

A. Contexte

A.1 Déconcentration et décentralisation en matière d'éducation

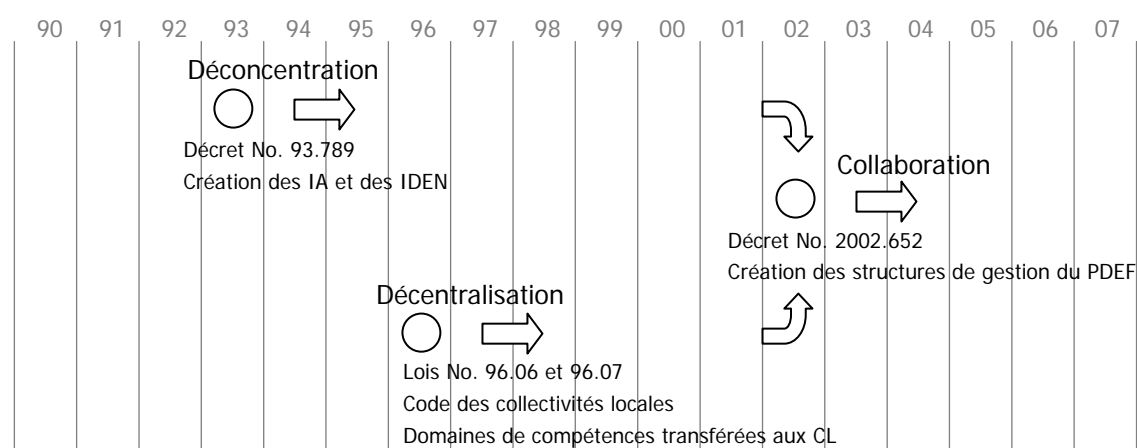
A.1.1 Évolution de la déconcentration et de la décentralisation

Au Sénégal, avec l'avènement de la déconcentration et de la décentralisation après les années 1990, les rôles des organes et des structures de gestion locale de l'éducation ont subi des changements.

C'est en 1993, avant le commencement de la décentralisation en 1996, que les Inspections d'Académies (IA) et les Inspections Départementales de l'Éducation Nationale (IDEN) ont été créées sous la tutelle du Ministère de l'Éducation dans le but de transférer certains pouvoirs aux régions en matière d'éducation. Les rôles des IA ont été définis dans le sens de relayer la politique nationale dans la région. Quant aux IDEN, les rôles qui leur ont été assignés consistaient à l'exécution effective des plans de l'éducation de base (y compris l'éducation préscolaire, élémentaire et non-formelle) dans les départements de leurs régions respectives à travers les écoles élémentaires, les collèges et les centres de formation professionnelle.

Avec l'application de la loi de décentralisation en 1996, les régions, les communes et les communautés rurales (« les collectivités locales » en terme général) se sont vues doter d'une autonomie de gestion administrative et financière. Une collectivité locale est composée d'un conseil dont les membres sont élus au suffrage universel dans leur circonscription et d'un organe exécutif. L'éducation a fait partie des 9 domaines de compétences transférées aux collectivités locales par l'État à savoir : 1) la santé et l'action sociale; 2) l'environnement et les ressources naturelles; 3) la jeunesse et les sports; 4) la culture; 5) l'éducation; 6) la planification; 7) l'aménagement du territoire; 8) les domaines; 9) l'urbanisme et l'habitat.

Schéma A.1.1 Chronographe de la déconcentration et de la décentralisation en matière d'éducation



Source : Équipe d'étude JICA, juillet 2007

A.1.2 Fonctions et rôles juridiques de chaque structure concernée

(1) IA et IDEN

Les IA et les IDEN ont été créés par le Décret n° 93.789 dans le cadre de la déconcentration des pouvoirs du Ministère de l'Éducation. Aujourd'hui, 11 IA et 43 IDEN sont installées dans le pays. Les fonctions et les rôles de chaque structure ont été définis comme suit.

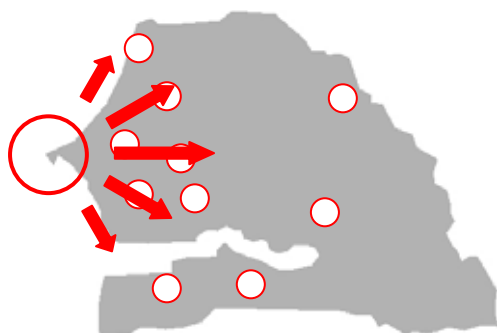
Tableau A.1.1 Fonctions et rôles des IA et des IDEN

IA	IDEN
<ul style="list-style-type: none"> - le contrôle pédagogique, technique, administratif et financier des établissements scolaires, - l'élaboration et la mise en œuvre de la carte scolaire et du plan régional de l'éducation, - la collecte, l'analyse et la publication des données statistiques de la région en matière d'éducation, - la planification et la gestion des opérations d'entretien préventif, de réhabilitation et de construction des établissements scolaires et administratifs, - l'exécution et le suivi du programme régional de formation des personnels enseignants et de la réforme de l'éducation, - l'organisation des examens et concours scolaires et professionnels, - l'affectation des élèves admis en classe de 6ème et de l'orientation des élèves admis en classe de seconde, - l'affectation des agents fonctionnaires et non-fonctionnaires mis à leur disposition, - l'organisation des commissions régionales de mutation, - de la notation des personnels, - des sanctions à l'égard des élèves (exclusion définitive), - des sanctions du 1er degré à l'égard des agents placés sous leur autorité, - des permissions d'absence d'une durée n'excédant pas huit jours, - des décisions de congé annuel ou de maternité concernant les membres du personnel enseignant autres que ceux chargés d'enseignement ou de surveillance, - la délivrance des états de service, - des subventions du F.D.E.E. aux coopératives scolaires des écoles publiques élémentaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - de gérer la part du budget de l'État affectée aux établissements d'éducation préscolaire et aux écoles élémentaires, - de gérer les personnels des établissements préscolaires et des écoles élémentaires, - d'exercer son contrôle pédagogique sur ces personnels et de participer à leur formation continuée, - d'organiser des examens et concours concernant les élèves de l'enseignement élémentaire et les examens et concours professionnels concernant les personnels dont il est le chef hiérarchique, - de collecter et d'analyser les données statistiques de sa circonscription en matière d'éducation préscolaire et d'enseignement élémentaire, - de planifier et de gérer les opérations d'entretien préventif et de réhabilitation des établissements de son ressort en liaison avec les communes et communautés rurales concernées, - d'une manière générale, de préparer, centraliser, étudier tous les dossiers relatifs à la scolarité des élèves, la gestion des personnels, la gestion administrative et financière des établissements que la réglementation demande de transmettre pour décision à l'Inspecteur d'Académie ou au Ministre chargé de l'Éducation Nationale.

Source : Décret n° 93.789, 1993

Les rôles des IA sont principalement de veiller à la mise en œuvre de la politique du Gouvernement dans les régions et les rôles des IDEN consistent à l'exécution effective des plans de l'éducation de base dans les départements.

Schéma A.1.2 Déconcentration de la gestion de l'éducation



Source : Équipe d'étude JICA, juillet 2007

(2) Collectivités locales

Les collectivités locales sont composées de 3 niveaux que sont la région, la commune et la communauté rurale¹. Les compétences actuelles transférées aux collectivités locales en matière d'éducation par la Loi n° 96.06 et 96.07 sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau A.1.2 Compétences transférées aux collectivités locales en matière d'éducation

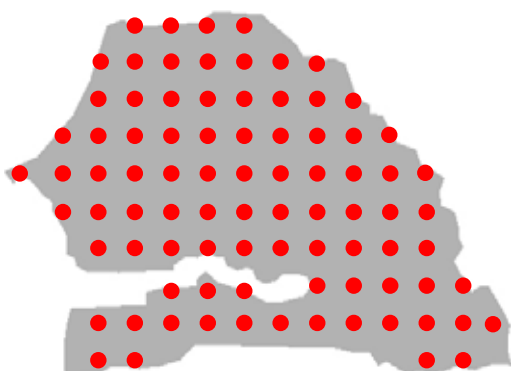
Région	Commune	Communauté rurale
<ul style="list-style-type: none"> - la participation à l'établissement de la tranche régionale de la carte scolaire nationale ; - l'équipement, l'entretien, la maintenance des lycées et collèges ; - le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint des lycées et collèges ; - la répartition, l'allocation de bourses et d'aides scolaires ; - la participation à l'acquisition des manuels et des fournitures scolaires ; - la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation. 	<ul style="list-style-type: none"> - la construction, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires ; - le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint des écoles élémentaires et des établissements préscolaires ; - l'allocation de bourses et d'aides scolaires ; - la participation à l'acquisition des manuels et des fournitures scolaires ; - la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation. 	<ul style="list-style-type: none"> - la construction, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires ; - la participation à l'acquisition de manuels et fournitures scolaires ; - la participation à la gestion et à l'administration des écoles préscolaires, élémentaires et des collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.

Source : Loi n° 96.07 portant transfert des compétences aux collectivités locales, 1996

Après lecture des tableaux ci-dessus, il apparaît que les compétences transférées aux collectivités locales par cette loi se soient limitées au volet de la mise en œuvre des plans de l'éducation par la construction d'infrastructures scolaires, l'entretien des salles de classe, la fourniture de manuels scolaires etc., tandis que les structures du Ministère de l'Éducation (IA et IDEN) gèrent le volet pédagogique et le personnel.

Par ailleurs, une activité comme la campagne de sensibilisation (pour l'inscription au CI par exemple) n'est pas clairement définie comme devant être prise en charge par la communauté de manière effective alors que celle-ci devrait y jouer un rôle de premier plan.

Schéma A.1.3 Décentralisation des compétences



Source : Équipe d'étude JICA, juillet 2007

¹ Les communes d'arrondissements qui ont été implantées dans la région de Dakar sont aussi des collectivités locales. Dans ce rapport dont l'accent est mis sur l'éducation de base, les communes et les communautés rurales seront les cibles principales de l'Étude.

(3) Structures de gestion du PDEF

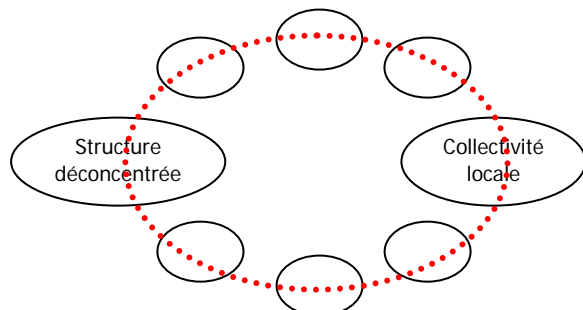
Le « Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) » qui a démarré en 2001, même s'il n'a pas donné totale satisfaction, a permis une amélioration significative de l'accès à l'éducation de base. Concrètement, le TBS est passé de 68,3% en 2000 à 82,5% en 2004/05, tandis que le niveau atteint par rapport à l'amélioration de la qualité de l'éducation reste très loin des objectifs fixés. Ainsi, si le recrutement de nombreux enseignants volontaires a permis d'améliorer l'accès, le taux de redoublement en 2002/03 est, quant à lui, de 14,6% alors que le taux ciblé était de 10%.

Après la première phase du PDEF entre 2001 et 2004, la deuxième phase 2005-2007 est en cours d'exécution. Ce faisant, on aborde l'étape où il faudrait faire évoluer aussi bien l'accès que la qualité qui constituent deux piliers du PDEF à travers l'amélioration de la gestion de l'éducation qui est le troisième pilier. Si d'une part l'accès à l'éducation de base a progressé grâce à la construction des salles de classe et le recrutement de nombreux enseignants volontaires, d'autre part, les enfants pas encore scolarisés sont difficilement enrôlables dans le système pour différentes raisons². C'est pourquoi, il est nécessaire de renforcer la gestion de l'éducation en collaboration avec la communauté.

La « Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation » présentée en janvier 2005 par Monsieur le Ministre de l'Éducation, a clairement indiqué que les activités développées dans le cadre du PDEF devraient permettre de satisfaire les exigences de la scolarisation universelle conformément aux Objectifs de Développement du Millénaire et de la lutte contre la pauvreté, et que l'enseignement élémentaire constitue la première priorité de développement. À cet égard, l'amélioration de la qualité et la poursuite du processus de décentralisation et de déconcentration constitueront les dominantes majeures des stratégies de développement du secteur.

Le processus de décentralisation et de déconcentration devrait préciser davantage et plus concrètement les contours et le mode de gestion de l'éducation à travers la mise en place des structures de gestion du PDEF aux différents niveaux créées par le Décret n° 2002.652 pour harmoniser le fonctionnement du système éducatif.

Schéma A.1.4 Structures de gestion du PDEF



Source : Équipe d'étude JICA, juillet 2007

² En effet, le taux d'accroissement du nombre d'élèves en 2005 (4,4%) était moins élevé l'an précédent (7,4%). Les stagnations des nouveaux inscrits au CI et de la construction des salles de classe, l'augmentation des abandons sont considérés comme étant des facteurs majeurs (Résumé analytique du PDEF 2005, DPRE, ME).

La composition et les rôles des structures de gestion du PDEF sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau A.1.3 Organisation et fonctionnement des structures de gestion du PDEF

Comités	Membres	Rôles
CRC	<p>Président : Président du Conseil régional</p> <p>Secrétariat exécutif : IA</p> <ul style="list-style-type: none"> - représentant du Gouverneur, - représentants des Préfets des départements, - 3 membres du Conseil régional, - membres du comité technique de l'ARD, - chefs de service régionaux des ministères ayant en charge le secteur de l'éducation et de la formation, - chefs de service régionaux dont les ministères de tutelle sont membres du CNCS, - 3 représentants de l'IA, - IDEN de la région, - CTR des constructions scolaires, - Président de l'Association régionale des Parents d'Élèves, - 1 représentant de chaque syndicat d'enseignants, - 1 représentant des ONG qui interviennent dans le secteur de l'Éducation, - présidents des CDCS, - 3 présidents de CLEF désignés par leurs pairs, - 3chefs d'établissements de l'éducation et de la formation, - représentant du Conseil régional de la Jeunesse, - représentante des Groupements de Promotion féminine, - Maîtres d'Ouvrage Délégués (MOD). 	<ul style="list-style-type: none"> - de concevoir et d'élaborer le Plan Régional de Développement de l'Éducation (PRDE), - de mobiliser les partenaires au développement autour des objectifs stratégiques du PRDE, - de mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation des PRDE, - d'assurer le suivi et l'évaluation interne de l'exécution des PRDE en vue de suggérer, s'il y a lieu, des réajustements nécessaires, - de participer à l'élaboration de la carte scolaire ainsi que la carte linguistique régionale, - d'identifier les préoccupations régionales en matière d'éducation et de formation à intégrer dans le cadre de la rénovation des curricula de l'éducation de base, - d'adopter le programme d'activités régionales et le budget prévisionnel de chaque gestion, - d'impulser et de suivre l'élaboration des Plans Départementaux de Développement de l'Éducation (PDDE), - d'harmoniser les différents plans d'action initiés par les structures départementales, - d'appuyer les Comités Départementaux de Coordination et de Suivi (CDCS).
CDCS	<p>Président : Maire de la commune de chef lieu du Département</p> <p>Secrétariat exécutif : IDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - représentant du Préfet, - présidents de CLEF, - 3 représentants de l'IDEN, - 3 représentants des directeurs d'école du département, - 3 chefs de service départementaux dont les ministères de tutelle sont membres du CNCS, - Président de l'association départementale des parents d'élèves, - représentants des syndicats d'enseignants, - représentants des ONG intervenant dans le secteur de l'éducation. 	<ul style="list-style-type: none"> - d'élaborer et de mettre en œuvre le Plan Départemental de Développement l'Éducation (PDDE), - d'examiner les conditions de préparation de la rentrée scolaire, - d'élaborer la carte scolaire départementale, - d'impulser et de suivre les projets d'éducation initiés par les conseils ou comités de gestion des structures d'éducation et de formation à la base, - d'élaborer les besoins à prendre en charge dans les Plans Régionaux de Développement de l'Éducation (PRDE), - d'appuyer les Comités Locaux de Développement de l'Éducation (CLEF).
CLEF	<p>Président : Maire ou Président du CR</p> <p>Secrétariat exécutif : IDEN ou DE désigné</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 membres de la CL concernée, - représentant de chaque conseil de gestion d'établissement ou de chaque union de Comités de gestion d'école, - partenaires de la coopération décentralisée, - représentant de chaque syndicat d'enseignants, - représentant des APE, - représentant des associations sportives et culturelles, - représentant des groupements de promotion féminine, - représentant de chaque association de développement du village ou du quartier - 5 chefs d'établissement et directeurs d'école choisis par leurs pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> - d'élaborer et mettre en œuvre des Plans Locaux de Développement de l'Éducation (PLDE), - de développer la carte scolaire locale et contribuer à l'élaboration des Plans Départementaux de Développement de l'Éducation (PDDE) en tenant compte des besoins locaux et des projets d'écoles ou d'établissement, - d'impulser et appuyer le fonctionnement des Comités de gestion (CG), des centres de développement de la petite enfance, des écoles élémentaires, des écoles communautaires de base ou des centres d'alphabétisation, - de mobiliser les acteurs et partenaires autour des programmes et projets locaux de développement de l'éducation, - de mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs des programmes et projets locaux de développement de l'éducation, - de promouvoir des programmes de formation des membres des CLEF et des équipes pédagogiques à

		<p>tous les niveaux,</p> <ul style="list-style-type: none"> - de participer au fonctionnement du Comité Départemental de Coordination et de suivi (CDCS), - de développer des plans d'action d'aide et de soutien en faveur des filles et des enfants issus de familles démunies ou souffrant d'handicaps légers, - de promouvoir les écoles franco-arabes et les petits collèges de proximité, - de lutter contre l'analphabétisme et favoriser l'articulation entre le formel et le non formel.
CGE	<p>Président : Élu par la communauté Secrétariat exécutif : Directeur d'école</p> <ul style="list-style-type: none"> - délégué de quartier (dans les communes) ou chef de village, - représentant du Conseil municipal ou rural, - responsable de l'école, - personnel enseignant, - personnel de service, - représentants des élèves, - 2 représentants de l'APE, - représentant de chaque Association Sportive et Culturelle (ASC) du quartier ou village, - représentant de chaque Groupement de Promotion Féminine (GPF) du quartier ou village, - représentant de chaque association de développement du village ou du quartier. 	<ul style="list-style-type: none"> - d'élaborer, mettre en œuvre et évaluer les projets de développement des écoles, des centres d'alphabétisation ou des centres de développement de la petite enfance, - de mobiliser les acteurs et partenaires autour des objectifs du projet de développement de l'école, du centre d'alphabétisation ou du centre de développement de la petite enfance, - de développer des plans d'action d'aide et de soutien en faveur des filles et des enfants issus de familles démunies ou souffrant d'handicaps légers, - de promouvoir des actions de formation en faveur des membres des Comités de Gestion (CG) d'une part et des enseignants d'autre part, - de mobiliser et gérer les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs du projet, - d'appuyer la mise en œuvre des innovations pédagogiques et structurelles notamment le fonctionnement des classes multigrades et à double flux, l'articulation formel/non formel, - de contribuer à l'élaboration des Plans de Développement Locaux ou Départementaux de l'Éducation (PLDE) en participant au fonctionnement des Comités Locaux de l'Éducation et de la Formation (CLEF).

Source : Décret n° 2002.652, 2002

3 importants aspects dans ces textes sont entre autres :

1. de réaliser le développement de l'éducation avec la participation de tous les acteurs de chaque circonscription en matière d'éducation,
2. d'exécuter complètement le plan de développement de l'éducation élaboré à partir de l'identification des préoccupations en matière d'éducation, la planification des activités, la mobilisation des ressources humaines et financières, la mise en œuvre et l'évaluation,
3. de gérer la structure par le président de la collectivité locale et de mettre en œuvre le plan par les organes sous tutelle du Ministère de l'Éducation par le secrétariat exécutif.

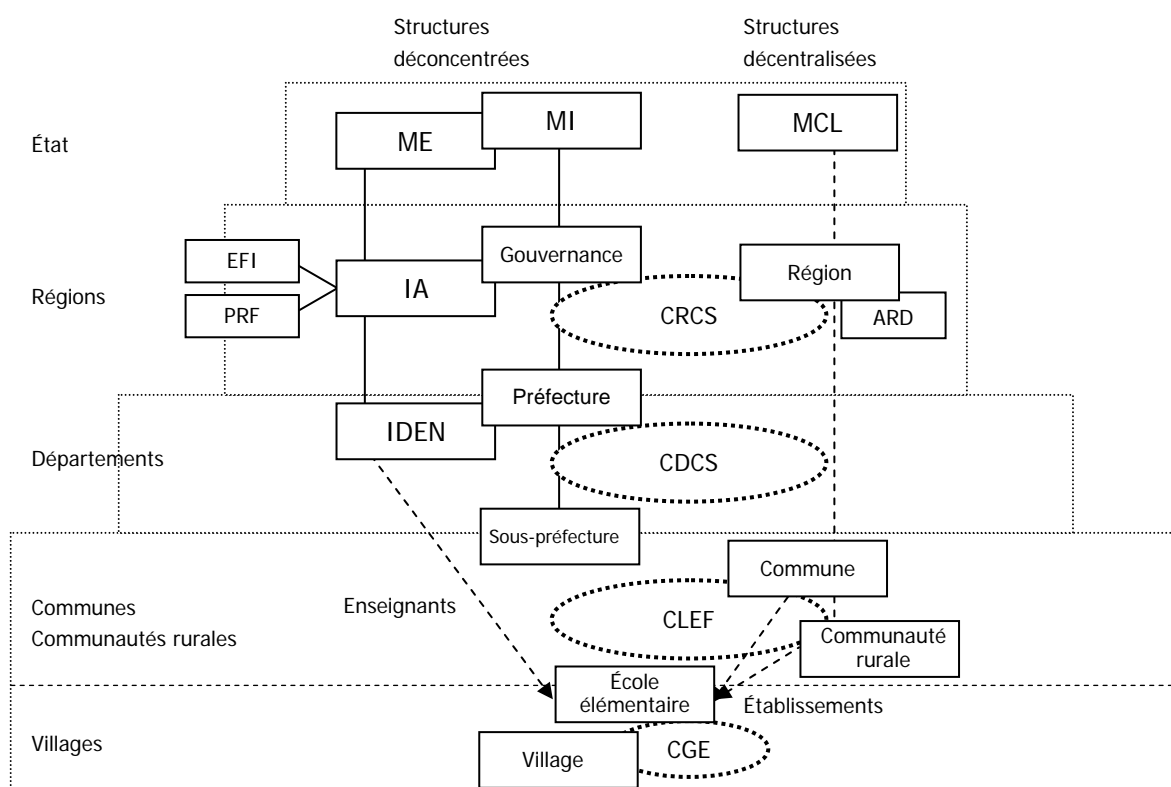
Le décret du Président de la République affirme clairement une volonté de faire des structures de gestion une plate-forme de collaboration et d'harmonisation entre tous les acteurs en matière d'éducation pour permettre une meilleure élaboration des plans, une meilleure mobilisation des ressources humaines et financières, et une cohérence dans la mise en œuvre des activités. L'esprit du Décret n°93.789 portant création des IA et des IDEN et de la Loi n°96.06 portant code des collectivités locales va dans le même sens de ce qui a été précédemment évoqué.

C'est ainsi que l'IA devrait élaborer une carte scolaire régionale afin de fournir des informations

nécessaires au CRCS. De la même manière, chaque IDEN devrait élaborer une autre carte scolaire départementale sur le même schéma pour le CDCS. Ceci révèle une petite contradiction sur les rôles des IA et des IDEN tels que stipulés par le Décret n° 93.789.

Dans ce sens, le transfert des compétences aux collectivités locales par les lois n°96.06 et 96.07 devrait leur permettre d'avoir une voix prépondérante en tant que responsables du comité de gestion du PDEF au niveau local.

Schéma A.1.5 Structures concernées pour la gestion de l'éducation selon le Décret n° 2002.652



N.B : EFI : École de formation des instituteurs, PRF : Pôle régional de formation, ARD : Agence régionale de développement, CRCS : Comité régional de coordination et de suivi, CDCS : Comité départemental de coordination et de suivi, CLEF : Comité local d'éducation et de formation, CGE : Comité de gestion de l'école. Les collectivités locales ne sont pas régies par une règle hiérarchique entre elles.

Source : Décret n° 2002.652, 2002

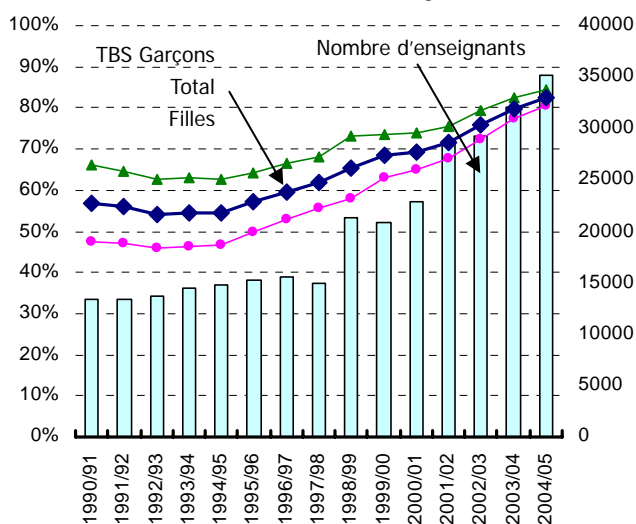
A.2 Réalisations du PDEF

Le présent chapitre examine, sur la base des données et des informations du Ministère de l'Éducation, les réalisations du PDEF en matière d'enseignement élémentaire, durant sa première phase entre 2001 et 2004.

A.2.1 Accès

Comme le montre le schéma A.2.1, depuis le milieu des années 1990, des efforts ont été fournis pour combler le déficit de scolarisation accumulé par le Sénégal pendant une vingtaine d'années. Ainsi, à la quasi-stagnation de la scolarisation dans l'enseignement élémentaire des années 1980 et du début des années 1990 a succédé une forte poussée notamment depuis la mise en œuvre du PDEF en 2001. Le taux brut de scolarisation (TBS) en 2004/05 a atteint 82,5% et le taux brut d'inscription a excédé 90%.

Schéma A.2.1 TBS et nombre d'enseignants



Source : Ministère de l'Éducation, mars 2006

Le réseau de l'enseignement élémentaire est passé de 4.751 écoles en 2000/01 (dont 4.338 publiques) à 6.060 écoles en 2004/05 (dont 5.450 publiques). Le nombre de salles de classe est passé de 21.530 en 2000/01 à 30.483 en 2004/05.

Des progrès importants ont aussi été enregistrés au niveau de la réduction des inégalités d'accès entre garçons et filles et entre zones urbaines et rurales. Le pourcentage des filles dans l'effectif total du primaire est passé de 43,9% en 1996/97 à 48,3% en 2004/05. Dans certaines régions, le pourcentage des filles est légèrement supérieur à celui des garçons. Concernant les inégalités d'accès entre zones urbaines et rurales, en 2000/01, 76,9% des écoles et 44,5% des effectifs de l'élémentaire se trouvent en milieu rural contre respectivement 76,9% et 51,3% en 2004/05. En 2000/01, les filles représentaient 43,7% des effectifs en zone rurale et 48,2% en zone urbaine, contre respectivement de 47,1% et 49,5% en 2004/05. Au total, les inscriptions au CI montrent une supériorité des effectifs des filles (50,2%) par rapport aux garçons.

Cependant, les effectifs scolaires n'évoluent pas au même rythme dans les différentes régions. La persistance des inégalités régionales a pour effet, qu'en 2003/04, le TBS de 102,6% à Ziguinchor côtoie encore ceux de 49,2% à Diourbel, 55,7% à Kaolack, 71,5% à Louga 71,1% à Fatick. Malgré les progrès notoires enregistrés par ces régions, leur TBS reste encore en dessous de la moyenne nationale qui est de 79,9%.

A.2.2 Qualité

La première phase du PDEF a été marquée par une légère amélioration des rendements scolaires dans l'élémentaire. On estime que c'est l'application d'une politique de gratuité des manuels scolaires pendant cette période ainsi que les initiatives développées à la base par les IDEN, l'allongement de la durée de formation des volontaires dans les EFI et la formation continue des enseignants qui ont contribué au relèvement du niveau moyen des acquisitions des élèves, malgré l'accroissement massif des effectifs.

Malgré ces efforts, le niveau des élèves est encore passable, surtout en français, puisque le taux de réussite aux épreuves d'évaluation n'est que de 50%. En effet, en 2001/02 seules deux IA ont atteint ou dépassé le seuil de 50%. En 2002/03, 9 IA sur 11 ont réalisé plus de 50% de réussite au CFEE avec des pics de 72,92% et 63,13%. Les résultats les plus faibles se situent entre 43% et 46%. En 2003/04, quatre IA sont allées au delà de 50%.

Dans l'enseignement élémentaire, le taux de redoublement reste élevé par rapport à l'objectif de 10% en 2002/03. Il est passé de 14,6% en 2002/03 à 13,9% en 2003/04 soit une baisse légère de 0,7 point. En 2003/04, le taux d'achèvement, qui est le rapport entre l'effectif des nouveaux entrants au CM2 et la population de 12 ans est de 50% dans l'élémentaire. On retrouve la même tendance que celle des années 1995/96 et 1996/97, ce qui signifie que la capacité du système à retenir ses élèves ne s'est pas améliorée. Ce résultat est essentiellement dû à l'absence de progrès en matière de réduction des redoublements et abandons.

S'agissant du nombre d'heures annuel d'enseignement, le constat est que le nombre total dans les classes à flux unique n'est que de 690 heures alors que la norme internationale est de 1.000 heures. Ce qui, en d'autres termes, signifie que le temps d'apprentissage ne suffit pas pour les enseignements et ne permet pas d'améliorer les performances des élèves au Sénégal.

Le projet d'école constitue une sous composante de la qualité. À ce jour, 2.266 projets ont été élaborés par les communautés éducatives des écoles, 1.411 ont été validés soit 62,27%. Mais jusqu'en septembre 2004, seuls 562 projets soit 24,80% ont bénéficié d'un financement à cause des lenteurs des procédures de mise en place et de décaissement.

Durant la première phase du PDEF, plusieurs actions pour améliorer la qualité de l'enseignement élémentaire ont été entreprises dans les IDEN avec notamment :

- Les évaluations standardisées des acquis scolaires,
- La gestion des classes multigrades,
- Le système de contractualisation basé sur l'imputabilité,
- Les collectifs de directeurs d'école (CODEC).

Au niveau des IA, des efforts pour améliorer le manque de synergie entre la formation initiale et continue des enseignants ont été initiés en collaboration avec les EFI et les PRF.

A.2.3 Gestion

Pour mieux répondre aux priorités locales et encourager la participation des populations, le PDEF a opté pour une délégation à la base de l'exécution de la plupart des activités. Le niveau central se concentre désormais sur la modernisation du pilotage et la coordination des dites activités. L'organisation et le fonctionnement des organes de gestion du programme prévoient la création de sept structures, dont deux au niveau central et cinq au niveau décentralisé.

Au niveau central, le Conseil supérieur de l'Éducation et de la Formation (CONSEF) a une mission d'orientation et de supervision de la mise en œuvre du PDEF. Quant au Comité national de Coordination et de Suivi (CNCS), il assure pour le compte du CONSEF des missions de coordination, de programmation, de suivi et d'évaluation des activités du PDEF.

Au niveau décentralisé, en plus des comités régionaux et départementaux qui ont un rôle de coordination et de suivi dans leurs zones respectives, les comités locaux d'éducation et de formation (CLEF), les comités de gestion des établissements scolaires (des écoles élémentaires, des écoles communautaires de base, des centres d'alphabétisation, etc.) aident à la gestion des niveaux d'enseignement qui leur sont assignés.

A.2.4 Financement

La mise en œuvre du PDEF a permis un afflux important de ressources en faveur du système éducatif. Cet afflux s'est accompagné d'une redéfinition du rôle des sources de financement et d'une réallocation des dépenses en faveur de l'enseignement élémentaire. Malgré une légère amélioration, ce financement privilégiait davantage l'accès que la qualité durant la première phase du programme.

(1) Dépenses publiques d'éducation

Les crédits votés en faveur de l'éducation dans le budget de l'État sont passés de 69 milliards de FCFA en 1992, à 160 milliards de FCFA en 2004 soit plus du double en douze ans. Comparées à celles de 2000, la veille de lancement du PDEF, les dépenses publiques d'éducation en 2004 ont progressé de plus de 26%. Les crédits mis à la disposition du système éducatif représentent en 2004, 35% des dépenses publiques totales hors dette.

(2) Dépenses publiques d'investissement dans l'éducation

Le montant des investissements publics dans l'éducation cumulé sur la période 2000-2003 s'élève à 37,4 milliards de FCFA. Sur ce montant, 21,9 milliards de FCFA et 8,3 milliards de FCFA (soit 58,4% et 22,2% des dépenses totales) sont alloués respectivement à l'élémentaire et au supérieur. Cet effort financier en faveur de l'élémentaire témoigne de l'option politique de l'État d'en faire le sous-secteur prioritaire. Il a notamment permis de mettre en œuvre l'ambitieux programme de construction de salles de classe prévu dans le PDEF. Grâce à ces investissements et à l'appui des partenaires au développement, on a ainsi pu passer de 1.500 salles de classe construites dans l'élémentaire en 2001 à 1.720 en 2002.

(3) Structure des dépenses publiques de fonctionnement

Le budget ordinaire de l'éducation nationale comprend trois grands postes d'importance très inégale :

1. les dépenses de personnel,
2. les autres dépenses de fonctionnement (manuels, autres matériels et entretien),
3. les transferts (subventions et bourses).

Cette structure laisse apparaître une très nette prédominance des dépenses de personnel qui s'élèvent à 73 milliards de FCFA en 2003, représentant ainsi près des trois cinquième (57,4%) des crédits ordinaires. Viennent ensuite les dépenses de transfert qui, avec 30,7 milliards de FCFA, absorbent près du quart (24,1%) des crédits alloués au secteur. Quant aux autres dépenses de fonctionnement, elles s'élèvent à 23,5 milliards de FCFA (18,5%).

Dans l'enseignement élémentaire, la proportion des dépenses courantes consacrées aux salaires est restée pratiquement stable. La légère baisse amorcée entre 2002 et 2003 (de 99,7% à 97,1%) pourrait être le signal d'un début de rééquilibrage en faveur des dépenses non salariales.

Tableau A.2.1 Répartition du budget de l'éducation en matière d'enseignement élémentaire

	2001	2002	2003
Dépenses de personnel	99,7%	99,7%	97,1%
Autres dépenses de fonctionnement	0,3%	0,3%	2,9%
Dépenses de transfert	0,0%	0,0%	0,0%
Total	100%	100%	100%

Source : DPRE/ Ministère de l'Éducation, 2004

(4) Répartition intra sectorielle des dépenses publiques de fonctionnement

Les trois dernières années ont vu des changements notables dans la répartition des dépenses de fonctionnement entre les principaux niveaux d'enseignement. Le tableau A.2.2 illustre la manière dont les arbitrages dans l'allocation des ressources ont évolué en étant plus favorable à certains sous-secteurs certaines années et à d'autres quelques années plus tard.

Tableau A.2.2 Répartition des dépenses publiques de fonctionnement par sous-secteur, de 1992 à 2003

Sous-secteur	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Préscolaire	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	0,7	0,7	1,0	0,4
Élémentaire	41,4	32,7	33,5	33,7	34,7	34,4	34,1	36,2	38,1	38,4	42,0	48,1
Moyen	10,4	9,6	9,6	9,2	9,6	11,4	13,1	13,2	13,2	12,1	10,6	4,5
Secondaire général	12,3	10,1	10,2	10,5	10,5	9,8	9,0	9,7	10,4	8,5	7,5	9,6
Technique et professionnel	4,4	4,2	4,1	4,3	4,5	4,4	4,3	2,9	1,6	2,3	3,3	3,1
Supérieur	25,5	26,8	27,0	26,8	24,1	24,3	24,4	25,0	25,6	26,1	26,4	23,8
Autres niveaux	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	nd	nd	nd	nd	nd	0,2	0,3
Administration centrale	5,8	16,5	15,3	15,2	16,2	0,0	0,0	0,0	10,5	10,5	10,5	10,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : UPE/MEFP, DAGE/MEN, CREA, 2004

L'évolution la plus notable qu'il laisse voir est le passage de la part de l'enseignement élémentaire dans les dépenses publiques de fonctionnement de 34% en moyenne dans les années 1990 à plus de 40% au début des années 2000, soit une augmentation de 8 points. Avec 48,1% de part en 2003, le sous-secteur est en passe d'absorber la moitié des ressources publiques courantes allouées à l'éducation. Ce qui est proche de l'objectif de 50% de la part de l'élémentaire dans les dépenses d'éducation fixées par l'initiative accélérée.

(5) Dépenses d'éducation des collectivités locales

Les collectivités locales participent au financement des dépenses d'éducation de façon relativement modeste et cette contribution provient quasi intégralement des ressources que leur octroie l'État. Ces ressources sont de deux types : les fonds de dotation (FDD) de la décentralisation destinés aux dépenses de fonctionnement d'une part et les fonds d'équipement des collectivités locales (FECL) destinés à l'investissement d'autre part. Il arrive, dans de rares cas, que des communes et des communautés rurales mobilisent des fonds propres pour l'éducation.

Le tableau A.2.3 retrace l'évolution des crédits votés et exécutés par les collectivités locales en faveur de l'éducation entre 1997/98 et 1999/00. Il ressort de ce tableau que sur des fonds de dotation annuels moyens de 55 milliards de FCFA, les collectivités locales allouent 4,5 milliards à l'éducation, soit 8,1%. Du point de vue de l'exécution, les dépenses réalisées s'élèvent à 3,3 milliards, soit un taux de mobilisation de 72,9%. Ces données témoignent d'une implication, certes encore modeste, mais croissante des collectivités locales dans le financement du système éducatif. On note donc que la part de l'éducation dans les crédits votés et exécutés des collectivités a augmenté d'une année à l'autre. On est ainsi passé d'une part de 7,7% des crédits votés en 1997/98 à 8,1% en 1998/99 et d'autre part à 8,5% en 1999/00. Par ailleurs, on constate que le taux d'exécution des dépenses d'éducation est systématiquement supérieur à celui de l'ensemble des budgets des collectivités locales, avec 73% pour le premier contre 68% pour le second.

