Niveau d'achèvement
Première phase					
Niveau central		4	4	Individuel	100%
Niveaux décentralisés	IA	4	4	Individuel	100%
	Directeur de CRFPE	4	4	Individuel	100%
	IEF	4	4	Individuel	100%
	Maire	4	4	Individuel	100%
	Directeur d'école	8	8	Individuel	100%
	Enseignant	128	126	Groupe de réflexion	98%
	Communauté	128	120	Groupe de réflexion	94%
Classes et élèves	24	20	Observations en classe	83%	
Sous-total 1		308	294		95%
Phase complémentaire					
Niveaux décentralisés	IEF	7	7	Individuel	100%
	Directeur d'école	14	14	Individuel	100%
Sous-total 2		21	21		100%
Total					96%

Pendant la première phase de la collecte de données, des visites ont été effectuées dans quatre directions centrales, quatre IA, quatre IEF et huit écoles. Les enquêteurs ont mené des entretiens individuels avec des autorités scolaires (IA, directeurs de CRFPE, personnel des IEF et directeurs d'écoles) ainsi qu'avec des maires. Des groupes de réflexion ont été organisés avec les enseignants et la communauté, et complétés par des observations en classe de mathématiques et de lecture dans des classes de CI, CP et CE1 des les écoles visitées.



Au total, 95 % des entretiens ont été achevés. Deux facteurs expliquent les 5 % manquants : un groupe de réflexion a été organisé avec six enseignants au lieu des huit prévus, et un groupe n'a pas pu être organisé avec la communauté dans l'IEF d'Almadies. À Médina Yoro Foula, une séance d'observation n'a pas pu être réalisée en raison de l'absence de l'enseignant chargé d'une classe à double niveau (CI/CP).

Concernant la phase complémentaire, des entretiens individuels ont été menés avec les 7 IEF et les directeurs des 14 écoles ciblées, soit un taux d'achèvement de 100 %. Parmi les écoles visitées, 82 % étaient des établissements publics et 18 % privés ; 64 % se trouvaient en zone urbaine et 36 % en zone rurale. Toutes les écoles privées se situaient en zone urbaine (**tableau 11**).

TABLEAU 11
Répartition des écoles visitées par zone et par type

	Privé		Public		Total	
	N	%	N	%	N	%
Milieu rural			8	100%	8	36%
Milieu urbain	4	29%	10	71%	14	64%
TOTAL	4	18%	18	82%	22	100%

4.3. RÉSULTATS DES DISCUSSIONS AVEC LES PARTIES PRENANTES NATIONALES SUR LES FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS

4.3.1. Vision et attention portée aux performances

Hypothèse : Les buts et objectifs du système éducatif sont clairement énoncés et s'attachent à améliorer les résultats d'apprentissage fondamentaux. Les acteurs du système éducatif comprennent en quoi leur rôle contribue à la réalisation de cette vision.

La vision de l'éducation de base est considérée comme un outil essentiel pour mettre en œuvre les politiques du secteur. La vision est présentée dans le PAQUET-EF comme suit : « un système d'éducation et de formation (SEF) pacifié et stable, diversifié et intégré pour inclure en toute égalité chacune et chacun, motivant et de qualité pour la réussite de toutes et de tous, pertinent et efficace en tant qu'outil de développement des compétences nécessaires à l'émergence d'un Sénégal prospère et solidaire » (République du Sénégal, 2018, page 18). La plupart des acteurs interrogés partagent cette vision. Les personnes interrogées ont mentionné les divers axes du PAQUET-EF lors des entretiens, et se sont fortement identifiées aux thèmes de l'accès, de l'inclusion, de la qualité et de la gouvernance. Au niveau décentralisé, la vision est partagée par les diverses entités, notamment les inspections et les CRFPE, qui sont chargées de sa mise en œuvre, en particulier pendant les examens sectoriels.

Toutefois, tous les acteurs n'interprètent pas de la même manière la vision décrite par le PAQUET-EF. Les directeurs d'écoles, chargés de l'application de la politique éducative, ont une vision relativement ciblée de l'éducation de base, et tendent à placer l'élève au centre de leur approche. Par exemple, selon certains, la vision est globale et constitue un levier qui devrait permettre de « former l'enfant et de participer à son éducation et à sa socialisation ».

Sa finalité consiste donc à socialiser et autonomiser l'individu, ce qui revient à développer ses facultés mentales, physiques et intellectuelles, en vue de former des citoyens modèles capables de contribuer au développement de leur communauté locale et de leur pays.



4.3.2. Enseignement et apprentissage

Hypothèse : Les enseignants comprennent ce qu'ils doivent enseigner et sont efficacement formés et suffisamment motivés pour appliquer le programme d'enseignement et les évaluations comme prévu.

Lors des cours observés, des stratégies d'enseignement variées étaient adoptées en fonction de la matière. Dans le cas de l'éducation de base et de la formation des jeunes et des adultes analphabètes, la stratégie consistait à présenter l'alphabet aux étudiants et à utiliser des méthodes pour leur permettre de comprendre le vocabulaire. L'objectif consistait à « leur apprendre à lire, à transcrire des mots, à écrire des mots, à calculer ». S'agissant de l'enseignement primaire, les élèves sont au cœur du processus d'apprentissage.

Au niveau central, l'enseignement englobe toute une gamme de concepts au moyen de projets comme le PAAME et le PADES, ainsi que par la fourniture de manuels et d'outils. Les objectifs sont clairs et la supervision des enseignants vise à encourager la professionnalisation pendant les séances de formation initiale et continue.

La volonté de répondre aux besoins de formation des enseignants pour gérer le programme de l'éducation de base est considérable. Toutefois, elle est devenue problématique, selon les personnes interrogées dans les CRFPE, qui déplorent un temps insuffisant dédié à l'apprentissage de la lecture et des mathématiques, ainsi qu'un déficit de ressources : « Le manque de moyens est une réalité, et pourtant, les CRFPE jouent un rôle crucial dans la formation des enseignants des premiers niveaux d'enseignement. » Ce déficit est particulièrement visible au CRFPE de Sédhiou, qui ne dispose pas de locaux fonctionnels : « Nous sommes installés dans un abri temporaire, et nous sommes parfois hébergés par l'école ». Pourtant, l'introduction du programme de l'éducation de base remet en cause les habitudes et nécessite une refonte du modèle d'enseignement. Selon les personnes interrogées, le programme est, à raison, axé sur l'apprentissage de la lecture et des mathématiques, en particulier pendant les premières années de l'enseignement élémentaire.

Des guides pédagogiques sont disponibles, mais seulement au format numérique. Un responsable d'IEF a confirmé « qu'une grande partie des enseignants n'ont pas adopté le guide pédagogique ». L'utilisation des guides fait partie des sources de difficultés mentionnées, et certains pensent qu'ils devraient être adaptés aux contextes locaux.

De même, les supports d'enseignement et d'apprentissage recommandés ne sont pas toujours disponibles. Ceux trouvés dans les salles de classe sont adaptés à l'âge et aux besoins des apprenants, mais ne sont pas toujours rédigés dans les langues qu'ils parlent. Le temps imparti à l'enseignement de la lecture et des mathématiques est considéré comme insuffisant compte tenu de la complexité de l'approche par compétences, qui demeure une innovation majeure pour de nombreux enseignants.

Parmi les autres difficultés du système d'éducation, on peut citer le manque de personnel enseignant et de mobilier, le manque d'espaces d'apprentissage dans certaines zones, qui aboutit à des classes à vacation multiple ou à plusieurs niveaux, et la quantité limitée de matériel et de ressources pédagogiques attribués aux établissements scolaires.

4.3.3. Enseignants

Hypothèse : Les enseignants comprennent ce qu'ils doivent enseigner et sont efficacement formés et suffisamment motivés pour appliquer le programme d'enseignement et les évaluations comme prévu.

Lorsqu'il s'agit de détailler la vision des IA concernant les enseignants, un concept commun revient dans tous les discours : la formation (initiale et continue). La qualité de l'enseignement semble étroitement liée à la supervision que l'enseignant a reçue et met en pratique. Toutefois, les inspecteurs prennent soin de ne pas donner d'avis sur la qualité, le comportement ou les difficultés des enseignants qu'ils supervisent.

Outre la formation initiale aux compétences d'enseignement, les CRFPE dispensent des modules sur l'éthique professionnelle. Ces modules permettent d'équiper les enseignants et peuvent les aider à mieux gérer leurs classes et leurs élèves conformément au programme : « Des programmes relatifs au développement personnel et à la vie quotidienne sont inclus dans les modules de formation et sont destinés à toutes les personnes en formation. » Un IEF a déclaré que « les meilleurs enseignants travaillent souvent dans les derniers niveaux du



cycle d'enseignement ». Les critères d'affectation sont laissés à la discrétion de la direction de l'IEF et peuvent porter sur des aspects liés à l'engagement ou au profil académique. Cette politique doit être remise en cause afin que les modules soient axés sur les enseignants chargés des premières années d'enseignement, qui sont les plus décisives.

Les IEF mettent en avant la formation continue dispensée aux enseignants par l'intermédiaire de visites dans les classes, de visites de supervision des directeurs d'écoles, du Collectif des directeurs d'écoles (CODEC), des cellules d'animation pédagogiques et culturelles et des cellules internes. Néanmoins, les personnes interrogées soulignent que ces efforts ne porteront probablement pas leurs fruits en raison d'un manque d'engagement de la part des enseignants, qui ne sont pas satisfaits de leurs conditions de travail (environnement scolaire, disponibilité et quantité des conseils pédagogiques), des niveaux des salaires et des promotions ralenties par l'administration.

Presque tous les enseignants interrogés ont fait état d'une forte corrélation entre « un bon enseignant » et « les rendements scolaires ». Les enseignants doivent être exemplaires, avoir conscience de leurs responsabilités, et connaître le contenu de l'enseignement et les approches pédagogiques. Les enseignants pensent qu'ils ne bénéficient ni d'une supervision appropriée ni de matériel didactique adéquat. Ils estiment également qu'on ne se préoccupe pas assez de leur évolution de carrière et que la résolution de cette question pourrait fortement les motiver dans leur travail. La résolution des retards administratifs et la fourniture de matériel didactique suffisant aux écoles feraient augmenter la satisfaction et motiveraient davantage les enseignants.

4.3.4. Gestion et direction des écoles

Hypothèse : Les directeurs d'écoles comprennent que leur rôle consiste à soutenir les enseignants afin d'améliorer l'apprentissage et de créer un environnement scolaire inclusif.

Les administrateurs d'écoles ont indiqué que les directeurs d'écoles sont le bras technique de la hiérarchie des établissements. Les directeurs d'écoles doivent avoir autant connaissance des initiatives et des mesures prises pour améliorer l'apprentissage et réaliser la vision de l'éducation de base que les enseignants. Ils jouent un rôle fondamental au sein de l'école et de la vie quotidienne à l'école. Ils sont aussi des conseillers éducatifs, sollicités pour prodiguer un accompagnement, des orientations, un soutien et des conseils.

Outre l'aspect pédagogique, le directeur d'école est chargé de la gestion inclusive de l'école, qui doit être un espace ouvert à toutes les sensibilités tout en respectant les questions liées à la diversité, à l'équité et au genre. Leur comportement au quotidien doit permettre à tous les acteurs de participer à la gestion de l'école et d'améliorer sensiblement les compétences.

Les directeurs d'écoles pensent que leur rôle dans la gestion des établissements scolaires a considérablement évolué. Ils doivent désormais faire preuve de leadership dans tous les domaines et se positionner en tant qu'accompagnateurs : « Elle/il doit être en mesure de former, superviser et soutenir ses collègues et être exemplaire, car tout problème de gestion nuit à la motivation des enseignants, voire aux résultats des élèves ».

Les autorités supérieures (IEF et inspecteurs de district) ne sont pas très présentes dans la gestion de l'école au sein même des établissements, selon les acteurs scolaires communautaires. La communauté avait connaissance des visites en début d'année, mais était moins au fait des visites occasionnelles de suivi professionnel des enseignants.

Les enseignants ont également indiqué n'avoir reçu aucun document écrit après ces visites. Globalement, les échanges entre école et communauté étaient rares, un grand nombre des membres de la communauté considérant que ces questions ne concernaient que les enseignants et le personnel administratif. Toutefois, la communauté a une idée générale des performances de l'école de leurs enfants par rapport aux autres écoles.

4.3.5. Supervision et suivi

Hypothèse : Une supervision formative régulière au sein de l'école (par les pairs et la direction de l'école) et en dehors de l'école améliore la redevabilité.



La supervision et le suivi garantissent un enseignement de bonne qualité. Au niveau local, les inspecteurs de l'éducation et les directeurs d'écoles contrôlent et supervisent les enseignants en matière de lecture pendant les premières années, au moyen de visites dans les classes et d'une supervision des cellules d'enseignement.

Le rôle de l'IA consiste à veiller à ce que toutes les structures s'acquittent de leurs missions en « créant les conditions nécessaires pour que les organes de dialogue de gestion puissent fonctionner, élaborer des plans de qualité, et continuer à proposer des offres de substitution, des daaras, des classes passerelles et toutes les formes possibles et pertinentes d'offres susceptibles d'aider les zones les plus isolées ». Une telle ambition exige des ressources, aussi bien matérielles qu'humaines, qui ne sont pas toujours disponibles. Dans le cadre de certains projets, comme le PAQEED, des ressources financières sont mises à la disposition des IA et des écoles. Cependant, ces initiatives ne sont pas généralisées, même si la disponibilité d'un financement substantiel favorise l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Un suivi efficace passe par des ressources suffisantes, et le financement provient du MEN, de programmes et des municipalités. Paradoxalement, peu de directeurs d'écoles et d'établissements sont formés à la gestion financière. Ils sont nommés par l'association nationale du personnel enseignant ou, si nécessaire, par l'IA ou l'IEF concernée. Par conséquent, il faut impérativement améliorer les compétences financières et administratives des directeurs d'établissements.