Tableau A.2.3 Évolution des dépenses d'éducation par les collectivités locales

	1997/98		1998/99		1999/00		Moyenne 1997/98-1999/00		
	Crédits votés	Crédits exécutés	Crédits votés	Crédits exécutés	Crédits votés	Crédits exécutés	Crédits votés	Crédits exécutés	Taux d'exécution des crédits votés
Fonctionnement									
Dépenses totales	47.981	32.466	45.041	33.918	39.955	28.996	44.326	31.793	71,7%
Éducation	3.517	2.408	3.341	2.776	2.665	2.237	3.174	2.474	77,9%
Éducation en % du total	7,30%	7,40%	7,40%	8,20%	6,70%	7,70%	7,1%	7,8%	
Investissement									
Dépenses totales	11.626	5.953	11.741	5.469	9.776	5.737	11.048	5.720	51,8%
Éducation	1.088	496	1.274	806	1.573	1.090	1.312	797	60,7%
Éducation en % du total	9,4%	8,3%	10,9%	14,7%	16,1%	19,0%	12,1%	14,0%	
Total									
Dépenses totales	59.607	38.419	56.782	39.387	49.731	34.733	55.373	37.513	67,7%
Éducation	4.605	2.904	4.615	3.582	4.238	3.327	4.486	3.271	72,9%
Éducation en % du total	7,7%	7,6%	8,1%	9,1%	8,5%	9,6%	8,1%	8,8%	

N.B : en millions de FCFA

Source : Direction de la comptabilité publique/ Bureau des collectivités locales, 2002

Selon les résultats de l'enquête sur le suivi des dépenses d'éducation, dans la période 1999-2002, sur les ressources transférées par l'État aux collectivités locales, la part allouée à l'éducation s'élève à 30%. Cette moyenne cache cependant d'importantes disparités entre les types de collectivités

locales. Alors que la part des dotations à l'éducation n'est que de 16% dans les communes, elle s'élève à 32% dans les régions et à 91% dans les communautés rurales. On observe des différences similaires mais moins grandes du point de vue de l'exécution des dépenses : 79% dans les régions, 99% dans les communes et 97% dans les communautés rurales, soit une moyenne de 80,7% pour l'ensemble des collectivités locales.

La politique de décentralisation mise en œuvre depuis une dizaine d'années au Sénégal fait de l'éducation l'un de ses axes privilégiés. Pour chaque niveau d'enseignement, les textes de la décentralisation précisent les domaines de compétence de l'État central et ceux transférés à la gestion des collectivités locales. Mais ni les régions, ni les communes, encore moins les communautés rurales ne disposent de ressources propres suffisantes pour jouer pleinement leur rôle dans le fonctionnement et la gestion du système éducatif.

Par ailleurs, la répartition des ressources d'éducation des collectivités locales est confrontée à des insuffisances. Selon une enquête du CREA menée sur les montants du FDD reçus ainsi que ceux consacrés à l'éducation par un échantillon de quatre régions (Fatick, Saint-louis, Thiès et Ziguinchor), quatre communes et 10 communautés rurales, la procédure de mobilisation des ressources par les écoles, collèges et lycées est source de lenteurs considérables et de déperditions. Les conclusions tirées de l'enquête font ressortir que les ressources mises à disposition des collectivités locales par l'État à travers le FDD parviennent aux établissements scolaires avec beaucoup de retard par rapport à l'année scolaire.

Les collectivités locales contribuent de façon inégale au fonctionnement des structures scolaires. En moyenne, 58% des ressources du FDD sont alloués aux conseils régionaux, 36% aux communes et 6% aux communautés rurales. Leurs contributions respectives au secteur de l'éducation sont cependant inversement proportionnelles à leur part dans le FDD. C'est ainsi que les régions budgétisent pour l'éducation 32% de leur quote-part, alors que les communes lui allouent 16% et les communautés rurales 91%. Ce sont donc les communes qui affectent une faible part des ressources du FDD à leurs écoles préscolaire et primaires. Au total, environ 30% du FDD est budgétisé pour l'éducation.

Tableau A.2.4 Part de l'éducation sur 100 FCFA de fonds de dotation

Collectivités locales	Part dans le fonds de dotation (A)	Crédits votés pour l'éducation		Dépenses d'éducation	
		Montant (B)	% (par rapport à A)	Montant	% (par rapport à B)
Régions	58	18,6	32%	14,6	78,5%
Communes	36	5,8	16%	5,7	99,5%
Communautés rurales	6	5,5	91%	5,3	97%
TOTAL	100	29,9	29,9%	25,6	25,6%

Source : Suivi pas à pas des dépenses d'éducation, CREA, 2003

(6) Financement extérieur

La contribution des sources extérieures au financement de l'éducation consiste surtout à accompagner l'État dans les dépenses d'investissement permettant d'élargir l'accès. Les rares sous-secteurs pour lesquels le financement extérieur contribue aux dépenses de fonctionnement sont ceux de l'alphabétisation et de l'élémentaire.

Le tableau A.2.5 retrace, pour les années 2001 et 2002 et par sous-secteur, les engagements pris et les décaissements effectués par les sources de financement extérieures dans le cadre du PDEF. Il montre que pour des engagements globaux de 26,2 milliards de FCFA, le montant des décaissements s'élève à 23,8 milliards.

Tableau A.2.5 Contribution des sources de financement extérieures par sous-secteur

	2000/01		2001/02		Total 2000/01-2001/02	
	Ordonnancement	Décaissement	Ordonnancement	Décaissement	Ordonnancement	Décaissement
Élémentaire	118	118	360	360	478	478
Alphabétisation	4.339	4.302	1.060	902	5.399	5.204
MSG	415	415	349	349	764	764
Supérieur	1.649	1.649	231	216	1.880	1.865
Administration	9.090	7.985	8.577	7.515	17.667	15.500
TOTAL	15.611	14.469	10.577	9.342	26.188	23.811

N.B : en millions de FCFA

Source : DPRE/ME, CREA. Rapport économique et financier du PDEF, 2002

Concernant la répartition intra-sectorielle, on note que la majeure partie du financement extérieur n'est pas répartie entre les niveaux d'enseignement. La seule indication qui ressort clairement du tableau est le rang prioritaire qu'occupe l'alphabétisation dans le financement extérieur. Ce sous-secteur absorbe à lui seul 21,9% des ressources extérieures.

Le financement de l'investissement dans l'éducation en 2003 a été réalisé par plusieurs bailleurs dont l'État du Sénégal. Ce dernier a participé à hauteur de 67,8%. Le sous secteur de l'enseignement élémentaire a reçu la plus grande part des investissements puisque 83% des financements lui échoient. Cependant, il faut noter que 67,2% des fonds alloués à l'élémentaire proviennent de l'État qui consacre 82,3% de ses investissements à ce cycle.

Hormis le Grand Duché de Luxembourg, tous les bailleurs interviennent dans l'enseignement élémentaire. Ils sont en conséquence peu présents dans les autres sous secteurs. Par exemple, pour l'alphabétisation, il n'y a que la BAD et l'OPEP qui sont intervenus financièrement en 2003, alors que dans l'enseignement moyen, seul l'État a décaissé des fonds.

Du point de vue des objectifs, l'accès mobilise 86,4% du financement total. Alors que l'État a accordé 95,1% de son financement en 2003 à l'accès et 4,9% à la qualité. La Banque mondiale a alloué respectivement 88,2% et 11,8% de son financement à ces deux objectifs. L'Agence Canadienne de Développement (ACDI) est le bailleur qui porte le plus d'attention à la qualité, puisqu'elle lui consacre presque 42% de son financement.

Tableau A.2.6 Contribution des bailleurs au financement des objectifs d'accès et de qualité du PDEF en 2003

Bailleur	Financement pour l'accès	Financement pour qualité	Financement total	Part accès	Part qualité
Crédit IDA	3.488.485.388	466.891.021	3.955.376.409	88,2%	11,9%
BAD	470.210.208	292.135.447	766.455.655	61,3%	38,3%
OPEP	887.737.255	0	887.737.255	100,0%	0%
État	16.142.942.560	815.000.067	16.957.942.627	95,2%	4,8%
BID	386.215.374	24.475.000	410.690.374	94,0%	6,3%
AFD	1.464.240.900	71.815.480	1.536.056.400	95,3%	4,6%
ACDI	404.888.888	292.385.160	697.274.048	58,1%	41,9%
Grand duché*	27.712.043	0	27.712.043	100,0%	0%
FND**	0	1.552.946.107	1.552.946.107	0%	100,0%
Total	21.810.423.938	3443942284	25.258.476.222		

N.B : en FCFA, *Grand duché de Luxembourg, **Fonds nordique de développement

Source : Rapport d'exécution des POBA 2003, DAGE/ME, 2003

(7) Contribution des ménages

Même s'il arrive que les ménages participent de manière occasionnelle au financement des constructions et des équipements scolaires, l'essentiel de leur contribution consiste en des dépenses de fonctionnement à travers le paiement de droits d'inscription, les frais scolaires et de transports, l'achat de manuels et de fournitures scolaires.

Tableau A.2.7 Dépenses d'éducation des ménages et par zone en 2001

	Dakar	Autres zones urbaines	Zones rurales	Total général
Dépenses totales (en milliards de FCFA)	860,47	459,96	776,94	2.097,36
Dépenses d'éducation (en milliards de FCFA)	22,16	5,04	4,67	31,86
Dépenses d'éducation en % des dépenses totales	2,6%	1,1%	0,6%	1,5%
Dépenses d'éducation par ménage (en FCFA)	80.018	24.227	8.005	29.840
Dépenses d'éducation par élève (en FCFA)	13.991	12.141	6.919	11.919

Source : ESAM II, DPS, MEF, 2002

Selon les données de l'ESAM2 (2001/02), les dépenses d'éducation des ménages s'élèvent à 31,9 milliards de FCFA en 2001, ce qui représente 1,5% de leurs dépenses annuelles totales. Ce montant représente un peu moins du tiers (29,4%) des ressources allouées à l'éducation par l'Etat en 2001. Chaque ménage dépense ainsi 29.840 FCFA en moyenne pour l'éducation de ses enfants.

Le tableau A.2.7 montre par ailleurs que la contribution des ménages aux dépenses d'éducation varie fortement d'une zone de résidence à une autre. On note, en effet, que les ménages résidant à Dakar consacrent trois fois plus de ressources (80.018 FCFA par ménage) à l'éducation de leurs enfants que ceux des autres zones urbaines (24.227 FCFA) et dix fois plus que ceux des zones rurales (8.005 FCFA). Bien qu'elles soient moins marquées, les mêmes disproportions peuvent être observées dans les dépenses par élève entre Dakar, les autres zones urbaines et les zones rurales, avec respectivement 13.991 FCFA, 12.141 FCFA et 6.919 FCFA. Les disparités dans les dépenses d'éducation entre zones urbaines et rurales sont essentiellement dues aux frais de scolarité dont un nombre croissant de ménages urbains doivent s'acquitter auprès des établissements privés.

Tableau A.2.8 Composition des dépenses d'éducation des ménages en 2001

	Dépenses en milliard de FCFA	En % des dépenses totales
Frais scolarité	21,57	67,7%
Fournitures scolaires	7,43	23,3%
Cantines	0,82	2,6%
Hébergement	0,03	0,1%
Autres dépenses	2,01	6,3%
Dépenses totales d'éducation	31,86	100,0%

Sources : ESAM II, DPS, MEF, 2001

Le tableau A.2.8 indique la composition des dépenses d'éducation des ménages. On note que les deux tiers (67,7%) de celles-ci sont constitués des frais de scolarité, suivis des fournitures scolaires pour près d'un quart (23,3%). Si l'acquittement des frais de scolarité qui sont essentiellement dus à l'enseignement privé est pratiquement obligatoire, la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires peut être d'un apport important à la scolarisation des enfants des ménages pauvres.

B État des lieux

B.1 Aperçu de la région de Louga

B.1.1 Géographie

La région de Louga est comprise entre les latitudes 14°7 et 16°1 et les longitudes 14°27 et 16°5, et couvre une superficie de 24.780 Km² qui représente environ 12,60% du territoire national et constitue la troisième région.

De par sa situation géographique, la région de Louga appartient au domaine sahélien aride caractérisé par une saison des pluies courte et instable et une longue saison sèche (8 à 9 mois). La pluviométrie est très irrégulière et mal répartie dans le temps et l'espace. Les températures varient entre 25° et 45°, selon que l'on se trouve sur le littoral adouci par les alizés venant du Nord et soufflant vers l'ouest

Photo B.1.1 Photographie satellite de Louga



Source : NASA, 2005

d'octobre en juin, ou plus au Nord et au Nord Ouest où l'harmattan accompagné de sable, chaud et sec, soufflant entre janvier à juin, expose la région à de fortes températures. La mousson qui souffle entre juillet et septembre suivant une direction sud, sud-ouest, apporte l'humidité et la pluie.

Les sols sont peu riches et ont atteint, dans certaines zones, des niveaux de dégradation très avancés du fait des effets combinés de la sécheresse, de l'érosion éolienne et des actions anthropiques (déboisement, déforestation, etc.). La végétation est composée d'une savane arborée où les acacias prédominent. Le réseau hydrographique est insuffisamment exploité.

Schéma B.1.1 Aptitude des terres à l'agriculture

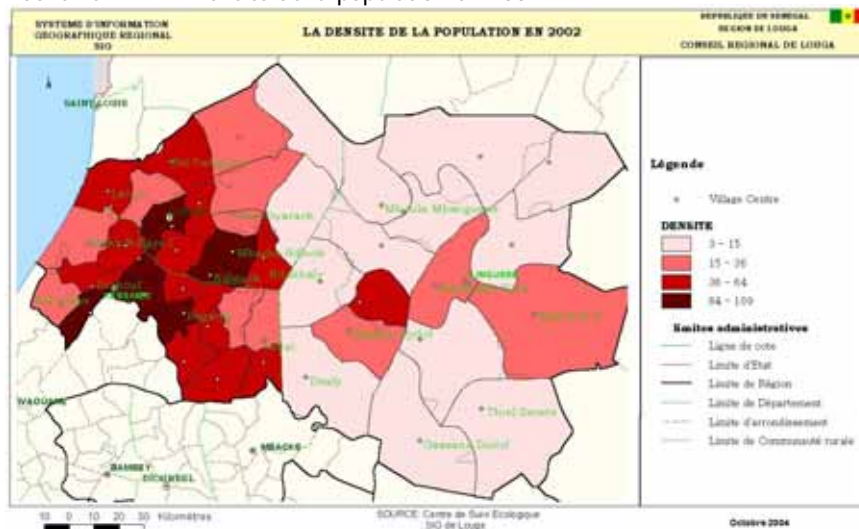


Source : Conseil régional de Louga

B.1.2 Démographie

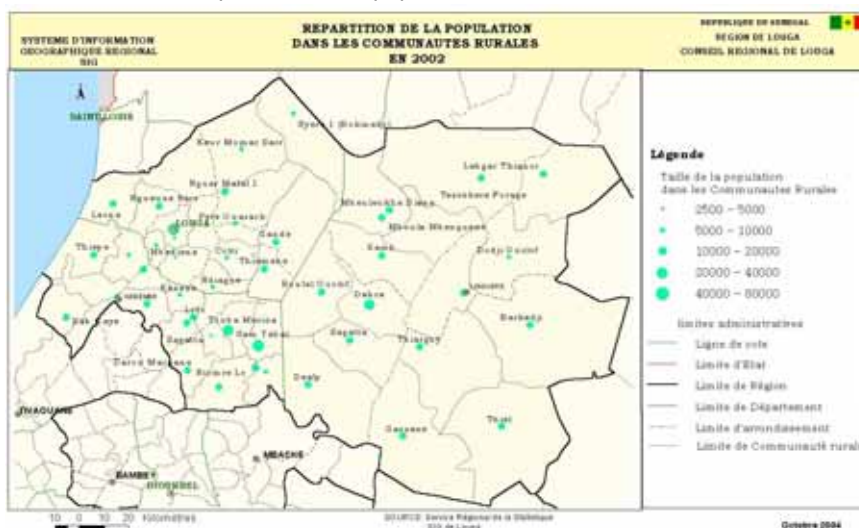
De 559.268 habitants en 2001, la population de la Région est passée à 630.911 habitants en 2003. Elle est très inégalement répartie sur l'espace. Le département de Linguère est le moins peuplé avec 183.658 habitants. Kébémér totalise 186.427 habitants, tandis Louga, plus peuplé, compte une population de 260.826 habitants. Les jeunes de moins de 20 ans représentent près de 58,40% de la population. L'Islam est la religion de la quasi-totalité de la population (plus de 98%). Deux principales ethnies (wolof 70% et Peuls 25%) peuplent la région et cohabitent avec les maures et les sérères.

Schéma B.1.2 Densité de la population en 2002



Source : Conseil régional de Louga

Schéma B.1.3 Répartition de la population dans les CR en 2002



Source : Conseil régional de Louga

Les migrations internes, qui prennent la forme d'un exode suscité par la situation économique précaire en milieu rural, accélèrent l'urbanisation des villes existantes et des villages comme Darou Mousty, Niomré, Thiamène, Guéoul, Ndande, Ndiagne, etc.

B.1.3 Administration

La région de Louga est composée de 3 départements divisés en 11 arrondissements et 46 communautés rurales qui comportent 2.635 villages. 4 communes, Louga (Capitale régionale), Linguère et Kébémér (chefs lieux de département de mêmes noms) et Dahra, érigée en 1990, composent la zone urbaine.

Tableau B.1.1 Découpage administratif de la région de Louga

Départements	Communes et arrondissements	Communautés rurales	Population
Louga	Commune de Louga		73.662
	Arrondissement de Keur Momar Sarr	CR de Gande	203.735
		CR de Keur Momar Sarr	
		CR de Nguer Malal	
		CR de Syer	
	Arrondissement de Koki	CR de Koki	
		CR de Ndiagne	
		CR de Pété Ouarack	
		CR de Thiamene	
	Arrondissement de Mbédiène	CR de Kelle Guèye	
		CR de Mbédiène	
		CR de Nguidile	
		CR de Niomré	
	Arrondissement de Sakal	CR de Léona	
		CR de Nguène Sarr	
		CR de Sakal	
Linguère	Commune de Linguère		11.667
	Commune de Dahra		26.486
	Arrondissement de Barkédji	CR de Barkédji	156.737
		CR de Gassane	
		CR de Thiargny	
		CR de Thiel	
	Arrondissement de Dodji	CR de Dodji	
		CR de Lagbar	
		CR de Ouarkhokh	
	Arrondissement de Sagatta Djiolof	CR de Boulal	
		CR de Déaly	
		CR de Sagatta Djiolof	
		CR de Thiamène Pase	
	Arrondissement de Yang Yang	CR de Kambe	
		CR de Mbeuleukhé	
		CR de Mboula	
		CR de Tessékéré Forage	
Kébémér	Commune de Kébémér		14.438
	Arrondissement de Darou Mousty	CR de Darou Marmane	190.808
		CR de Darou Mousty	
		CR de Mbadiane	
		CR de Ndoiyène	
		CR de Sam Yabal	
		CR de Toubà Mérina	
	Arrondissement de Ndande	CR de Bandègne Ouolof	
		CR de Diokoul Diawrigne	
		CR de Kab Gaye	
		CR de Ndande	
		CR de Thièppe	
	Arrondissement de Sagatta Ngueth	CR de Guéoul	
		CR de Kanène Ndiob	
		CR de Loro	
		CR de Sagatta Ngueth	
		CR de Thiolom Fall	

Source : Recensement en décembre 2002

Schéma B.1.4 Découpage administratif de la région de Louga



Source : Inspection d'Académie de Louga

B.1.4 Économie

La région de Louga avec une zone sylvo pastorale couvrant plus de 65% du territoire régional réunit les conditions idoines pour entretenir une filière élevage qui est sans contexte l'activité phare, avec un stock moyen annuel évalué à près de 150 milliards de FCFA, justifiant un foirail sous régional (celui de Dahra) le plus important marché de bétail du pays.

L'agriculture sous pluies (Arachide, mil, niébé, maïs, pastèques), reste une activité dominante dans les départements de Louga et Kébémér, complétée par des pôles de développement du maraîchage se confinant à Potou, Keur Momar Sarr et à Lompoul.

La pêche maritime est pratiquée sur une frange de 50km avec deux points d'embarquement et de débarquement. Au complexe Lac de Guiers se pratique la pêche continentale.

Quant aux activités industrielles, elles accusent un net recul avec la fermeture des plusieurs usines. Seules 3 restent fonctionnelles. Le démarrage imminent des activités d'une usine textile va enrichir le tissu industriel de la région.

Le support principal de cette vie économique demeure le réseau routier long de 1.587,7 km (dont 37,1% de km revêtus de bitume) et caractérisé par une grande dissymétrie entre l'Est et l'Ouest de la région. En effet, le département de Kébémér et de Louga réunis occupent 76,7% des routes bitumées contre seulement 23,3% pour celui de Linguère.

B.2 Éducation de base dans la région de Louga

B.2.1 Aperçu sur l'éducation de base

La région de Louga est caractérisée par une éducation préscolaire peu développée, d'un enseignement élémentaire qui se déploie progressivement, d'une éducation de base non formelle dont l'importance est reconnue et d'un enseignement moyen en voie de développement.

(1) Éducation préscolaire

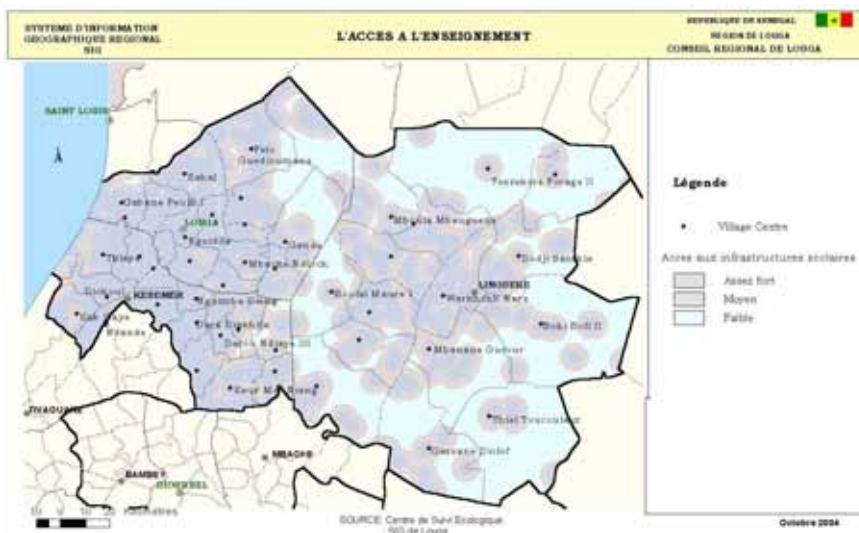
L'éducation préscolaire en 2004/05 compte au total 4.567 pensionnaires répartis dans 44 établissements. Malgré un taux d'accroissement annuel important, les effectifs dans les écoles maternelles restent encore très faibles par rapport au nombre d'enfants âgés de 3 à 5 ans.

La Petite Enfance mérite une attention particulière compte tenu de son impact sur le relèvement du taux brut de scolarisation (TBS) et sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement élémentaire.

(2) Enseignement élémentaire

Le taux brut de scolarisation (TBS) en 2004/05 est de 76,9%. Ce TBS reste encore en deçà du taux national qui est de 82,5%. La région de Louga compte 707 écoles élémentaires dont 591 à cycle incomplet (83,6%) avec un effectif global de 78.330 élèves. Dans le domaine de l'enseignement élémentaire, le secteur privé contribue à la scolarisation à hauteur de 11,0% (8.600 élèves).

Schéma B.2.1 Réseau des écoles élémentaires



Source : Conseil régional de Louga

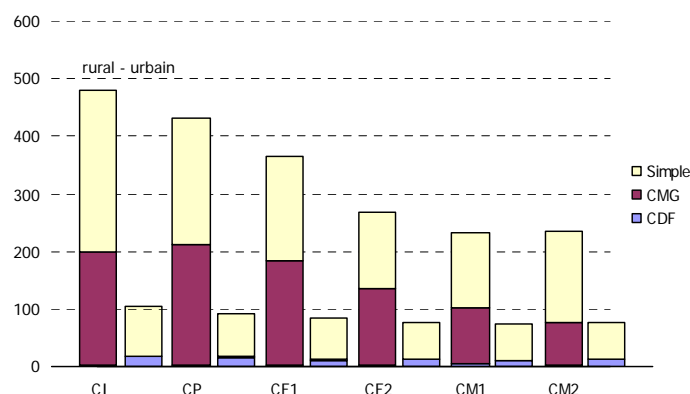
Les élèves de la région sont encadrés par 2.327 maîtres dont les 72,4% sont constitués de Volontaires et de Maîtres contractuels. Au total, 2.520 cours ont été effectués en 2004/05. 35,6% des classes sont constituées de multigrades et 3,8% des classes adoptent un système à double flux. Les classes multigrades sont appliquées à 45,9% de l'ensemble des cours en zone rurale alors que les classes à double flux sont rarement adoptées en zone rurale (Schéma B.2.2).

Tableau B.2.1 Répartition des cours pour l'enseignement élémentaire

Zone	CI				CP				CE 1			
	CDF	CMG	Simple	Total	CDF	CMG	Simple	Total	CDF	CMG	Simple	Total
rural	3	195	282	480	3	208	221	432	3	180	183	366
urbain	17	1	86	104	15	3	75	93	11	2	72	85
Total	20	196	368	584	18	211	296	525	14	182	255	451
	CE 2				CM 1				CM 2			
	CDF	CMG	Simple	Total	CDF	CMG	Simple	Total	CDF	CMG	Simple	Total
rural	2	133	132	267	4	98	131	233	2	75	157	234
urbain	12	0	64	76	11	0	63	74	12	2	62	76
Total	14	133	196	343	15	98	194	307	14	77	219	310

Source : Statistiques scolaires, ME 2004/05

Schéma B.2.2 Répartition des cours pour l'enseignement élémentaire



Source : Statistiques scolaires, ME 2004/05

Comme le montre le schéma ci-dessus, le nombre de cours dans les zones rurales baisse considérablement à mesure que l'on progresse d'un niveau à un autre. C'est une des raisons majeures pour laquelle la scolarisation dans la région reste faible.

(3) Éducation de base non-formelle

En 2003/04, 19.129 Auditeurs dont 17.614 femmes ont suivi des cours dans les différents centres d'alphabétisation. Ils sont répartis en 589 classes d'alphabétisation fonctionnelle (CAF), 60 centres d'animation et de lecture (CAL) et 48 écoles communautaires de base (ECB). Les principaux intervenants sont le Programme d'Alphabétisation Intensive du Sénégal (PAIS), le Projet d'Alphabétisation Priorité Femmes (PAPF), le Projet d'Alphabétisation des Élus Notables (PADEN) à Kébémér et le Projet d'Appui au Plan d'Action (PAPA) qui s'est retiré de l'alphabétisation fonctionnelle à Louga.

Étant donné que les femmes constituent les deux tiers de la population analphabète, un taux de féminisation porté à 92%, dans le secteur de l'alphabétisation, peut être considéré comme un indicateur d'une bonne stratégie d'éradication de l'analphabétisme. Aussi, cela dénote du dynamisme de la gent féminine souvent constituée en groupements et développant plusieurs activités génératrices de revenus.

En tout état de cause, une plus grande fonctionnalité des cadres de concertation institutionnels permettrait une meilleure planification de la lutte contre l'analphabétisme.

L'enseignement arabe est très développé dans la région. Il compte trois grands Instituts islamiques et des écoles arabes qui rivalisent avec les écoles élémentaires dans la plupart des villages. L'introduction de l'éducation religieuse et l'expérience des écoles franco-arabes vont contribuer à renforcer ce type d'enseignement et, du coup, accroître le TBS. Ce secteur mérite toujours d'être réorganisé par un recensement des structures et des effectifs.

(4) Enseignement moyen

Le réseau de l'enseignement moyen public n'est pas très dense dans la région. En 2004/05, il a été recensé 36 établissements d'enseignement moyen (dont les 10 incluent l'enseignement secondaire) pour un effectif de 12.509 élèves dont les 1.330 sont dans les 7 établissements privés.

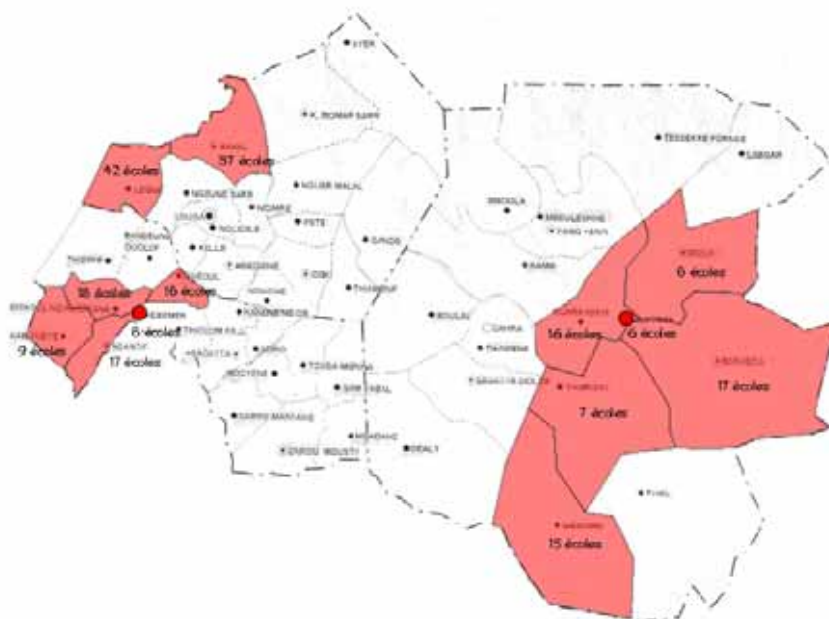
Parmi les 36 établissements d'enseignement moyen, les 16 sont situés dans les 4 communes et les 20 autres établissements sont éparpillés dans les 46 communautés rurales. La demande de création de collège d'enseignement moyen (CEM) de proximité reste encore forte.

B.2.2 Écoles élémentaires

(1) Méthode d'analyse

13 communes/communautés rurales ont été sélectionnées pour conduire les activités pilotes dans le cadre de cette étude. Un sondage auprès de 200 écoles environ a été effectué en février 2006 afin de déterminer la situation de référence par rapport au suivi des activités.

Schéma B.2.3 Zones ciblées par les activités pilotes



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

Tableau B.2.2 Communes/communautés rurales ciblées des activités pilotes

Département	Communes/communautés rurales	écoles (2005/06)	Zone	TBS (année)
Louga	CR de Sakal	32	rurale	60,2% (2003)
	CR de Léona	42	rurale	51,4% (2003)
Linguère	Commune de Linguère	6	urbaine	57,0% (2004)
	CR de Barkédji	17	nomade	24,4% (2003)
	CR de Gassane	15	nomade	37,5% (2003)
	CR de Thiargny	7	nomade	37,5% (2003)
	CR de Ouarkhokh	16	nomade	53,0% (2003)
	CR de Dodji	8	nomade	49,8% (2003)
Kébémér	Commune de Kébémér	8	urbaine	70,9% (2004)
	CR de Ndande	17	rurale	70,0% (2001)
	CR de Diokoul Diawrigne	18	rurale	61,8% (2000)
	CR de Kab Gaye	9	rurale	36,7% (2000)
	CR de Guéoul	18	rurale	80,0% (2003)

Source : IA de Louga, IDEN de Louga, de Linguère et de Kébémér, février 2006

13 communes/communautés rurales ont été choisies pour refléter la diversité de la région de Louga selon des critères socio-économiques et éducatifs. Les écoles élémentaires, situées dans ces zones, sont censées représenter la situation de la région en matière d'éducation.

Les éléments ci-dessous ont été analysés à partir des réponses obtenues des 178 écoles sur, environ, les 200 écoles ciblées par les activités pilotes :

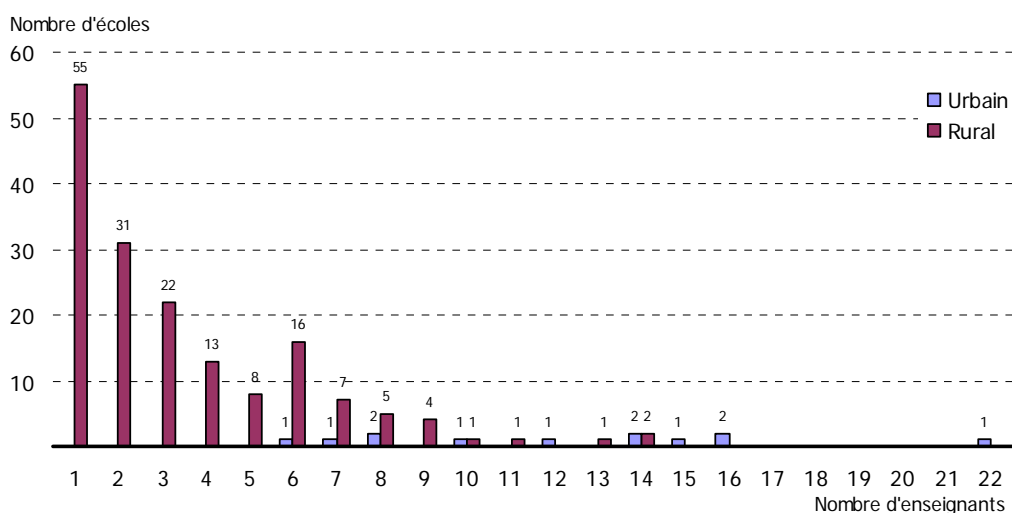
1. le nombre d'enseignants au total,
2. le nombre de groupes pédagogiques au total,
3. la situation du Projet d'école,
4. la relation entre l'école et son CGE,
5. les structures que l'école consulte souvent lorsqu'elle est confrontée à des difficultés,
6. la relation entre l'école et l'IDEN,
7. la relation entre l'école et la commune/communauté rurale.

(2) Taille des écoles

❖ Nombre d'enseignants

Un grand nombre d'écoles est assigné par un seul enseignant, notamment les écoles qui se trouvent dans la communauté rurale de Sakal du département de Louga. Parmi les 37 écoles que compte la communauté rurale, 26 écoles élémentaires sont assignées par un seul enseignant. Les écoles des zones urbaines des communes de Linguère et de Kébémér ont comparativement beaucoup plus d'enseignants. En zone rurale, peu d'écoles ont plus de 6 enseignants.

Schéma B.2.4 Répartition du nombre d'enseignants

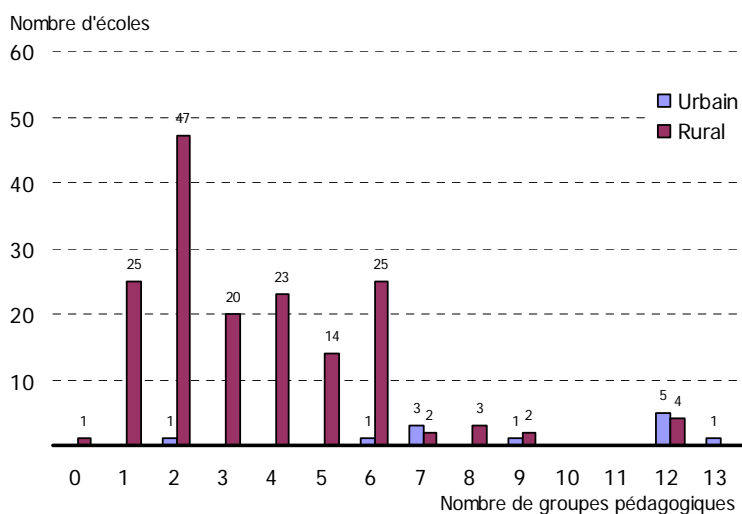


Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

❖ Nombre de groupes pédagogiques

Comme le montre le schéma B.2.5, à peu près 40% des écoles ne sont composées que d'1 ou 2 classes. En outre, peu d'écoles disposent de plus de 6 classes.

Schéma B.2.5 Répartition du nombre des groupes pédagogiques



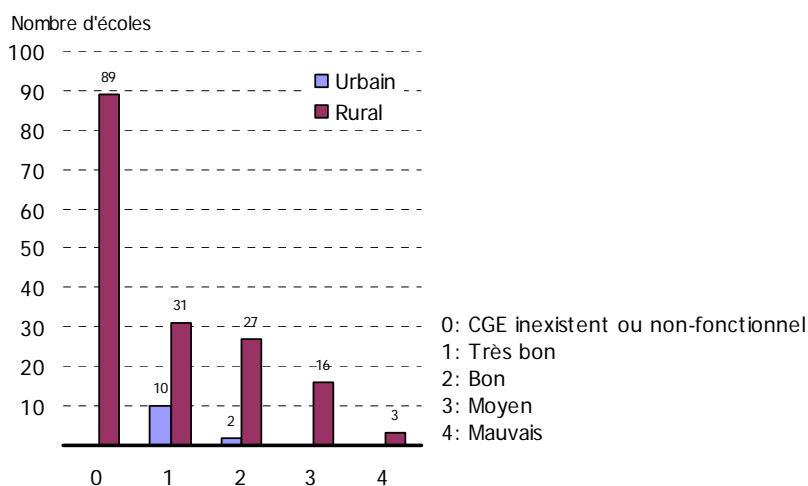
Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

(3) Comité de gestion d'école (CGE)

❖ Relation entre l'école et son CGE

Le CGE est une structure de gestion du PDEF basé au niveau de l'école. Une analyse de la relation entre l'école et son CGE a été effectuée. Dans la plupart des écoles (89), les CGE n'ont pas encore été établis ou ne fonctionnent pas de façon appropriée. Dans les zones urbaines, les CGE sont mis en place dans toutes les écoles et les relations qu'elles entretiennent avec les écoles sont bonnes. Cependant, dans les zones rurales, il est à noter que la situation n'est pas toujours pareille.

Schéma B.2.6 Relation entre l'école et son CGE

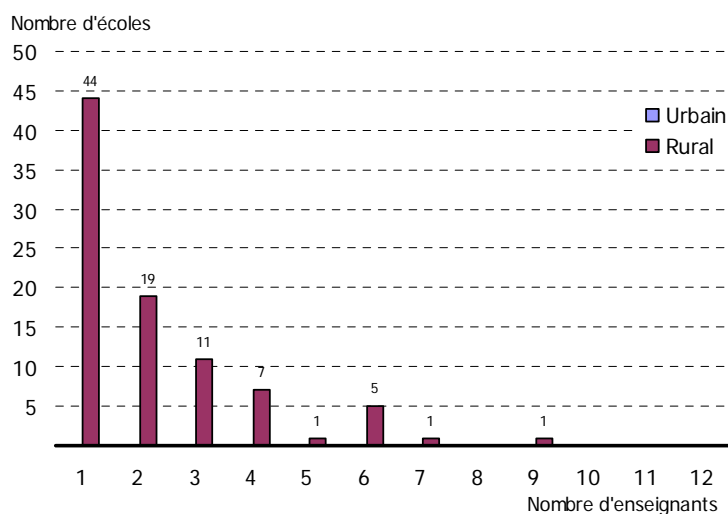


Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

❖ Relation entre le non fonctionnement des CGE et la taille des écoles

Une analyse a été effectuée en vue d'identifier la relation entre le non-fonctionnement des CGE (89 écoles dans la zone rurale) et la taille des écoles. Comme indiqué ci-dessous, la plupart des écoles dont les CGE ne fonctionnent pas sont de petites tailles avec un ou deux enseignants seulement.