Sur le plan de l'apprentissage, les directeurs d'écoles pensent qu'un suivi régulier est indispensable à la bonne marche de l'école. Un suivi régulier des cahiers d'exercices en classe et des bilans éducatifs permettent d'évaluer le respect du programme d'enseignement. Les résultats des élèves peuvent être améliorés par la systématisation des « visites dans les classes », « la mise en place de cercles de discussion » et la « revitalisation des cellules d'animation pédagogique internes ».

Pour leur part, les enseignants pensent que le suivi de l'apprentissage constitue un aspect essentiel de l'évaluation des résultats et que chaque élève doit faire l'objet d'un suivi individualisé pour détecter les insuffisances le plus tôt possible et proposer des stratégies pour y remédier. Les progrès des élèves en lecture et en mathématiques font actuellement l'objet d'un suivi et d'une évaluation par l'intermédiaire des cahiers de devoirs journaliers. Parmi les outils utiles pour suivre les résultats des élèves, on compte aussi la documentation des erreurs et de la performance recensées lors des évaluations normalisées.

4.3.6. Participation des communautés et des parents

Hypothèse : *Les communautés et les parents soutiennent leurs écoles et les enseignants locaux, et soutiennent activement l'éducation de leurs enfants.*

Au niveau central, le Groupe national des partenaires de l'éducation et de la formation et ses sous-sections constituent les principaux acteurs dans la communauté. Ils prennent part aux consultations pendant les examens régionaux et sectoriels afin de prodiguer des conseils sur la gestion des écoles. À l'échelon le plus bas, les comités de gestion d'écoles (CGE) devraient être institutionnalisés.

Il est important que la communauté comprenne les difficultés du secteur de l'éducation et contribue activement à sa bonne marche. Le projet « Lecture pour tous » de l'USAID a bien réalisé cette ambition : « La communauté a été soutenue ; la société a soutenu les apprenants à la maison en matière de lecture. Ils sont même allés jusqu'à donner des manuels scolaires et des livrets d'exercices à la maison aux parents ». Certaines écoles comptent des CGE et des associations de parents d'élèves et leur fonctionnalité a été mesurée dans le cadre de plusieurs évaluations.

En effet, à part dans quelques écoles, toutes les personnes interrogées reconnaissent le rôle des CGE dans la gestion des écoles. Aux dires d'un enseignant, « les parents participent à la gestion de l'école grâce à un CGE fonctionnel et dynamique ». Concernant les associations de parents d'élèves, les rapports indiquent qu'elles existent en théorie, mais pas dans la pratique. Cette situation nuit à l'engagement des parents, qui devraient promouvoir la continuité de l'apprentissage à la maison et offrir un soutien aux élèves. La collaboration entre les parents et les enseignants contribue à améliorer les résultats des enfants. Selon un enseignant, « un enfant qui ne sait pas encore lire et compter a plus besoin d'aide à la maison, car le temps d'apprentissage en classe ne suffit pas ». La participation des parents est souvent axée sur l'amélioration de l'environnement scolaire physique (par exemple, désherber et construire des huttes ou des abris améliorés) ainsi que de l'environnement d'apprentissage (par exemple, un soutien éducatif aux enfants à la maison et des actions de lobbying auprès des donateurs afin d'obtenir un financement et/ou du matériel pour les écoles).



Les parents et les communautés sont encouragés à suivre régulièrement les progrès de leurs enfants et à participer à l'amélioration des compétences. Les parties prenantes interrogées reconnaissent les contributions variées que les communautés apportent aux écoles. Les réunions avec les parents sont l'occasion de leur présenter les résultats de l'école, de les sensibiliser, et d'encourager leur participation active. Dans certaines zones, la communauté construit les salles de classe et les logements des enseignants.

4.3.7. Évaluations de l'apprentissage

Hypothèse : Les résultats des évaluations sont utilisés à tous les niveaux du système éducatif.

Certaines personnes interrogées ont mis en avant l'effet important des diverses évaluations sur les performances, et ont indiqué qu'elles devaient servir davantage à orienter les stratégies. Il est essentiel de garantir la systématisation et la régularité des résultats, car ils sont communiqués à toutes les parties prenantes : « [T]outes les parties prenantes sont là : les parents d'élèves, les représentants des syndicats, le CODEC. Nous présentons les résultats et mettons en lumière les insuffisances. À l'arrivée, nous précisons les stratégies de remédiation à mettre en œuvre ».

Les directeurs des CRFPE estiment que les évaluations doivent, à long terme, influencer la mise en œuvre de la politique éducative. Ils entendent par-là le processus d'évaluation tout entier, de l'harmonisation des progrès à l'administration des tests ; la production des outils et des stratégies de remédiation doit s'appuyer sur les résultats précédents. Ils ont avancé l'argument que, pendant les inspections, les évaluations permettent de progresser et de prendre des décisions susceptibles d'aboutir à des changements ou des réformes et qu'il est donc essentiel d'initier les enseignants à la culture de l'évaluation. Ils pensent également que les parties prenantes devraient être formées à l'évaluation fondée sur des critères et aux nouveaux formats d'examen.

Les IEF ont proposé des améliorations à apporter aux évaluations, notamment l'harmonisation des stratégies et formats d'évaluation. Il a été suggéré de prendre en compte des variables contextuelles dans les évaluations nationales, à l'instar des évaluations internationales. Malgré des avancées considérables, des efforts sont nécessaires pour améliorer les outils d'évaluation, selon certains directeurs d'écoles : « Les outils d'évaluation doivent être adaptés au monde d'aujourd'hui : du matériel informatique (tablettes), plutôt que des supports papier (passer au numérique) ». Si elles étaient plus systématiques, ces évaluations pourraient servir à restructurer les programmes pour répondre aux normes internationales.

4.4. RÉSULTATS DES OBSERVATIONS EN CLASSE

Dans les huit écoles ciblées, 20 classes de CI, CP et CE1 ont été observées en tout. Sur ces huit écoles, la majorité se situait en zone rurale (55 %) plutôt qu'en zone urbaine (45 %). Par matière, 70 % des cours observés étaient des cours de français et 30 % des cours de mathématiques (**tableau 12**).

TABLEAU 12
La répartition des classes observées par matière

Zone	Niveau observé	Français		Mathématiques		Total	
		Nombre de classes	%	Nombre de classes	%	Nombre de classes	%
Zones rurales	CI	4	80%	1	20%	5	45%
	CP	1	50%	1	50%	2	18%
	CE1	2	50%	2	50%	4	36%
	Total en zones rurales	7	64%	4	36%	11	55%
Zones urbaines	CI	3	100%	0	0%	3	33%
	CP	2	67%	1	33%	3	33%
	CE1	2	67%	1	33%	3	33%
	Total en zones urbaines	7	78%	2	22%	9	45%
Total		14	70%	6	30%	20	100%



Environnement physique

Dans les deux tiers des classes visitées, les locaux étaient satisfaisants ; 37 % étaient adaptés au nombre d'élèves et 35 % avaient assez d'espace pour circuler. Des ressources appropriées étaient disponibles (par exemple, des cartes, des modèles, des tableaux, des globes terrestres et des outils mathématiques) dans seulement 31 % des classes visitées. Concernant l'équipement du XXI^e siècle (calculatrices, tableaux interactifs, ordinateurs et tablettes pour les élèves et les enseignants, etc.), seulement 3 % des classes visitées en étaient dotées. L'environnement physique était plus attractif dans les classes des IEF d'Almadies et de Podor (tableau 13).

TABLEAU 13

Environnement physique des salles de classe (plusieurs réponses possibles)

Équipement	Almadies	Podor	MYF	Goudomp	Total
Locaux	53%	72%	100%	65%	66%
Disponibilité de ressources appropriées	47%	20%	0%	35%	31%
Équipements du XXI ^e siècle	0%	8%	0%	0%	3%
Total de l'environnement physique	12%	17%	15%	15%	15%

Remarque : MYF = Médina Yoro Foula

Observations en classe

Il s'agit de la composante dans laquelle les écoles visitées ont affiché les meilleures performances (60 %). Dans 21 % des classes visitées, on a signalé une bonne attitude de la part des enseignants. Dans ces classes, l'enseignant guide les élèves dans la découverte des concepts et circule dans la classe pour suivre et coordonner le travail. L'enseignant encourage également les élèves à appliquer différentes méthodes de travail et les aide à manipuler et utiliser le matériel didactique. Dans 18 % des classes, les cours étaient bien organisés et structurés, comprenant une introduction, une présentation et une conclusion/évaluation. Enfin, dans 15 % des classes, les élèves réalisaient individuellement des tâches de manière organisée et en conformité avec les objectifs du cours. On a relevé une faible performance concernant la principale méthode d'enseignement : 6 % des classes visitées et 4 % des cours de mathématiques étaient considérés comme appropriés à cet égard. Il ressort des observations en classe que les IEF d'Almadies et de Podor affichent les meilleures performances (tableau 14).

TABLEAU 14

Ressources pédagogiques utilisées par les enseignants (plusieurs réponses possibles)

Ressources pédagogiques	Almadies	Podor	MYF	Goudomp	Total
Principales ressources éducatives utilisées par l'enseignant	17 %	6 %	8 %	10 %	11 %
Principale méthode d'enseignement	6 %	7 %	8 %	6 %	6 %
Mathématiques : contenu du cours	5 %	2 %	8 %	3 %	4 %
Français : contenu du cours	12 %	13 %	8 %	18 %	14 %
Contenu du cours	12 %	7 %	8 %	12 %	10 %
Organisation du cours	14 %	20 %	25 %	21 %	18 %
Pratique des élèves	12 %	19 %	17 %	13 %	15 %
Observation de l'attitude de l'enseignant	21 %	26 %	17 %	16 %	21 %
Total des observations en classe	64 %	59 %	46 %	59 %	60 %

Remarque : MYF = Médina Yoro Foula



Stratégies d'enseignement

Globalement, dans 68 % des classes visitées, l'enseignant a posé des questions stimulantes et de haut niveau aux élèves. En revanche, dans 32 % des classes, l'enseignant n'a posé aucune question. Les enseignants dans les IEF d'Almadies et de Podor étaient plus efficaces en matière de stratégies d'enseignement que leurs pairs dans les IEF de Médina Yoro Foula et de Goudomp (**tableau 15**).

TABLEAU 15
Stratégies d'enseignement des enseignants

Stratégies d'enseignement des enseignants	Almadies	Podor	MYF	Goudomp	Total
L'enseignant pose des questions stimulantes et de haut niveau pour mobiliser les élèves	33 %	35 %	33 %	33 %	34 %
L'enseignant ne pose pas de questions de faible niveau, ce qui affaiblit/diminue la participation des élèves	33 %	35 %	33 %	33 %	34 %
L'enseignant ne pose pas de questions pendant le cours	33 %	29 %	33 %	33 %	32 %
Total des stratégies d'enseignement	12 %	12 %	23 %	16 %	13 %

Remarque : MYF = Médina Yoro Foula

Environnement des salles de classe

Dans 56 % des classes visitées, les élèves participaient activement aux cours, faisaient preuve d'intérêt ou d'engagement, et prenaient l'initiative pendant les discussions. Les classes étaient bien gérées par l'enseignant dans 44 % des classes visitées. L'enseignant maintenait l'ordre dans la classe ; toutefois, quelques interruptions du processus d'enseignement-apprentissage ont été relevées. Concernant la disponibilité de manuels scolaires pour les élèves, 22 % d'entre eux ne disposaient pas d'un manuel scolaire pour la matière observée. La participation des élèves et la gestion de classe étaient meilleures dans les IEF d'Almadies et de Podor. La disponibilité de manuels scolaires pour les élèves était faible dans les IEF de Podor et de Goudomp (**tableau 16**).

TABLEAU 16
Environnement des salles de classe

Environnement des salles de classe	Almadies	Podor	MYF	Goudomp	Total
Participation des élèves	63%	63%	50%	50%	56%
Gestion de classe	37%	38%	50%	50%	44%
Nombre d'élèves ne disposant pas d'un manuel scolaire pour la matière observée	11%	23%	100%	21%	22%
Total de l'environnement des salles de classe	12%	11%	15%	11%	12%

Remarque : MYF = Médina Yoro Foula



4.5. RÉSULTATS DU TRAVAIL DE TERRAIN ET LIEN AVEC LES FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS

On a constaté des différences majeures entre les IEF affichant les meilleurs résultats et celles affichant les résultats les plus faibles. Les IEF affichant les meilleurs résultats comptaient des effectifs considérablement plus réduits par classe, étaient mieux équipées en matériel didactique, n'appliquaient pas une approche de classe à vacation multiple et ne dispensaient pas de cours dans des abris temporaires. Les observations en classe ont également révélé une compétence plus solide des enseignants, tout en soulignant les problèmes à ce niveau parmi les enseignants des IEF affichant les meilleurs résultats comme des IEF affichant les résultats les plus faibles. Seul un enseignant sur cinq adoptait une attitude positive, qui consiste à guider les élèves dans la découverte des concepts, à circuler dans la classe pour suivre et coordonner le travail, à encourager les élèves à appliquer diverses méthodes de travail et à aider les élèves à manipuler et utiliser le matériel didactique.

Moins de deux enseignants sur dix organisaient et structuraient bien leurs cours, avec une introduction, une présentation, une conclusion et une évaluation. Les élèves ont fait preuve d'une bonne pratique d'apprentissage dans seulement 15 % des classes ; on entend par là qu'ils travaillaient individuellement sur la même tâche et que l'organisation de la classe était adaptée au cours. Des résultats très faibles ont été relevés s'agissant de l'utilisation de la principale méthode d'enseignement⁵ – considérée comme appropriée dans 6 % des classes visitées – et du contenu du cours, considéré comme approprié dans 4 % des cours de mathématiques. Ces résultats confirment qu'il faut renforcer les capacités des enseignants de toute urgence pour améliorer sensiblement le niveau d'apprentissage des élèves. Le manque de motivation des enseignants et la baisse importante de leurs revenus réels semblent constituer des facteurs cruciaux qui nuisent à leur performance.

L'apprentissage des enseignants constitue une préoccupation majeure, aussi bien pour ces derniers que pour les inspecteurs. Bien que certains aient suggéré que les faibles résultats d'apprentissage des élèves soient dus à un temps insuffisant consacré au programme de l'éducation de base, d'autres se sont demandé si les enseignants disposaient d'une connaissance suffisante des bonnes stratégies d'enseignement et ont évoqué le manque de satisfaction concernant les conditions de travail (environnement, formation, disponibilité des ressources éducatives), la rémunération et les retards administratifs en matière d'évolution de carrière⁶.