Schéma B.2.7 CGE non fonctionnels et nombre de enseignants



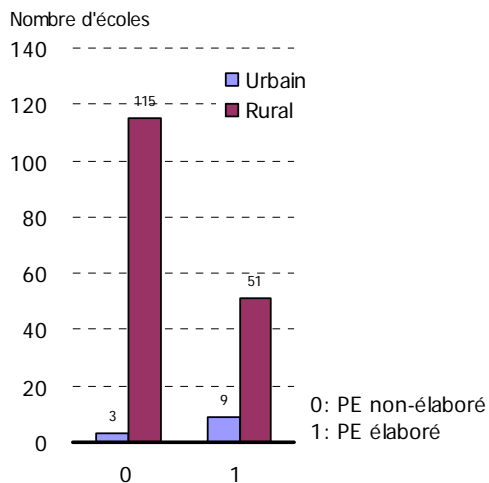
Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

(4) Projet d'école

❖ Situation par rapport à l'élaboration des Projets d'école

Seulement 60 écoles ont déjà élaboré leurs Projets d'école et deux tiers des écoles (118) n'en ont pas encore élaboré.

Schéma B.2.8 Situation par rapport à l'élaboration des Projets d'école

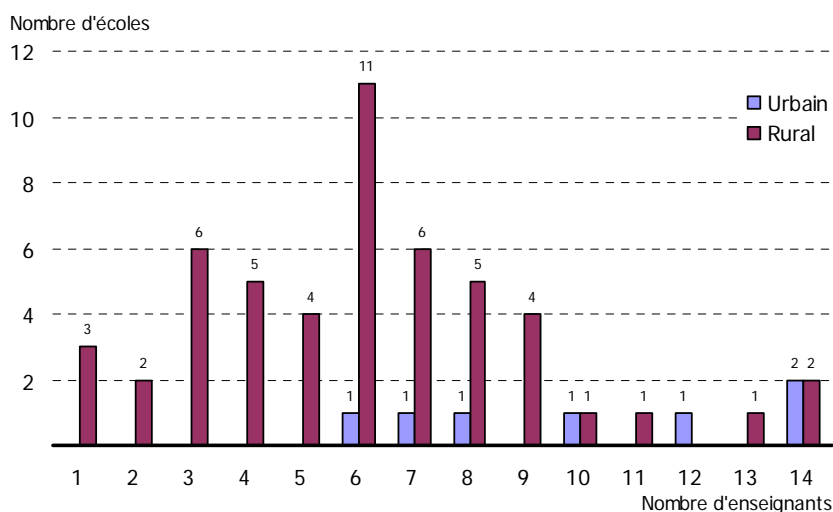


Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

❖ Relation avec le nombre d'enseignants

Une analyse du nombre d'enseignants a été effectuée pour identifier les types d'écoles qui ont pu élaborer leurs Projets d'école. Le schéma ci-dessous montre la répartition du nombre d'enseignants parmi les écoles qui ont déjà élaboré les Projets d'école : Les écoles qui ont entre 3 et 9 enseignants sont majoritaires et celles qui disposent de 6 enseignants sont surtout prééminentes.

Schéma B.2.9 Nombre d'enseignants dans les écoles qui ont déjà élaboré les Projets d'école



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

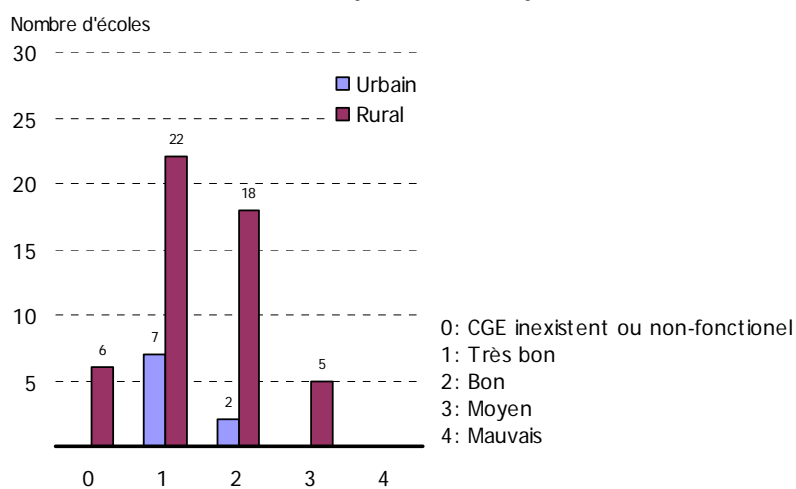
Les écoles à cycle complet semblent avoir beaucoup plus d'avantages pour élaborer leurs Projets

d'école. Ce qui signifie que les écoles à cycle incomplet nécessitent un appui technique extérieur qui prendra en charge, de manière concrète, tous ces aspects.

❖ Relation avec le dynamisme des CGE

Une analyse a été effectuée afin d'identifier la relation entre l'école et le CGE à travers l'élaboration des Projets d'école. Bien qu'il y ait des écoles qui ont élaboré les Projets d'école avec des CGE non-fonctionnels, ces dernières entretiennent, dans l'ensemble, de bonnes relations avec les CGE. Il semble que ces relations se soient renforcées à travers l'élaboration des Projets d'école.

Schéma B.2.10 Élaboration des Projets d'école et dynamisme des CGE



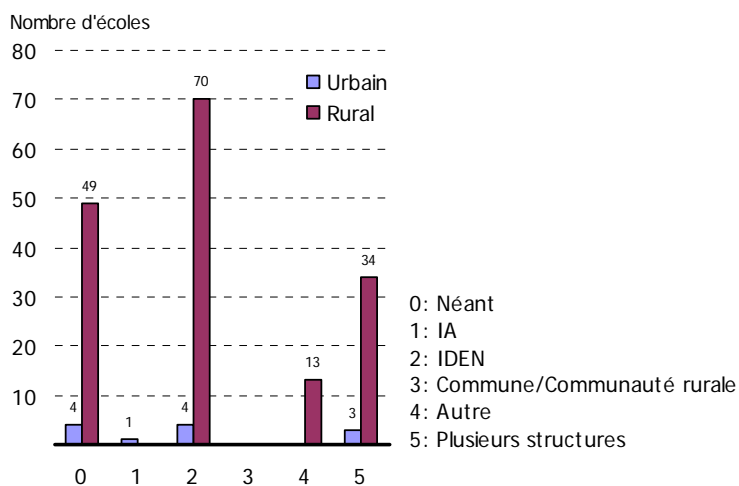
Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

(5) Collaboration avec les structures concernées

❖ Structures que l'école consulte lorsqu'elle est confrontée à des problèmes

Une analyse a été faite afin d'identifier les structures avec lesquelles les écoles collaborent. Beaucoup d'entre elles ne consultent aucune structure. Par ailleurs, les structures consultées sont le plus souvent les IDEN. Il est à noter que les réponses pour la cinquième catégorie (5 : plusieurs structures) comprennent aussi les communes/communautés rurales. De ce fait, les écoles qui habituellement consultent les communes/communautés rurales ne sont pas négligeables.

Schéma B.2.11 Structures que les écoles consultent

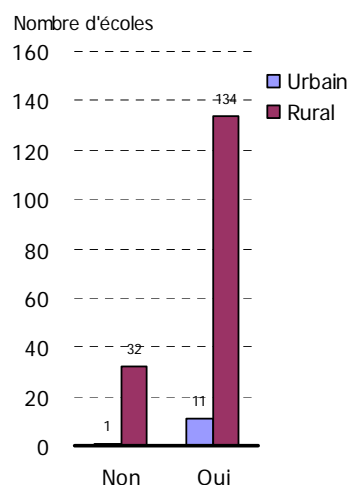


Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

❖ IDEN

La plupart des écoles développent quelques liens avec les IDEN. Cependant, il est à noter que certaines d'entre elles n'entretiennent aucune relation avec les IDEN. Ce défaut de collaboration pourrait être une problématique.

Schéma B.2.12 École et IDEN

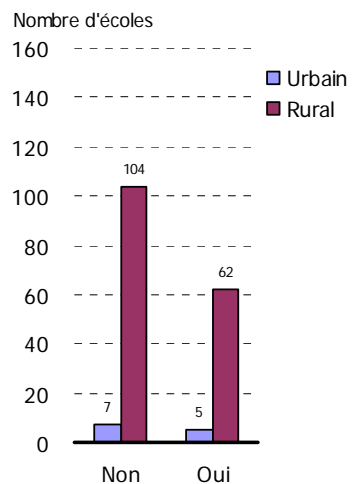


Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

❖ Commune/communauté rurale

La répartition des réponses sur la collaboration entre les communes/communautés rurales et les écoles est indiquée ci-dessous. On constate que la collaboration entre les écoles et la commune/communauté rurale semble être encore limitée.

Schéma B.2.13 Écoles et communes/communautés rurales



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

B.2.3 Formation des enseignants

(1) Formation initiale des enseignants

La formation initiale des enseignants est assurée par les écoles de formation des instituteurs (EFI) qui sont mises en place dans chaque région. L'objectif principal de l'EFI consiste à préparer les futurs enseignants à acquérir la base minimale de compétences nécessaires pour tenir correctement une classe.

Suite à la réduction de la durée de la formation (de 2 ans à 6 mois) en 2001, les 23 compétences qu'il fallait acquérir (cf. « Présentation du référentiel de compétences de la formation initiale ») ont été ramenées à 6 que sont :

1. construire un plan d'action pédagogique d'une année,
2. construire une séquence d'enseignement-apprentissage,
3. mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage sur la base du plan élaboré,
4. maîtriser la lecture et l'écriture des langues nationales et les éléments didactiques,
5. élaborer une stratégie de mobilisation sociale autour des problèmes de développement et d'environnement,
6. mener une recherche pour comprendre des problèmes d'ordre social.

Par conséquent, il s'avère nécessaire de renforcer la formation continue pour compléter la formation initiale.

(2) Formation continue des enseignants

Sur la base des besoins exprimés par chaque IDEN, le PRF et l'EFI sont mis à contribution. Les exemples de thèmes proposés par l'IDEN sont les suivants :

- langage et lecture,
- calcul,
- expression écrite,
- gestion des classes multigrades,
- évaluation des apprentissages,
- Projet d'école (Louga, Linguère),
- approche par les compétences (Kébémér).

Toutefois, la formation continue n'est pas mise en œuvre de façon cohérente et effective à cause de plusieurs facteurs dont, notamment, l'insuffisance du budget et du personnel, de l'inexistence d'un dispositif organisationnel à travers lequel les rôles de chaque structure sont clairement définis.

(3) Cellules d'animation pédagogique (CAP)

La CAP a été créé par le Décret n°79.1165 dans le but de favoriser des échanges réguliers entre les maîtres pour résoudre des problèmes pédagogiques ponctuels, mais aussi de permettre un encadrement et un suivi rapproché pour renforcer les activités d'enseignement-apprentissage.

❖ Séances de CAP

La situation pour la tenue des séances de CAP en 2004 est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau B.2.3 Séances de CAP tenues dans la région de Louga en 2004/05

Département	Nombre de CAP	Séances				Nombre d'écoles	N° d'écoles par CAP
		planifié	réalisé	taux réalisation	nombre moyen annuel		
Kébémér	23	194	194	100,00%	8.43	215	9,3
Linguère	30	298	209	70,13%	6.97	182	6,1
Louga	25	188	144	76,59%	5.76	310	12,4
Total	78	680	547	80,44%	7.01	707	9,1

Source : IA de Louga, 2004/05

D'après les textes, chaque CAP doit effectuer chaque quinzaine une séance. Mais en réalité, la plupart des CAP organisent une séance mensuelle en se regroupant à partir des horaires prévues. Ce qui fait environ 8 séances par an (entre octobre et mai).

Le département de Kébémér a une moyenne de réalisation de 8,43 séances avec un taux de réalisation de 100%. On peut supposer que l'appui de l'IDEN a été déterminant dans la tenue des CAP. D'autre part, la moyenne d'écoles par regroupements dans la région est de 9,2 alors que celui du département de Louga est de 12,4. Cela s'explique par la forte densité des écoles.

❖ Organisation et gestion de CAP

La répartition des écoles en regroupements est effectuée par l'IDEN qui tient compte des situations géographiques et du nombre d'enseignants expérimentés, puis fait une proposition aux directeurs d'école.

Le tableau B.2.4 indique la composition des CAP dans les 13 communes/communautés rurales qui sont ciblées par les activités pilotes et les schémas B.2.14-B.2.16 indiquent leur répartition géographique. Cela montre que le regroupement des écoles se fait, plus ou moins, sur la base du critère de proximité dans les départements Louga et Linguère, alors que dans le département de Kébémér les écoles ne sont pas regroupées sur la base de ce critère.

Dans le département de Kébémér, c'est plutôt le critère de l'expérience professionnelle qui est utilisé pour répartir et regrouper dans les CAP les enseignants. Ceci permet d'opérer une redistribution des compétences et à un nivellement compte tenu des disparités notées entre les CAP.

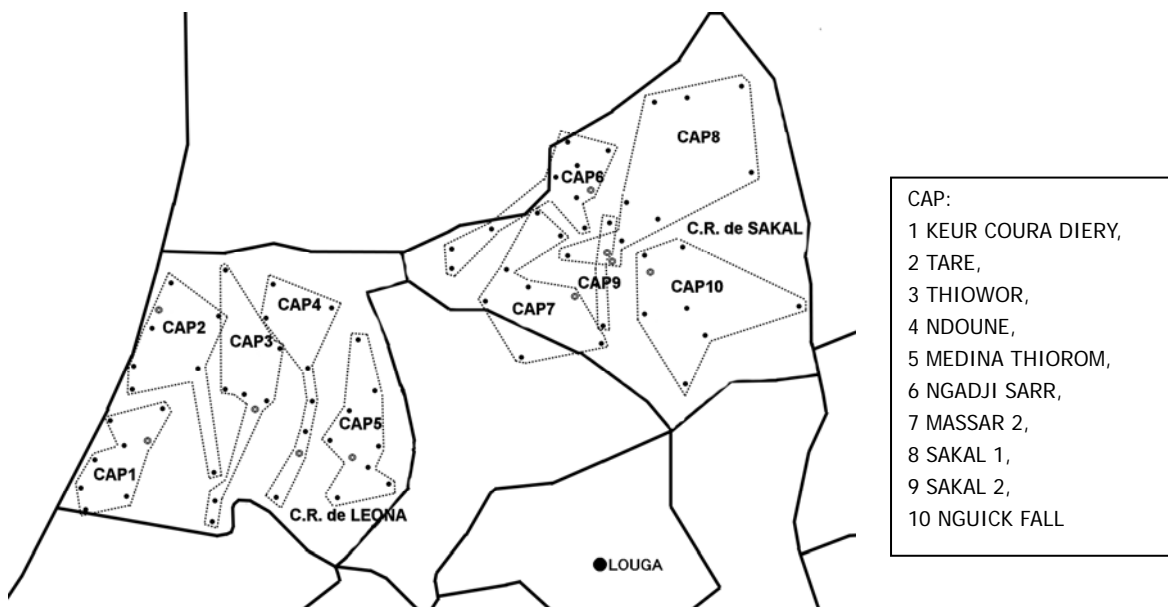
Les schémas B.2.17-B.2.19 présentent la structure des CAP ciblées dans chaque département selon le niveau de qualification des enseignants, à partir des statistiques scolaires de l'année 2005/06. Certaines CAP sont constituées uniquement par des VEN et des MC dans le département de Louga ou de Linguère. Ce qui n'est pas le cas dans le département de Kébémér. Ceci résulte essentiellement de la différence notée au niveau des critères de répartition et de regroupement.

Tableau B.2.4 Composition des CAP dans les 13 communes/communautés rurales ciblées

Département	Communes /communautés rurales	CAP	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants
Louga	CR de Léona	Keur Coura Diéri	8	22
		Taré	8	22
		Thiowor	8	21
		Ndoune	9	19
		Médina Thiolom	9	21
	CR de Sakal	Ngadji Sarr	10	19
		Massar II	8	18
		Sakal 1	7	15
		Sakal 2	4	15
		Nguick Fall	8	9
	Total	10CAP	80	181
Kébémér		Diokoul Diawrigne	18	35
		Ndande 2	13	50
		Mabassa Fall	11	42
		Mor Madjiguène Kébé	6	29
		Papa Amadou Diaw	9	35
		Cheikh Ibra Faye	8	34
		Guéoul 1	10	40
		Guéoul 2	8	24
		Ngourane	6	18
	Total	9CAP	89	307
Lingère	CR de Ouarkhokh	Doundodji	5	15
		Ngaraff	4	12
		Ouarkhokh	5	19
	Commune de Lingère	El Hadji Daouda Dia	2	18
		Birane Seck	2	18
	CR de Dodji	Nguith	1	9
		Dodji	4	11
	CR de Thiargny	Thiargny	5	9
	CR de Barkédji	Barkédji	6	21
	CR de Gassane	Gassane	5	24
Total	10CAP	39	156	
Total		29CAP	208	644

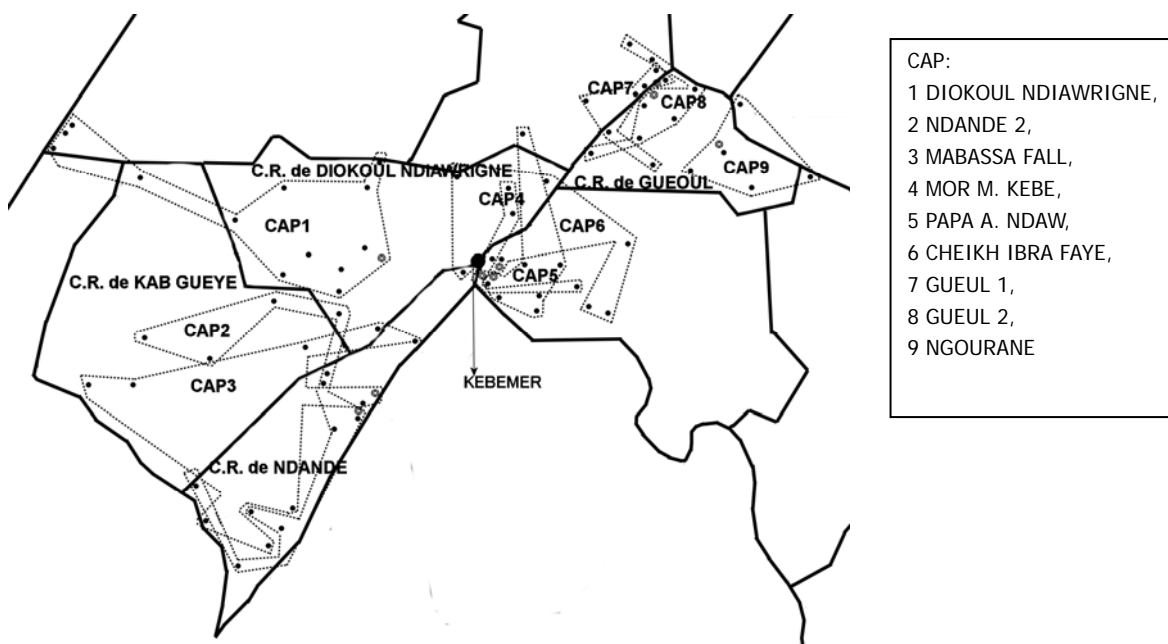
Source : IDEN de Louga, IDEN de Kébémér, IDEN de Linguère, avril 2006

Schéma B.2.14 Répartition des CAP dans les 13 communes/communautés rurales ciblées (Louga)



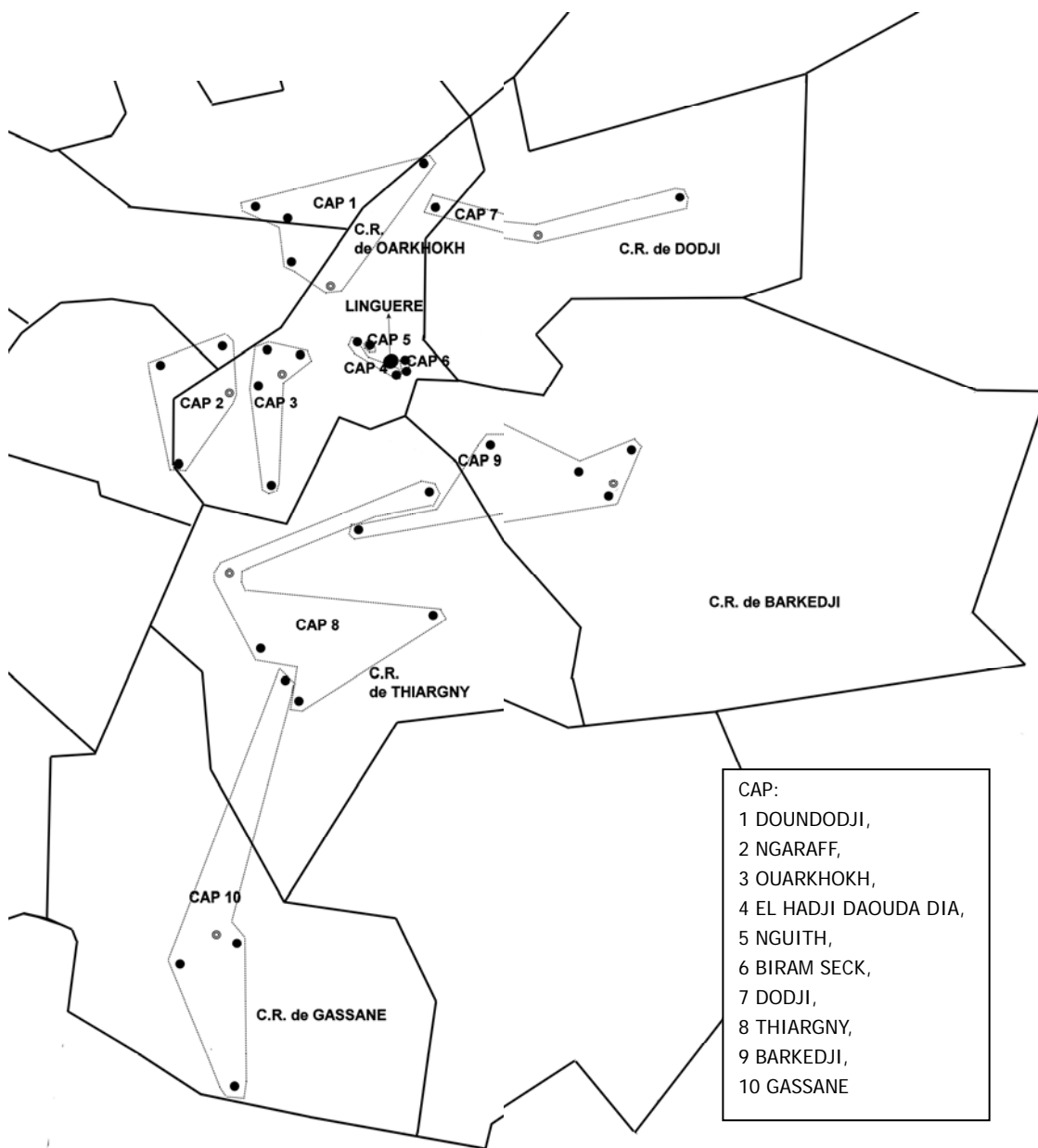
Source : IDEN de Louga, avril 2006

Schéma B.2.15 Répartition des CAP dans les 13 communes/communautés rurales ciblées (Kébémér)



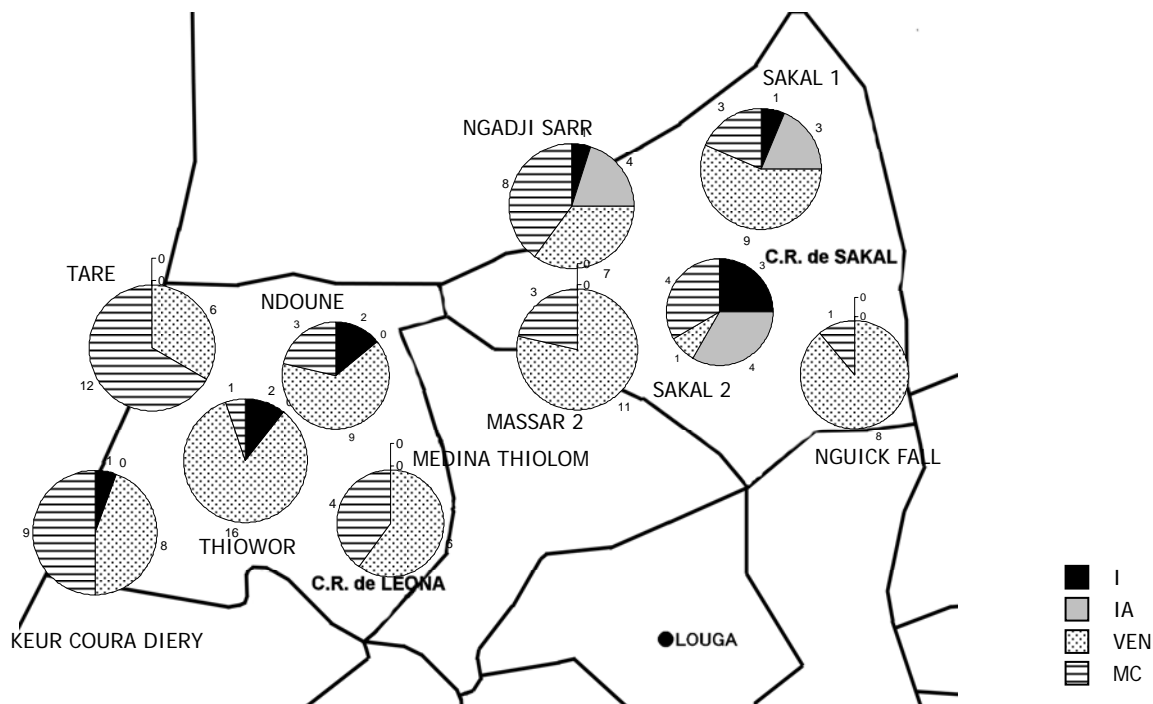
Source : IDEN de Kébémér, avril 2006

Schéma B.2.16 Répartition des CAP dans les 13 communes/communautés rurales ciblées (Linguère)



Source : IDEN de Linguère, avril 2006

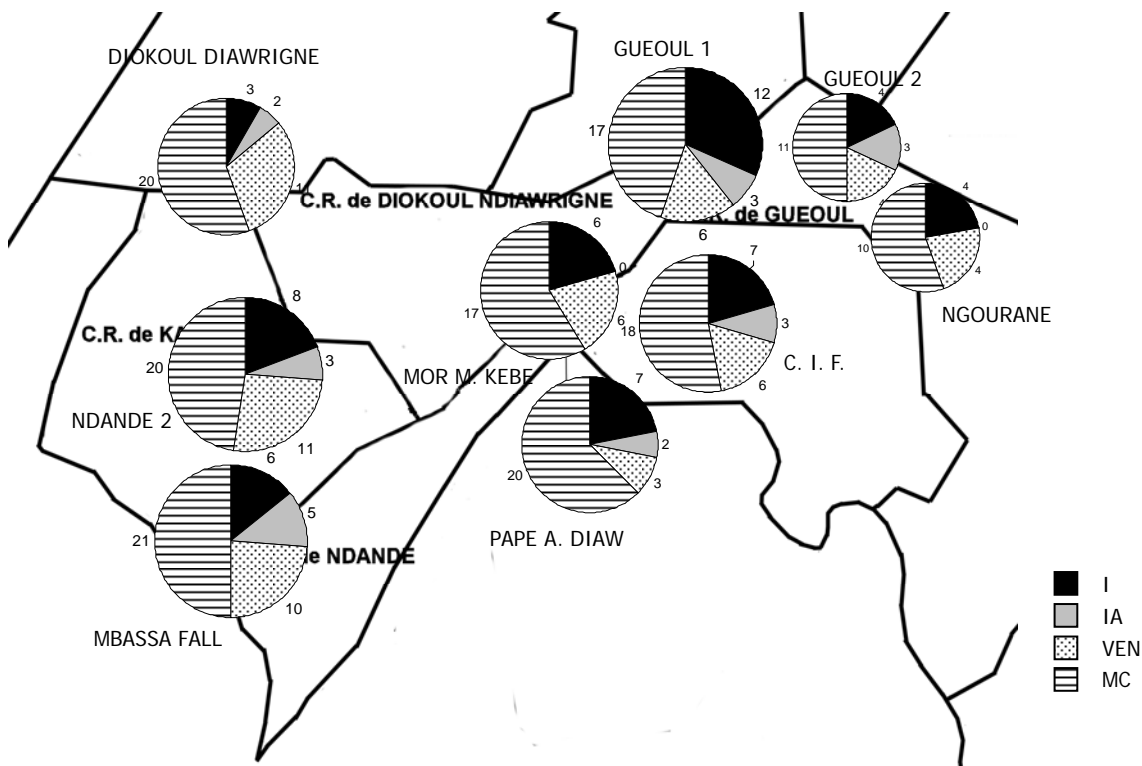
Schéma B.2.17 Structure des CAP selon le niveau de qualification des enseignants (Louga)



NB : I : Instituteur, IA : Instituteur adjoint, VEN : Volontaire de l'éducation nationale, MC : Maître contractuel

Source : IDEN de Louga, avril 2006

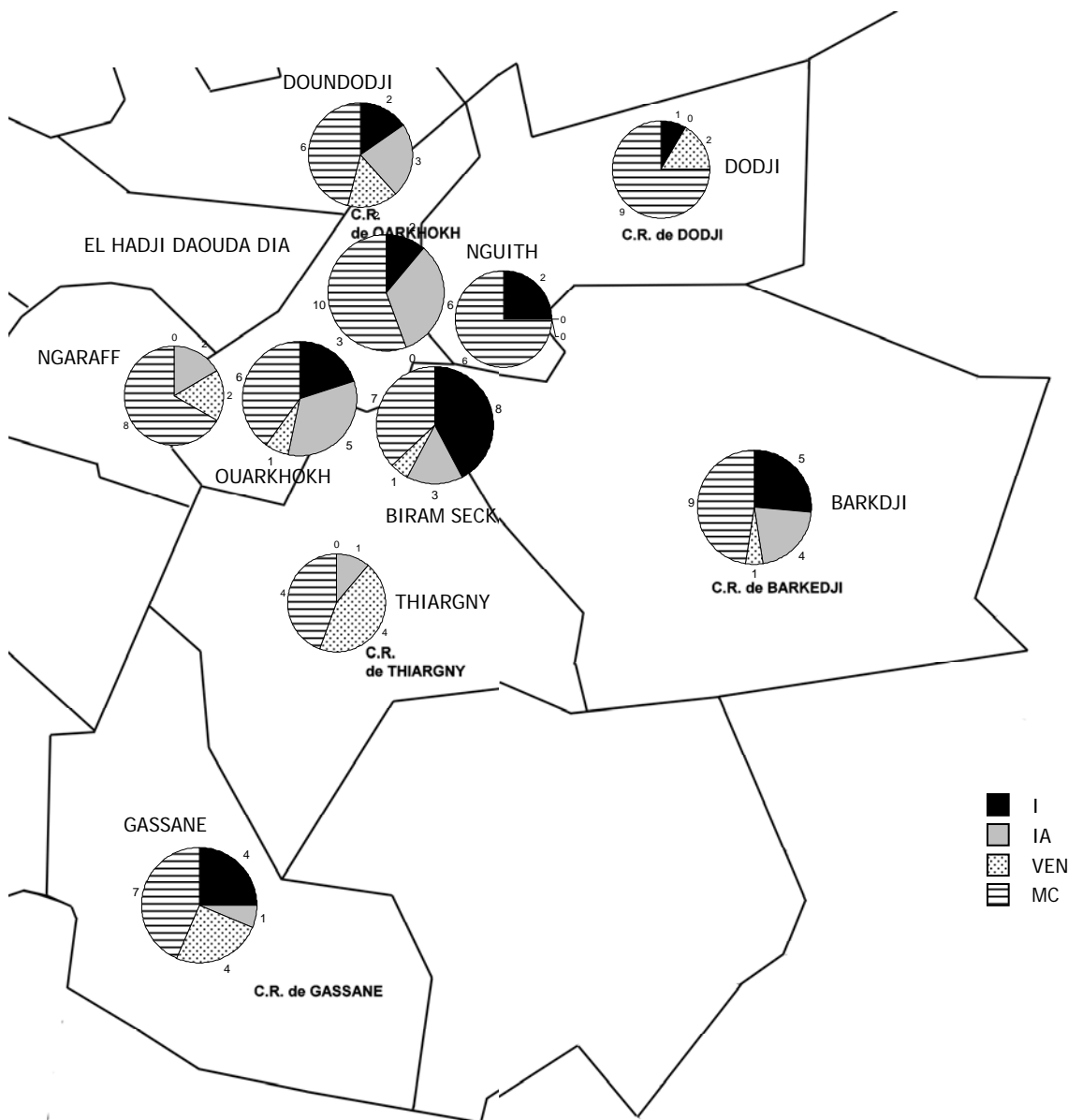
Schéma B.2.18 Structure des CAP selon le niveau de qualification des enseignants (Kébémér)



NB : I : Instituteur, IA : Instituteur adjoint, VEN : Volontaire de l'éducation nationale, MC : Maître contractuel

Source : IDEN de Kébémér, avril 2006

Schéma B.2.19 Structure des CAP selon le niveau de qualification des enseignants (Linguère)



NB : I : Instituteur, IA : Instituteur adjoint, VEN : Volontaire de l'éducation nationale, MC : Maître contractuel

Source : IDEN de Linguère, avril 2006

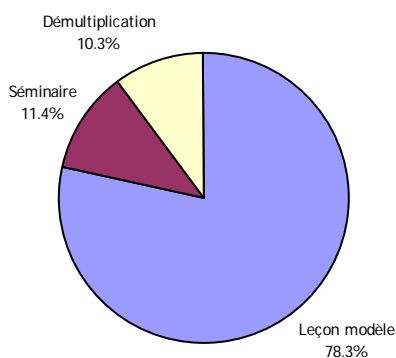
Pour assurer le fonctionnement de la CAP, un responsable est désigné chaque année pour une durée d'un an. Son rôle est d'assurer la tenue des séances de CAP, l'assiduité des membres et la soumission d'un rapport d'activités à l'IDEN. Un animateur est désigné pour chaque séance ainsi qu'un secrétaire de séance pour la rédaction du procès verbal.

La CAP est généralement organisée les samedi ou les lundi/mercredi après-midi. Elle est déroulée à tour de rôle dans les différentes écoles. En zone urbaine, le lieu du regroupement est quelques fois fixé. L'activité de la CAP fait partie intégrante des tâches des enseignants. Ce qui explique qu'elle ne puisse pas être considérée comme des heures supplémentaires. À cet effet, elle ne peut pas bénéficier d'un appui financier comme pour la prise en charge du transport.

❖ Types d'activités des CAP

La plupart des activités de la CAP se déroulent sous forme d'exposés de leçons (78,4%). Il s'agit d'une leçon modèle délivrée aux élèves par un maître désigné, en présence des collègues. Cette prestation se déroule en 30 minutes et est suivie d'échanges et d'une évaluation.

Schéma B.2.20 Types d'activités des CAP (IDEN de Louga en 2004)



Source : Programme et liste des Cellules d'Animation Pédagogiques (2004/05)

Photo B.2.1 Exemples d'activités de la CAP



Leçon modèle
CAP de Louga I (zone urbaine), IDEN de Louga



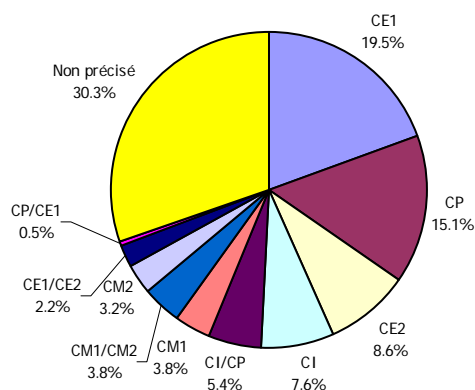
Leçon modèle
CAP de Ouarkhokh (zone rurale), IDEN de Linguère

Source : Équipe d'étude JICA

La classe de CE1 est souvent ciblée pour la leçon modèle (19,5%). Ensuite vient la classe de CP (15,1%), puis la classe de CE2 (8,6%). La plupart des leçons modèles sont organisées dans les petites classes parce que les enseignants les moins expérimentés se voient souvent confier les classes de CI et CE.

La leçon modèle est aussi organisée dans la classe multigrade. Pour l'IDEN de Louga, les prestations portant sur la classe multigrade ont représenté 11,9% du total en 2004.

Schéma B.2.21 Niveaux choisis pour les activités des CAP (IDEN de Louga en 2004)



Source : Programme et liste des Cellules d'Animation Pédagogiques (2004/05)

Parallèlement à la leçon modèle, il existe d'autres types d'activités comme les séminaires dispensés par l'IA sur des thèmes spécifiques (11,4%) et des activités de démultiplication des acquis (10,3%).

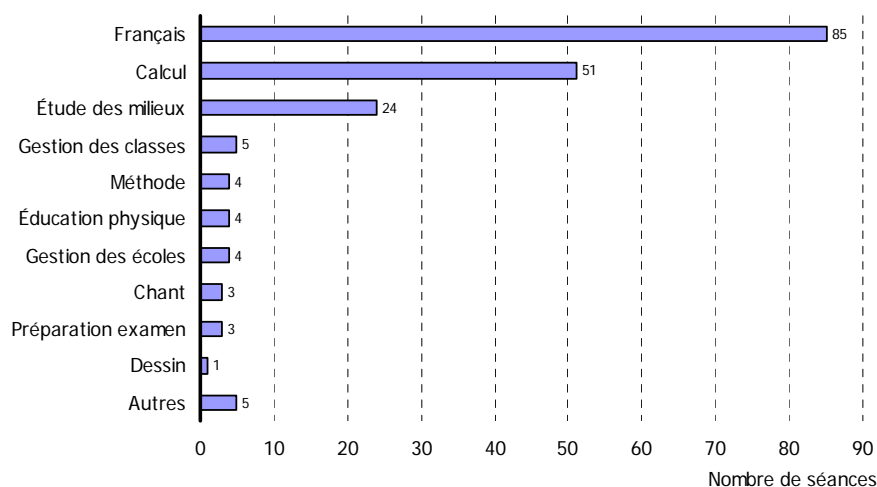
Dans certaines CAP du département de Kébémér, une tentative de collaboration entre les CAP dans le but de partager les bons résultats est en cours d'exécution.