⁵ La principale méthode d'enseignement considérée comme appropriée associe la méthode syllabique (enseignement des sons et de leurs combinaisons pour construire des syllabes et des mots) et la méthode globale (enseignement à partir de mots tirés de phrases ou de textes pour obtenir des sons).

⁶ Les salaires des enseignants augmentent tous les deux ans s'ils sont notés par leur direction (changement d'échelon). Leurs salaires augmentent également après avoir réussi un examen professionnel (changement de catégorie). Bien souvent, les enseignants ne bénéficient pas d'un changement d'échelon ou de catégorie, et donc d'une augmentation de salaire, pendant de nombreuses années, car les mesures administratives nécessaires pour valider le changement d'échelon ou de catégorie ne sont pas prises. Parfois, le retard administratif est dû à la non-organisation des examens professionnels.



5. Deux études de cas positifs

Parmi les politiques mises en œuvre au sein du système d'éducation de base au Sénégal, deux approches de remédiation sont particulièrement intéressantes. La première vise à donner une seconde chance aux enfants qui ont quitté l'école de manière prématurée ou qui n'ont jamais été scolarisés, en les plaçant dans des classes passerelles. Cette politique améliore l'accès à l'enseignement primaire pour la population d'âge scolaire. La deuxième approche vise à organiser des cours pour les enfants qui sont en difficulté à l'école, et donc à améliorer la qualité de l'apprentissage et à réduire le taux d'abandon.

5.1. CLASSES PASSERELLES OU ÉCOLES DE LA DEUXIÈME CHANCE

L'une des principales caractéristiques du système d'enseignement primaire du Sénégal réside dans le fait qu'il n'accueille pas tous les enfants d'âge scolaire. Avec un taux brut de scolarisation qui stagne à 85 %, 15 % des enfants de 6 à 11 ans n'intègrent pas le système scolaire et risquent de rester analphabètes. Sur 100 enfants scolarisés, 38 n'achèvent pas le cycle élémentaire, c'est-à-dire qu'ils ne maîtrisent pas les compétences qui leur permettent de lire, de calculer facilement et d'échapper à l'analphabétisme.

L'insertion des enfants qui ne sont jamais entrés dans le système scolaire, ou qui l'ont quitté de manière prématurée, leur offre une deuxième chance de réaliser leur droit à l'éducation. C'est là le rôle des classes passerelles dans le système éducatif sénégalais, qui contribuent grandement à améliorer l'efficacité du système d'éducation de base et à augmenter le taux de scolarisation. Concrètement, les classes passerelles insèrent les enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école, réinsèrent ceux qui l'ont abandonnée, et forment les jeunes. Afin de garantir que les classes passerelles puissent remplir ce rôle, le MEN a élaboré des Plans d'accélération de la scolarisation dans les régions en vue de faire augmenter le taux brut de scolarisation au niveau national.

La mise en place des classes passerelles réunit les IA et les IEF, les collectivités territoriales et les organisations de la société civile actives dans le secteur de l'éducation au niveau décentralisé. Quelques partenaires techniques et financiers soutiennent le Gouvernement dans la mise en œuvre de ce dispositif. Par exemple, l'Organisation internationale de la francophonie, par l'intermédiaire de son Programme d'appui aux innovations et aux réformes éducatives, soutient la révision du programme d'enseignement et la création de contenus adaptés pour les enseignants. Un projet pilote dans la région de Kaffrine, dans le centre du Sénégal, vise à réinsérer les jeunes filles qui ont abandonné l'école.

5.2. COURS DE RATRAPAGE

Par éducation de remédiation, on entend une série de mesures correctives intégrées dans le processus pédagogique qui visent à aider les élèves à surmonter les difficultés susceptibles d'entraver les progrès et à éviter l'accumulation d'obstacles susceptibles d'entraver l'apprentissage futur. Cet appui est fourni aux apprenants qui éprouvent des difficultés pour acquérir ou maîtriser certains aspects des connaissances ou des concepts. En principe, l'éducation de remédiation a lieu à la fin de chaque tâche d'apprentissage et vise à informer les élèves et les enseignants du niveau de maîtrise atteint. Cette approche peut révéler où et en quoi les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage afin de proposer ou d'enseigner des stratégies qui favorisent les progrès (MEN, 2016).

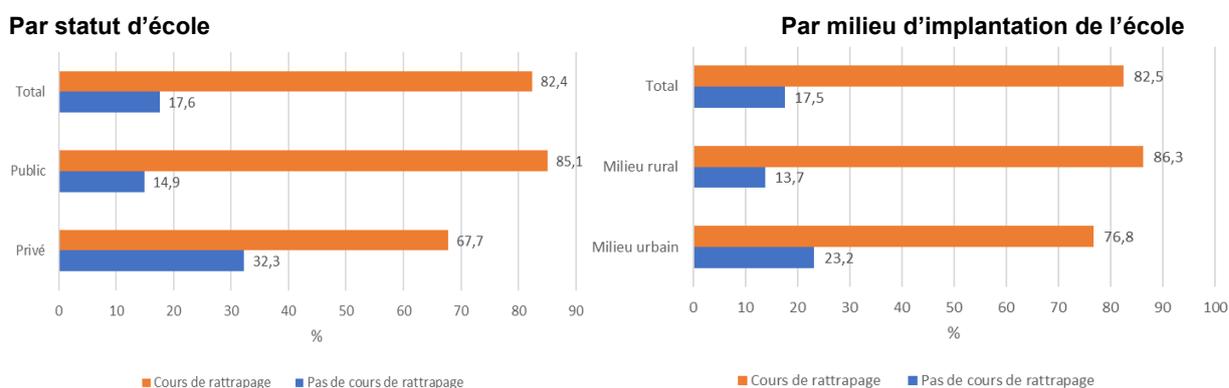
Afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves, en particulier en lecture, l'un des axes d'appui du PADES vise à aider les élèves à mieux réussir grâce à un dispositif de remédiation. Étant donné que l'éducation de remédiation doit reposer sur une identification des lacunes, l'INEADE a réalisé une évaluation au niveau CI pour suivre les cohortes et au niveau CE1 en tant que référence. L'objectif consistait à déterminer l'incidence du programme au terme de la mise en œuvre en 2022. Après l'évaluation, la Direction de l'enseignement primaire du MEN a élaboré un plan d'éducation de remédiation relié au système global de gestion de l'éducation. Ce plan s'inscrit dans le cadre d'orientation relatif au soutien académique pour la scolarité, qui décrit les principes directeurs de la politique de soutien destinée aux élèves en difficulté. Il répond aux préoccupations d'équité



comme d'efficacité. À long terme, l'évaluation a vocation à fournir une orientation générale concernant la manière dont on peut remédier aux lacunes dans le système et soutenir les acteurs décentralisés.

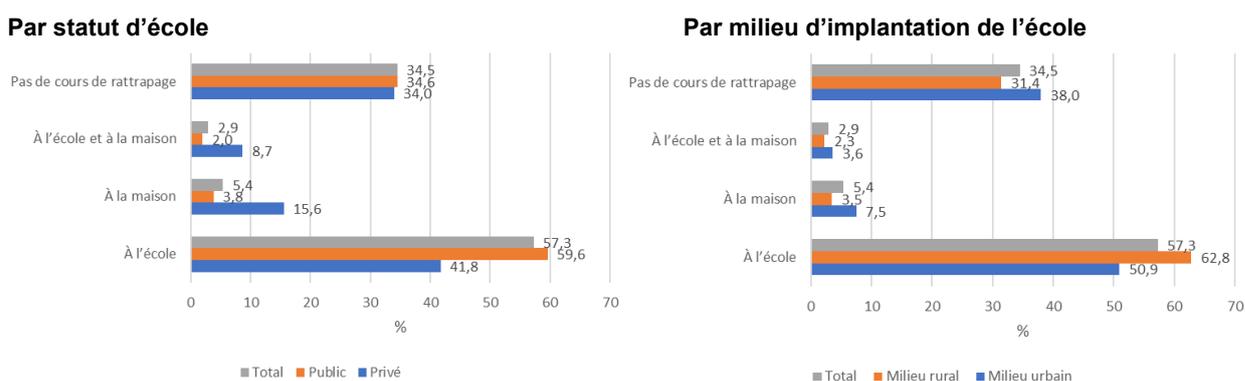
Les résultats de l'enquête sur les indicateurs de prestation de services de 2021 ont montré que plus de 82 % des écoles proposaient des cours de rattrapage. Cette proportion est plus élevée dans le secteur public (plus de 85 %) que dans le secteur privé (68 %). Dans les zones urbaines, près de 77 % des écoles proposent des cours de rattrapage, contre 86 % des écoles dans les zones rurales (**figure 27**). Globalement, plus de 57,3 % des enseignants ont dispensé des cours de rattrapage à l'école, tandis que 5,7 % déclarent en avoir donné à domicile. Les enseignants du secteur public ont plus nombreux que ceux du secteur privé à avoir dispensé des cours de rattrapage à l'école (59,6 % contre 41,8 %). À l'inverse, les enseignants des écoles privées étaient plus susceptibles de donner des cours à domicile. La proportion d'enseignants dispensant des cours de rattrapage est plus élevée en zone rurale (62,8 %) qu'en zone urbaine (50,9 %) (**figure 28**).

FIGURE 27
Proportion d'écoles proposant des cours de rattrapage



Source : IPS, 2021.

FIGURE 28
Proportion d'enseignants donnant des cours de rattrapage



Source : IPS, 2021.



6. Conclusions et recommandations

La présente étude avait pour objectif de dresser un état des lieux de l'éducation de base au Sénégal. Des progrès considérables ont été révélés en matière d'accès à l'éducation malgré une baisse de la scolarisation. Bien qu'il soit indispensable d'élargir l'accès à l'école pour réaliser l'apprentissage pour tous, des efforts majeurs s'imposent afin d'améliorer les résultats d'apprentissage. Sept facteurs clés ont été examinés dans l'ensemble du système éducatif : i) la vision et l'attention portée aux performances, ii) l'enseignement et l'apprentissage, iii) les enseignants, iv) la gestion et la direction des écoles, v) la supervision et le suivi, vi) la participation des communautés et des parents et vii) les évaluations de l'apprentissage.

Des progrès ont été enregistrés dans l'ensemble de ces facteurs concernant le système d'éducation de base. S'agissant de la vision et de la performance, des progrès ont été réalisés dans les écoles au niveau local. Parmi les avancées notables, on peut citer l'abolition des frais d'inscription dans les écoles primaires publiques, la création de cantines scolaires dans les zones rurales très vulnérables, la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire et l'amélioration des résultats des élèves.

Les principales avancées observées en matière d'enseignement et d'apprentissage comprennent l'introduction d'une approche par compétences dans le programme scolaire, l'intégration régulière d'améliorations dans ce dernier, sa large diffusion parmi les enseignants et l'introduction des langues nationales dans certaines régions. Parmi les changements positifs en matière de gestion des enseignants, on peut citer le recrutement des enseignants au moyen de processus concurrentiels et la systématisation de la formation initiale et continue dans les CRFPE et les écoles. La gestion des écoles a enregistré des progrès marqués : par exemple, des décrets visant à créer et déployer des CGE ont été promulgués, et l'Union des comités de gestion des écoles a vu le jour ; une approche décentralisée a été introduite, en particulier les ressources du niveau central sont désormais transférées directement aux écoles ; des progrès ont été signalés dans les écoles dotées d'un CGE et utilisant des contrats de performance ; et la part du budget attribuée au secteur de l'éducation a augmenté.

La participation de la communauté se caractérise par une implication considérable des parents dans le fonctionnement des écoles, par l'existence d'associations de parents d'élèves fonctionnelles, et par des contributions importantes apportées par les ménages au financement des écoles publiques. Enfin, on peut porter plusieurs systèmes d'évaluation au crédit du système d'éducation de base : des évaluations harmonisées et normalisées, des évaluations de fin de cycle organisées par la Direction des examens et concours du MEN, des évaluations réalisées par le SNERS et le PASEC, et l'enquête sur les indicateurs de prestation de services de la Banque mondiale.

Néanmoins, le système d'éducation de base demeure confronté à des difficultés considérables qu'il convient de surmonter pour réaliser l'éducation de base universelle et de qualité. Les plus importantes sont les suivantes :

- La faible qualité des enseignants ;
- La faible qualité de l'apprentissage des élèves ;
- Un financement inadéquat de l'éducation pour soutenir la réalisation des objectifs de la stratégie éducative ;
- L'absence de système harmonisé pour mesurer le niveau d'apprentissage, et de politique relative à l'utilisation des résultats des évaluations ;
- Un faible niveau d'accès à l'enseignement préscolaire et une chute du taux d'inscription à l'école primaire.

Les conclusions suivantes ont été tirées des résultats de la revue de la littérature et des discussions avec les principaux acteurs du système d'éducation de base. Elles sont classées en fonction des facteurs éducatifs clés examinés dans le cadre de cette étude.

Vision

La vision du Gouvernement concernant le développement de l'éducation de base doit être mieux adaptée aux différentes catégories de parties prenantes, notamment les parents, dont l'engagement en faveur de l'éducation de leurs enfants n'est pas suffisant. Dans de nombreuses familles, les enfants n'apprennent qu'à l'école, ne s'exercent pas à la maison et arrivent fatigués en classe après avoir travaillé dans les champs. Le fait de mieux partager la vision selon laquelle l'éducation dote les enfants de compétences de base et leur permet de s'adapter aux évolutions technologiques, économiques et sociales pourrait persuader les parents qui ne sont pas convaincus de ses avantages que l'éducation est bel et bien importante.



Enseignement et apprentissage

Pour améliorer la performance des écoles, il faut remédier aux inégalités entre les écoles publiques, mieux équiper les établissements défavorisés avec du matériel didactique, mettre fin aux effectifs pléthoriques des classes, et réduire le taux élevé de rotation des enseignants dans les zones rurales et périurbaines.