❖ Thèmes des CAP

Un programme annuel est élaboré par chaque CAP au mois d'octobre. La démarche peut varier d'une CAP à une autre, mais, elle aboutit toujours à la détermination de thèmes au cours de la première réunion. Ce programme est ensuite soumis à l'IDEN pour l'approbation.

Le schéma ci-dessous montre les tendances par rapport aux thèmes programmés au cours de l'année 2004/05 dans l'IDEN de Louga. Parmi les thèmes programmés, ceux liés à l'apprentissage du « français » sont les plus prépondérants et représentent 85 sur 189 activités, soit 45,0%. Ensuite viennent les programmes liés à l'apprentissage des « mathématiques » qui représentent 51 sur 189 activités, soit 27,0%. « L'étude des milieux » représente 24 sur 189 activités, soit 12,7%. Mise à part les programmes disciplinaires, d'autres thématiques telles que « la gestion des classes multigrades », « les approches par les compétences », « la préparation aux concours professionnels » sont également incluses dans les programmes.

Schéma B.2.22 Thèmes des CAP choisis par les enseignants (IDEN de Louga en 2004)



Source : Programme et liste des Cellules d'Animation Pédagogiques (2004/05)

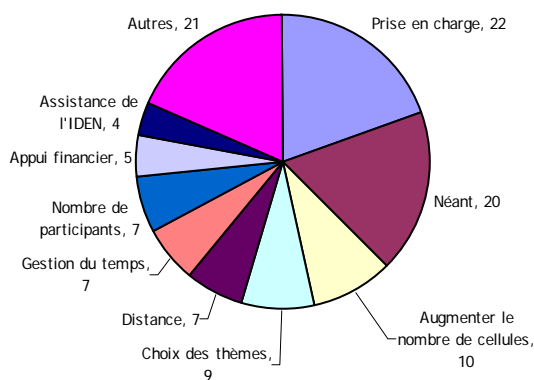
❖ Problèmes liés aux CAP

À travers l'analyse des réponses des 178 écoles des zones ciblées par les activités pilotes, les résultats suivants ont été obtenus.

1) Observations des directeurs d'école

22 directeurs d'école parmi 112 (soit 19,0%) ont souhaité recevoir des perdiems, probablement, à cause de l'enclavement des écoles. 20 directeurs d'école (17,2%) n'ont pas fourni de réponses en ce qui concerne l'amélioration des CAP. 10 directeurs ont souhaité avoir des cellules de taille réduite (réduction du pléthore des effectifs) dans un rayon d'action raisonnable. Les 3 problèmes que sont l'accessibilité, la gestion du temps et le nombre de participants ont été soulevés par 7 directeurs d'école.

Schéma B.2.23 Points à améliorer concernant la CAP (directeurs d'école)

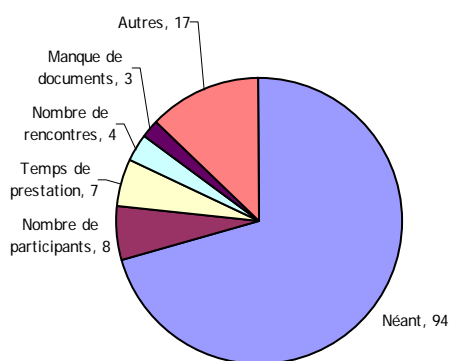


Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

2) Observations des enseignants

94 enseignants parmi 133 (67,1%) n'ont pas donné de réponses par rapport à l'amélioration des CAP. 8 enseignants ont pensé qu'il fallait augmenter le taux de participation. 7 enseignants ont pensé que le temps de prestation était insuffisant et 4 ont jugé que le nombre de séances était insuffisant.

Schéma B.2.24 Points à améliorer concernant la CAP (enseignants)



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

Les interviews individuelles auprès des enseignants ont permis d'identifier les points à améliorer par rapport aux thèmes suivants :

- la communication entre les écoles dans une CAP en milieu rural,
- la méthode d'animation des CAP,
- la remontée des procès verbaux,
- la documentation sur les expériences des CAP.

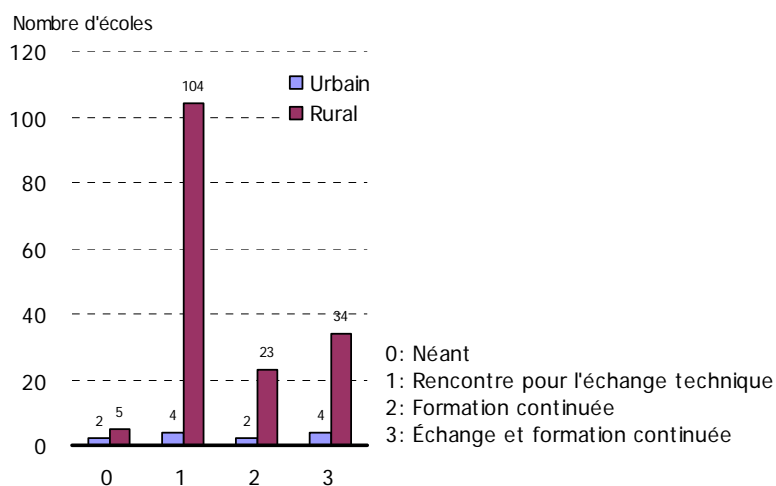
3) Observations des IDEN

Les IDEN, qui assurent l'encadrement des activités des CAP, posent la nécessité d'une redynamisation de l'animation, notamment lors des discussions qui suivent la leçon modèle et déplorent la rareté de débats et échanges. Les IDEN estiment également qu'il est important de former les responsables de CAP aux techniques d'animation de groupe, surtout en milieu rural.

❖ Compréhensions sur la CAP

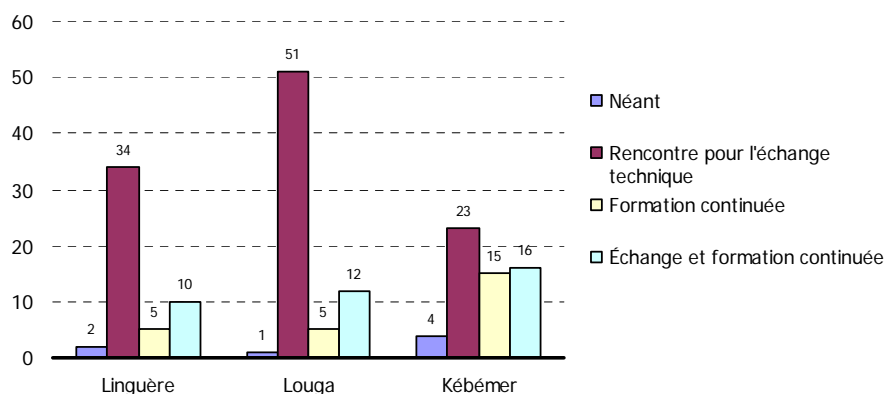
Le schéma ci-dessous indique la répartition des réponses des directeurs d'école sur la compréhension qu'ils ont de la CAP. Dans les départements de Louga et de Linguère, les résultats montrent que les directeurs d'école reconnaissent la CAP comme un espace d'échange de savoirs plutôt qu'une séance de formation continue. Dans le département de Kébémér, où la CAP est organisée sous l'impulsion de l'IDEN, beaucoup de directeurs d'école la considèrent, au contraire, comme une séance de formation continue.

Schéma B.2.25 Compréhension sur la CAP



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

Schéma B.2.26 Compréhension sur la CAP par département



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

(4) Formation des directeurs d'école

La nomination comme directeur d'école ne repose sur aucun système de promotion qui requiert une formation préalable. En outre, avec l'accroissement du nombre d'écoles, tous les enseignants peuvent être promus directeurs d'école, même les sortants de l'EFI. C'est dans ce contexte que la formation des directeurs d'école a été lancée en vue d'institutionnaliser un système de formation.

❖ Formation des nouveaux directeurs

Il s'agit d'une formation destinée aux nouveaux directeurs d'école et qui est organisée à la rentrée scolaire. Le programme de la formation (étalée en 5 jours) comporte des travaux de groupe, des échanges, des exposés du formateur, etc. La formation vise la maîtrise d'outils et des connaissances minimales pour bénéficier d'un encadrement pédagogique tel que sur les documents administratifs scolaires ou la gestion des activités scolaires.

❖ Formation à distance (FAD)

Elle est destinée à tous les directeurs d'école dans le but de leur faire maîtriser l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions. Il s'agit, entre autres, de la gestion de l'école, de la gestion des ressources humaines et du temps. La FAD s'effectue avec une distribution de modules, une autoformation et des journées d'étude sur un cycle de 6 semaines.

1) Forces

- Les directeurs d'école reçoivent la formation dans leurs localités tout en continuant d'effectuer leurs activités professionnelles.
- La FAD permet une formation à moindre coût compte tenu du nombre massif de directeurs d'école à former.
- La standardisation des modules élaborés permet d'assurer la mise à niveau de la formation.

2) Faiblesses

- Une des difficultés réside dans le fait que l'apprenant étudie seul. Pour alléger ces difficultés, le tuteur lui offre son assistance à travers les réunions de zone (les journées d'étude) où il pourra également favoriser les échanges et partages entre les directeurs d'école.

❖ Démarcation des rôles

Les rôles des acteurs dans la formation de directeurs d'école sont indiqués dans le tableau B.2.5.

Tableau B.2.5 Rôles des acteurs dans la formation de directeurs d'école

Acteurs	Membres	Rôles
ETR	IA, EFI, PRF, IDEN, directeurs d'école élémentaire, ce qui fait un total de 15 membres	programmation de la formation, élaboration de module, formation des tuteurs (2 jours), suivi des journées d'étude.
IDEN	membres de l'ETR et IDEN	formation des tuteurs, suivi des journées d'étude
Tuteurs	30 tuteurs pour l'IDEN de Louga, 22 pour l'IDEN de Linguère, 20 pour l'IDEN de Kébémér	tenue des journées d'étude, soumission du rapport à l'IDEN

Source : IA de Louga

❖ Modules

Le module destiné aux directeurs d'écoles se présente sous 20 supports qui peuvent être classifiés en 3 groupes : 1) gestion de l'école, 2) gestion des classes, 3) suivi/évaluation des enseignants.

Tableau B.2.6 Modules pour la formation des directeurs d'école

Module 0	Les principes d'auto formation
Module 1	Le diagnostic de l'école et de son environnement
Module 2	La planification et le suivi local du projet d'école
Module 3	L'élaboration d'un projet d'école
Module 4	La mise en œuvre et la gestion d'un projet d'école
Module 5	La mobilisation sociale
Module 6	La gestion participative
Module 7	La gestion matérielle et financière
Module 8	L'organisation coopérative de l'école
Module 9	La correspondance administrative
Module 10	La conception et la mise en oeuvre du projet d'école
Module 11	L'animation de groupe
Module 12	Le management des ressources humaines et l'organisation du temps
Module 13	La législation scolaire
Module 14	L'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration
Module 15	La gestion des classes multigrades
Module 16	L'évaluation des apprentissages
Module 17	La passation de service
Module 18	Les statistiques scolaires et la micro-planification
Module 19	La démarche de résolution de problèmes
Module 20	Le suivi-encadrement des maîtres

Source : IA de Louga, avril 2006

❖ Suivi

Le système de suivi actuel se présente comme suit :

- Le tuteur s'occupe du suivi de l'autoformation des directeurs d'école à travers les journées d'études par zone et soumet un rapport à l'IDEN.
- Les membres de l'ETR et de l'IDEN organisent des tournées pour effectuer un suivi des performances de chaque tuteur.
- Le suivi au niveau des directeurs et des tuteurs se fait sur la base d'une grille d'évaluation élaborée par l'ETR (cf. « Guide du tuteur, Formation à distance des directeurs d'école »).

(5) Structures concernées pour la formation des enseignants

❖ Inspection d'académie (IA)

Le rôle de l'IA en matière de formation continue est d'appliquer la réforme nationale. En 2004/05, le programme des langues nationales, la mise en place du collectif des directeurs d'école (CODEC) et les évaluations standardisées des élèves ont été annoncés au niveau national. L'IA a répercuté aux IDEN ces mesures pour qu'elles soient prises en compte dans les séances de CAP et lors de séminaires. L'IA supervise globalement l'exécution de la politique nationale en matière de formation continue.

❖ Pôle régional de formation (PRF)

D'après l'arrêté 123 du 4 Janvier 1995, le PRF est la structure responsable de la formation continue des enseignants pour ce qui concerne la conception, l'exécution et le suivi de la formation. En outre, il est également responsable de la coordination entre les divers programmes de formation des enseignants. Cependant, le manque actuel des ressources matérielles, humaines et financières ne permet pas au PRF de jouer pleinement ses rôles.

❖ École de formation des instituteurs (EFI)

L'EFI assure la formation initiale des élèves-maîtres. La durée de formation a été réduite de 2 ans à 6 mois depuis 2001.

❖ Inspection départementale de l'éducation nationale (IDEN)

Le rôle des IDEN en matière de formation continue est : 1) d'identifier les besoins de formations au niveau départemental, 2) d'exécuter la formation sur la base du plan d'action, 3) de superviser la formation, 5) d'encadrer l'animation pédagogique, 6) d'assurer les appuis pédagogiques sollicités par les CAP.

Toutefois, à cause du manque d'inspecteurs, le suivi de la formation continue fait grandement défaut. Selon les textes, le ratio nombre d'inspecteurs par rapport au nombre d'enseignants à encadrer est de 1 pour 50. Cependant dans le département de Louga, 1 seul inspecteur est responsable de l'encadrement de 250 enseignants. Cela réduit considérablement les possibilités d'assurer un encadrement pédagogique efficace aux enseignants. Il existe également des problèmes liés au manque de moyens logistiques qui ne permettent pas à l'IDEN d'assurer correctement le suivi de la formation continue.

❖ Collaboration entre les structures

Il existe, néanmoins, une collaboration entre les structures qui sont chargées de la formation des enseignants. À cet effet, il arrive souvent que certaines IDEN fassent un feed-back à l'EFI.

L'IDEN de Kébemer avait informé l'EFI sur un certain nombre de séances qu'il fallait renforcer dans le cadre de la formation initiale après avoir procédé au suivi d'enseignants sur le terrain. En fin d'année, l'EFI a remis une fiche signalétique à l'IDEN pour lui indiquer les thèmes que les élèves-maîtres avaient appris, les thèmes qu'ils n'avaient pas pu apprendre et leurs comportements lors des

apprentissages.

Cependant, mis à part les exemples mentionnés ci-dessus, la collaboration entre les différentes structures reste limitée. Cela peut être lié au fait que les rôles des acteurs chargés de la formation continue ne sont pas clairement définis et démarqués. À titre d'exemple, le plan de formation continue est censé être élaboré par le PRF, mais en réalité c'est l'IA et l'IDEN qui l'élaborent.

B.3 Plans de développement de l'éducation

B.3.1 Plans au niveau de l'école

(1) Projet d'école

❖ Aperçu sur le Projet d'école

Dans le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) qui a démarré en 2001, il est préconisé que chaque école élabore un Projet d'école (PE). Le Projet d'école peut être défini comme « un processus de réalisation d'un contrat d'actions éducatives entre l'école et le milieu, afin de résoudre de manière efficace et pertinente les problèmes identifiés en rapport avec les missions de l'école ». À cet effet, c'est le CGE, mis en place au niveau de chaque école, qui sera le principal acteur chargé de l'élaboration du PE. Pour l'élaboration, l'exécution et l'évaluation du PE, la Direction de l'enseignement élémentaire (DEE) du Ministère de l'Éducation a élaboré des manuels nationaux¹. Les PE de la région de Louga sont élaborés, mis en place et évalués en tenant compte du processus tel que décrit dans les manuels.

Tableau B.3.1 Procédure d'élaboration du Projet d'école

Etapes	Contenu	Acteurs concernés
Elaboration du PE	Le draft du PE est élaboré par le bureau du CGE. Le processus d'élaboration consiste en : 1) état des lieux, 2) diagnostic participatif, 3) identification des actions prioritaires, 4) budgétisation. Le document du projet est constitué des 9 fiches suivantes : 1) fiche synoptique du PE, 2) état des lieux, 3) synthèse du diagnostic, 4) descriptif des actions, 5) modalités de mise en œuvre, 6) tableau d'intégration pédagogique, 7) budget prévisionnel, 8) plan de financement, 9) fiche d'évaluation des contributions en nature.	CGE
Adoption du PE	La proposition du PE est adoptée par l'AG du CGE.	CGE
Approbation par le Maire ou le Président du CR	Le document de projet est visé par le Maire ou le Président du Conseil rural.	Commune / Communauté rurale
Transmission du document de PE	Le document de projet visé par le Maire ou le Président du Conseil rural est déposé à l'IDEN.	CGE
Validation par le CDVPE (Commission départementale de validation des PE)	IDEN met en place la Commission départementale de validation des PE (CDVPE). Elle apprécie et valide les Projets d'école suivant les critères indiqués dans le manuel. Elle est composée de 5 à 10 membres au maximum : l'Inspecteur départemental, le chef de circonscription, les partenaires techniques, le représentant des APE etc. Les critères de validation du Projet d'école sont : 1) implication de la communauté, 2) implication de l'équipe Pédagogique, 3) qualité des dossiers, 4) objectifs, 5) résultats attendus, 6) planification des activités, 7) intégration des activités pédagogiques, 8) suivi/évaluation et 9) pérennisation. La CDVPE peut faire des suggestions et recommandations par rapport aux documents de projet auprès du CGE pour reformuler et ensuite déposer à l'IDEN.	CDVPE
Mise en œuvre du PE	Le PE est exécuté par le biais de 1) la subvention, 2) la contribution du milieu (la commune/communauté rurale, le CGE et les OCB, etc.), 3) les autres contributions. Le versement de la deuxième tranche est subordonné à la justification de l'utilisation correcte de la première tranche.	CGE
Transmission des rapports d'activités du PE	Le bureau du CGE transmet trimestriellement un rapport d'activités.	CGE
Contrôle financier	Le contrôle externe est exercé par la tutelle (IDEN, IA, DAGE).	IA, IDEN, DAGE
Suivi/évaluation	Le suivi/évaluation est assuré à tous les niveaux. Niveau Ecole: CGE fait le compte rendu du suivi/évaluation au moment de l'AG. Niveau Départemental : CDCS envoie une mission de suivi tous les deux mois.	CGE, CLEF, CDCS, CRCS

¹ Cf. : Manuel des procédures de gestion administrative, matérielle et financière des Projets d'école, Guide pour la préparation et la mise en œuvre du Projet d'École, Guide pour l'accompagnement et le suivi/évaluation des Projets d'Écoles à l'intention des autorités.

	Niveau Régional : CRCS envoie une mission de suivi chaque trimestre. Représentants CLEF sont compris dans la commission de suivi au niveau départemental et régional. Niveau Central : Le suivi/ évaluation est assuré par un Secrétariat Exécutif composé de la DEE, la DPRE et la DAGE du ME.	
--	--	--

Source : Manuel des procédures de gestion administrative, matérielle et financière des Projets d'école, ME, mars 2004

❖ Situation en matière d'élaboration des Projets d'école dans la région de Louga

Les derniers PE ont été élaborés lors de la rentrée scolaire 2004/05 (aux environs d'octobre 2004). Avant l'élaboration, chaque IDEN a dispensé, entre mai et juillet 2004, une formation pour les directeurs d'école. Ces formations ont été effectuées avec le budget du Ministère de l'Éducation et ce sont les inspecteurs de l'IDEN qui ont joué les rôles des formateurs. Le contenu de la formation a été conforme aux manuels nationaux : Il s'agit de la méthode d'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du PE et les rôles des acteurs. Le nombre de jours consacré à la formation et les cibles ont différé d'un département à un autre.

Tableau B.3.2 Formation et situation en matière d'élaboration de Projets d'école

	Louga	Linguère	Kébémér
Période de formation sur le PE	Vers Juillet 2004	Mai- Juin 2004	2004
Nombre de jours consacré à la formation	2 jours	5 jours	Environ 2 jours
Cibles	50 directeurs d'école	Tous les directeurs(165)	Tous les directeurs
Nombre de Projets d'école élaborés	Environ 50	Environ 50	Inconnu
N.B.	Ce sont les écoles de la commune de Louga et ceux des chefs lieux de communautés rurales qui sont ciblées pour la formation.	Demande de dépôt des Projets d'école aux écoles de grande taille de 6 à 12 classes.	Toutes les écoles peuvent déposer la demande de Projets d'école.

Sources : IDEN de Louga, de Linguère et de Kébémér, octobre 2006

En dehors de ces formations dispensées avec le budget du Ministère de l'Éducation, les formations sur le PE ont été effectuées dans le cadre de la formation des directeurs (FAD) qui a concerné l'ensemble des directeurs d'école de la région de Louga.

Cependant, seulement une partie a effectivement élaboré le Projet d'école après ces formations. Cela est dû au fait que certains IDEN limitent le nombre des écoles cibles de la formation ou du dépôt du PE aux écoles de grande taille. L'état des lieux effectué au niveau des écoles des 13 communes/communautés rurales objets des activités pilotes (février 2006) montre que 118 sur 178 écoles (soit 66,3%) ont répondu ne pas avoir élaboré de PE.

En général, les activités du PE concernent l'amélioration de la qualité. En effet, il s'est avéré dans l'évaluation à mi-parcours du PDEF, qu'il restait beaucoup d'efforts à fournir pour améliorer la qualité de l'enseignement. Suite à ces constats, le Ministère de l'Éducation a dégagé l'orientation des axes prioritaires pour que le Projet d'école soit en mesure d'améliorer la qualité.

Tableau B.3.3 Contenu du Projet d'école

	Louga	Linguère	Kébémér
Contenu du Projet d'école	De nombreux Projets concernent l'achat des fournitures scolaires et les formations des enseignants (français et maths)	Uniquement la qualité de l'éducation. (Surtout les fournitures scolaires et la formation des enseignants)	Uniquement la mise en place de bibliothèque et l'amélioration des apprentissages.

Sources : IDEN de Louga, de Linguère et de Kébémér, octobre 2006

❖ Situation en matière d'exécution des Projets d'école dans la région de Louga

En octobre 2006, dans la région de Louga, une subvention a été octroyée auprès de 121 écoles parmi celles qui ont élaboré un Projet d'école. Cela représente 17,1% de l'ensemble des écoles à Louga (707 écoles pour l'année 2004/05). La subvention a été fournie par l'IDA et la BAD au mois d'avril 2005. L'IDA a octroyé une subvention de 1,5 million FCFA par 2 tranches tandis que la BAD n'a fourni que la première tranche qui est de 0,8 million FCFA. La deuxième tranche qui devait être assurée par la contrepartie sénégalaise n'a pas encore été octroyée en octobre 2006.

Tableau B.3.4 Situation pour l'octroi de financement du Projet d'école par département

	Louga	Linguère	Kébémér	Total
Nombre d'écoles (2004/05)	309	184	214	707
Nombre d'écoles ciblées pour la subvention des PE	42 écoles dont IDA : 26 BAD : 16	28 écoles dont IDA : 16 BAD : 12	51 écoles dont IDA : 35 BAD : 16	121
Pourcentage (%)	13,6%	15,2%	23,8%	17,1%

Sources : IDEN de Louga, de Linguère et de Kébémér, octobre 2006

Ces subventions ont été octroyées au mois d'avril 2005. Cependant, étant donné que c'était la fin de l'année scolaire, les activités des Projets d'école n'ont pu démarré qu'au mois d'octobre 2005. Depuis cette période, il n'y a eu aucune subvention qui ait été octroyée.

La subvention est octroyée directement par le comptable de l'IA sous forme des chèques lors de la réunion organisée au niveau de chaque IDEN. Le chèque est ensuite versé dans un compte bancaire ouvert par le CGE. Il existe quelques dizaines d'écoles qui n'ont pas reçu de financement bien que leurs Projets d'école aient été validés par l'IDEN. Par conséquent, l'IDEN a dû suggérer à ces écoles d'attendre bien qu'elles aient élaboré des PE.

❖ Implication de l'IDEN dans les Projets d'école

L'IDEN fournit un appui technique aux écoles lors de l'élaboration, l'exécution et l'évaluation du PE. Il s'agit, entre autres, de l'organisation des formations, de la Commission départementale de validation des PE (CDVPE), du contrôle des rapports financiers trimestriels des écoles ciblées pour les subventions, etc. Les accompagnements diffèrent plus ou moins selon les départements.

Tableau B.3.5 Activités d'accompagnement aux écoles ciblées pour le financement des Projets d'école

Louga	Linguère	Kébémér
En février 2006, les sensibilisations/formations ont été effectuées auprès des 42 présidents des CGE et des 42 directeurs des écoles ciblées pour la subvention. (1 jour pour les rôles des acteurs et la gestion financière respectivement)	28 écoles ciblées pour la subvention se réunissent périodiquement au niveau de l'IDEN pour discuter des problèmes et des solutions etc. concernant les Projets d'école.	Depuis octobre 2005, les présidents, les trésoriers et les secrétaires de CGE sont convoqués à une série de formation. (Environ 1 jour pour la gestion financière)

Sources : IDEN de Louga, de Linguère et de Kébémér, octobre 2006

(2) Autres activités pour une amélioration du milieu scolaire

Bien que cela soit en dehors du cadre du PE, une partie des écoles effectue des activités d'amélioration du milieu scolaire avec les ressources financières, matérielles et humaines qui leur sont propres. Les activités les plus fréquemment entreprises sont les constructions de salles de classe en abris provisoires en milieu rural et la mise à disposition de logements pour les enseignants. En dehors de cela, d'autres activités sont également entreprises telles que les activités de reboisement, de nettoyage, de remise des prix aux meilleurs élèves, de construction de latrines, d'achats de manuels scolaires, des cours de renforcement pour l'examen au CFEE.

Tableau B.3.6 Autres activités pour une amélioration du milieu scolaire

Département	Ecole	Problèmes/causes	Activités	Ressources mobilisées
Louga	Kelle Gueye	Manque de livres dans la bibliothèque	Dons de livres par les anciens élèves	Approvisionnement en 52 livres
	Kelle Gueye	Non implication et manque d'initiative des élèves par rapport à la gestion de l'école	Coopérative scolaire (Activités d'hygiène, santé, Assainissement, Activités culturelles et sportives, Activités de mise en place d'une boutique scolaire) est gérée à l'initiative des élèves	Cotisation annuelle des élèves pour un montant de 300 FCFA par élève.
	Leona	Destruction d'une salle de classe par des vents violents Fondation des classes endommagées du fait de l'érosion éolienne.	Bois d'école Les bénéfices générés à partir de la vente du bois ont permis le paiement des factures d'eau etc.	travaux collectifs des parents
	Thiare Diop	Village ne disposant pas d'école.	Construction d'une école grâce à l'appui d'une ressortissante du village	travaux collectifs des parents
Linguère	Ngom	Insuffisance de ressources financières pour payer l'eau, le gardien d'école, les matériels de nettoyage etc.	Activités Génératrices des Revenus: Culture du manioc, de l'oseille et du niébé à côté de l'école par l'association des femmes	Les travaux collectifs des femmes
	Birame Seck	-	Cours de renforcement pour la préparation aux examens de CFEE.	1000 FCFA par mois par élève
	Touba Oldou Lin	Manque d'assiduité de certains élèves à cause de	Cantine scolaire (mardi et vendredi)	Approvisionnement en denrées alimentaires (500 g

		l'éloignement de leur village Perte de concentration de certains élèves venant de villages éloignés lors des cours d'après-midi due au fait qu'ils n'ont pas la possibilité de prendre de déjeuner.		de niébé) et une cotisation de 250 FCFA toutes les 2 semaines pris en charge par les parents d'élèves. Ustensiles de cuisine fournis par le chef du village
	Mbadiene Guenene	Faible taux de réussite à l'examen de CFEE (33%) Taux de redoublement élevé.	Cours de renforcement assurés par les 20 anciens élèves du village	20 lycéens encadrent les élèves. Parents fournissent le pétrole qui va servir à l'éclairage des lampes.
	Gassane Seye	manque de manuels scolaires	Achats des 15 manuels par la vente des arachides	La vente des 350kg d'arachides
Kébémér	Guéoul I	Absence de latrines est source de perturbation des cours aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Les élèves étaient obligés d'uriner derrière les classes.	Construction de latrines	Cotisation des parents pour un montant de 150.000 FCFA
	Mabassa Fall	-	Engagement d'un parent d'Elève qui dispense des cours de renforcement aux élèves de CM2 et assure le gardiennage de l'école. Initiation à la culture de salades, de tomates etc. pour les élèves.	Parents assurent le salaire de 17.500 FCFA par mois.
	Keur Sidi Mbengue	Manque d'assiduité de certains élèves à cause de l'éloignement de leur village Perte de concentration de certains élèves venant de villages éloignés lors des cours d'après-midi due au fait qu'ils n'ont pas la possibilité de prendre de déjeuner.	Déjeuners assurés pour les élèves venant de villages éloignés	Déjeuners
	Thiakhao Gaye	-	Organisation d'une cérémonie de distribution de prix aux meilleurs élèves	Cotisation des parents pour achat des récompenses. Préparation des repas

Source : Interview au niveau de chaque école, octobre 2006

Photo B.3.1 Autres activités pour une amélioration du milieu scolaire



Construction de classes en abris provisoires
(École Thiakhao Gaye, Kébémér)



Logement des enseignants assuré par la communauté
(École Thiakhao Gaye, Kébémér)



Reboisement
(École Léona, Louga)



Dons de livres par les anciens élèves
(École Kelle Gueye, Louga)



Construction de toilettes
(École Guéoul I, Kébémér)



Activités de nettoyage entreprises par la coopérative scolaire
(École Kelle Gueye, Louga)



Cantine scolaire
(École Touba Oldou Lin, Linguère)



Cours de renforcement assurés par les anciens élèves
(École Mbadiene Guenene, Linguère)



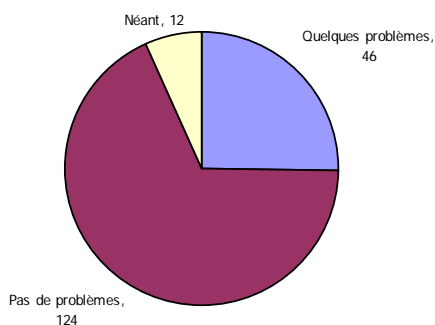
Achats de manuels scolaires
(École Gassane Seye, Linguère)

Source : Interview au niveau de chaque école, octobre 2006

(3) Problèmes rencontrés dans le cadre de la planification au niveau de l'école

L'enquête sur l'état des lieux (effectuée au mois de février 2006) qui a ciblé les 13 communes/communautés rurales ciblées pour les activités pilotes (la micro-planification et le modèle de formation continue des maîtres) montre que 46 directeurs d'école sur 178 (soit 25,8%) ont répondu qu'ils ont été confrontés à des difficultés par rapport à leurs PE.

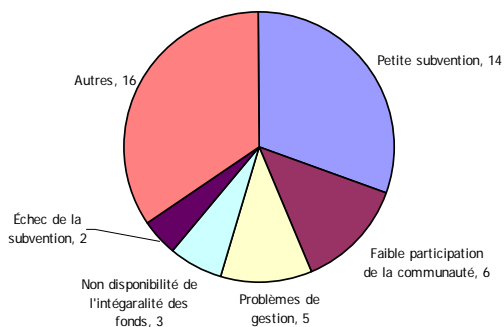
Schéma B.3.1 Directeurs éprouvant des problèmes par rapport aux Projets d'école



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

Les raisons que ces 46 directeurs ont évoqué sont les suivantes : beaucoup en impute la cause à un « financement insuffisant », soit 14 directeurs. L'« insuffisance de la participation de la communauté » a été, ensuite, mentionnée par 6 directeurs. De manière plus concrète, il est, essentiellement, question d'une « incompréhension de la communauté par rapport au PE » et d'une « difficulté de mobilisation de la contribution locale ». 5 directeurs d'école ont également répondu qu'« il y a des problèmes liés à la gestion ». À cet effet, on peut citer le manque de compétences en gestion financière qui a été soulevé à ce niveau. Parallèlement à cela, 3 directeurs d'école ont mentionné la « non disponibilité des fonds dans leur intégralité ».

Schéma B.3.2 Les problèmes des Projets d'école soulevés par les directeurs d'école



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

De l'avis d'un inspecteur de l'IDEN de Louga, Le problème est dû au fait que les informations sur les rôles de chacun et sur la gestion financière ne sont pas suffisamment partagées entre les acteurs en raison du manque des formations et de sensibilisations de la communauté. C'est la principale raison pour laquelle, dans beaucoup d'écoles, on note que c'est uniquement le directeur d'école qui s'occupe de la gestion du Projet d'école.

Le Ministère de l'Éducation considère également dans l'évaluation du PE effectué au mois de décembre 2004², que les enseignants et les élèves participent à l'exécution des Projets tandis que les CGE sont moins actifs à cause d'une méconnaissance de leurs rôles. Qui plus est, ladite évaluation a révélé des lenteurs dans le processus de mise en place des fonds à cause de la lourdeur des procédures financières. En effet, des lenteurs administratives ont été notées tant au niveau de l'examen du PE par le CDVPE (mise en place au niveau de chaque IDEN) et dans la reformulation par chaque école suivant les suggestions du CDVPE qu'au niveau de la validation par ladite commission.

Une des plus grandes difficultés réside dans le fait que beaucoup d'enseignants et de parents d'élève considèrent que les Projets d'école ne sont pas réalisables sans l'apport d'une subvention. L'esprit du Projet d'école tel que défini par le Ministère de l'Éducation est de promouvoir un processus de résolution des problèmes de l'école avec une collaboration entre la communauté et les enseignants. Étant donné que ce n'est pas un programme qu'il est possible d'appliquer ipso facto, cela nécessite beaucoup d'efforts, d'abnégation et du temps de la part des acteurs chargés de l'élaboration des Projets, de l'examen, de la validation, du contrôle et de l'évaluation. On peut facilement imaginer que plus lon élargit les cibles qui pourront bénéficier d'une subvention, plus les IDEN et les CDVPE éprouveront des difficultés pour s'acquitter correctement de leurs tâches. Si l'on doit considérer que les PE supposent, dès l'abord, l'apport d'une subvention, il est fort possible que les enseignants et les parents d'élève soient déçus par rapport à la lenteur des procédures. Par conséquent, les PE et les activités d'amélioration de la gestion au niveau de l'école stagneront.

Toutefois, il faut noter qu'une partie des écoles entreprend des activités d'amélioration de la gestion de l'école à partir de ressources qui leur sont propres. Cependant, étant donné que les appuis techniques font défaut, il n'est pas possible d'affirmer qu'il existe un impact réel de ces activités. Pour que ces plans et activités au niveau des écoles soient menés de façon efficace avec la participation de la communauté, il est nécessaire de rendre la programmation plus flexible en faisant en sorte que les ressources financières et d'autres intrants nécessaires à la réalisation du Projet d'école ne dépendent pas uniquement de la subvention de l'État.

² Rapport technique de suivi des activités développées dans le cadre des plans d'action et des Projets d'écoles des structures déconcentrées. ME/DEE, décembre 2004

B.3.2 Plans au niveau de la commune/communauté rurale

(1) Plans locaux de développement de l'éducation (PLDE)

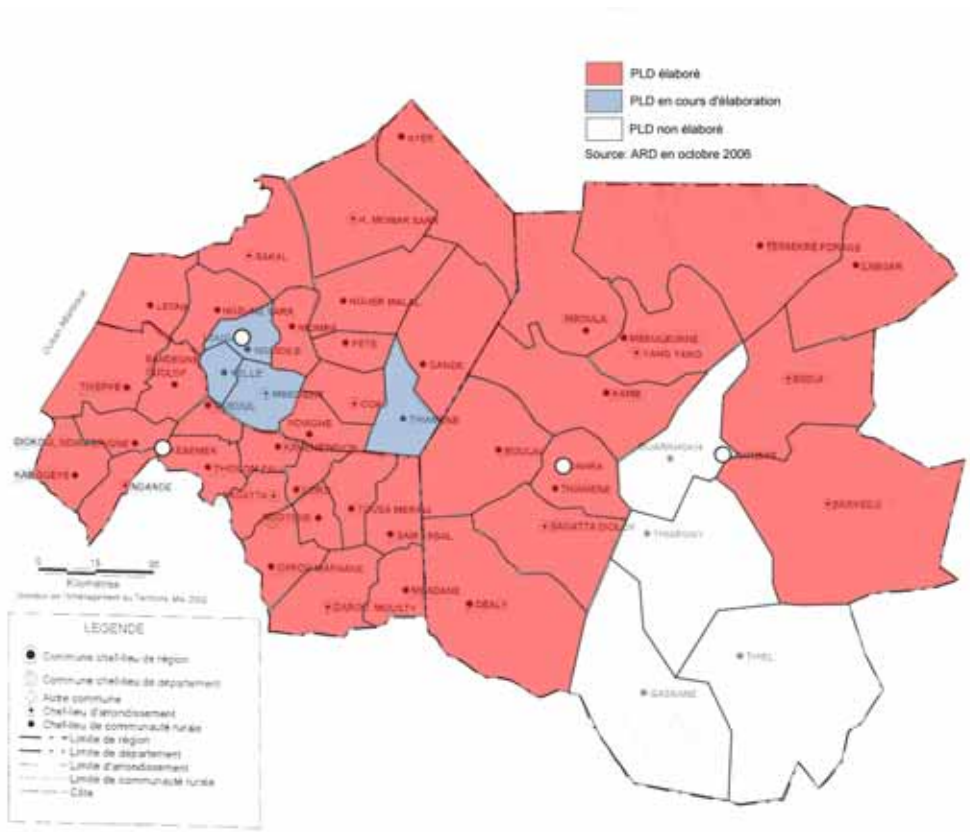
Dans le cadre du PDEF, chaque commune/communauté rurale est responsable d'élaborer son plan local de développement de l'éducation (PLDE). Cependant, lors du démarrage de l'Étude en décembre 2005, pour toutes les 4 communes et 46 communautés rurales, aucune d'entre elles n'avait encore élaboré de PLDE.