Afin d'améliorer l'apprentissage, en particulier pour les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage, le nombre d'élèves par enseignant doit être réduit. Pour y parvenir, on peut construire des salles de classe et recruter des enseignants, employer des instructeurs en lecture et en mathématiques pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et créer un environnement scolaire sûr. Il faut apporter des améliorations substantielles au programme d'enseignement. Le temps imparti à l'enseignement de la lecture et des mathématiques est insuffisant compte tenu de la complexité de l'approche par compétences, qui demeure une innovation majeure pour de nombreux enseignants.

L'utilisation des guides pédagogiques constitue également une source de difficultés. Réviser le programme d'enseignement peut aussi se justifier par la nécessité de mieux adapter les guides aux contextes locaux et aux langues parlées. Il convient également de prêter attention à la faible disponibilité du matériel didactique et des outils pédagogiques recommandés.

Le Gouvernement vise à introduire les langues nationales dans l'éducation de base d'ici à 2026. Trois ans avant cette date limite, toutes les dispositions doivent être prises pour produire les documents éducatifs nécessaires, comprendre le profil linguistique des enseignants, définir les domaines d'enseignement de chaque langue nationale à introduire, former les enseignants, préparer un programme de redéploiement des enseignants et budgétiser les activités initiales.

Au cœur des propositions de mesures à court terme visant à améliorer les résultats d'apprentissage, on retrouve les cours de rattrapage destinés aux élèves en difficulté ainsi que des modifications des programmes de formation des CRFPE. Ces mesures doivent mettre davantage l'accent sur les technologies de l'information et de la communication au service de l'éducation.

Enseignants

Comme l'ont révélé les entretiens et les observations en classe, les enseignants sont confrontés à d'importants problèmes de compétences. L'observation de l'attitude des enseignants en classe, l'organisation et la structure des cours, l'acquisition des connaissances par les élèves et les méthodes d'enseignement montrent qu'il est urgent de mettre à niveau les compétences des enseignants pour améliorer sensiblement la qualité de l'enseignement. Il est nécessaire d'allonger la durée de la formation initiale et continue des enseignants afin de les doter de compétences pédagogiques adaptées aux besoins du programme scolaire, qui suit une approche par compétences. Il convient de prendre des mesures rapides dans les écoles pour remédier aux lacunes en matière de lecture pendant les premières années d'enseignement. À cette fin, il faut mettre l'accent sur la supervision des enseignants chargés des premiers niveaux, en particulier par l'intermédiaire des cellules internes consacrées à la lecture et aux mathématiques. Pour renforcer l'engagement des enseignants et améliorer les résultats d'apprentissage de leurs élèves, il faudrait améliorer les conditions de travail, augmenter les salaires et favoriser l'évolution professionnelle.

Gestion et direction des écoles

La principale difficulté en matière de financement de l'éducation de base réside dans l'écart substantiel entre le coût d'un système scolaire de dix ans et les ressources publiques disponibles. À court terme, le Gouvernement peut envisager d'orienter sensiblement les dépenses publiques en faveur de l'éducation de base au moyen d'une affectation intrasectorielle. L'amélioration de la stabilité concernant la disponibilité des budgets pour les différents organes, dont les IEF et les IA, constitue une condition nécessaire à la bonne application des politiques définies dans le plan de performance. Les retards de financement entravent la mise en œuvre des plans d'action institutionnels et des inspections d'écoles.

Presque aucun directeur d'école n'est formé à la gestion financière. Afin de garantir une utilisation efficace des ressources, ils doivent recevoir une formation financière. Le recrutement par processus concurrentiel doit être la règle pour toutes les nominations à des postes à responsabilités au niveau des écoles, des IEF et des IA. Ces postes doivent être ouverts à des candidats dotés de compétences solides en matière de gestion financière et administrative dans les écoles ou les IA.



Supervision et suivi

Il convient d'accorder une plus grande attention à l'efficacité des directions d'écoles concernant le suivi de l'apprentissage ainsi que le suivi régulier des cahiers d'exercices en classe et des bilans éducatifs, afin d'évaluer si les enseignants respectent le programme scolaire. Parmi les outils disponibles à cette fin, on peut citer les visites dans les classes, les cercles de discussion et la revitalisation des cellules d'animation pédagogique internes. Les IEF doivent effectuer des missions plus fréquentes dans les écoles. La sous-division des IEF en cellules au niveau des districts permettrait de renforcer la présence des inspecteurs dans les écoles.

Participation des communautés et des parents

La communauté est déterminée à améliorer la qualité. Les réunions semestrielles ou trimestrielles d'évaluation des résultats constituent les réunions les plus fréquentes entre les parents et les enseignants. Rares sont les autres réunions organisées sous l'égide du CGE ou de l'association de parents d'élèves, et elles ne réunissent que quelques membres de ces organes. Les parents et les enseignants doivent interagir de manière accrue concernant les résultats des élèves. Des réformes systémiques devraient multiplier les occasions et les outils de participation pour les parents, s'appuyer sur les réalisations de nombreux projets et permettre une meilleure participation des communautés à la gestion des écoles et au suivi de l'apprentissage.

Les collectivités territoriales peuvent jouer un rôle plus important dans l'amélioration de l'apprentissage en diminuant les abris temporaires, en construisant des salles de classe et des murs d'enceinte, en installant plus de lavabos et de toilettes, et en fournissant du mobilier de bureau, des tables et des bancs. Elles peuvent également offrir des incitations pour fidéliser les enseignants dans les contextes ruraux ou périurbains difficiles. Le recrutement de tuteurs pour aider les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage, en particulier concernant les disciplines fondamentales de la lecture et des mathématiques, ainsi que le renforcement de l'engagement parental devraient aussi faire partie du rôle des collectivités territoriales. De même, les collectivités territoriales peuvent sensibiliser les parents aux questions liées à l'éducation en assurant un suivi individualisé des élèves à domicile et en favorisant des interactions plus fréquentes avec les enseignants pour aider les parents à mieux comprendre comment ils peuvent soutenir l'éducation de leurs enfants.

Évaluations de l'apprentissage

Le Sénégal devrait adopter une politique nationale relative aux évaluations de l'apprentissage et créer un mécanisme visant à garantir des évaluations régulières. Une telle mesure doit être étayée par un budget opérationnel de mise en œuvre. Le système d'éducation de base doit disposer d'un système d'évaluation nationale normalisée assurant des évaluations régulières, par exemple tous les trois ans, ce qui établirait une base de référence pour analyser des données probantes comparables au fil du temps sur le niveau d'apprentissage des élèves. Il convient d'investir dans un tel système pour améliorer la qualité de l'éducation.

L'évaluation de l'enseignement joue un rôle fondamental à tous les niveaux du système éducatif, et ce, pour tous ses acteurs. Il est donc nécessaire de mieux former ces acteurs aux évaluations de l'apprentissage et aux nouveaux formats d'examen. Il faut également porter attention à l'harmonisation des stratégies et formats d'évaluation. Alors que les évaluations internationales tiennent compte de variables contextuelles, ce n'est généralement pas le cas des évaluations nationales. Le fait d'aligner plus étroitement le contenu des évaluations nationales sur les évaluations internationales aiderait les enseignants à adopter des approches d'évaluation et à déployer des outils adaptés aux normes internationales, et donc à soutenir l'apprentissage des élèves. Les outils d'évaluation doivent être adaptés pour recourir davantage à la technologie plutôt qu'aux supports papier. Au niveau du système, les évaluations doivent servir à restructurer les programmes et à les aligner sur les normes internationales.