(2) Plans locaux de développement (PLD)

Par ailleurs, la plupart des 46 communautés rurales de la région de Louga ont déjà élaboré leurs plans locaux de développement (PLD) qui comprennent non seulement l'éducation mais aussi les autres secteurs. En octobre 2006, 38 parmi les 46 communautés rurales au total ont déjà mis en œuvre leurs PLD et 4 sont en cours d'élaboration.

Les PLD sont élaborés avec l'appui de l'Agence régional de développement (ARD) en tant qu'intermédiaire qui assigne à chaque communauté rurale un partenaire comme une ONG et qui fournit les techniques nécessaires pour l'élaboration d'un PLD.

Schéma B.3.3 Communautés rurales qui ont déjà élaboré les PLD



Source : ARD, octobre 2006

Les tableaux ci-dessous constituent une synthèse des PLD disponibles en matière d'éducation.

Tableau B.3.7 Synthèse des PLD disponibles en matière d'éducation (Département de Louga)

	Contraintes	Plan d'action
PLD de Gande	<ul style="list-style-type: none"> - Parmi les 10 écoles 1 seulement a un cycle complet (Gandé). - La plupart des écoles sont des abris provisoires. - La scolarité est perturbée par le phénomène de la transhumance. - La fermeture d'une école à cause de manque d'eau. - Les filles abandonnent entre 9 et 12 ans pour raison de mariage ou de travaux domestiques. - L'insuffisance du matériel didactique. - <i>La non-disponibilité pour beaucoup d'enfants de pièces d'état civil.</i> - Le faible taux de latrine des écoles. - <i>Le peu d'intérêt des parents pour l'école.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Créer de nouvelles écoles, - Remplacer les abris provisoires, - Programmer l'extension des écoles, - Améliorer le cadre de vie au niveau des écoles (blocs sanitaires), - Ouverture de classes alphabétisation.
PLD de Keur Momar Sarr	<ul style="list-style-type: none"> - La scolarisation encore faible surtout au niveau des filles. - <i>Les conditions d'éducation arabo-coranique encore précaires. Les daaras développés dans des villages religieux comme Loboudou.</i> - L'insuffisance d'équipements et d'outils didactiques. - L'absence de clôture des écoles. - <i>La transhumance en zone Pulaar.</i> - <i>La sous-estimation de la qualité des enseignements corrélée à la faible participation des parents d'élèves.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de salles de classes pour le CEM. - Construction de salles de classes. - Construction et équipement de centre d'alphabétisation.
PLD de Nguer Malal	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de communication et d'informations. - Carte scolaire parfois inadaptée. - Transhumance. - Mariage précoce. - Forte concurrence entre l'enseignement du français et de l'arabe ou du coran. - Dépenses scolaires élevées. - Débouchés incertains. - Conditions d'études difficiles (abris). - Mauvais cadre de vie au niveau de certaines écoles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de salles de classes. - Équipement de salles de classes. - Construction d'un CEM. - Animation de classes d'alphabétisation en langues nationales wolof et Pular. - Construction et équipement d'un centre polyvalent. - Renforcement capacités des OCB. - Renforcement capacités des conseillers ruraux. - Renforcement capacités des acteurs de l'école. - Renforcement capacité des acteurs de la santé.
PLD de Syer	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquentation faible et irrégulière. - Insuffisance d'infrastructure. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de salles de classes et d'écoles.
PLD de Ndiagne	<ul style="list-style-type: none"> - Le taux brut de scolarisation de 62,2%. - <i>Parmi les 15 écoles seule une a un cycle complet.</i> - 5 écoles n'ont qu'une classe. - <i>Les daaras (32 pour un effectif de 1.304 élèves) sont pris en charge par les marabouts, qui pour entretenir les élèves sont obligés de se déplacer en ville ce qui ne constitue pas une garantie pour la réussite sociale de l'enfant.</i> - Il n'y a pas de structure pour la prise en charge de la petite enfance. Les plus proches se trouvent à Louga (32 Km). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nouvelles créations, - Remplacement abris provisoires, - Extension classes, - Construction case des tout-petits, - Construction CEM, - Création école franco-arabe, - Extension franco-arabe, - Dotations équipements, fournitures, scolaires, - Dotations Daara matériel de construction - Habillement élèves, - Médicaments, - Reboisement, - Construction toilettes et réseau d'assainissement.
PLD de Pété Ouarack	<ul style="list-style-type: none"> - La grande majorité des écoles sont des abris provisoires en paille non clôturés et ne disposent ni de sanitaires, ni de borne fontaine. - Les classes sont insuffisantes et l'ensemble des écoles fonctionne selon le régime du double flux ou multigrade. - <i>Le taux de réussite est très insignifiant avec en moyenne une réussite par an durant les trois dernières années.</i> - <i>Le personnel enseignant est insuffisant et la plupart des enseignants ne sont pas motivés à cause des mauvaises conditions de travail et de l'enclavement de la zone.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire des classes en dur équipées. - Construction de classes arabo-coranique. - Construction de centres d'enseignements polyvalents. - Organiser des séances de formation en alphabétisation. - Ouvrir des centres d'alphabétisation dans chaque village. - Formation du personnel enseignant en hygiène, santé, environnement, et en gestion pédagogique des classes multigrades. - Renforcement institutionnel des conseillers de la CR.

Rapport final

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Il n'existe pas de modèle de réussite sociale à même de stimuler, de pousser et d'encourager les parents à investir dans l'éducation des enfants. Ainsi le cursus scolaire de la plupart des élèves s'arrête au CM2 ou même avant.</i> - La population réellement scolarisée représente 21,36% du total scolarisable. 	
PLD de Niomré	<ul style="list-style-type: none"> - L'insuffisance d'écoles élémentaires fonctionnelles. - L'insuffisance du personnel enseignant. - L'insuffisance de classes et de professeurs au CEM. - L'insuffisance de classes d'alphabétisation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de salles de classes au CEM. - Construction de salles de classes. - Construction clôture d'écoles primaires. - Construction d'un CREPA.
PLD de Léona	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La plupart des écoles ont cycles incomplets.</i> - 33% des salles de classe sont des abris provisoires. - Toutes les écoles de la CR sont sous-équipées. - Presque aucun école ne dispose de source d'approvisionnement en eau encore moins de toilettes ou d'infirmierie. - TBS est de 49%. - <i>912 filles, 60% de l'effectif scolarisable, n'ont jamais été à l'école.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction et équipement de salles de classes. - Construction et équipement classes d'alphabétisation.
PLD de Nguène Sarr	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Parmi les 14 établissements, un seul a un cycle complet.</i> - Difficulté d'accès aux fournitures. - <i>Absence de tuteurs pour les élèves de l'enseignement secondaire ce qui occasionne un manque de motivation des parents et par conséquent un taux élevé d'abandon.</i> - <i>Taux élevé d'analphabétisme malgré les efforts fournis par certains organismes comme Plan International.</i> - La présence des abris provisoires et du manque de personnel enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de classes pour le CEM. - Construction de salles de classe. - Réalisation de clôture d'école. - Construction école franco-arabe.

NB : Les contraintes en italique indiquent ceux qui ne correspondent pas aux activités du plan d'action.

Source : PLD élaborés par chaque communauté rurale, octobre 2006

Tableau B.3.8 Synthèse des PLD disponibles en matière d'éducation (Département de Linguère)

CR	Contraintes	Plan d'action
PLD de Barkédji	<ul style="list-style-type: none"> - TBS de 24,4%. - Manque d'infrastructures scolaires. - <i>Non prise en charge des élèves.</i> - Jeunes filles mariées à l'âge précoce. - Manque de matériels et de fournitures scolaires. - Manque d'enseignants. - Manque de débouchés. - <i>Niveau d'instruction des populations très faible.</i> - <i>Difficultés d'obtenir des pièces d'états civils.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire des salles de classes équipées. - Clôturer les écoles. - Réhabiliter les salles de classe. - Créer des cantines scolaires et les approvisionner annuellement. - Sensibiliser la population contre les mariages précoces. - Doter les élèves de matériels et fournitures suffisants. - Élaborer un système rationnel d'affectations des enseignants. - Centre polyvalent de formation professionnelle. - Classes d'alphabétisation de mass et fonctionnelle - Sensibiliser les parents sur l'enregistrement des naissances dans les délais requis.
PLD de Dodji	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'infrastructures. - <i>Faible revenu des parents.</i> - <i>Réticence des parents envers l'école.</i> - <i>Transhumance, exode rural.</i> - <i>Mariage précoce.</i> - <i>Manque de communication entre les parents, CR et l'équipe pédagogique.</i> - Prédominance des abris provisoires. - Manque de matériel en alphabétisation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de salles de classes. - Création d'un CEM.
PLD de Lagbar	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La transhumance. Les enfants sont souvent utilisés pour conduire le bétail et les familles se déplacent constamment.</i> - <i>Les mariages précoces. En milieu peulh, les filles se marient très tôt.</i> - <i>Le manque d'eau qui fait qu'au moment où les parents sont à la recherche de l'eau, les enfants s'occupent du troupeau.</i> - Le déficit en manuel pédagogique pour les enseignants peut se répercuter sur les résultats des élèves. - <i>Les APE éprouvent d'énormes difficultés pour faire fonctionner les cantines scolaires.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de salles de classe en dur à la place des abris provisoires. - Construction d'autres écoles. - Création d'un cycle moyen. - Formation des OCB en gestion administrative et financière.
PLD de Boulal	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance des infrastructures scolaires. - Absence de clôture pour les écoles. - Éloignement de certains villages des écoles (10 à 15 Km). - Quasi-inexistence de classe d'alphabétisation. - Absence de point d'eau dans certaines écoles. - Absence de cantines scolaires dans les écoles. - Inexistence d'école franco-arabe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clôturer et assainir l'enceinte de l'école. - Construire et équiper les classes. - Construire et équiper les écoles. - Construire des latrines dans les écoles. - Assurer l'approvisionnement en eau des écoles. - Construire deux garderies d'enfant. - Recruter des enseignants. - Recycler les moniteurs d'alphabétisation fonctionnelle. - Créer des cantines scolaires. - Assurer le suivi médical des élèves. - Impliquer les mouvements de jeunes et de femmes dans la sensibilisation à l'inscription et au maintien des élèves à l'école. - Organiser et appuyer les APE. - Encourager l'installation d'ateliers d'artisans pour la formation des jeunes. - Promouvoir l'installation des promoteurs de l'enseignement privé (franco-arabe).
PLD de Déaly	<ul style="list-style-type: none"> - 4 écoles provisoires. - Insuffisance de table bancs. - Manque de fournitures scolaires et de manuels. - <i>Manque de denrées alimentaires pour la cantine scolaire.</i> - <i>La transhumance des populations qui vide les écoles.</i> - Absence de clôtures dans les écoles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de salles de classes. - Achat de manuels et de fournitures scolaires. - Achat de tables bancs. - Ravitaillement en denrées alimentaires des cantines. - Fixer les populations en procurant des aliments de bétail, - Dotation en fournitures scolaires

	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de moyens pour l'achat des fournitures. - <i>La transhumance de hameaux entiers qui entraîne la fermeture d'école.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser les populations en organisant des causeries sur le thème de l'éducation.
PLD de Sagatta Djiolof	<ul style="list-style-type: none"> - Forte présence d'abris provisoires. - Difficultés d'achat de manuels et fournitures scolaires. - <i>Fort taux d'analphabétisme des adultes.</i> - Sites scolaires non sécurisés et précaires. - Construction inachevée de certaines salles de classe. - Inexistence de CEM. - <i>Inexistence de programmes religieux dans les écoles françaises.</i> - Inexistence de local pour abriter les manuels de la bibliothèque scolaire. - Insuffisance des moniteurs locaux. - Manque d'efficacité des programmes d'alphabétisation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction en dur des abris provisoires. - Organisation de cours du soir pour les analphabètes. - Construction de latrines scolaires. - Clôture des écoles. - Construction des écoles. - Construction d'un CEM. - Formation et motivation des moniteurs locaux en alphabétisation.
PLD de Kamb	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance d'écoles. - Existence d'abris provisoires. - <i>Transhumance.</i> - Faible scolarisation des filles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire des écoles en lieu et place des abris provisoires. - Réhabiliter et assurer l'entretien des infrastructures scolaires - Construire des écoles d'enseignement arabo-coranique (Daaras). - Redynamiser les Associations de Parents d'élèves (APE).
PLD de Mbeuleukhé	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Peulhs qui ne scolarisent pas les jeunes à cause des distances qui séparent les villages des écoles, de l'absence de cantines scolaires mais aussi du retrait des enfants en pleine année scolaire pour aller en transhumance.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction d'écoles et de cantines scolaires.
PLD de Mboula	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance des infrastructures scolaires. - Faible taux de scolarisation des filles. - Éloignement de certaines écoles. - Insuffisance de centres d'alphabétisation. - Insuffisance des daaras et écoles arabes. - Insuffisance de fournitures scolaires. - Absence de dynamisme des APE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction des salles de classe.
PLD de Tessékéré	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Insuffisance de classes.</i> - <i>Abandon au cours de l'année scolaire.</i> 	Non-disponible

NB : Les contraintes en italique indiquent ceux qui ne correspondent pas aux activités du plan d'action.

Source : PLD élaborés par chaque communauté rurale, octobre 2006

Tableau A.3.9 Synthèse des PLD disponibles en matière d'éducation (Département de Kébémér)

CR	Contraintes	Plan d'action
PLD de Darou Marnane	<ul style="list-style-type: none"> - L'insuffisance d'infrastructures. - <i>Le taux d'analphabétisme élevé surtout au niveau des femmes.</i> - <i>L'inexistence de structures de formation technique.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Remplacement de classes en abris provisoire. - Achèvement des constructions d'écoles. - Ouverture d'école à une classe. - Construction de latrines dans les écoles. - Construction de mur de clôture des écoles. - Construction d'un centre de formation technique pour les femmes.
PLD de Darou Mousty	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance d'écoles. - Insuffisance de classes. - Analphabétisme. - Insécurité des élèves. - Absence de sanitaires. - Difficulté d'accès aux fournitures. 	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'écoles. - Création d'un lycée. - Construction de classes. - Création de classes d'alphabétisation. - Construction de clôture. - Construction de sanitaires. - Mise en place banque de fournitures.
PLD de Mbadiane	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance des infrastructures scolaires. - <i>Importance de l'analphabétisme.</i> - Difficulté d'accès aux fournitures scolaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Remplacement de classes en abris provisoire. - Construction de salles de classe. - Ouverture d'école à une classe. - Construction de salles de classes pour les écoles arabes et coraniques. - Construction de latrines dans les écoles. - Construction de mur de clôture des écoles. - Construction d'un centre de formation technique pour les femmes. - Construction d'un centre de formation technique et professionnelle pour les jeunes. - Appui à la dotation de fournitures et mise en place de banques de fournitures.
PLD de Ndoyéne	<ul style="list-style-type: none"> - Salles de classe en abri. - Absence de clôture des écoles. - Insuffisance des fournitures scolaires. - Absence de latrines. - Manque d'eau à l'école. - Absence de classe d'alphabétisation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de clôture pour les écoles françaises. - Remplacement des abris provisoires par construction en dur. - Création de banque de fourniture. - Construction de latrines à l'école. - Construction d'école franco-arabe. - Construction de classe d'enseignement coranique. - Construction et équipement de classes d'alphabétisation en Wolof et en Pulaar.
PLD de Sam Yabal	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance d'écoles élémentaires. - Classes en abris provisoires. - Mobilité des élèves. - Absence de toilettes et de sécurité. - <i>Arrêt alphabétisation.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Remplacement d'abris provisoires. - Construction de latrines dans les écoles. - Ouverture de 2 nouvelles écoles d'enseignement en langue française. - Ouverture d'un centre de formation professionnelle pour les jeunes. - Ouverture d'un centre d'enseignement technique féminin.
PLD de Touba Mérina	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance d'infrastructures scolaires. - Difficultés d'accès aux fournitures scolaires. - Absence de clôture et présence d'abris provisoires dans les écoles. - Absence de sanitaires. - <i>Insuffisance de moniteurs en alphabétisation.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de salles de classes équipées. - Création de banques de fournitures. - Clôturer les écoles. - Remplacement d'abris provisoires. - Construction de latrines et adduction en eau dans les écoles. - Formation de relais en alphabétisation.
PLD de Bandègne Ouolof	<ul style="list-style-type: none"> - Taux d'analphabétisme élevé. - Présence de nombreux abris provisoires. - Couverture en infrastructures scolaires encore incomplète. - Insuffisance des centres de formation professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'une école d'1 classe. - Construction de latrines dans les écoles. - Construction de clôture dans les écoles. - Fonçage de puits traditionnels dans les écoles. - Réalisation d'adduction d'eau à partir des forages ou de la conduite du lac de Guiers. - Remplacement d'abris provisoires par des salles de classe en dur. - Construction de nouvelles classes (extension des écoles). - Construction de classes d'alphabétisation. - Construction de centres de formation professionnelle. - Dotation en matériels et en fournitures scolaires.

Rapport final

PLD de Diokoul Diawrigne	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance et mauvaise qualité des infrastructures scolaires (25 abris provisoires). - Inexistence d'ouvrages annexes dans les écoles. - Absence formation professionnelle des jeunes. - <i>Manque formation des conseillers.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Remplacement des abris provisoires. - Création d'écoles. - Mise en place d'un programme de formation continue dans les centres d'alphabétisation. - Réalisation de latrines dans les écoles de plus de 3 classes.
PLD de Kab Gaye	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance des infrastructures scolaires et nombre élevé d'abris provisoires. - <i>Discontinuité de l'alphabétisation.</i> - Absence d'ouvrages annexes. - Déficit en équipement et fournitures scolaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Création de nouvelles écoles. - Remplacement d'abris provisoires dans les écoles. - Construction de classes d'alphabétisation. - Construction de classes d'enseignement arabe. - Construction de centres de formation (couture, teinture) de jeunes filles.
PLD de Ndande	<ul style="list-style-type: none"> - Indifférence manifestée à l'égard de l'école. - <i>Concurrence des daaras.</i> - <i>Coût de la scolarité souvent élevée.</i> - Déficit en manuels et outils didactiques. - Absence d'eau, de clôture, de blocs sanitaires dans les écoles. - Nombre élevé d'abris provisoires et manque de classe dans les écoles existantes. - Absence d'école dans de nombreux villages qui en ont exprimé le besoin. - Manque d'infrastructures (salles de classes construites) d'équipements (tables bancs, bureaux, tableaux). - Absence de fournitures scolaires dans les écoles arabes et en langues nationales. - Irrégularité et Insuffisance des cours d'alphabétisation. - Problèmes de gestion et de maintenance des équipements des centres de formation de jeunes filles existants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de salle de classe en remplacement des abris provisoires dans les écoles formelles. - Construction de 3 écoles. - Clôture du CEM. - Construction d'un bloc administratif au CEM. - Construction de latrines. - Clôture des écoles de plus de 3 classes. - Création de centres d'alphabétisation. - Construction et équipement de foyers.
PLD de Thieppe	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance des infrastructures et équipements scolaires. - <i>Analphabétisme.</i> - Absence d'ouvrages annexes. - Nombre élevé d'abris provisoires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'écoles. - Construction de salles de classes en remplacement des abris provisoires. - Construction de latrines dans les écoles. - Construction de classes d'alphabétisation en remplacement des A.P. - Création de centres d'alphabétisation.
PLD de Guéoul	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de latrines, de bornes fontaines et d'électricité dans les écoles. - Coût élevé des fournitures et manuels scolaires. - Absence de bibliothèques. - <i>Faible implication du Conseil Rural.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Remplacer les abris provisoires. - Construction de latrines. - Appuyer les écoles coraniques et instituts islamiques. - Construire un CEM 2nd cycle. - Mettre en place une bibliothèque pédagogique. - Réhabilitation de salles de classes.
PLD de Kanène Ndiib	<ul style="list-style-type: none"> - Sous équipement des écoles. - Insuffisance d'écoles. - <i>Manque d'assistance aux daaras.</i> - <i>Absence de centre de formation.</i> - Précarité des infrastructures. 	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'écoles. - Remplacement des abris provisoires. - Augmenter le nombre de classes. - Adduction d'eau. - Équiper les écoles de blocs sanitaires. - Assistance aux daaras.
PLD de Loro	<ul style="list-style-type: none"> - Cherté des infrastructures scolaires. - Absence de latrines dans certains écoles. - Absence de clôture. - Absence de maison de culture. - <i>Taux d'analphabétisme élevé.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'écoles. - Réhabilitation. - Construction de blocs sanitaires adduction d'eau. - Construction du site historique national.
PLD de Sagatta Ngueth	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance d'infrastructures et d'équipements scolaires adéquats. - <i>Abandon des études.</i> - Longue distance entre villages et écoles polarisantes. - <i>Réticence par endroit à l'école française.</i> - Manque de partenaires d'appui direct. 	<ul style="list-style-type: none"> - Création et équipement de salles de classe. - Construction de 4 cases des tous petits. - Construction et équipement de salles physiques. - Réalisation de blocs sanitaires. - Adduction d'eau. - Réalisation de bibliothèque. - Construction et équipement de salles de classes. - Appui aux daaras (équipements, etc.). - Mise en place de cantines scolaires. - Alphabétisation fonctionnelle.
PLD de	<ul style="list-style-type: none"> - Matériel didactique insuffisant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction et équipement de salles de classe.

Thiolom Fall	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance des infrastructures sanitaires. - <i>Manque de dynamisme des cadres de concertation (CEM et APE).</i> - <i>Personnel enseignant insuffisant.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Réhabilitation de salles de classe. - Construction des sanitaires. - Réhabilitation et équipement des daaras. - Réhabilitation et équipement des centres d'alphabétisation. - Réhabilitation et équipement des foyers de femmes. - Redynamiser les cadres traditionnels de concertation (CEM-APE). - Centre de formation polyvalent (menuiserie métallique, sur bois, cordonnerie, tissage). - Faciliter l'accès aux fournitures scolaires. - IEC sur les abandons précoces et SCOFI.
-----------------	---	---

NB : Les contraintes en italique indiquent celles qui ne correspondent pas aux activités du plan d'action.

Source : PLD élaborés par chaque communauté rurale, octobre 2006

Il convient de souligner que les contraintes identifiées dans les PLD comprennent divers aspects de l'éducation, alors que les activités prises en charge dans les plans d'action sont relativement limitées aux activités de construction ou d'équipements dans la plupart des communautés rurales.

Dans le tableau ci-dessus, les contraintes qui ne semblent pas être prises en charge sont indiquées en italique. Elles concernent pour l'essentiel, les problèmes liés aux aspects sociaux à savoir les mariages précoces, la transhumance, le peu d'intérêt des parents, etc. Ce derniers ne sont pas pris en compte de manière adéquate dans le plan d'action.

Néanmoins, il faut noter que, bien qu'elles soient limitées, les activités en formation ou sensibilisation comme celles des élus locaux ou des OCB (organisation communautaire de base) sont programmées à partir de ces activités pour quelques communautés rurales.

B.3.3 Plans aux niveaux départemental et régional

(1) Plans départementaux de développement de l'éducation (PDDE)

Les 3 départements qui composent la région de Louga ont déjà élaboré les plans départementaux de développement de l'éducation (PDDE). Les tableaux ci-dessous indiquent une synthèse des PDDE de Louga et de Linguère (actuellement disponibles) par rapport aux contraintes identifiées et les activités prises en compte dans les plans d'action en matière d'enseignement élémentaire.

Tableau B.3.10 Synthèse des PDDE en matière d'enseignement élémentaire (Département de Louga)

Contraintes	Plan d'action
<p>Accès</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un grand nombre d'écoles à cycle incomplet. - Une prolifération d'abris provisoires au niveau des arrondissements notamment. - Un mobilier insuffisant et vieillissant. - Des infrastructures annexes insuffisantes et souvent inexistantes. <p>Qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'insuffisance du corps de contrôle (1 inspecteur / 224 maîtres). - Le taux de redoublement élevé. <p>Gestion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le pourcentage des VE et des MC est de 62,2% et pose le problème d'un encadrement rapproché et d'une formation continue. - Le nombre faible du personnel en langue arabe. - L'intervention des collectivités locales doit être renforcée. 	<p>Accès</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Campagne de mobilisation sociale dans les zones déficitaires.</i> - Augmentation des CMG. - Création des nouvelles salles de classe et remplacement des abris. - Entretien préventif. - Dotation de trousseaux. - Blocs d'hygiène, clôture, points d'eau, électricité, logement gardien. - Recrutement des enseignants. - Promotion des écoles privées. <p>Qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Suivi et encadrement à la maison.</i> - <i>Activités extra-muros.</i> - <i>Lecture à l'école et en famille.</i> - Évaluations standardisées. - Redynamisation des CAP. - Stage de recyclage. - Affectation des inspecteurs. - Dotation de fourniture-manuels et mobiliers scolaires en nombre suffisant. <p>Gestion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place des CMG. - Augmentation des enseignant. - Modernisation du système de gestion personnelle. - Formation des personnels aux techniques de mobilisation sociale. - <i>Mise en œuvre d'un plan de mobilisation sociale.</i>

NB : Les activités des plans d'action en italique indiquent celles dont les contraintes ne sont pas identifiées.

Source : IDEN de Louga, 2003

Tableau B.3.11 Synthèse des PDDE en matière d'enseignement élémentaire (Département de Linguère)

Contraintes	Plan d'action
<p>Accès</p> <ul style="list-style-type: none"> - La prédominance des écoles à cycle incomplet : 81,44% - L'offre d'éducation généralement insuffisante. - Nombreux facteurs défavorisant relatifs à la transhumance des populations en zone rurale, au mariage précoce des jeunes filles, au travail des enfants en zone urbaine. - Le faible pourcentage des classes spéciales : 19,5%. - Faiblesse de la participation des populations à l'effort d'éducation malgré la volonté des pouvoirs publics de réaliser l'objectif d'implication des collectivités locales, par le biais des compétences transférées, à hauteur de 80% des constructions et réhabilitations de classes. <p>Qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le taux de redoublement global estimé à 16% reste très élevé pour tout le département. - Le faible ratio élèves/manuels : 4/1. 	<p>Accès</p> <ul style="list-style-type: none"> - Augmentation du nombre de CMG. - Affectation du personnel enseignant en nombre suffisant dans les écoles. - Promotion de l'enseignement élémentaire privé. - Création d'écoles franco-arabes. - Mise en œuvre de la stratégie de l'entretien préventif. - Dotation des écoles concernées de trousse à outils. <p>Qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Renforcement pédagogique à l'école et à la maison.</i> - <i>Développement de la lecture à l'école et à la maison par la création de bibliothèques scolaires.</i> - <i>Organisation et mise en œuvre d'activités extra muros pour les CDF.</i> - Systématisation de la pratique des évaluations standardisées à l'échelon départemental. - Réorganisation et redynamisation des cellules d'animation pédagogique. - Organisation de sessions de formation et de stages de recyclage. - Amélioration du ratio inspecteur/maitres. - Dotation des écoles en manuels scolaires couvrant toutes les disciplines. - Construction d'un nouveau bâtiment et ses annexes : magasin, garage, parking. - Dotation de l'IDEN de mobilier de bureau en quantité et en qualité suffisantes

NB : Les activités des plans d'action en italique indiquent celles dont les contraintes ne sont pas identifiées.

Source : IDEN de Linguère, 2003

Dans les deux PDDE, les contraintes semblent être bien prises en compte dans les activités des plans d'action. En ce sens, il est possible d'affirmer que les deux plans ont été bien élaborés.

Néanmoins, par rapport aux contraintes identifiées dans les PLD des circonscriptions, les contraintes identifiées dans les deux PDDE semblent être, seulement, limitées aux aspects pédagogiques. Le PDDE de Linguère a identifié plus de contraintes liées aux aspects sociaux que celui de Louga.

Il faut aussi noter que quelques activités des plans d'action qui sont indiquées en italique dans le tableau ci-dessus sont formulées sans référence aux contraintes identifiées dans le diagnostic à partir des statistiques scolaires. Cela requiert non seulement un diagnostic par le biais des statistiques mais aussi une analyse participative de la situation actuelle à la base.

(2) Plan régional de développement de l'éducation (PRDE)

Le plan régional de développement de l'éducation (PRDE) de Louga de la deuxième génération a été élaboré en 2004 de façon participative en intégrant les trois PDDE dans la région. Voici la synthèse des contraintes identifiées et des activités du plan d'action en matière d'enseignement élémentaire.

Tableau B.3.12 Synthèse des PRDE de Louga (2004-2007) en matière d'enseignement élémentaire

Contraintes	Plan d'action
<p>Accès</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le TBS (65,57%) est en deçà des objectifs visés par le précédent PRDE (67%). - Le retard persistant de Linguère, dû en partie au phénomène de la transhumance. - La prolifération des écoles à cycle incomplet. - La situation d'infrastructures et d'équipement. - Le déficit en tables bancs. 	<p>Accès</p> <ul style="list-style-type: none"> - Campagnes de mobilisation pour le recrutement au CI et pour le maintien des élèves. - Étude pour une meilleure prise en compte des enfants des nomades. - Prise en charge des enfants des nomades. - Extension de l'enseignement religieux. - Augmentation du nombre d'écoles franco-arabes. - Augmentation des classes expérimentales en langues nationales. - Mise en place des cantines scolaires. - Élaboration d'une carte de l'éducation arabo-coranique, - Construction de 517 nouvelles classes. - Remplacement de 431 abris provisoires. - Réhabilitation de 141 Classes. - Dotation en 2500 tables bancs. - Recrutement de 600 enseignants francisants. - Recrutement de personnels suffisants : 206 arabisants. - Construction de 300 blocs d'hygiène. - Construction de 460 points d'eau. - Construction de 534 murs de clôture. - Formation en maintenance des infrastructures des comités de gestion. - Dotation des écoles en trousse à outils de maintenance des infrastructures. - Mise en place de cartes scolaires régionale et départementale incluant les données du dernier recensement national. - Développement des classes multigrades. - Mise en place de mesures incitatives. - Plaidoyer auprès des déclarants potentiels. - Organisation de sessions de recyclage pour les enseignants du privé.
<p>Qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le taux de redoublement élevé à Kébémér et à Linguère. - L'environnement scolaire, en termes de personnels, de mobilier et de manuels. - Les conditions d'encadrement et d'apprentissage. - Le ration inspecteur/maitres (1/195). - Un déficit en maîtres d'arabe, une situation préjudiciable à la prise en charge de l'éducation religieuse. - L'insuffisance des manuels en science et calcul, notamment à Kébémér et Linguère. 	<p>Qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement de la formation des enseignants dans les disciplines fondamentales (Curriculum, méthodologie...). - Appui au renforcement pédagogique à l'école. - Mise en place d'un dispositif de contrôle du temps d'apprentissage. - Développement de la lecture à l'école et dans les familles. - Systématisation des évaluations standardisées. - Création d'un championnat des jeux de l'esprit et/ou d'une dictée locale. - Développement des projets d'école. - Organisation d'un essai (CFEE) régional. - Dotation de manuels et de mobiliers scolaires. - Dotation des classes expérimentales de moyens didactiques. - Initiation aux TICE. - Restructuration des cellules au plan régional (harmonisation). - Formation des maîtres d'encadrement dans les innovations. *Classes multigrades *Enseignement franco-arabe - Augmentation du quota d'inspecteurs alloués à la région. - Recensement d'enfants et élèves handicapés.

	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en charge des enfants handicapés. - Mise en place d'un plan de formation des enseignants. - Dotation en manuels adaptés. - Partage avec le corps de contrôle. - Partage avec les directeurs relais. - Sensibilisation des partenaires. - Mise en place des outils d'évaluation et formation des maîtres.
<p>Gestion</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'insuffisance des interventions des collectivités locales. - Les contraintes liées au profil des agents administratifs. - Le sous équipement des structures. 	<p>Gestion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appui au fonctionnement des organes de gestion des projets d'école et la formation des acteurs. - Appui au fonctionnement des cadres de concertation (CRCS et CDCS). - Mise en place de la table de concertation des partenaires de l'école et formation. - Renforcement des capacités des inspecteurs au management et en ingénierie de la formation. - Renforcement des capacités des directeurs d'école en management. - Formation des personnels des IA-IDEN en informatique et en gestion administrative. - Maîtrise des données de la carte scolaire par une décentralisation de la campagne statistique. - Dotation des IDEN en micro-ordinateurs. - Dotation des IDEN en moyens de reprographie. - Équipements en mobilier des IDEN.

Source : PRDE de Louga, 2004

Bien que le PRDE de Louga a été élaboré de façon participative en intégrant les trois PDDE, les contraintes identifiées sont limitées aux aspects pédagogiques et ne prennent pas suffisamment en compte les problèmes sociaux comme, par exemple, ceux identifiés dans le PDDE de Linguère. Cela est dû au fait que l'identification des contraintes a été seulement effectuée sur la base de l'analyse des statistiques scolaires.

Dans le processus d'élaboration du prochain PRDE, il faudrait intégrer les éléments clés des PLDE dans les trois PDDE, ensuite remonter ces trois PDDE qui caractérisent chaque localité afin d'aboutir à un nouveau PRDE de troisième génération. Pour ce processus, la nouvelle démarche à adopter sera innovatrice et compréhensive et sera fondée non seulement sur l'analyse des statistiques scolaires mais également sur l'approche participative en termes concrets. Ce qui, en outre, devrait permettre d'entreprendre des actions efficaces en vue de résoudre les problèmes liés aux aspects sociaux.

B.4 Structures locales de gestion de l'éducation

B.4.1 Situation des ressources humaines

(1) Structures déconcentrées

❖ Inspection d'académie (IA)

Le personnel de l'IA de Louga compte 20 agents dont 6 inspecteurs (les chauffeurs et les gardiens ne sont pas compris). Deux de ces inspecteurs s'occupent spécialement du secondaire. L'IA abrite depuis 2 ans un bureau des opérations financières qui a la charge du suivi financier et comptable de tous les financements mis en place dans le cadre du PDEF, ainsi qu'une mutuelle de l'association des volontaires de l'éducation.

Tableau B.4.1 Staff de l'IA de Louga

Composition		Nombre de staff
Inspecteur d'académie		*1
Adjoint à l'IA		*1
Secrétaires		2
Bureau de l'enseignement Arabe		*1
Bureau du cycle fondamental		*1
Bureau de l'enseignement secondaire général et technique (public et privé) et scolarité		2
Bureau des examens et des concours		2
Bureau de l'alphabétisation et de l'éducation de base		1
Bureau de la gestion	Gestionnaire	1
	Ressources humaines	1
	Comptabilité matières	1
Bureau de la planification	Section Carte Scolaire	1
Bureau de la bourse, des cantines et œuvres scolaires, et du billetage		1
Bureau chargé de la vie scolaire		*2
(Bureau des opérations comptables financières)		(1)
(Mutuelle)		(1)

NB : * inspecteur

Source : IA de Louga, octobre 2006

❖ Inspections départementaux de l'éducation nationale (IDEN)

Le staff des IDEN comprend des inspecteurs, des agents et des enseignants qui sont affectés comme personnel d'appoint.

Tableau B.4.2 Staff des 3 IDEN de la région de Louga

Composition	Législatif	Louga	Linguère	Kébémér
Inspecteur départemental de l'éducation nationale	1	1	1	1
Adjoint à l'IDEN	1	4	2	3
Secrétaires	2	4	3	2
Bureau de la finance	1	1	2	2
Bureau du personnel et matériel	1	3 (1)	3 (1)	3 (2)
Bureau de la scolarité, des examens et des concours	2	2	2	1
Bureau de la planification et Statistiques	1	1	1	2
Bureau de l'alphabétisation, de l'enseignement privé et de l'enseignement arabe	2	3	1	2
Bureau de la petite enfance	1	1		
Total	12	20	15	16
Réf : Pool des Inspecteurs	1 pour 50 maîtres	1 pour 197	1 pour 201	1 pour 171

Sources : IDEN de Louga, de Linguère et de Kébémér, octobre 2006

Le ratio nombre d'inspecteur sur le nombre d'enseignants à encadrer tel que déterminé par les textes est d'1 inspecteur pour 50 enseignants. Mais, actuellement, dans toutes les IDEN, ce ratio a été largement dépassé.

❖ Pôle régional de formation (PRF)

Le staff du PRF de Louga compte 14 membres dont la répartition est comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau B.4.3 Staff du PRF de Louga

	Composition	Disciplines	Nombre
Conseillers pédagogiques itinérants (CPI)	Composant I et II (Moyen et secondaire)	Mathématique	10
		Science de la vie et de la terre	
		Français	
		Anglais	
		Philosophie	
		Arabe	
		Espagnol	
		Histoire et géographie	
	Composant élémentaire	Science physique	1
		Français	
		Mathématique	
		Étude de milieu	
		Éducation civique	
		Moral et sanitaire	
Gestionnaire et secrétaire	Éducation physique et sportive	2	
	Éducation musicale		
Gardien	Éducation artistique	1	

Source : PRF de Louga, mai 2007

Les CPI de composant I et II font l'encadrement des enseignants de collèges et de lycées selon les 3 démarches indiquées ci-dessous.

- Visite de classe,
- Animation pédagogique au niveau des départements avec le budget du PRF et de l'IA,
- Séminaire au niveau des départements ou de la région avec l'appui financier extérieur.

Le CPI de composant élémentaire fait l'encadrement des maîtres d'écoles élémentaires selon la démarche suivante.

- Animation pédagogique au niveau de la cellule ou de la zone.

❖ École de formation des instituteurs (EFI)

Le staff de l'EFI compte 28 membres dont la répartition est comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau B.4.4 Staff de l'EFI

	Composition	Nombre
Formateurs résidents	Inspecteur	10
	Professeur	2
Formateurs extérieurs	Inspecteur (arabe)	3
	Professeur (informatique)	1
Intendant		1
Comptable de matériel		1
Surveillant		6
Nettoyeur		1
Chauffeur		1
Main d'œuvre		1
Gardien		1

Source : EFI de Louga, mai 2007

Le nombre d'élèves maîtres est de 462 en mai 2007.

(2) Structures décentralisées

❖ Conseil régional et Bureau exécutif

Le conseil régional de Louga compte 42 conseillers élus. Il existe une commission chargée de l'éducation qui compte 14 membres. Le bureau exécutif de la région qui s'occupe de la mise en œuvre des actions à entreprendre au niveau de la région compte 5 membres dont 1 président, 2 vices présidents et 2 secrétaires élus.

Le conseil régional de Louga a des organes annexés comme le Centre de formation et d'appui aux métiers (CEFAM), la cellule du système d'information géographique (SIG) et l'Agence de développement régional (ARD).

L'ARD comprend un conseil d'administration, un bureau, un président, un directeur et un comité technique. En tant qu'organe technique des collectivités locales au niveau de la région, elle assure en même temps la maîtrise d'ouvrage des opérations que la région, et les communes et communautés rurales qui la composent initient.

❖ Commune

La région de Louga compte 4 communes que sont les communes de Louga, de Linguère, de Kébémér et de Dahra.

La commune est dotée d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. Elle est administrée par le conseil municipal dont les membres sont élus au suffrage universel. Les attributions qui sont conférées aux communes sont la conception, la programmation et la mise en œuvre des actions de développement économique, éducatif, social dans la circonscription communale.

L'organe délibérant de la commune est le conseil municipal qui se réunit en session ordinaire une fois par trimestre et en session extraordinaire chaque fois en cas de besoin. Pendant ces sessions, il est traité toutes les questions entrant dans le champ de compétences de la commune.

Par ailleurs, les mairies s'occupent de la mise en œuvre des actions et services publics. La composition du personnel de la mairie de Louga est indiquée dans le tableau ci-dessous.

Tableau B.4.5 Staff de la mairie de Louga

Composition	Nombre de staff
Maire	1
Adjoints au maire	6
Secrétaires généraux	2
Agents municipaux permanents	52
Fonctionnaires	1
Contractuels	40

NB : Le nombre d'agents comprend les personnels de nettoyage de la voirie urbaine.

Source : Commune de Louga, octobre 2006

❖ Communauté rurale

Une communauté rurale est constituée d'un conseil rural et d'un bureau exécutif. Au niveau de tous les conseils ruraux, il existe des commissions chargées des questions éducatives, mais la plupart d'entre elles ne fonctionnent pas. La composition typique du personnel du bureau exécutif de la communauté rurale est indiquée dans le tableau ci-dessous.

Tableau B.4.6 Staff du bureau exécutif de la communauté rurale

Composition	Nombre de staff
Président	1
Adjoints au président	2
Secrétaire communautaire	1

Source : Communauté rurale de Sakal, octobre 2006

B.4.2 Situation des ressources financières

(1) Structures déconcentrées

❖ Inspection d'académie (IA)

L'unique ressource budgétaire dont dispose l'IA est le budget alloué par l'État par le biais du Ministère de l'Éducation et qui est destiné à son fonctionnement et au financement d'actions éducatives pour l'enseignement moyen secondaire en général. Le budget de l'IA couvre, ainsi, les dépenses de fonctionnement de la structure, celles des écoles maternelles et des cantines et le paiement des salaires des vacataires.

Le budget de l'IA est élaboré à partir des plans d'opérations budgétaires (POBA) qui sont soumis annuellement. Les allocations budgétaires sont effectuées sous formes de délégations de crédits dont les différentes lignes de dépenses ont été fixées depuis le niveau central.

L'innovation introduite en matière de gestion budgétaire a été la formulation du budget dans le cadrage fourni par le Ministère l'Éducation que constitue le cadre de dépenses sectorielles à moyen terme (CDSMT) qui a pour entre autres objectifs une répartition des ressources plus conforme aux priorités stratégiques nationales et sectorielles et une prévisibilité des flux de ressources.

Tableau B.4.7 Budget de l'IA de Louga

	2003	2004	2005
Budget (délégations de crédit)	278.955.500	278.955.500	278.955.500
Fonctionnement	38.267.500	38.267.500	38.267.500
Salaires contractuels	240.688.000	240.688.000	240.688.000
Budget des écoles maternelles	10.433.000	10.433.000	10.433.000
Budget de l'inspection médicale des écoles	2.000.000	2.000.000	2.000.000

Source: IA de Louga, octobre 2006

❖ Inspections départementaux de l'éducation nationale (IDEN)

Les ressources budgétaires des IDEN pour leur fonctionnement et le financement des activités éducatives de leurs circonscriptions proviennent uniquement du budget alloué par l'État à travers le Ministère de l'Éducation. En effet, les IDEN reçoivent semestriellement le budget alloué par l'État sous forme de délégations de crédits destinées aux écoles et aux IDEN. La plus grande partie de crédits accordés aux écoles est constituée des salaires des volontaires et des maîtres contractuels.

Le budget des IDEN est élaboré à partir des plans d'actions qui sont soumis annuellement. Les allocations budgétaires sont effectuées sous formes de délégations de crédits dont les différentes lignes de dépenses ont été fixées depuis le niveau central. L'IDEN gère également le budget de fonctionnement des écoles élémentaires.

Actuellement, toutes les IDEN, à l'instar de l'IA, prennent en compte l'innovation induite par le CDSMT en matière de gestion budgétaire et s'y conforment pour la formulation de leur budget.

Tableau B.4.8 Budget des IDEN de Louga

	2004	2005	2006
Budget (délégations de crédit)	Non disponible	750.614.094	573.977.094
Salaires des maîtres contractuels	Non disponible	712.947.765	548.868.094
Fonctionnement de l'IDEN	Non disponible	21.854.222	25.109.000
Fonctionnement des écoles	Non disponible	16.563.021	16.656.000

Source : IDEN de Louga, octobre 2006

(2) Structures décentralisées

❖ Conseil régional et Bureau exécutif

Les seules ressources dont dispose la Région sont une quote-part du fond de dotation à la décentralisation (FDD) et le fond d'équipement des collectivités locales (FECL), souvent appelé fond de concours.

Le FDD est généré par la taxe sur la valeur ajoutée (TVA) dont un montant déterminé annuellement par la Loi de finances est affecté aux collectivités locales. Ainsi, la quote-part destinée aux budgets à la région est consacrée essentiellement à :

1. servir de compensation aux charges de transfert de compétences,
2. servir d'allocations aux régions pour le fonctionnement de leurs organes et services propres,
3. servir d'allocations aux services extérieurs de l'État mis à la disposition des collectivités locales.

Le FECL, à l'instar du FDD, est alimenté par une quote-part de la TVA. C'est la recette d'investissement principale pour les Régions en général.

Près d'un cinquième du budget du conseil régional de Louga est affecté à l'éducation, mais exclusivement réservé au moyen secondaire. Il sert, essentiellement, à l'achat de fournitures scolaires, à la dotation de bourses et aides scolaires, à l'entretien et la répartition des écoles du secondaire moyen et à la contrepartie que doit libérer le conseil régional dans le cadre de partenariat pour le financement de la construction d'infrastructures scolaires.

Les ressources provenant de la coopération décentralisée sont principalement utilisées pour les investissements.

Tableau B.4.9 Budget du Conseil régional de Louga

	2004	2005	2006
Fonds de dotation (FDD)	373.371.103	378.000.000	383.000.000
Fonds de concours (FECL)	90.000.000	90.000.000	95.000.000
Ressources provenant de la coopération décentralisée	Non disponible	Non disponible	Non disponible

Source : Conseil régional de Louga, octobre 2006

❖ Commune

Les recettes de fonctionnement de la commune proviennent des recettes fiscales, les revenus du patrimoine communal, les ristournes accordées par l'État et les ressources du FDD et du FECL. Cependant, dans le cadre de la coopération décentralisée, la commune peut recevoir des ressources financières.

Une enquête réalisée auprès des trois communes de la région (Louga, Linguère et Kébémér) a montré que la part du FDD et du budget que les communes affectent à l'éducation est consacrée principalement au paiement des factures d'eau et d'électricité et à la dotation en fournitures scolaires et des salaires de gardiens pour les établissements élémentaires. Dans toutes les 3 communes, les dépenses d'investissement ont porté essentiellement sur la réhabilitation de salles de classes et de latrines scolaires et de branchement d'eau potable.

❖ Communauté rurale

Les recettes de la communauté rurale proviennent des impôts et taxes recouvrées sur son territoire, des FDD, des FECL souvent appelés fonds de concours et qui sont exclusivement destinés aux équipements. Cependant, dans le cadre de la coopération décentralisée, la communauté rurale peut recevoir des ressources.

Une enquête menée auprès de 13 communes/communautés rurales ciblées par les activités pilotes a montré que l'appui que les communautés rurales apportent à l'éducation par le biais du FDD et de leurs propres budgets est essentiellement constitué d'une dotation en fournitures scolaires et en matériels didactiques. Le tableau B.4.10 indique les recettes des 13 communes/communautés rurales au cours de l'année fiscale 2005. En effet, les montants reçus à titre de FECL sont égaux pour la plupart des communautés rurales (3 millions par communauté rurale).

Tableau B.4.10 Budgets des 13 communes/communautés rurales ciblées par les activités pilotes

Commune /communauté rurale	Fonds de dotations (FDD)		Fonds d'équipements (FECL)		Fonds propres	
	Total	Éducation	Total	Éducation	Taxes	Autres
Commune de Louga	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
CR de Sakal	3.381.299	875.102	N.D.	N.D.	5.450.000	0
CR de Léona	3.381.299	1.118.950	3.000.000	0	41.671.844	0
Commune de Linguère	70.721.733	10.608.260	70.000.000	0	58.527.785	0
CR de Barkédji	6.154.992	789.984	3.000.000	N.D.	2.669.340	0
CR de Gassane	1.000.484	1.000.484	3.000.000	2.500.000	20.457.643	0
CR de Thiargny	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
CR d'Ouarkhokh	6.418.299	1.1584.80	3000000	421.020	649.921	7.747.571
CR de Dodji	6.349.865	1.038.014	3.000.000	0	10.400.000	2.500.000
Commune de Kébémér	68.324.631	N.D.	N.D.	4.000.000	174.622.077	0
CR de Ndande	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
CR de Diokoul Diawrigne	1.059.000	1.059.000	3.000.000	1.600.000	1.320.000	300.000
CR de Kab Gaye	980.000	1.380.000	800.000	790.000	1.200.000	1.200.000
CR de Guéoul	6.225.347	1.086.476	3.000.000	0	N.D.	N.D.

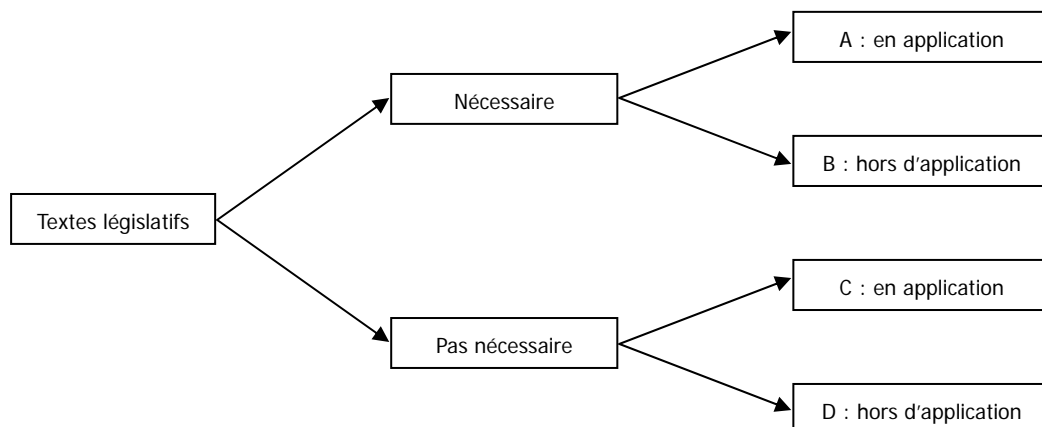
NB : N.D.= non disponible

Sources : Chaque commune ou communauté rurale, septembre 2006

B.4.3 Évaluation du fonctionnement des structures concernées

Pour analyser la mise en application des compétences attribuées aux structures locales de l'éducation, les textes législatifs en vigueur dans chaque structure ont été comparés. À cet effet, une enquête a été menée à travers des interviews pour mesurer l'applicabilité des dispositions légales respectives qui déterminent les attributions de chaque structure. Les résultats ont été classifiés en 4 catégories indiquées ci-dessous.

Schéma B.4.1 Démarche d'analyse des structures locales de l'éducation



Source : Équipe d'étude JICA

Toujours dans cette optique, le degré de satisfaction a été mesuré selon des indications : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures. Les jugements ont été faits sur une échelle variant de tout à fait satisfaisant 5, 4, 3, 2, 1, à 0 Pas du tout.

(1) Structures déconcentrées

❖ Inspection d'académie (IA)

Tableau B.4.11 Attributions de l'IA

1.	le contrôle pédagogique, technique, administratif et financier des établissements scolaires,
2.	l'élaboration et la mise en œuvre de la carte scolaire* et du plan régional de l'éducation,
3.	la collecte, l'analyse et la publication des données statistiques de la région en matière d'éducation,
4.	la planification et la gestion des opérations d'entretien préventif, de réhabilitation et de constructions des établissements scolaires et administratifs,
5.	l'exécution et le suivi du programme régional de formation des personnels enseignants et de la réforme de l'éducation,
6.	l'organisation des examens et concours scolaires et professionnels,
7.	l'affectation des élèves admis en classe de 6ème et de l'orientation des élèves admis en classe de seconde,
8.	l'affectation des agents fonctionnaires et non-fonctionnaires mis à leur disposition,
9.	l'organisation des commissions régionales de mutation,
10.	la notation des personnels,
11.	des sanctions à l'égard des élèves (exclusion définitive),
12.	des sanctions du 1er degré à l'égard des agents placés sous leur autorité,
13.	des permissions d'absence d'une durée n'excédant pas huit jours,
14.	des décisions de congé annuel ou de maternité concernant les membres du personnel enseignant autres que ceux chargés d'enseignement ou de surveillance,
15.	la délivrance des états de service,
16.	des subventions du F.D.E.E. aux coopératives scolaires des écoles publiques élémentaires.

*Il y a une marge d'interprétations de la carte scolaire en fonction de la structure ou du personnel. Ici elle n'est pas précisée.

Source : Décret n° 93.789

Tableau B.4.12 Résultats de l'IA

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Exécution du contrôle pédagogique, technique, administratif et financier des établissements scolaires.	Application déficiente due à un manque de personnel, de budget, d'informations et de compétences.	A
Niveau de satisfaction		A : 4 B : 5 C : 3 D : 4 E : 3 F : 5	
2.	Élaboration et mise en œuvre de la carte scolaire et du plan régional de l'éducation.	Application déficiente due à une lenteur dans la remontée des données.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 4 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
3.	Collecte, analyse, et publication des données statistiques de la région en matière d'éducation.	Situation actuelle en conformité avec l'arrêté, mais l'application fait défaut.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 4 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
4.	planification et gestion des opérations d'entretien préventif, de réhabilitation et de constructions des établissements scolaires, mais le volet administratif est du ressort du ME.	Application insuffisante due à un manque de budget, de personnel et de compétences, certains points de cet arrêté sont du ressort du ME.	A D
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 5 C : 2 D : 5 E : 1 F : 5	
5.	Exécution et suivi du programme régional de formation du personnel enseignant et de la réforme de l'éducation.	Le suivi n'est pas effectué régulièrement à cause d'un manque de personnel, de budget, d'informations et de compétences.	A
Niveau de satisfaction		A : 3 B : 5 C : 4 D : 4 E : 3 F : 5	
6.	Organisation des examens et concours scolaires et professionnels.	Application déficiente due à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	
7.	Orientation des élèves admis en classe de seconde, mais affectation des élèves admis en classe de 6ème effectuée par l'IDEN.	Certains points de cet arrêté sont du ressort de l'IDEN.	A D
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
8.	Affectation des agents fonctionnaires et non-fonctionnaires mis à leur disposition.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
9.	Organisation des commissions régionales de mutation.	Application effective	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
10.	Notation du personnel (Notation des enseignants par le directeur, données envoyés à l'IDEN, chargée de noter le directeur, l'ensemble de ces données est transmis au niveau de l'IA).	Retard accusé par l'IDEN dans la remontée.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 4 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
11.	sanctions à l'égard des élèves (exclusion définitive)	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
12.	Sanctions du 1er degré à l'égard des agents placés sous leur autorité.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
13.	permissions d'absence d'une durée n'excédant pas huit jours.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
14.	décisions de congé annuel ou de maternité concernant le personnel enseignant autre que celui chargé d'enseignement ou de surveillance	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
15.	Délivrance des états de service.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
16.	Subventions via le PE aux coopératives scolaires des écoles publiques élémentaires.	FDEE n'existe plus, remplacé par le PE.	D

*FDEE (Fond de développement des écoles élémentaires)

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Amadou Sall, ex-Inspecteur adjoint de l'IA, mars 2006

Observations :

- Sur les 16 articles répertoriés, 14 ont eu une moyenne de satisfaction de « A ». Ce qui veut dire qu'environ 80% de textes législatifs et réglementaires sont adaptés à la situation

actuelle.

- Concernant 7 articles sur 14 ayant une moyenne de satisfaction de « A », les interrogés ressentent une satisfaction générale pour tous les indicateurs. Ce degré de satisfaction reste très élevé par rapport aux autres structures.
- Le niveau de satisfaction en matière de « ressources humaines », de « temps », de « budget », et de « compétences », est relativement élevé dans l'ensemble des structures par rapport aux textes législatifs, à part quelques exceptions où des insuffisances ont été montrées.
- Les articles 4 et 7 sont classés à la fois « A » et « D ».
- L'article 16 n'est pas conforme avec la situation actuelle.

❖ Inspection départemental de l'éducation national (IDEN)

Tableau B.4.13 Attributions des IDEN

1.	gérer la part du budget de l'État affectée aux établissements d'éducation préscolaire et aux écoles élémentaires,
2.	gérer les personnels des établissements préscolaires et des écoles élémentaires,
3.	exercer son contrôle pédagogique sur ces personnels et participer à leur formation continue,
4.	organiser des examens et concours concernant les élèves de l'enseignement élémentaire et les examens et concours professionnels concernant les personnels dont il est le chef hiérarchique,
5.	collecter et analyser les données statistiques de sa circonscription en matière d'éducation préscolaire et d'enseignement élémentaire,
6.	planifier et gérer les opérations d'entretien préventif et de réhabilitation des établissements de son ressort en liaison avec les communes et communautés rurales concernées,
7.	d'une manière générale, préparer, centraliser, étudier tous les dossiers relatifs à la scolarité des élèves, la gestion des personnels, la gestion administrative et financière des établissements que la réglementation demande de transmettre pour décision à l'Inspecteur d'Académie ou au Ministre chargé de l'Éducation Nationale.

Source : Décret n° 93.789

Des interviews ont été menés au niveau de l'IDEN de Louga, chef lieu de la région, et l'IDEN de Linguère, vers l'intérieur du pays, tout en prenant compte la disparité qui existe entre les régions.

Tableau B.4.14 Résultats des IDEN

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Gestion de la part du budget de l'État affectée aux établissements d'éducation préscolaire et aux écoles élémentaires.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
2.	Gestion du personnel des établissements préscolaires et des écoles élémentaires.	Application déficiente due à une insuffisance du personnel (1 inspecteur/413 enseignants) et à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 3 B : 5 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	
3.	Exercice de contrôle pédagogique sur le personnel et participation à leur formation continue.	Séminaires de formation pour les enseignants insuffisants à cause d'un manque de budget pour les plans d'action du PDDE et irrégularité dans la participation de l'IDEN à leur formation continue.	A
Niveau de satisfaction		A : 3 B : 5 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	
4.	Organisation des examens et concours concernant les élèves de l'enseignement élémentaire et les examens et concours professionnels concernant le personnel dont il est le chef hiérarchique.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
5.	Collecte et analyse des données statistiques de sa circonscription en matière d'éducation préscolaire et d'enseignement élémentaire.	Enquêtes menées pour recueillir des données statistiques, mais on note des différences au niveau des contenus.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 3 F : 5	

6.	Identification des besoins concernant les opérations d'entretien préventif et de réhabilitation des établissements de son ressort et transmission à l'IA.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
7.	Préparation, centralisation et étude de tous les dossiers relatifs à la scolarité des élèves, à la gestion du personnel, à la gestion administrative et financière des établissements	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Djibril Seck, Inspecteur adjoint de l'IDEN de Louga, mars 2006

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Gestion de la part du budget de l'État affectée aux établissements d'éducation préscolaire et aux écoles élémentaires.	Application déficiente due à un manque de budget ainsi qu'à un manque de compétences quant à la gestion de ce budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 3 B : 1 C : 1 D : 3 E : 2 F : 5	
2.	Gestion du personnel des établissements préscolaires et des écoles élémentaires.	Remontée des données au niveau de l'IA, mais gestion des enseignants est du ressort de l'IA.	C
3.	Exercice du contrôle pédagogique sur le personnel et la participation à leur formation continue	Application déficiente due à une insuffisance du personnel (1 inspecteur/200 enseignants) et à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 1 C : 3 D : 1 E : 4 F : 5	
4.	Organisation des examens et concours concernant les élèves de l'enseignement élémentaire et les examens et concours professionnels concernant le personnel dont il est le chef hiérarchique.	Application déficiente à cause d'un manque de temps, de budget et de personnel.	A
Niveau de satisfaction		A : 4 B : 1 C : 3 D : 4 E : 4 F : 5	
5.	Collecte et analyse des données statistiques de sa circonscription en matière d'éducation préscolaire et d'enseignement élémentaire.	Application insuffisante à cause d'un manque de budget, de temps et de personnel.	A
Niveau de satisfaction		A : 2 B : 3 C : 3 D : 3 E : 4 F : 5	
6.	Aucune planification ni gestion des opérations d'entretien préventif et de réhabilitation des établissements de son ressort en liaison avec les communes et communautés rurales concernées.	Cette tâche est à présent échue à la commune et à la C.R.	D
7.	préparation, centralisation, étude de tous les dossiers relatifs à la scolarité des élèves, à la gestion du personnel, à la gestion administrative et financière des établissements.	Application déficiente à cause d'un manque de budget, de temps et de personnel.	A
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 1 C : 3 D : 4 E : 3 F : 5	

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Thierno Thiome, Inspecteur de l'IDEN de Linguère, mars 2006

Observations :

- Il y a une différence significative entre l'IDEN de Linguère et l'IDEN de Louga (70% de articles législatifs ont eu une moyenne de satisfaction de « A » à Linguère, contre 100% de « A » à Louga).
- Concernant les articles 1,4 et 7, les interrogés ressentent 100% de satisfaction pour tous les indicateurs à Louga. Par contre, les interrogés ressentent peu de satisfaction pour tous les indicateurs à Linguère.
- L'article 6 est également similaire à un des textes réglementaires de la commune et de la communauté rurale. Ceci démontre qu'il y a des chevauchements d'attributions entre les structures (N.B. Il n'y a pas de chevauchement à Louga).
- L'IDEN de Louga pense que les attributions fixées par l'article 2 doivent être accomplies par

l'IDEN, alors que l'IDEN de Linguère pense qu'elles sont plutôt du ressort de l'IA.

❖ Pôle régional de formation (PRF)

Tableau B.4.15 Attributions du PRF

1.	Le pôle régional de formation (PRF) est chargé de la formation continue des personnels de l'éducation nationale.
2.	Le PRF est un espace d'information, de recherche et de production pédagogique et didactique.
3.	Il participe à la conception, à l'exécution et au suivi du plan académique de formation des personnels de l'éducation.
4.	Le PRF abrite les conseillers pédagogiques chargés de la formation continue des personnels de l'éducation ; et ce pour favoriser notamment la nécessaire coordination des actions de formation.
5.	Le PRF abrite également le personnel mis à disposition
6.	Le PRF, par le biais du coordonnateur (qui est le relais administratif de l'institution), rend compte à l'inspecteur d'Académie de son action par des rapports périodiques dont des ampliations peuvent être adressées aux Coordinations nationales pour ce qui les concerne.

Source : Arrêté n° 5036

Tableau B.4.16 Résultats du PRF

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Chargé de la formation continue du personnel de l'éducation (école élémentaire et secondaire) nationale.	Application déficiente à cause d'un manque de personnel et de compétences.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 3 E : 3 F : 5	
2.	PRF est un espace d'informations, de recherche et de production pédagogique et didactique.	Application déficiente à cause d'un manque de personnel et de compétences.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 3 E : 3 F : 5	
3.	Participation à la conception, à l'exécution et au suivi du plan académique de formation du personnel de l'éducation.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
4.	PRF abrite les conseillers pédagogiques chargés de la formation continue du personnel de l'éducation ; et ce pour favoriser notamment la nécessaire coordination des actions de formation.	Application déficiente due à un manque de collaboration.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 4	
5.	PRF abrite également le personnel mis à sa disposition (conseillers pédagogiques itinérants etc.).	Application effective mais insuffisance notée uniquement au niveau du budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 4 D : 5 E : 5 F : 5	
6.	Compte rendu des actions menées sous forme de rapports périodiques adressés à l'IA.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Abdoulaye Mbow, Coordinateur du PRF, mars 2006

Observations :

- Tous les articles ont eu une moyenne de satisfaction de « A »: le texte législatif ou réglementaire est nécessaire, et il est en application.
- En comparaison avec les autres structures, les interrogés ressentent une satisfaction relativement élevée dans l'ensemble des textes. Les textes législatifs sont adaptés à la situation actuelle.

(2) Structures décentralisées

❖ Conseil régional et bureau exécutif

Tableau B.4.17 Compétences transférées à la région en matière d'éducation

1.	la participation à l'établissement de la tranche régionale de la carte scolaire nationale* ;
2.	l'équipement, l'entretien, la maintenance des lycées et collèges ;
3.	le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint des lycées et collèges ;
4.	la répartition, l'allocation de bourses et d'aides scolaires ;
5.	la participation à l'acquisition des manuels et des fournitures scolaires ;
6.	la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.

*Il y a une marge d'interprétations de la carte scolaire en fonction de la structure ou du personnel. Ici elle n'est pas précisée.

Source : Loi n° 96.07

Tableau B.4.18 Résultats de la région

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Participation et appui envers L'IA pour l'établissement de la tranche régionale de la carte scolaire Nationale.	Application déficiente due à un manque de personnel, de budget et de compétences.	A
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 1 C : 0 D : 1 E : 1 F : 1	
2.	Équipement, entretien et maintenance des lycées et collèges	Application déficiente due à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 5 E : 5 F : 5	
3.	Recrutement et prise en charge du personnel d'appoint des lycées et collèges.	Application déficiente due à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	
4.	Répartition, allocation de bourses et d'aides scolaires (constituent une priorité).	Application déficiente due à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	
5.	Participation à l'acquisition de fournitures scolaires mais pas à l'acquisition de manuels scolaires.	Application déficiente due à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 1 D : 5 E : 5 F : 5	B
6.	Participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.	Difficultés liées au manque de temps pour débattre de ces sujets.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 4 C : 5 D : 4 E : 5 F : 4	

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Yeri Bâ, Secrétaire général du conseil régional, mars 2006

Observations :

- Tous les six articles ont eu une moyenne de satisfaction de « A » : le texte législatif est nécessaire et il est en application.
- Concernant les articles 2,4 et 5, les interrogés ne sont pas satisfaits et déplorent le manque des ressources budgétaires.
- Concernant l'article 1, les interrogés ressentent peu de satisfaction pour l'ensemble des indicateurs.
- Concernant l'article 1, les interrogés, au niveau du Conseil régional, ressentent peu de satisfaction. En revanche, contrairement au Conseil régional, l'IA participe à l'établissement de la carte scolaire.

❖ Agence régional de développement (ARD)

Tableau B.4.19 Attributions de l'ARD

1.	L'agence régionale de développement est chargée d'aider à la conception et l'exécution de tous les plans et toutes études concernant le développement éducatif de la région, des communes et des communautés rurales.
2.	La constitution et la mise à jour de banques de données nécessaires à l'élaboration, au suivi, et à l'évaluation des plans de développement.
3.	L'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des plans sectoriels concernant la région, la commune ou la communauté rurale.
4.	La cohérence entre le plan national de développement et le plan régional de développement

NB : L'ARD est un membre du CRCS. Le texte stipule les attributions du CRCS.

Source : Décret 98 399

Tableau B.4.20 Résultats de l'ARD

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Aucune participation à la conception et à l'exécution de tous les plans et toutes études concernant le développement éducatif de la région, des communes et des C.R.	Application déficiente liée à un manque de budget, d'informations et de collaboration avec d'autres organes	B
Niveau de satisfaction		A : 0 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 1	
2.	Constitution et mise à jour de banques de données nécessaires à l'élaboration, au suivi, et à l'évaluation des plans de développement	Application déficiente liée à un manque de temps, de budget, d'informations, de compétences et de collaboration entre les organes.	A
Niveau de satisfaction		A : 3 B : 1 C : 1 D : 1 E : 1 F : 1	
3.	Aucune élaboration, ni mise en œuvre et ni suivi des plans sectoriels concernant la région, la commune ou la C.R.	Application déficiente liée à un manque de temps, de budget, d'informations, de compétences et de collaboration entre les organes.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	
4.	Mise en cohérence entre le plan national de développement et le plan régional de développement.	Application déficiente à cause d'un manque de budget et d'informations.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 1 D : 1 E : 5 F : 5	

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Momar Lô, Directeur de l'ARD, mars 2006

Observations :

- Parmi les 4 articles qui déterminent les attributions de l'ARD concernant l'éducation, 2 articles ont eu une moyenne de satisfaction de « A » et 2 autres ont eu une moyenne de satisfaction de « B ».
- Les articles 2 et 4 ont eu une moyenne de satisfaction de « A », mais les interrogés ressentent peu de satisfaction.
- Les articles 1 et 3 ont eu une moyenne de satisfaction de « B », tous les indices se sont révélés insatisfaisants.

❖ Commune

Tableau B.4.21 Compétences transférées aux communes en matière d'éducation

1.	la construction, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires ;
2.	le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint des écoles élémentaires et des établissements préscolaires ;
3.	l'allocation de bourses et d'aides scolaires ;
4.	la participation à l'acquisition des manuels et de fournitures scolaires ;
5.	la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.

Source : Loi n° 96.07

Tableau B.4.22 Résultats de la commune

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Aucune construction, ni équipement, ni entretien et maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires.	Non application due à un manque de budget.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 2 D : 5 E : 5 F : 5	
2.	Recrutement et prise en charge du personnel d'appoint (femme de charge, gardienne, institutrice et grand-mère) des écoles élémentaires et des établissements préscolaires.	Application déficiente liée à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 1 D : 5 E : 5 F : 5	
3.	Allocation de bourses et d'aides sur la base des résultats à l'examen d'entrée en sixième.	Application déficiente liée à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	
4.	Participation à l'acquisition des manuels et des fournitures scolaires.	Application déficiente liée à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 2 D : 5 E : 5 F : 5	
5.	Aucune participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.	Cette tâche est dévolue au Conseil Régional.	D

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Mamadou Thiobane, Président commission de la formation et de l'éducation du maire de Linguère, mars 2006

Observations :

- 3 articles sur 5 ont eu une moyenne de satisfaction de « A ». Les 2 autres (article 1 et 5) sont répartis respectivement entre « B » et « D ».
- Pour tous les articles répertoriés, le manque de ressources budgétaires constitue une contrainte quant à leur application. Par contre, les indices en matière d'informations, de compétences et de partenariat se sont révélés très satisfaisants.
- L'article 1 avec une moyenne de satisfaction de « B » n'est pas en vigueur du fait de l'absence des ressources budgétaires.
- L'article 5 avec une moyenne de satisfaction de « D » est déjà en application au niveau du Conseil régional, qui a stipulé un règlement identique.

❖ Communauté rurale

Tableau B.4.23 Compétences transférées aux communautés locales en matière d'éducation

1.	la construction, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires ;
2.	la participation à l'acquisition de manuels et fournitures scolaires ;
3.	la participation à la gestion et à l'administration des écoles préscolaires, élémentaires et des collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.

Source : Loi n° 96.07

En prenant compte de la disparité zonale, des questionnaires ont été administrés au niveau de la communauté rurale de Ndande du département de Kébémér, de la communauté rurale de Ouarkhokh du département Linguère et de la communauté rurale de Léona du département Louga.

Tableau B.4.24 Résultats des communautés rurales

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Construction, équipement, entretien et maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires.	Application effective grâce au soutien du PADMIR.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
2.	Participation à l'acquisition de manuels et fournitures scolaires.	Application déficiente liée à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 4 C : 4 D : 5 E : 4 F : 5	
3.	Participation à la gestion et à l'administration des écoles préscolaires, élémentaires et des collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.	Application déficiente due à un manque de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	

*Sous l'appui du PADMIR (Programme d'appui à la décentralisation en milieu rural) dans le cadre du PNUD.

A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Mabassa Fall, Président du conseil rural de Ndande, mars 2006

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Aucun équipement (tables, chaises), ni entretien et maintenance (plancher) des écoles élémentaires et des établissements préscolaires, aucune construction effectuée.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations, de compétences et de collaboration.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 1 D : 1 E : 1 F : 2	
2.	Participation à l'acquisition de manuels et fournitures scolaires	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations, de compétences et de collaboration.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 1 D : 1 E : 1 F : 2	
3.	Aucune participation à la gestion ni à l'administration des écoles préscolaires, élémentaires et des collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations, de compétences et de collaboration.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 1 D : 1 E : 1 F : 2	

Les écoles préscolaires et les collèges n'ont pas été implantés dans la communauté rurale.

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Alé Top, Vice-président du conseil rural de Ouarkhokh, mars 2006

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Construction, équipement (tables chaises), entretien et maintenance (plancher) des écoles élémentaires et des établissements préscolaires	Application déficiente due à des insuffisances noté au niveau de tous les éléments.	A
Niveau de satisfaction		A : 2 B : 2 C : 0 D : 1 E : 1 F : 2	
2.	Participation à l'acquisition de manuels et fournitures scolaires.	Application déficiente due à des insuffisances relevées au niveau de tous les éléments.	A
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 0 C : 0 D : 0 E : 1 F : 2	
3.	Participation à la gestion et à l'administration des écoles préscolaires, élémentaires et des collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.	Application déficiente due à des insuffisances notées au niveau de tous les éléments (populations occupées à des activités d'agriculture et de pêche).	A
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 1 C : 0 D : 0 E : 1 F : 1	

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Amadou Ba, Président du conseil rural de Léona, mars 2006

Observations :

- 3 articles ont eu une moyenne de satisfaction de « A » dans les communautés rurales de Léona et de Ndande. Par contre, 2 articles sur 3 ont eu une moyenne de satisfaction de « A » à Ouarkhokh avec une moyenne de satisfaction de « B » pour l'article 3.
- L'article 3 de la communauté rurale de Ouarkhokh a une moyenne de satisfaction de « B », parce que la communauté rurale ne dispose pas d'écoles préscolaires et de collèges.
- Au niveau des indicateurs, les interrogés ressentent peu de satisfaction à Léona et à Ouarkhokh, à cause du manque de ressources humaines, du temps, du budget, d'informations, des compétences et de l'absence de collaboration.
- Certaines communautés rurales bénéficient de l'appui financier de PTF. Pour ces communautés rurales, le degré de satisfaction reste élevé pour l'ensemble des indicateurs.

(3) Structures de gestion du PDEF

Les comités de coordination et de suivi du PDEF ont fait l'objet d'une analyse qui est présentée ci-dessous.

❖ Comité régional de coordination et de suivi (CRCS)

Tableau B.4.25 Attributions du CRCS

1.	concevoir et élaborer le Plan Régional de Développement de l'Éducation (PRDE),
2.	mobiliser les partenaires au développement autour des objectifs stratégiques du PRDE,
3.	mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation des PRDE,
4.	assurer le suivi et l'évaluation interne de l'exécution des PRDE en vue de suggérer, s'il y a lieu, des réajustements nécessaires,
5.	participer à l'élaboration de la carte scolaire* ainsi que la carte linguistique régionale,
6.	identifier les préoccupations régionales en matière d'éducation et de formation à intégrer dans le cadre de la rénovation des curricula de l'éducation de base,
7.	adopter le programme d'activités régionales et le budget prévisionnel de chaque gestion,
8.	impulser et suivre l'élaboration des Plans Départementaux de Développement de l'Éducation (PDDE),
9.	harmoniser les différents plans d'action initiés par les structures départementales,
10.	appuyer les Comités Départementaux de Coordination et de Suivi (CDCS).

* Il y a une marge d'interprétations de la carte scolaire en fonction de la structure ou du personnel. Ici elle n'est pas précisée.

Source : Décret n° 2002.652

Tableau B.4.26 Résultats du CRCS

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Conception et élaboration du PRDE.	Le PRDE est principalement élaboré par L'IA.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
2.	Aucune mobilisation des partenaires au développement autour des objectifs stratégiques du PRDE.	Application déficiente due à un manque de temps, de budget, d'informations et de collaboration.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 4 C : 3 D : 3 E : 5 F : 5	
3.	Aucune mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation des PRDE.	Application déficiente due à un manque d'informations et de compétences.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 3 E : 2 F : 5	
4.	Aucun suivi, ni évaluation interne de l'exécution des PRDE en vue de suggérer, s'il y a lieu, des réajustements nécessaires.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et de compétences	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 2 D : 3 E : 2 F : 5	
5.	Aucune participation à l'élaboration de la carte scolaire* ainsi que la carte linguistique régionale.	Application déficiente due à un manque d'informations et de compétences.	B
Niveau de satisfaction		A : 3 B : 5 C : 4 D : 4 E : 3 F : 5	
6.	Aucune identification des préoccupations régionales en matière d'éducation et de formation à intégrer dans le cadre de la rénovation des curricula de l'éducation de base.	Application déficiente due à un manque d'informations et de compétences.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 3 E : 3 F : 5	
7.	Aucune adoption de programmes d'activités régionales et de budget prévisionnel de chaque gestion.	Application déficiente due à un manque d'informations et de compétences.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 3 E : 4 F : 5	
8.	Aucune impulsion, ni suivi de l'élaboration des PDDE.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et de compétences.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 3 E : 3 F : 5	
9.	Pas d'harmonisation des différents plans d'action initiés par les structures départementales.	Application déficiente due à un manque d'informations et de compétences.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
10.	Aucun appui aux CDCS	Application déficiente due à un manque d'informations, de budget et de compétences.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 3 E : 3 F : 5	

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Amadou Sall, ex-Inspecteur adjoint de l'IA, mars 2006

Observations :

- Au niveau du CRCS, 9 articles sur 10 ont eu une moyenne de satisfaction de « B », L'article 1 a eu une moyenne de satisfaction de « A ».
- Le contenu de l'article 1 est élaboré par un comité de rédaction au niveau de l'IA, alors que, normalement, il aurait dû être élaboré au sein du CRCS.
- 9 articles sur 10 ne sont pas entrés en vigueur à cause d'un manque des ressources budgétaires, de temps et de capacités.
- Les articles 8, 9 et 10 ne sont pas en vigueur. Cela s'explique autant par le manque de coordination verticale entre le CRCS et le CDCS, que par l'insuffisance des ressources budgétaires, de temps et le manque de capacités.