Cinq recommandations principales se dégagent de ces conclusions :

1. Renforcer les compétences des enseignants, pour améliorer leur niveau de maîtrise du programme d'enseignement de base qui a un impact négatif sur l'acquisition de connaissances cognitives par les élèves.
2. Modifier la répartition des dépenses du secteur public de l'éducation au profit de l'éducation de base.
3. Réduire le déficit en infrastructures scolaires pour diminuer le nombre d'élèves par classe et supprimer les abris temporaires, source de démotivation pour les élèves, les parents et les enseignants.
4. Élaborer une politique nationale afin d'évaluer l'apprentissage dans l'éducation de base et établir un système national pour mener des évaluations normalisées régulières (tous les trois ans, par exemple).
5. Prendre toutes les mesures nécessaires pour généraliser l'emploi des langues nationales durant les premières années du primaire.



Abréviations

AFD	Agence française de développement
APE	Association de parents d'élèves
BFEM	Brevet de fin d'études moyennes
CFEE	Certificat de fin d'études élémentaires
CE1/CE2	Cours élémentaires 1/2
CFA	Franc ouest-africain
CGE	Comité de gestion d'école
CI	Cours d'initiation
CM1/CM2	Cours moyens 1/2
CODEC	Collectif des directeurs d'écoles
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CP	Cours préparatoire
CRES	Consortium pour la recherche économique et sociale
CRFPE	Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation
EDS	Enquête démographique et de santé
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IA	Inspection/inspecteur d'académie
IEF	Inspection/inspecteur de l'éducation et de la formation
INEADE	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation
IPS	Indicateur de prestation de services
JICA	Agence japonaise de coopération internationale
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MILO	Suivi des impacts sur les résultats de l'apprentissage
ODD	Objectifs de développement durable
PAAME	Projet d'amélioration des apprentissages en mathématiques à l'élémentaire
PADES	Programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal
PAQEEB	Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation de base
PAQUET	Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
SNERS	Système national d'évaluation des rendements scolaires
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international



Références

AFD/GPE, *Document de présentation du programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal – PADES*. Agence française de développement/Partenariat mondial pour l'éducation, Dakar, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://docplayer.fr/179569083-Document-de-presentacion-du-programme-d-appui-au-developpement-de-l-education-au-senegal-pades.html>.

ANSD, *Enquête harmonisée sur les conditions de vie des ménages 2018–2019 : Sénégal*. Agence nationale de la statistique et de la démographie, Dakar, 2019.

CONFEMEN, *Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN, Dakar, 2014. Disponible à l'adresse suivante : www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/12/RapportPasec2014_FR_BD1.pdf.

CONFEMEN, *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, Dakar, 2020. Disponible à l'adresse suivante : www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019_Rev2022_WebOK.pdf.

Davis, W. et Mihalyi, D., *Opportunités et défis pour le Sénégal dans le domaine de la production pétrolière et gazière : Enseignements tirés de l'expérience d'autres nouveaux producteurs*. Institut de gouvernance des ressources naturelles, New York/Londres, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://resourcegovernance.org/sites/default/files/documents/opportunités_et_defis_pour_le_senegal_dans_le_domaine_de_la_production_petroliere_et_gaziere.pdf.

GPE, *Rapport sur les résultats 2021 : rapport sur les résultats définitifs de la stratégie 2016–2020 du GPE*. Partenariat mondial pour l'éducation, Washington D. C., 2021. Disponible à l'adresse suivante : www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2021-09-GPE-rapport-sur-les-resultats-2021.pdf.

INEADE, *Rapport de l'évaluation des acquis d'élèves des 2ème et 4ème années primaires en LC, maths et ESVS (Vol. 13)*. Ministère de l'éducation nationale, Dakar, 2016.

IPS, *Enquête sur les indicateurs de prestations de services dans le secteur de l'éducation au Sénégal*. Consortium pour la recherche économique et sociale, Dakar, 2021.

MEN, *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Ministère de l'éducation nationale, Dakar, 2010.

MEN, *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Ministère de l'éducation nationale, Dakar, 2013.

MEN, *Guide pédagogique : enseignement élémentaire 1^{re} étape CI-CP – curriculum de l'éducation de base*. Ministère de l'éducation nationale, Dakar, 2016. Disponible à l'adresse suivante : www.scribd.com/document/394481680/GUIDE-Version-Finale.

MEN, *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Ministère de l'éducation nationale, Dakar, 2018. Disponible à l'adresse suivante : www.education.sn/sites/default/files/2019-08/RNSE_2018_-DPRE_DSP_BSS-vf_juillet_2019.pdf.

MEN, *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Ministère de l'éducation nationale, Dakar, 2019a. Disponible à l'adresse suivante : www.statsenegal.sn/publications-statistiques/regionales/EDUCATION-FORMATION/Education/rapport-national-sur-la-situation-de-l-education-2019.

MEN, *Rapport annuel de performance du MEN 2018*. Ministère de l'éducation nationale, Dakar, 2019b.

MEN, *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Ministère de l'éducation nationale, Dakar, 2020.

OCDE *PISA for Development: Results in Focus*. Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, 2018. Disponible à l'adresse suivante : www.oecd-ilibrary.org/docserver/c094b186-en.pdf?expires=1657555410&id=id&accname=quest&checksum=AD4D40E9E6EA6D8514253496C1B8E3D0.



République du Sénégal, *Rapport de performance du secteur de l'éducation et de la formation*. République du Sénégal, Dakar, 2018. Disponible à l'adresse suivante :
www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-05-Senegal-ESP-IR.pdf.

République du Sénégal, *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence – Education/Formation 2018–2030*. République du Sénégal, Dakar 2018. Disponible à l'adresse suivante :
www.globalpartnership.org/sites/default/files/a1-sen-esp-paquet_2018-2030.pdf.

Spaull, N. et Lillenstein, A « Assessing early literacy outcomes in Burkina Faso and Senegal: using DHS and PASEC to combine access and quality. ». Dans Spaull, N. et Comings, J. (dir.), *Improving Early Literacy Outcomes*. Brill Sense, Leiden, 2019.

Bureau international d'éducation de l'UNESCO, *Données mondiales de l'éducation : VII Ed. 2010/11 – Sénégal*. UNESCO-BIE, Genève (Suisse), 2010. Disponible à l'adresse suivante :
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Senegal.pdf.

USAID, *Étude nationale sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal*. Agence des États-Unis pour le développement international, Washington D. C., 2017. Disponible à l'adresse suivante :
https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00T71J.pdf.

Banque mondiale, *Service Delivery Indicators: Senegal – April 2012*. Banque mondiale, Washington D. C., 2013. Disponible à l'adresse suivante :
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/455401468167638443/pdf/903720WP0Box380nical0Report0Senegal.pdf>

ED/GEMR/MRT/2022/SL/CR/4