❖ Comité départemental de coordination et de suivi (CDCS)

Tableau B.4.27 Attributions des CDCS

1.	élaborer et de mettre en œuvre le Plan Départemental de Développement l'Éducation (PDDE),
2.	examiner les conditions de préparation de la rentrée scolaire,
3.	élaborer la carte scolaire* départementale,
4.	impulser et suivre les projets d'éducation initiés par les conseils ou comités de gestion des structures d'éducation et de formation à la base,
5.	élaborer les besoins à prendre en charge dans les Plans Régionaux de Développement de l'Éducation (PRDE),
6.	appuyer les Comités Locaux de Développement de l'Éducation (CLEF).

* Il y a une marge d'interprétations de la carte scolaire en fonction de la structure ou du personnel. Ici elle n'est pas précisée.

Source : Décret n° 2002.652

En prenant compte de la disparité départementale, le CDCS de Louga, chef lieu de la région, et celui de Linguère ont été interrogés.

Tableau B.4.28 Résultats des CDCS

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Élaboration et mise en œuvre du PDDE (IDEN chargé du draft, le réajustement et la validation s'effectue au niveau du CDCS, le document final est envoyé à l'IA).	Application déficiente due à un manque d'informations et au non fonctionnement du CDCS.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 3 E : 5 F : 5	
2.	Examen des conditions de préparation de la rentrée scolaire.	Application déficiente due à un manque de budget et au non fonctionnement du CDCS.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 4 C : 3 D : 3 E : 5 F : 5	
3.	Élaboration de la carte scolaire départementale.	Application déficiente due à un manque de budget et au non fonctionnement du CDCS.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	
4.	Impulsion et suivi des projets d'éducation initiés par les conseils ou les comités de gestion des structures d'éducation et de formation à la base.	Application déficiente due à un manque de budget, de temps et au non fonctionnement du CDCS.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 3 C : 3 D : 5 E : 5 F : 5	
5.	Identification des préoccupations régionales en matière d'éducation et de formation à intégrer dans le cadre de la rénovation des curricula de l'éducation de base.	Application effective.	A
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 5 D : 5 E : 5 F : 5	
6.	Aucun appui aux CLEF.	CLEF et CDCS ne fonctionnent pas.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 0 E : 5 F : 0	

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Djibril Seck, Inspecteur adjoint de l'IDEN de Louga, mars 2006

Rapport final

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Élaboration et mise en œuvre du PDDE (IDEN chargé du draft, le réajustement et la validation s'effectue au niveau du CDCS, le document final est envoyé à L'IA.	Application déficiente due à un manque de personnel, de temps et de budget.	A
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 3 C : 0 D : 4 E : 4 F : 5	
2.	Examen des conditions de préparation de la rentrée scolaire.	Application déficiente due à un manque de budget, de temps et au non fonctionnement du CDCS, cette tâche est effectuée au niveau du CDD.	A
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 1 C : 0 D : 1 E : 3 F : 3	
3.	Pas d'élaboration de la carte scolaire départementale	Application déficiente liée à des insuffisances au niveau de tous les éléments et au non fonctionnement du CDCS.	B
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 3 C : 3 D : 4 E : 4 F : 3	
4.	Aucune impulsion ni de suivi des projets d'éducation initiés par les conseils ou comités de gestion des structures d'éducation et de formation à la base.	Application déficiente liée à des insuffisances au niveau de tous les éléments et au non fonctionnement du CDCS.	B
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 3 C : 3 D : 4 E : 4 F : 3	
5.	Pas d'élaboration des besoins à prendre en charge dans les PRDE.	Application déficiente liée à des insuffisances au niveau de tous les éléments et au non fonctionnement du CDCS.	B
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 3 C : 3 D : 4 E : 4 F : 3	
6.	Aucun appui aux CLEF.	Application déficiente liée à des insuffisances au niveau de tous les éléments et au non fonctionnement du CDCS.	B
Niveau de satisfaction		A : 1 B : 3 C : 3 D : 4 E : 4 F : 3	

*CDD (Comité départemental développement)

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Therno Thiome, Inspecteur de l'IDEN de Linguère, mars 2006

Observations :

- Il y a une différence significative entre Linguère et Louga (2 articles ont eu une moyenne de satisfaction de « A » et 4 articles ont eu « B » à Linguère; alors que 5 articles ont eu une moyenne de « A », 1 article a eu une moyenne de « B » à Louga).
- Tous les 5 articles sont nécessaires, autant pour le CDCS de Louga que celui de Linguère.
- À Linguère, 70% d'articles ne sont pas en vigueur à cause d'un manque des ressources humaines, de temps, de ressources budgétaires, d'informations et de partenariat.
- À Louga, 80% des articles sont en vigueur. Les interrogés ne sont satisfaits que partiellement par rapport aux ressources humaines et budgétaires.
- L'article 1 est en application au sein de chaque IDEN, étant donné que le CDCS n'est pas directement impliqué dans la phase de l'élaboration et de la rédaction.
- Les interrogés sont unanimement satisfaits pour tous les indicateurs par rapport à l'application de l'article 5. Cet article n'est pas entré en vigueur à Linguère.
- L'article 6 n'est pas en application autant pour le CDCS de Louga que celui de Linguère. Cela s'explique en grande partie par le fait que les CLEF à la base ne sont pas fonctionnels.

❖ Comité local de l'éducation et de la formation (CLEF)

Tableau B.4.29 Attributions des CLEF

1.	élaborer et mettre en œuvre les Plans Locaux de Développement de l'Éducation (PLDE),
2.	développer la carte scolaire* locale et contribuer à l'élaboration des Plans Départementaux de Développement de l'Éducation (PDDE)en tenant compte des besoins locaux et des projets d'écoles ou d'établissement,
3.	impulser et appuyer le fonctionnement des Comités de Gestion (CG) des centres de développement de la petite enfance, des écoles élémentaires, des écoles communautaires de base ou des centres d'alphabétisation,
4.	mobiliser les acteurs et partenaires autour des programmes et projets locaux de développement de l'éducation,
5.	mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs des programmes et projets locaux de développement de l'éducation,
6.	promouvoir des programmes de formation des membres des CLEF et des équipes pédagogiques à tous les niveaux,
7.	participer au fonctionnement du Comité Départemental de Coordination et de suivi (CDCS),
8.	développer des plans d'action d'aide et de soutien en faveur des filles et des enfants issus de familles démunies ou souffrant d'handicaps légers,
9.	promouvoir les écoles franco-arabes et les petits collèges de proximité,
10.	lutter contre l'analphabétisme et favoriser l'articulation entre le formel et le non formel.

* Il y a une marge d'interprétations de la carte scolaire en fonction de la structure ou du personnel. Ici elle n'est pas précisée.

Source : Décret n° 2002.652

En prenant compte de la disparité zonale, le CLEF de Ndande du département de Kébémér et celui de Ouarkhokh du département de Linguère ont été interrogés.

Tableau B.4.30 Résultats des CLEF

Article	Situation actuelle	Évaluation	Jugé
1.	Pas d'élaboration et ni de mise en œuvre des PLDE.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 5	
2.	Pas de développement de la carte scolaire* locale et aucune contribution à l'élaboration des PDDE en tenant compte des besoins locaux et des projets d'écoles ou d'établissement.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 5	
3.	Aucune impulsion, ni appui au fonctionnement des CG des centres de développement de la petite enfance, des écoles élémentaires, des écoles communautaires de base ou des centres d'alphabétisation.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 5	
4.	Aucune mobilisation des acteurs et partenaires autour des programmes et projets locaux de développement de l'éducation.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 5	
5.	Aucune mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation des objectifs des programmes et projets locaux de développement de l'éducation.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 5	
6.	Pas de promotion des programmes de formation des membres des CLEF et des équipes pédagogiques à tous les niveaux.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 5	
7.	Pas de développement de plans d'action d'aide et de soutien en faveur des filles et des enfants issus de familles démunies ou souffrant d'handicaps légers.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 5	
8.	Pas de développement de plans d'action d'aide et de soutien en faveur des filles et des enfants issus de familles démunies ou souffrant d'handicaps légers.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 5	
9.	Pas de promotion des écoles franco-arabes et des petits collèges de proximité.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.	B
Niveau de satisfaction		A : 5 B : 5 C : 0 D : 1 E : 5 F : 5	
10.	Aucune lutte menée contre l'analphabétisme ni	Application déficiente due à un manque de budget,	B

Rapport final

	d'articulation entre le formel et le non formel.	d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					
Niveau de satisfaction		A : 5	B : 5	C : 0	D : 1	E : 5	F : 0

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Demba Ndiaye, Secrétaire exécutif du CLEF de Ndande, mars 2006

Article	Situation actuelle	Évaluation					Jugé
1.	Pas d'élaboration et ni de mise en œuvre des PLDE.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4
2.	Pas de Développement de la carte scolaire locale et aucune contribution à l'élaboration des PDDE en tenant compte des besoins locaux et des projets d'écoles ou d'établissement.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4
3.	Aucune impulsion ni appui au fonctionnement des CG des centres de développement de la petite enfance , des écoles élémentaires, des écoles communautaires de base ou des centres d'alphabétisation.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4
4.	Aucune mobilisation des acteurs et partenaires autour des programmes et projets locaux de développement de l'éducation.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4
5.	Aucune mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation des objectifs des programmes et projets locaux de développement de l'éducation.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4
6.	Pas de promotion des programmes de formation des membres des CLEF et des équipes pédagogiques à tous les niveaux.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4
7.	Aucune participation au fonctionnement du CDCS.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4
8.	Pas de développement de plans d'action d'aide et de soutien en faveur des filles et des enfants issus de familles démunies ou souffrant d'handicaps légers.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4
9.	Pas de promotion des écoles franco-arabes et des petits collèges de proximité.	Inexistence de franco-arabes et de collèges de proximité.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4
10.	Aucune lutte menée contre l'analphabétisme ni d'articulation entre le formel et le non formel.	Application déficiente due à un manque de budget, d'informations et à la non fonctionnalité des CLEF.					B
Niveau de satisfaction		A : 3	B : 3	C : 0	D : 1	E : 3	F : 4

Il n'y a pas de centre de petite enfance, d'ECB, de centres d'alphabétisation, de daaras, de CEM.

N.B : A. ressources humaines ; B. temps ; C. budget ; D. accès aux informations ; E. compétences des individus ; F. partenariat entre les structures.

Source : M. Alé Top, Secrétaire du CLEF de Ouarkhokh, mars 2006

Observations :

- Quelque soit la communauté rurale, tous les 10 articles du CLEF ont eu une moyenne de satisfaction de « B » : « le texte législatif ou règlementaire est nécessaire, mais il n'est pas appliqué ».
- Les ressources budgétaires et les informations font défaut, non seulement à Ouarkhokh, mais également à Ndande.
- Les interrogés ressentent peu de satisfaction à Ouarkhokh pour tous les indicateurs, à savoir : ressources humaines, temps, ressources budgétaires, informations, capacités, partenariat.

- Quelque soit la communauté rurale, les articles 2, 4 et 7 sont peu appliqués. Il n'existe aucune forme de collaboration entre le CLEF et le CDCS.
- Quelque soit la communauté rurale, l'article 3 est peu appliqué. Actuellement, le CGE ne dispose pas de ressources nécessaires pour élargir ses activités.

B.5 Résultat de l'atelier d'analyse de la situation actuelle

Fondé sur le résultat de l'état des lieux, plusieurs ateliers avec les agents des structures concernées ont été organisés au niveau des arrondissements et des départements au mois de janvier 2006. Par la suite, un atelier régional a été tenu, sur la base de ces ateliers, afin d'identifier des orientations de l'Étude.

B.5.1 Ateliers au niveau des arrondissements et des départements

Pour les ateliers tenus au niveau des arrondissements et des départements, l'approche méthodologique a consisté à des discussions de groupes organisées sous forme de sessions. Ainsi chaque session était centrée sur les thèmes suivants :

Tableau B.5.1 Thèmes de session aux ateliers aux niveaux des arrondissements et des départements

Sessions	Thèmes	
Session 1	Rôles des structures concernées pour le développement de l'éducation	Des discussions sur les rôles et les contraintes de l'IA, des IDEN, des communes/communautés rurales, des structures de gestion du PDEF, etc.
Session 2	Forces et faiblesses des structures en ce qui concerne la planification à la base	Des discussions sur les forces et les faiblesses des structures en ce qui concerne la planification à la base en matière d'éducation au niveau des communautés rurales
Session 3	Redynamisation de la CAP en s'inspirant de l'expérience de la FAD	Des discussions sur les forces et faiblesses de la formation à distance (FAD) des directeurs d'école pour voir dans quelle mesure elle peut inspirer la redynamisation de la formation continue des enseignants et la cellule d'animation pédagogique (CAP)

Source : Équipe d'étude JICA, janvier 2006

Voici le tableau des participants et des localités pour chaque atelier :

Tableau B.5.2 Calendrier et participants des ateliers au niveau des arrondissements et des départements

	Localisation	Date	Participants
Ateliers au niveau arrondissement	Ouarkhokh, Linguère	04/01/2006	IDEN, CLEF, Communautés rurales, Écoles 10 personnes au total
	Sakal, Louga	05/01/2006	IDEN, CLEF, Communautés rurales, Écoles 7 personnes au total
	Ndande, Kébémér	06/01/2006	IDEN, Arrondissement, CLEF, Communautés rurales, Écoles 10 personnes au total
Ateliers au niveau département	Louga	16/01/2006	Arrondissement, IA, PRF, IDEN, CLEF, CGE, APE, Écoles 30 personnes au total
	Kébémér	17/01/2006	Préfecture, Arrondissement, Commune, IA, IDEN, CLEF, CGE, APE, Écoles 24 personnes au total
	Linguère	18/01/2006	Préfecture, Arrondissement, IA, IDEN, CLEF, Commune, Communautés rurales, CGE, APE, Écoles 28 personnes au total

Source : Équipe d'étude JICA, janvier 2006

Les ateliers au niveau des départements ont été organisés sur la base des résultats des ateliers au niveau des arrondissements. Les résultats de chaque atelier au niveau départemental sont indiqués dans les tableaux ci-dessous.

(1) Session 1 : Rôles des structures concernées pour le développement de l'éducation

Tableau B.5.3 Rôles des structures concernées pour le développement de l'éducation

Louga	Kébémér	Linguère
Rôles IA <ul style="list-style-type: none"> - Coordonne et impulse, - Contrôle, suivi et exécution de la politique du Gouvernement en matière d'éducation, - Planification des activités. IDEN <ul style="list-style-type: none"> - Exécution de la politique du gouvernement en matière d'éducation, - Gestion et formation du personnel enseignant, - Contrôle des enseignants, - Contrôle des gestions financières et matérielles, - Organisation des examens, - Veille au respect des normes de constructions scolaires, - Organisation d'activités scolaires. 	Rôles IA <ul style="list-style-type: none"> - Bras technique du Gouverneur, - Responsable régional de l'exécution de la politique éducative nationale. IDEN <ul style="list-style-type: none"> - Suivi et encadrement des enseignants, - Contrôle et supervision des enseignants, - Bras technique du Préfet, - Exécution et contrôle des programmes d'éducation, - Planification de la carte scolaire, - Assistance technique aux CL et aux écoles, - Mobilisation de tous les acteurs pour le recrutement au CI, - Coordination des acteurs éducatifs dans la circonscription. 	Rôles CDCS <ul style="list-style-type: none"> - Suivi et contrôle du PDDE, - Évaluation et réorientation, - Coordination, - Appuis aux missions de l'IDEN. CLEF <ul style="list-style-type: none"> - Suivi et contrôle du PLDE, - Évaluation et réorientation, - Coordination, - Appuis aux missions de l'IDEN CGE <ul style="list-style-type: none"> - Gestion des fonds et du matériel du PE, - Assure la régularité des opérations financières, - Appuis aux missions du directeur, - Interface école-milieu.
Contraintes et difficultés IA <ul style="list-style-type: none"> - Manque de moyens logistiques, - Étendue de la région, - Inactivité ou inexistence des organes de gestion, - Manque de planification de base. IDEN <ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance de moyens, - Gestion utilisation et formation des enseignants, - Non implication dans l'élaboration du PDDE, - Manque de contrôle dans la construction scolaire, - Manque de formation ou inexistence du CLEF. Commune/Communautés rurales <ul style="list-style-type: none"> - Faible allocation des FDD, - Manque de formation, - Problème d'enseignement, de conviction et responsabilité de la part des organes concernés. 	Contraintes et difficultés IA <ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance de moyens logistiques, - Insuffisance du personnel d'encadrement, - Insuffisance de locaux pour le personnel, - Manque de formation appropriée du personnel. IDEN <ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance du nombre d'inspecteurs, - Insuffisance de moyens logistiques, - Difficultés de satisfaire toute la demande scolaire, - Déficit de formation du personnel enseignant, - Difficultés liées au respect du quant horaire, - Construction d'écoles sur des sites non prévus par la carte scolaire, - Construction défectueuse, - Absence d'eau, de latrines, clôture dans les écoles. 	Contraintes et difficultés <ul style="list-style-type: none"> - Méconnaissance des structures, - Analphabétisme et indisponibilité des élus locaux, - Multiplicité des plans, - Insuffisance des moyens des communes/communautés rurales et des structures, - Irrégularité de la tenue des réunions, - Difficultés liés à l'accès à l'école.

Source : Équipe d'étude JICA, janvier 2006

En général, les grandes démarcations sont comprises par les participants, mais les contenus de ces démarcations posent quelques problèmes. Ainsi, les rôles de l'IA semblent diffus, alors que ceux de l'IDEN semblent avoir des contenus plus précis. La session a mis en évidence le fait que les structures de gestion de l'éducation ne peuvent plus répondre aux besoins des écoles dont le nombre est toujours croissant.

(2) Session 2 : Forces et faiblesses des structures en ce qui concerne la planification à la base

Tableau B.5.4 Forces et faiblesses des structures en ce qui concerne la planification à la base

Louga	Kébémér	Linguère
<p>IDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> + Formation des directeurs, + Engagement des acteurs, + Collaboration entre EP et CGE, + Formation des maîtres dans le cadre du renforcement pédagogique, - Retard dans la mise en place de manuels de procédures, - fonctionnement irrégulier du CDCS, - Manque de suivi. <p>Écoles</p> <ul style="list-style-type: none"> + Implication de la communauté éducative, + Maîtrise de la gestion matérielle et financière, + Changement qualitatif dans la pratique de la classe, - Retard dans la mise en place des financements des PE, - Insuffisance des fonds alloués par la BAD, - Désintéressement des populations dans le fonctionnement des PE, - Rigidité des textes dans les manuels de procédure, - Incapacité à gérer les PE. <p>Commune/Communautés rurales</p> <ul style="list-style-type: none"> + Participation dans la collecte des données, - Absence de CLEF fonctionnels et de PLDE, - Manque de formation des élus sur la décentralisation, - Non-respect des contreparties financières, - Manque de formation à l'élaboration des PE. 	<p>IA</p> <ul style="list-style-type: none"> + Mise en place d'un COF, + Élaboration d'outils de gestion, + Partage des manuels de procédures, - Lenteur dans la remontée des données, - Manque de contrôle direct. <p>IDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> + Suivi régulier, + Appréciation préalable des décaissements, + Existence des manuels de procédure et des outils de gestion, + EPE formée, - Moyens logistiques limités, - Absence de formation des membres du CGE dans certaines écoles. <p>Écoles</p> <ul style="list-style-type: none"> + Disponibilité des intrants de qualité, + Implication des acteurs, + Existence de manuels de procédure, + Gestion concertée et transparente, - Non implication de certains membres de l'EPE, - Retard du financement, - Procédures de décaissement souvent longues, - Absence de formation des membres du CGE. <p>Commune/Communautés rurales</p> <ul style="list-style-type: none"> + Mise en place des CLEF, - Non implication, - CLEF ne fonctionnent pas, - Absence de participation dans les financements. 	<p>IA</p> <ul style="list-style-type: none"> + Participation à la validation des PE, - Manque de suivi et contrôle. <p>IDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> + Participation effective à la validation des PE, - Suivi et contrôle. <p>Communes/Communautés rurales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manque d'engagement et méconnaissance de rôles, - Absence des acteurs de l'éducation au moment de l'élaboration du budget. <p>Écoles</p> <ul style="list-style-type: none"> + Compétence des directeurs pour l'élaboration des PE, + Gestion participative, - Intégration école/milieu, - Lenteur dans la mise en place des PE.

N.B. Dans ce tableau, les « + » indiquent les forces et les « - » indiquent les faiblesses.

Source : Équipe d'étude JICA, janvier 2006

Au niveau de tous les ateliers, les participants ont reconnu que chaque structure avait ses forces et faiblesses et que l'engagement des communes/communautés rurales était très important. Pour pallier les faiblesses de chaque structure et maximiser leur efficacité, ces derniers ont recommandé une redynamisation des CLEF.

(3) Session 3 : Redynamisation de la CAP en s'inspirant de l'expérience de la FAD

Tableau B.5.5 Redynamisation de la CAP en s'inspirant de l'expérience de la FAD

Louga	Kébémér	Linguère
<p>FAD</p> <ul style="list-style-type: none"> + Formation favorisant l'auto-formation, + Couverture du plus grand nombre de directeurs à moindre coût, + Facilitation du rôle de directeur, + Diversification des cibles, + Regroupement autour d'un tuteur pour échange d'expériences et harmonisation des points de vue, + Dispositif impliquant l'ensemble des acteurs de l'école, + Solution des insuffisances de la formation sur présence. <p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> + Bon cadre d'échange pour les enseignants, + Programme conçu à la base, - Disparité entre les cellules, - Manque de formation des responsables de CAP, - Accessibilité et taille de certaines CAP. 	<p>FAD</p> <ul style="list-style-type: none"> + Renforcement des capacités et du dispositif, + Harmonisation des pratiques dans la Région, + Tous les directeurs sont touchés, + Modules pertinents, + Préparation des enseignants à la fonction directoriale, - Absence de suivi du transfert des acquis, - Inexistence d'un dispositif de pérennisation. <p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> + Formation continue des enseignants, + Creuset d'échanges, + Prise en charge des besoins de formation des enseignants, + Cadre favorable aux échanges, - Contraintes pour certains enseignants - Manque de feed-back de l'IDEN - Enclavement, taille des cellules et choix des membres. 	<p>FAD</p> <ul style="list-style-type: none"> + Meilleure gestion sur les problèmes de l'école, + Meilleure gestion financière et matérielle, + Amélioration de la qualité des apprentissages, - Problèmes de communication liés à l'enclavement, - Absence d'outils de gestion, - Espacement des regroupements. <p>CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> + Échange d'expérience, + Cadre de recyclage et de mise à niveau, + Formation par les pairs, - Déplacement et communication, - Restauration, - Déficit de documents pédagogiques, - Supervisions.

N.B. Dans ce tableau, les « + » indiquent les forces et les « - » indiquent les faiblesses.

Source : Équipe d'étude JICA, janvier 2006

La Cellule d'Animation Pédagogique (CAP) a été créé par le Décret n°79.1165 dans le but de favoriser des échanges fréquents entre les maîtres afin de résoudre des problèmes pédagogiques ponctuels, mais aussi de permettre un encadrement et un suivi rapproché pour renforcer les activités d'enseignement-apprentissage. Les participants ont partagé à l'unanimité, l'avis selon lequel on pouvait s'inspirer de l'expérience de la FAD pour améliorer le système de la CAP.

Les résultats des ateliers reflètent bien la réalité sur la nature de la collaboration entre les différents acteurs sur le terrain que sont l'IA, les IDEN, les communes/communautés rurales et les écoles. Ils pourraient indiquer les grandes orientations à envisager pour la micro-planification au niveau des écoles et des CLEF, ainsi que pour la formation continue des enseignants. Les points suivants sont à retenir du fait de leur pertinence et de leur urgence :

1. la redynamisation du CLEF au niveau de la commune et de la communauté rurale est une nécessité pour renforcer l'appui aux écoles et aux élèves dont le nombre est toujours croissant;
2. une démarcation plus nette et plus concrète des rôles entre l'IA et les IDEN en tant qu'interfaces administratifs entre le Ministère de l'Éducation qui est responsable de la

politique nationale en matière d'éducation et les écoles qui ont la charge des activités d'enseignement-apprentissage;

3. la participation effective des communes/communautés rurales (surtout les communautés rurales) dont l'accroissement des responsabilités en matière d'éducation doit être envisagée. De ce fait, une formation appropriée sera nécessaire pour renforcer les capacités en gestion ainsi que la mise en place d'une plateforme de dialogue entre les acteurs afin de partager une compréhension commune.

B.5.2 Recherche des orientations de l'Étude

Sur la base des productions des ateliers au niveau des arrondissements et des départements, un atelier d'une journée a été organisé à Louga dans le but de partager les résultats obtenues jusque là et d'établir les orientations prochaines.

Date : 9:30-12:30 lundi, le 23 janvier 2006

Lieu : la Gouvernance de Louga

Participants Adjoint au Gouverneur, Secrétaire Général du Conseil Régional, Présidents des conseils ruraux, inspecteurs de l'IA, des IDEN et du PRF, directeurs d'école, etc. (30 personnes environ au total).

Lors de l'atelier, les deux travaux de groupe ci-dessous ont été effectués afin de discuter des orientations de l'étude d'une façon concrète sur la base de présentation des résultats des ateliers au niveau des arrondissements et des départements.

1. Une discussion de groupe avec l'utilisation d'une matrice pour reconnaître l'importance de la répartition des rôles à chaque étape d'un cycle de plan d'action ou de projet qui comporte plusieurs étapes séquentielles;
2. Une autre discussion de groupe avec l'utilisation d'un organigramme permettant d'identifier les rôles et la collaboration entre les acteurs, et les capacités à renforcer par rapport à des problèmes concrets.

(1) Premier travail de groupe : Rôles des acteurs dans chaque étape d'un plan d'action

Lors des ateliers au niveau des arrondissements et des départements, les rôles des structures concernées par la gestion de l'éducation comme l'IA, les IDEN et les communes/communautés rurales ont été les points focaux des discussions. Compte tenu du fait que les acteurs qui interviennent dans chaque étape d'un cycle de plan d'action ou de projet à savoir la planification, la mobilisation des ressources financières, la programmation budgétaire, l'exécution des activités, la gestion financière, le suivi et l'évaluation seront nombreux et divers, il est, à cet effet, essentiel de développer une collaboration permanente.

Les deux groupes étaient composés des participants à l'atelier que sont le Conseil Régional, les communes/communautés rurales, l'IA, les IDEN, le PRF, etc. Ils ont discuté pour identifier les acteurs principaux à chaque étape des 4 plans de développement de l'éducation (Plan Régional de Développement de l'Éducation, Plan Départemental de Développement de

Schéma B.5.1 Cycle d'un plan d'action



Source : Équipe d'étude JICA, janvier 2006

l'Éducation, Plan Local de Développement de l'Éducation et Projet d'école). Voici le tableau des résultats du premier travail qui a été effectué.

Tableau B.5.6 Résultats du premier travail de groupe : Rôles des acteurs de chaque étape d'un plan d'action
Groupe 1

	Planification	Ressources	Budget	Exécution	G. financière	Suivi/Éval
PRDE	CRCS IA	ME PTF CL	CRCS	IA CRCS	IA COF	ME, PTF, CRCS, IA
PDDE	CDCS IDEN	ME PTF CL	CDCS	IDEN CDCS	IDEN COF (IA)	ME, CRCS, PTF, CDCS, IDEN
PLDE	CLEF IDEN	ME PTF CL	CLEF	IDEN CODEC CLEF	CLEF COF (IA)	IA, ME, PTF, IDEN, CLEF, CRCS, CDCS
PE	CGE IDEN	ME PTF CL	CGE	EP CGE	CGE COF (IA)	ME, PTF, IA, IDEN, CGE, CRCS, CDCS

Groupe 2

	Planification	Ressources	Budget	Exécution	G. financière	Suivi/Éval
PRDE	IA CL	CL PTF État	État CL	IA CL	IA État CL	CRCS (IA) CL État
PDDE	IDEN CL	CL État PTF	État CL	IDEN CL	État IDEN CL	CDCS (IDEN) CL État
PLDE	CL, ARD État, ONG	CL État PTF	CL	CL	CL PTF	IDEN ARD CL
PE	EP, CGE CL	CL État PTF	CGE	CGE	CGE	IDEN PTF

N.B : PRDE : Plan régional de développement de l'éducation, PDDE : Plan départemental de développement de l'éducation, PLDE : Plan local de développement de l'éducation, PE : Projet d'école

Source : Équipe d'étude JICA, janvier 2006

Si l'on admet que le CRCS est assimilé à la CL et que le CDCS à la CL selon l'un des groupes, on peut en déduire que la compréhension est presque partagée. Par contre les cases ombrées indiquent des divergences voire des confusions montrant que les deux groupes ne partagent pas les mêmes compréhensions. On pourrait en déduire les faiblesses du PLDE à partir d'une lecture horizontale du tableau. Et on peut également repérer les faiblesses dans les étapes de la gestion financière et le suivi/l'évaluation quand on effectue une lecture du tableau verticalement.

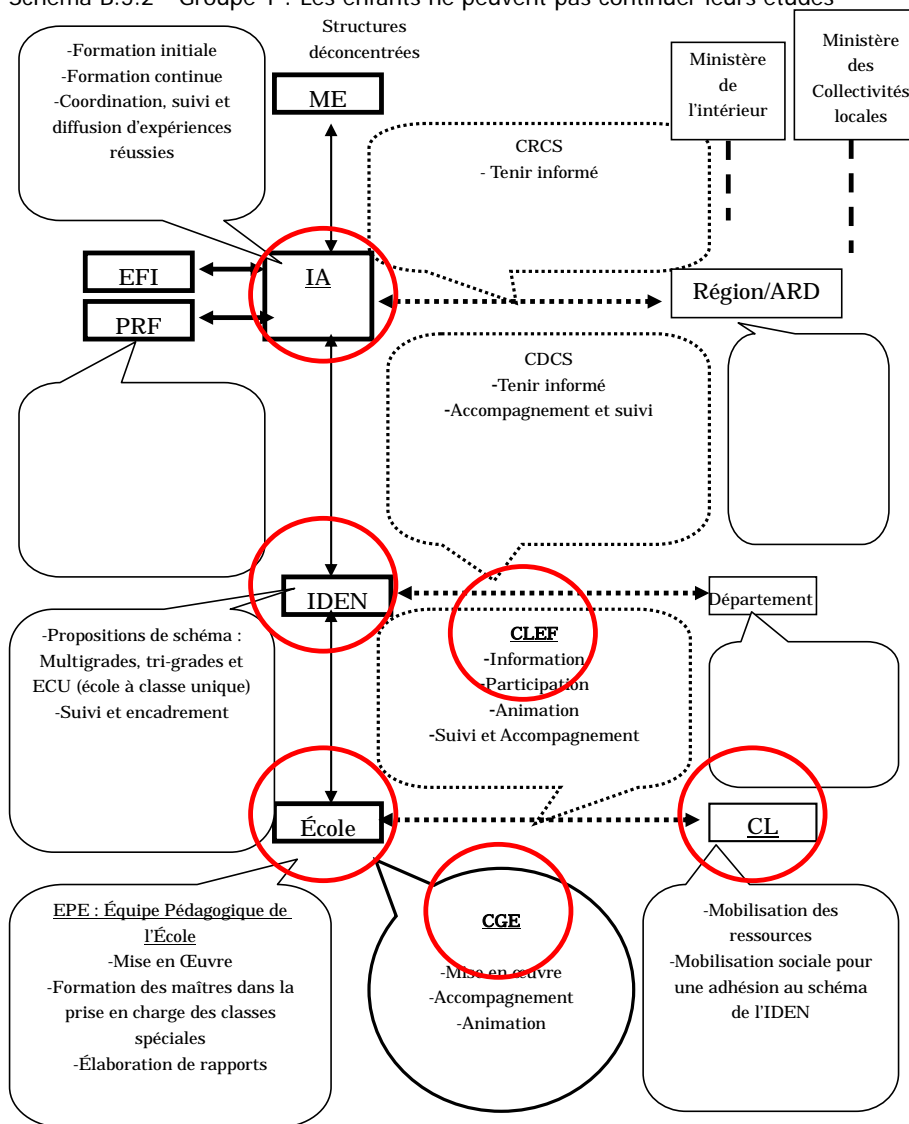
Il est à noter que le renforcement des capacités doit être programmé en tenant compte de ces faiblesses.

(2) Deuxième travail de groupe : Collaboration des acteurs par rapport à des problèmes concrets
 Faisant suite au premier travail de groupe, un exercice en prenant en exemple des problèmes concrets a permis d'identifier les rôles que les acteurs doivent jouer dans l'organigramme concernant la gestion locale de l'éducation. Les « deux études de cas » ci-dessous ont été soumises aux 2 groupes :

1. Les enfants ne peuvent pas continuer leurs études car l'école ne dispose que de CI et de CP (exemple pour l'abandon scolaire).
2. Les jeunes enseignants sont confrontés à des difficultés pédagogiques dans les écoles isolées.

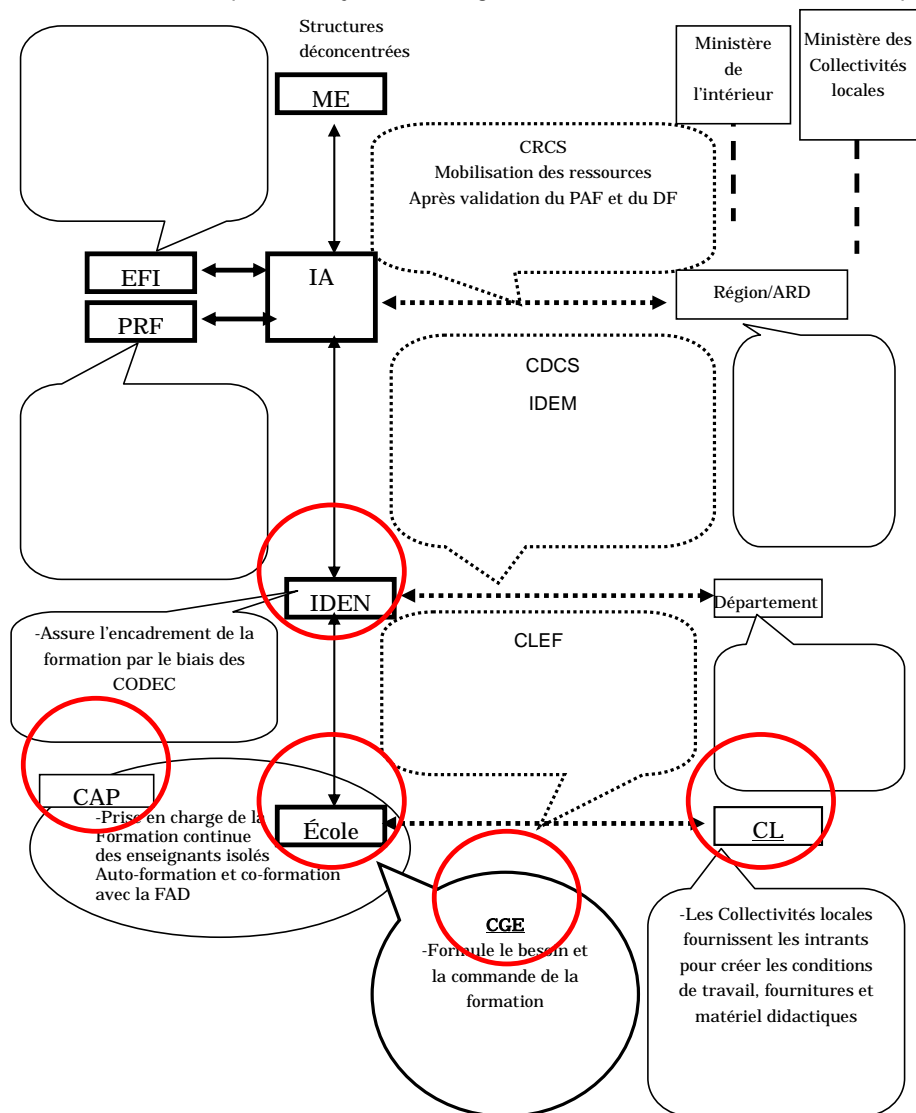
Les deux groupes ont travaillé sur les questions ci-dessus et enfin ont assigné les tâches nécessaires pour chacun des acteurs concernés. Les résultats des travaux de chaque groupe sont indiqués dans les schémas ci-dessous.

Schéma B.5.2 Groupe 1 : Les enfants ne peuvent pas continuer leurs études



Source : Équipe d'étude JICA, janvier 2006

Schéma B.5.3 Groupe 2 : Les jeunes enseignants sont confrontés à des difficultés pédagogiques



Source : Équipe d'étude JICA, janvier 2006

Bien que les résultats des deux groupes soient incomplets, ils mettent en évidence quelques éléments très importants qui ont été partagés unanimement par les participants :

1. Les participants reconnaissent l'IA et les IDEN comme structures d'expertise.
2. Ils souhaitent l'engagement effectif des communes/communautés rurales.
3. Ils souhaitent une coordination entre les entités que sont les CLEF et les CGE.

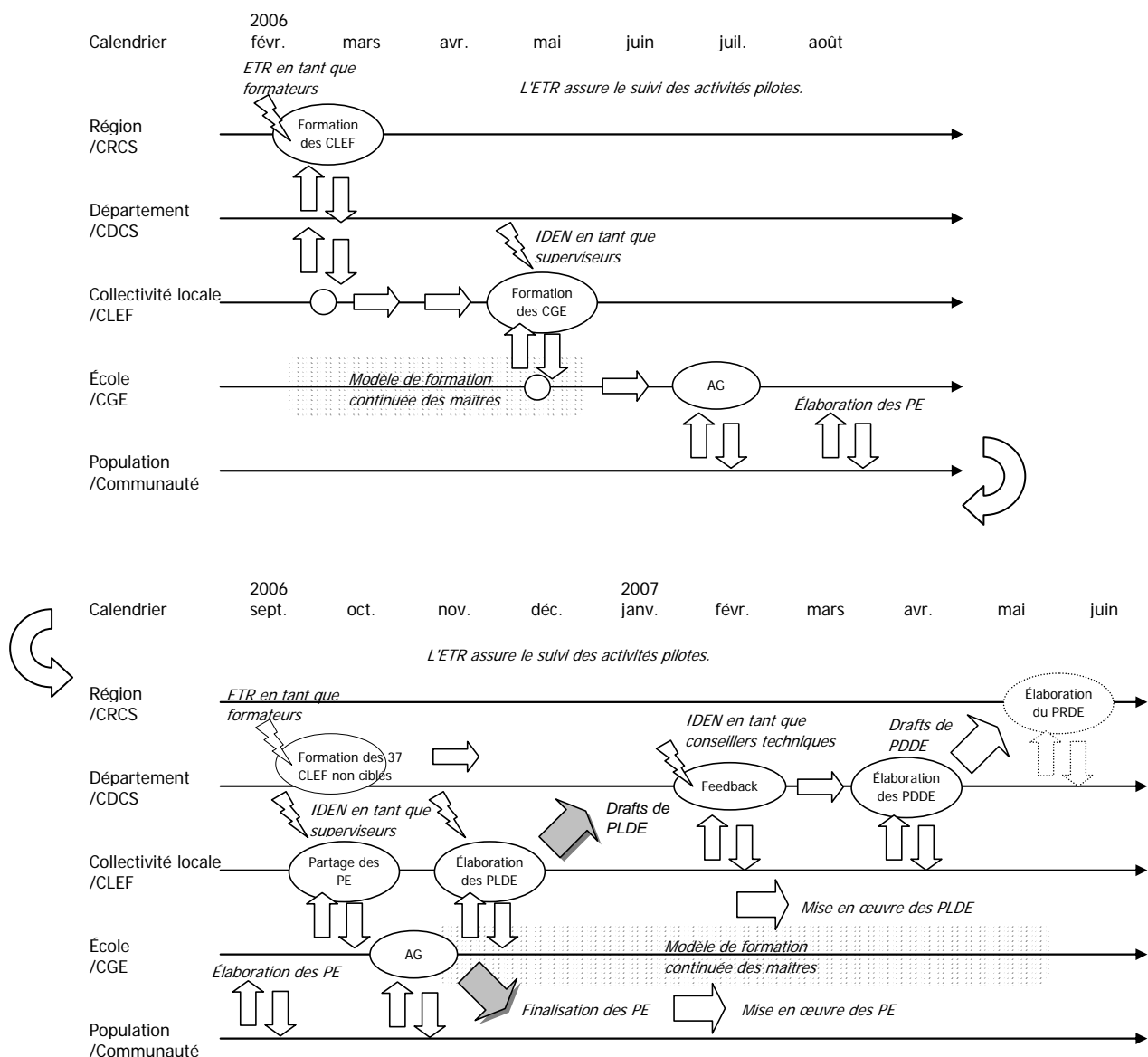
Des résultats de l'atelier de Louga, on peut retenir des suggestions importantes qui permettent de fonder beaucoup d'espoir pour la prochaine étape de l'étude.

Afin d'être en phase avec l'esprit du Décret n° 2002.652 qui vise à harmoniser la gestion locale de l'éducation, il est nécessaire de décliner les rôles de façon plus précise dans chaque plan d'action des plans de développement de l'éducation et de le partager entre les acteurs, en prenant en considération les constats faits à l'atelier de Louga, c'est-à-dire l'identification des acteurs pour toutes les étapes et tout au long du processus (planification, mobilisation des ressources, mise en œuvre, suivi et évaluation), ainsi qu'une distinction ou démarcation précise des rôles de chacun pour une activité donnée. Cette démarche pourra permettre d'établir une gestion réelle et efficace de l'éducation au niveau local.

C. Déroulement des activités pilotes

Dans le cadre de l'Étude, les deux activités pilotes que sont la microplanification et le modèle de formation continue des maîtres ont été mis en œuvre en vue d'atteindre les objectifs de l'Étude. Le schéma C.1.1 montre le processus de mise en œuvre de l'activité pilote dans le cadre de l'Étude.

Schéma C.1.1 Processus de mise en œuvre de l'activité pilote en microplanification



N.B: ETR: Équipe technique régionale, AG: Assemblée générale, PE: Projet d'école, PLDE: Plan local de développement de l'éducation, PDDE: Plan départemental de développement de l'éducation, PRDE: Plan régional de développement de l'éducation

Source : Équipe d'étude JICA, juillet 2006

C.1 Microplanification

C.1.1 Aperçu sur la microplanification

La microplanification consiste en une approche participative où les acteurs concernés mènent, avec leurs initiatives propres, le processus complet à partir de l'élaboration jusqu'à la mise en œuvre d'un plan d'action. Elle comprend l'analyse des problèmes et de leurs causes, la fixation des objectifs et des indicateurs, la priorisation des activités, la mobilisation des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à leur exécution, la mise en œuvre des activités, leur suivi et évaluation.

En ce qui concerne le développement de l'éducation, la microplanification pourra être d'une plus grande efficacité en se focalisant sur la planification au niveau de l'école (Projet d'école) et au niveau de la commune/communauté rurale (PLDE). Par ailleurs, les PDDE et PRDE, qui sont élaborés sur la base des deux précédents, devraient en résulter avec l'analyse objective des besoins à partir des données statistiques afin non seulement de justifier le contenu du plan mais aussi d'assurer la réalisation du plan à travers une collaboration étroite entre les acteurs concernés.

Dans le cadre de l'Étude, une activité pilote en microplanification est menée dans le but d'initier et de faire acquérir aux acteurs concernés de la gestion locale de l'éducation la démarche d'élaboration et de mise en œuvre des activités planifiées.

C.1.2 Formation des membres des 13 CLEF en microplanification

Du 8 au 11 mars 2006, une session de formation en microplanification a été organisée à l'intention des membres de CLEF des 13 communes/communauté rurales qui ont été préalablement ciblées dans le cadre de la mise en œuvre des activités pilotes.

(1) Préparation de la formation

Avant la formation en microplanification, des ateliers pour l'analyse des modules/manuels en microplanification ont été tenus à 2 reprises, le 15 et le 22 février. 14 membres de l'Équipe technique régionale y ont participé.

Avant l'atelier, les drafts de manuels et modules ont été distribués aux différents membres de l'ETR. Lors du premier atelier, ces derniers ont analysé en détails les contenus des manuels/modules et discuté des modalités liées à l'organisation des formations. Lors du deuxième atelier, il a été procédé à la finalisation et à la validation des manuels et modules. Sur la base de ces manuels et modules, la formation destinée aux formateurs des CLEF s'est déroulée selon le procédé décrit ci-dessous

Tableau C.1.1 Aperçu sur la formation destinée aux formateurs des CLEF

Date	24-25 février 2006
Lieu	Centre culturel, commune de Louga
Participants	Futurs formateurs (équipe technique régionale) 14participants

Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

La formation en microplanification destinée aux formateurs des CLEF s'est déroulée sous forme de simulations. Le contenu de la formation a été reparté en 10 thèmes et pour chaque thème un formateur a été responsabilisé. Cela a permis aux participants d'acquérir des expériences en tant que formateurs.

(2) Déroulement de la formation

L'aperçu sur la formation des membres de CGE en microplanification est présenté ci-dessous.

Date : Du mercredi 8 au samedi 11 mars 2006

Lieu : Centre Culturel de Louga

Formateurs : Membres de l'ETR (14 pers.), de l'Équipe d'étude de la JICA et de la DPRE

Participants : 3 personnes par CLEF des 13 communes/communautés rurales ciblées (1 représentant de la commune/communauté rurale, 1 représentant du CGE, 1 directeur d'école) : 39 personnes au total.

❖ Participants

Pour cette formation, il y a eu 37 participants au total, avec 3 absences (3 représentants de communes/communautés rurales) et la participation de 2 représentants du CGE d'une communauté rurale. Il faut noter qu'une seule femme a participé à la formation. La liste des participants à la formation en microplanification des membres de CLEF est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau C.1.2 Participants à la formation des membres de CLEF en microplanification

Département	Commune/communauté rurale	Fonction	Nom et prénom
Louga	CR de Sakal	Conseil rural Directeur d'école CGE APE	M. Sidy DIOP M. Abdou FALL Mme. Astou NIANG M. Malick DIOP
	CR de Léona	Directeur d'école CGE	M. Sogui FAYE M. Djibi DIAW
Linguère	Commune de Linguère	Conseil municipal Adjoint Directeur d'école CGE	M. Mamadou THIOBANE M. Modienne NIANG M. Abdoulaye GUEYE
	CR de Barkédji	Secrétaire CR Directeur d'école CGE	M. Mamadou NGOM M. Amadou B. NDIAYE M. Alioune THIANE
	CR de Gassane	Directeur d'école CGE	M. El Hadji NDIAYE M. Magatte SAMB
	CR de Thiargny	Adjoint Président CR Directeur d'école CGE	M. Daouda KA M. Amadou KA M. Ameth BA
	CR de Ouarkhokh	Président CR Directeur d'école CGE	M. Assane BA M. Alé TOP M. Sé mou DABO
	CR de Dodji	Président CR Directeur d'école CGE	M. Mat Gueladio BA M. Magatte DABO M. Abdou MANGANE
Kébémér	Commune de Kébémér	Directeur d'école CGE	M. Alioune Badara DIOP M. Sangoné SAMB
	CR de Ndande	Conseil rural Directeur d'école CGE	M. Mabassa FALL M. Madiama DIOUSS M. Mafatma FALL
	CR de Diokoul Diawrigne	Conseil rural Directeur d'école CGE	M. Moustapha DIACK M. Modou MBAYE M. Gora DIOUF
	CR de Kab Gaye	Conseil rural Directeur d'école CGE	M. Daouda NIANG M. Médoune SAMB M. Moustapha GAYE
	CR de Guéoul	Adjoint Président CR Directeur d'école CGE	M. Cheikh FALL M. Samba DIENG M. Mamadou NGOM

Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

❖ Formateurs

Les 14 membres de l'ETR (voir l'annexe) qui ont participé à l'élaboration des manuels ont joué le rôle de formateurs. Par ailleurs, 2 agents de la DPRE ont fourni des éclaircissements sur les politiques nationales en matière d'éducation à chaque fois que de besoin. L'équipe d'étude de la JICA, quant à elle, a assuré la coordination de la formation.

❖ Programme de formation

Le programme de formation se présente comme suit : le premier et le deuxième jour ont été consacrés à la présentation des concepts, des méthodes et la démarche de la microplanification au niveau de l'école et de la commune/communauté rurale. Le troisième et le quatrième jour ont été consacrés à des exercices de simulation d'élaboration de Projet d'école et de PLDE sous forme de travaux de groupe, suivis de discussions et d'échanges.

Tableau C.1.3 Aperçu sur le contenu de la formation des membres de CLEF en microplanification

8 et 9 mars 2006	« Introduction à la microplanification », « Identification des problèmes et ressources au niveau de l'école », « Rôle des acteurs de la microplanification », « Rôle des acteurs dans chaque phase du cycle », « Importance de la cohérence verticale/horizontale », « Gestion comptable », « Études de cas », « Élaboration du Projet d'école », « Suivi et évaluation du Projet d'école », « Élaboration du PLDE », « Suivi et évaluation du PLDE »
10 mars 2006	Simulation d'élaboration du Projet d'école : analyse des problèmes, objectifs et élaboration du plan d'action
11 mars 2006	Simulation pour l'élaboration du PLDE à partir des projets d'école élaborés par les formés, analyse des problèmes éducatifs au niveau local, fixation des objectifs, priorisation des activités et élaboration du plan d'action

Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

❖ Approche méthodologique

Elle a consisté à des présentations des thèmes par différents formateurs suivis de discussions de groupes, tout en s'appuyant notamment sur les études de cas ou les exercices de simulation. À cet effet, 6 groupes ont été constitués suivant les localités respectives.

Pour faciliter la compréhension des participants, toutes les séances de formation ont été faites en wolof. Compte tenu du fait qu'une partie de l'assistance ne comprenait que le pulaar, certains participants ont pu servir d'interprètes.

À partir du troisième jour, les études de cas sur les initiatives locales centrées sur les activités d'amélioration de l'école ont été présentées pour servir de support pendant les simulations.

Photo C.1.1 Formation des membres de CLEF en microplanification



Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

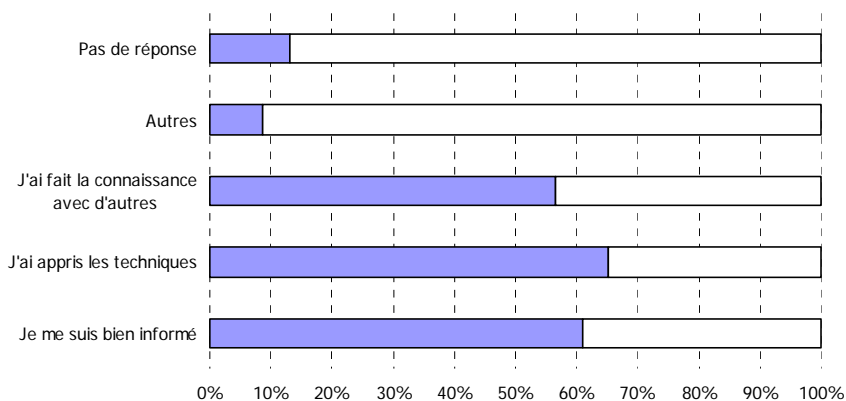
(3) Résultats de la formation

L'avantage de la formation des membres de CLEF en microplanification réside dans le fait que les membres des CLEF (officiellement créés mais qui ne sont pas fonctionnels) ont été invités. La formation sur l'élaboration du Projet d'école et du PLDE a permis aux participants de partager une vision commune à travers les débats et discussions qu'elle a suscité sur l'éducation au niveau local.

Les évaluations effectuées à la fin de la formation indiquent, dans l'ensemble, un taux de satisfaction très élevé. Les 23 participants qui ont répondu aux questionnaires déclarent « avoir beaucoup appris » lors de cette formation.

Pour ce qui est du contenu des apprentissages, 14 participants sur 23 déclarent avoir acquis des techniques en microplanification. 15 déclarent avoir reçu des informations et 13 déclarent avoir fait connaissance avec d'autres participants. Le taux de satisfaction peut s'expliquer par le fait que les membres de CGE que sont les parents d'élève et les représentants de la commune/communauté rurale n'avaient pas suffisamment bénéficié de formations en microplanification auparavant.

Schéma C.1.2 Acquis pour la formation des membres de CLEF



Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

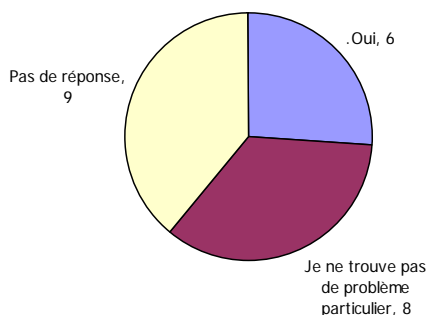
(4) Évaluation de la formation

La formation en microplanification des CLEF a pour objectifs de renforcer les capacités des membres de CLEF en matière d'élaboration de PLDE pour chaque commune et communauté rurale, et de démultiplier la formation aux CGE dans leurs localités respectives.

Pour la question « Y a-t-il des points à améliorer dans le cadre de la formation ? » de la fiche d'évaluation qui a été administrée aux participants, 6 participants sur 23 ayant répondu ont déclaré « Oui ». Les principaux avis qui sont ressortis à travers les réponses semblent indiquer qu'« il y a trop de thèmes dans la formation » et que la durée de « la formation est trop courte ». Parmi les recommandations faites pour les prochaines formations, la diminution du nombre de thèmes ou le regroupement de certains thèmes en se focalisant sur les thèmes fondamentaux a été suggérée.

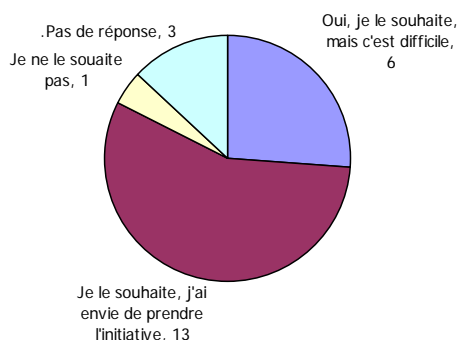
Pour la question suivante « Souhaitez-vous que la formation se développe davantage ? », 13 sur 23 disent que « Je le souhaite ». Mais, parmi les 13, 6 disent que « Je le souhaite, mais c'est difficile ». Ce qu'il faut surtout noter, c'est que 3 représentants de commune/communauté rurale sur 5 ont répondu que « Je le souhaite, mais c'est difficile ». En tenant compte de tous ces avis, il est nécessaire de mener un accompagnement de la formation.

Schéma C.1.3 Nécessité d'une amélioration de la formation



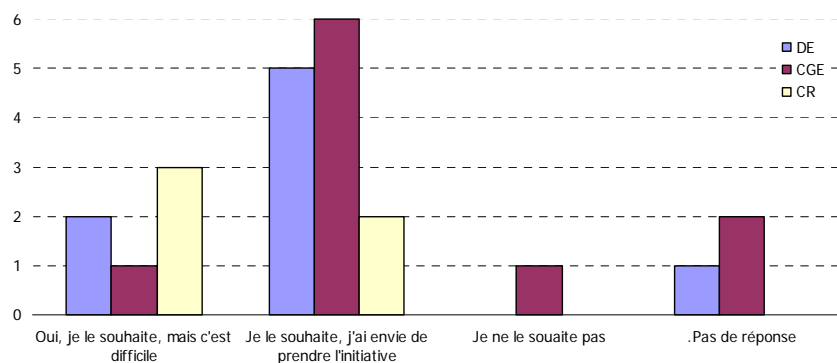
Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

Schéma C.1.4 Souhait d'un développement de la formation



Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

Schéma C.1.5 Souhait d'un développement de la formation selon la fonction des participants



Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

C.1.3 Formation des membres de CGE en microplanification

Du 29 avril au 31 mai, les membres de CLEF ont démultiplié la formation en microplanification dans toutes les écoles de leurs communes/communautés rurales respectives.

(1) Déroulement de la formation

Le déroulement de la formation en microplanification des membres de CGE est présenté dans le tableau ci-dessous.

❖ Dates et lieux

Tableau C.1.4 Calendrier des formations des CGE en microplanification

Date	Jours de semaine	Département	Collectivité locale	Lieu de formation
29-30/04	Sam-Dim	Louga	CR de Sakal	Maison communautaire
08-09/05	Lun-Mar	Linguère	Commune de Linguère	École Birame Seck
08-09/05	Lun-Mar	Linguère	CR de Barkédji	École Bamol Sow
12-13/05	Ven-Sam	Linguère	CR de Thiargny	Maison d'élevage
12-13/05	Ven-Sam	Linguère	CR de Ouarkhokh	Maison communautaire
13-14/05	Sam-Dim	Kébémér	CR de Diokoul Diawringne	École Diokoul Diawringne
17-18/05	Mer-Jeu	Linguère	CR de Gassane	École Gassane
17-18/05	Mer-Jeu	Linguère	CR de Dodji	Maison communautaire
20-21/05	Sam-Dim	Louga	CR de Léona	Foyer des jeunes
20-21/05	Sam-Dim	Kébémér	CR de Guéoul	École Guéoul 2
24-25/05	Mer-Jeu	Kébémér	Commune de Kébémér	École Pape Amadou Diaw
26-27/05	Ven-Sam	Kébémér	CR de Ndande	École Mabassa Fall
30-31/05	Mar-Mer	Kébémér	CR de Kab Gaye	Salle d'IEC

Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

❖ Participants

L'ensemble des écoles de chaque commune/communauté rurale ciblée a été invité à la formation en microplanification. Chaque école a été représentée par 1 directeur d'école et 1 représentant des parents (membre de CGE ou d'APE). Il faut souligner que le taux de participation à la formation a été très élevé.

Tableau C.1.5 Nombre de participants aux formations des CGE en microplanification

Département	Collectivité locale	Écoles	Participants convoqués	Participants présents	Nombre de femmes	Taux de participation
Louga	CR de Sakal	38	76	69	7	90,8%
	CR de Léona	42	84	80	8	95,2%
Linguère	Commune de Linguère	6	12	13	4	108,3%
	CR de Barkédji	17	34	28	0	82,4%
	CR de Gassane	15	30	30	1	100,0%
	CR de Thiargny	7	14	13	0	92,9%
	CR de Ouarkhokh	16	32	30	1	93,8%
	CR de Dodji	8	16	16	2	100,0%
Kébémér	Commune de Kébémér	8	16	13	5	81,3%
	CR de Ndande	16	32	31	7	96,9%
	CR de Diokoul Diawringne	18	36	36	4	100,0%
	CR de Kab Gaye	12	24	22	4	91,7%
	CR de Guéoul	18	36	37	3	102,8%
Total		221	442	418	46	90,8%

NB : Les formateurs et les superviseurs ne sont pas inclus dans ce tableau.

Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

Le nombre d'écoles varie en fonction de la commune/communauté rurale. Par conséquent, dans certaines communautés rurales, la participation aux sessions de formation a été massive avec plus de 80 personnes. Par contre, d'autres ont déroulé la formation avec un nombre assez limité (une dizaine de participants). On notera que les femmes représentent moins de 10% du taux de participation compte tenu du fait que la plupart des directeurs d'école et des représentants des parents sont souvent des hommes.

❖ Programme de la formation

Le programme proposé dans les « Orientations relatives à la formation des membres des CGE en microplanification » et qui est composé de 9 thèmes a été respecté, de manière générale. Toutefois, les formateurs ont eu à procéder à de légers réaménagements sur le chronogramme par le regroupement de thèmes ou le raccourcissement de ceux jugés moins importants.

Tableau C.1.6 Programme standardisé de la formation des membres CGE en microplanification

Premier jour	Thème 1 : Rappel sur la décentralisation de la gestion de l'éducation, Thème 2 : Introduction à la microplanification (concepts, démarche et outils) Thème 3 : Identification des problèmes et problématique des ressources au niveau de l'école Thème 4 : Rôle des acteurs de la microplanification et dans chaque phase du cycle Thème 5 : Relation entre la planification, la gestion participative et la mobilisation sociale Thème 6 : Acquisition des méthodes de gestion comptable
Deuxième jour	Thème 7 : Études de cas Thème 8 : Conception et élaboration d'un Projet d'école Thème 9 : Suivi et évaluation

Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

❖ Déroulement de la formation

La plupart des directeurs d'école ont déjà maîtrisé l'ensemble du processus d'élaboration du Projet d'école et les techniques de mobilisation sociale. Ces connaissances ont été, sans doute, acquises lors des sessions de formation des directeurs d'école (FAD). C'est la raison pour laquelle leurs contributions ont été déterminantes dans les travaux de groupe.

Qui plus est, les expériences capitalisées par certaines écoles en matière d'élaboration, de financement et d'exécution de Projet d'école ont été partagées lors des discussions de groupe.

Cependant, il faut noter que la participation des parents d'élève lors des discussions et débats a été faible. Ceci s'explique probablement par la présence des inspecteurs départementaux (bien que ce soient les CLEF qui sont les organisateurs), la différence de niveau d'éducation, l'obstacle de la langue (bien que la langue locale soit utilisée, l'usage de termes techniques a limité la compréhension de certains participants) qui ont constitué des contraintes.

❖ Approche méthodologique de la formation

Tous les formateurs ont adopté, globalement, la démarche méthodologique de type « séminaire de formation » qui consiste à des exposés et des travaux de groupes avec l'apport des études de cas.

Photo C.1.2 Approche méthodologique de la formation



Travaux de groupes (Guéoul)



Travaux de groupes en plein air (Thiargny)



Participants écrivant les résultats des TG (Barkédji)



Simulation du Projet d'école (Léona)

Source : Équipe d'étude JICA

Lors de la formation, un formateur a présenté, en guise d'exemple, une étude de cas où il est question d'un directeur d'école qui gère, à lui seul, les fonds du Projet d'école. Cette étude de cas a permis de faire comprendre aux participants l'importance de la transparence dans la gestion financière et cela a été l'occasion pour les parents de participer activement aux débats.

Comme mentionné plus haut, le nombre de participants varie d'une commune/communauté rurale à une autre. Qui plus est, la dynamique de participation varie en fonction de la composition des groupes. Il y'a probablement des facteurs divers qui expliquent la différence de niveau entre les communes/communautés rurales.

D'autre part, les modules qui ont pour objectifs de servir de support de travail n'ont pas été distribués au cours de la formation dans toutes les localités, mais plutôt à la fin de la formation. Les formateurs ont procédé de la sorte afin d'éviter que les participants soient distraits pendant les séances.

(2) Rôles joués par le CLEF

❖ Préparation de la formation

On a également constaté que les modalités de préparation par les formateurs ont varié d'une localité à une autre. Cependant, la plupart des formateurs ont élaboré des fiches d'animation et des fiches de consignes pour le déroulement de la formation en général et des travaux de groupe en particulier. Dans certains cas, le formateur n'a pas pu faire une bonne préparation pour la tenue des sessions de formation sans l'appui de l'inspecteur¹.

Photo C.1.3 Préparation de la formation des membres CGE en microplanification



Guide préparé à la main à partir du manuel Consignes rédigées à la main pour le travail en groupe

Source : Équipe d'étude JICA

Dans quelques collectivités locales, les membres de CLEF ont organisé des rencontres préparatoires pour les sessions de formation. Par exemple, la communauté rurale de Gueoul a organisé 3 rencontres avant la formation des membres de CGE.

Tableau C.1.7 Rencontres préparatoires pour la formation des CGE en microplanification de Guéoul

Date	Activités	Participants
25 mars	Revue de la formation des membres de CLEF en microplanification	Participants de ladite formation
1 mai	Partage des informations sur l'étude JICA avec les directeurs d'école et enseignants de la communauté rurale.	Directeurs d'école, enseignants
12 mai	Établissement officiel du CLEF	Conseillers ruraux, équipe pédagogique, APE, CGE, OCB, etc.

Source : CLEF de Guéoul, mai 2006

❖ Collaboration entre les formateurs

Parmi les 3 membres de CLEF qui ont suivi la formation de Louga (directeur d'école, représentant CGE, représentant commune/communauté rurale), ce sont les directeurs d'école qui ont principalement animé la formation des CGE. Dans beaucoup de communes/communautés rurales, certains membres de CLEF ont également pris en charge quelques thèmes. D'autres ont pleinement participé à la formation par l'apport constant de contributions chaque fois que de besoin. Par contre dans certaines localités, la collaboration entre les 3 membres de CLEF n'a pas été efficiente.

¹ Cependant, les manquements relevés au niveau de la préparation ne sont pas à imputer uniquement aux CLEF. C'est en partie dû au fait que l'IDEN fixait les dates de formation sans tenir compte des spécificités de chaque CLEF. Par exemple, un directeur d'école, membre de CLEF suivait une autre formation qui se terminait à la veille de la formation des CGE.

Photo C.1.4 Collaboration entre les formateurs



Un représentant de la CR explique ce en quoi consiste la décentralisation (Barkédji)



Un conseiller rural a fait office de formateur (Sakal)

Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

Tableau C.1.8 Collaboration entre les formateurs

Collectivité locale	DE est formateur	Rep. de C/CR est formateur	Rep. de CGE est formateur	Rep. C/CR/CGE fait des commentaires	formateurs de différentes localités
CR de Sakal	X	X		X	
CR de Léona	X			X	X
Commune de Linguère	X	X	X		
CR de Barkédji	X	X		X	
CR de Gassane	X			X	
CR de Thiargny	X	X		X	
CR de Ouarkhokh	X	-	-	-	
CR de Dodji	X			X	
Commune de Kébémér	X	-	X	X	X
CR de Ndande	X			X	
CR de Diokoul Diawringne	X	X		X	
CR de Kab Gaye	X		X	X	
CR de Guéoul	X	X	X	X	

Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

(3) Rôles joués par l'IDEN

❖ Préparation de la formation

Les modalités de préparation ont différé d'un département à un autre. Certains IDEN ont convoqué les directeurs d'école de chaque commune/communauté rurale avant la formation. L'IDEN a également fixé les dates de formation afin d'éviter des retards que pourraient accuser certains CLEF dans la fixation de ces dates. Toutefois, il est fort possible que cela soit une des causes ayant occasionné l'absence de certains représentants de la commune/communauté rurale et du CGE.

Photo C.1.5 Réunion de préparation à l'IDEN de Linguère



Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

❖ Convocation à la formation

Dans tous les 3 départements, ce sont les IDEN qui ont émis les convocations pour les formations. Cependant, dans les départements de Louga, Linguère et Kébémér les IDEN ont éprouvé des difficultés pour localiser les écoles ciblées pour la formation des CGE en microplanification dans certaines communes/communautés rurales dû au fait que les IDEN n'ont pas l'habitude de gérer les écoles par commune/communauté rurale.

❖ Appui à la formation

Dans les départements de Louga et Linguère, ce sont les inspecteurs qui étaient responsables du suivi, dans le département de Kébémér, un inspecteur et 2 directeurs d'écoles qui sont membres de l'ETR ont assuré le suivi. Ils ont joué un rôle actif en tant qu'experts de l'éducation durant toute la durée de la formation, par l'apport de conseils, de contributions et d'éclairages nécessaires chaque fois que de besoin.

Photo C.1.6 Commentaires faits par l'inspecteur (Département de Louga)



Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

(4) Résultats de la formation

❖ Prise d'initiatives par les CLEF

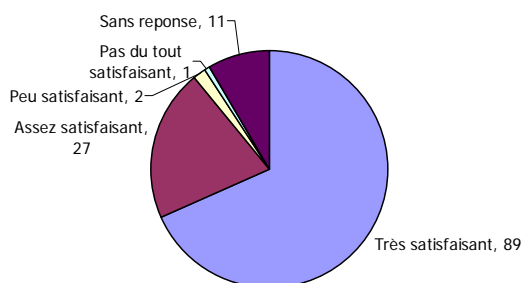
Les CLEF de chaque commune/communauté rurale ont pris l'initiative pour l'organisation de la formation. C'était, probablement, la première occasion où les communes/communautés rurales ont été mises à contribution pour appuyer les plans de développement au niveau de l'école de leurs localités respectives.

❖ Participation des membres de CGE

Les formations sur le Projet d'école ne concernaient uniquement que les directeurs d'école et les enseignants. L'innovation a consisté en l'implication de parents dans les formations. Cela devrait leur permettre d'avoir une nouvelle vision sur la décentralisation et une claire compréhension de leurs rôles dans le processus d'élaboration du Projet d'école. En ce qui concerne les problèmes de l'école au niveau local, cela devrait servir de base pour une collaboration entre tous les membres de la communauté éducative.

Selon les enquêtes effectuées à la fin de la formation (fiches d'évaluation distribuées à 5 parents et à 5 enseignants pour chaque commune/communauté rurale), 89 participants sur 130 ont répondu « Très satisfaisant » et 27 participants ont répondu « Assez satisfaisant ».

Schéma C.1.6 Taux de satisfaction général pour la formation des CGE



Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

Les observations suivantes des participants ont été également recueillies des fiches d'évaluation.

Tableau C.1.9 Opinions concernant la formation des CGE en microplanification

Opinion des parents	<ul style="list-style-type: none"> · J'ai appris la méthode d'élaboration du Projet d'Ecole. · Au sortir de cette formation, j'ai l'intention de faire la sensibilisation des autres parents d'élèves pour qu'ils soient davantage impliqués dans les problèmes de l'école. · Cela m'a permis de savoir que le projet d'école n'est pas seulement l'affaire du directeur et des enseignants mais également de toute la communauté. · Nous vous demandons d'augmenter la participation des CGE (nombre) · Il faut étendre la durée ou de diminuer les contenus de la formation en vue d'une meilleure appropriation des contenus.
Opinion des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> · Cette formation nous a permis de mieux comprendre la décentralisation. · Après cette formation, les directeurs d'école et la communauté éducative trouveront des solutions pour la bonne marche de l'école et des apprentissages de qualité. · Très bonne initiative mais il faut l'élargir aux autres membres des EPE. · Faire participer les femmes mères d'élèves pour une meilleure vulgarisation des connaissances acquises au terme des formations.

Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

Si l'on compare les 9 thèmes proposés, il n'y a pas de grandes différences du point de vue de la qualité des contenus. Cependant, une analyse du taux de satisfaction révèle que certains thèmes ont été beaucoup plus abordés et traités que d'autres. L'appropriation et la compréhension des contenus au niveau des participants se sont révélées plus aisées. Ces thèmes peuvent être répartis comme suit : «Thème 3 : Identification des problèmes et problématique des ressources au niveau école » (65,3%), « Thème 7 : Études de cas » (63,1%), « Thème 5 : Relation entre la planification, la gestion participative et la mobilisation sociale » (62,3%). Par contre, le thème dont le taux de satisfaction est relativement faible est le « Thème 6 : Acquisition de méthodes de gestion comptable » (56,9%).

(3) Rôles pleinement joués par les IDEN

Il est important et indispensable que les CLEF collaborent avec l'IDEN pour pouvoir jouer pleinement leurs rôles. Les IDEN ont joué suffisamment leurs rôles en impliquant les inspecteurs dans le processus de préparation de la formation qui, à leur tour, ont fourni leur expertise et leur expérience en la matière.

(5) Évaluation de la formation

La formation en microplanification des membres de CGE a pour objectifs d'une part de faire partager une vision commune aux acteurs de l'éducation pour déterminer les objectifs à atteindre en vue de résoudre les problèmes spécifiques à chaque école et d'autre part de constituer une plate-forme de concertation au niveau de la commune/communauté rurale pour l'élaboration des PLDE. Il est désormais important de tenir compte des points suivants :

1. Identification des problèmes et analyse des causes

A travers ces formations, les participants ont certes acquis les bases de la microplanification. Mais, l'approfondissement de ces acquis est nécessaire pour renforcer les capacités d'analyse des problèmes, d'identification des causes et des solutions pour aboutir sur une élaboration cohérente des plans d'action.

2. Dépendance sur les partenaires extérieurs

La dépendance et l'attente d'appuis de la part de partenaires extérieurs sont fortement ancrées dans l'esprit d'une bonne partie des participants, d'où la nécessité de sensibiliser les acteurs dans le sens d'une plus grande prise en charge des problèmes éducatifs par eux-mêmes.

3. Participation des femmes

L'autre point faible consistait principalement en la faible participation des femmes. En tant que mères d'élèves, elles peuvent certainement jouer un rôle important dans le développement de l'éducation. Il est toutefois difficile de juger de la possibilité d'instituer un quota pour favoriser la participation des femmes à la formation, mais leur participation réelle au niveau de l'école devrait être améliorée.

Photo C.1.7 Participation des femmes



Malgré une faible participation des femmes, ces dernières ont été actives.

Source : Équipe d'étude JICA, mai 2006

C.1.4 Activités en microplanification entamées par le CLEF

La plupart des membres de CGE des 13 communes/communautés rurales qui ont suivi la formation des CGE en microplanification entre la fin du mois d'avril et le courant du mois de mai 2006 ont commencé l'élaboration du Projet d'école après la formation. La réunion de Projet d'école qui a pour objectifs d'échanger et de partager les Projets d'école élaborés et de discuter des problèmes communs au niveau de la commune/communauté rurale a commencé à partir de mi-octobre dans l'ensemble des 13 communes/communautés rurales. Sur la base des résultats de cette réunion, la réunion d'élaboration du Plan local de développement de l'éducation (PLDE) a été tenue dans chaque commune/communauté rurale.

(1) Déroulement des activités

❖ Dates et Lieux

Les dates de la réunion de partage du Projet d'école et celles pour l'élaboration du PLDE sont indiquées ci-dessous.

Tableau C.1.10 Dates de tenu des réunions de partage des Projets d'école

Date	Jours de semaine	Département	Collectivité locale	Lieu de formation
17/10/06	Mar	Linguère	Commune de Linguère	École Birame Seck
17/10/06	Mar	Linguère	CR de Barkédji	École Bamol Sow
18/10/06	Mer	Linguère	CR de Gassane	École Gassane
18/10/06	Mer	Linguère	CR de Dodji	École Dodji
19/10/06	Jeu	Linguère	CR de Ouarkhokh	École Ouarkhokh
19/10/06	Jeu	Linguère	CR de Thiargny	Maison d'élevage
28/10/06	Sam	Louga	CR de Sakal	Maison communautaire
28/10/06	Sam	Kébémér	Commune de Kébémér	École Pape Amadou Diaw
28/10/06	Sam	Kébémér	CR de Guéoul	École Guéoul 2
29/10/06	Dim	Louga	CR de Léona	Foyer de jeunesse
17/11/06	Ven	Kébémér	CR de Ndande	École Mabassa Fall
26/11/06	Dim	Kébémér	CR de Diokoul Diawrigne	École Diokoul Diawrigne
28/11/06	Mar	Kébémér	CR de Kab Gaye	Salle d'IEC

Source : Équipe d'étude JICA, décembre 2006

Tableau C.1.11 Dates de tenu des réunions d'élaboration du PLDE

Date	Jours de semaine	Département	Collectivité locale	Lieu de formation
26/10/06	Jeu	Linguère	Commune de Linguère	École Birame Seck
26/10/06	Jeu	Linguère	CR de Barkédji	École Bamol Sow
27/10/06	Ven	Linguère	CR de Gassane	École Gassane
27/10/06	Ven	Linguère	CR de Dodji	Maison communautaire
28/10/06	Sam	Linguère	CR de Thiargny	Maison d'élevage
28/10/06	Sam	Linguère	CR de Ouarkhokh	École Ouarkhokh
11/11/06	Sam	Kébémér	CR de Guéoul	École Guéoul 2
11/11/06	Sam	Louga	CR de Léona	Foyer de jeunesse
12/11/06	Dim	Louga	CR de Sakal	Maison communautaire
14/11/06	Mar	Kébémér	Commune de Kébémér	École Pape Amadou Diaw
9/12/06	Sam	Kébémér	CR de Ndande	École Mabassa Fall
12/12/06	Mar	Kébémér	CR de Diokoul Diawrigne	École Diokoul Diawrigne
14/12/06	Jeu	Kébémér	CR de Kab Gaye	Salle d'IEC

Source : Équipe d'étude JICA, décembre 2006

❖ Participants

Comme pour la formation en microplanification des membres de CGE, les deux réunions ont ciblé toutes les écoles de chaque commune/communauté rurale et 2 personnes ont été invitées par école.

Les écoles nouvellement créées étaient également ciblées pour ces réunions. Le nombre de participants est indiqué dans les tableaux ci-dessous.

Tableau C.1.12 Nombre de participants à la réunion de partage des Projets d'école

Département	Collectivité locale	Écoles	Participants prévus	Participants présents	Nombre de femmes	Taux de participation
Louga	CR de Sakal	40	80	62	7	77,5%
	CR de Léona	43	86	73	6	84,9%
Linguère	Commune de Linguère	7	14	13	2	92,9%
	CR de Barkédji	19	38	27	0	71,1%
	CR de Gassane	19	38	24	1	63,2%
	CR de Thiargny	8	16	12	0	75,0%
	CR de Ouarkhokh	18	36	21	0	58,3%
	CR de Dodji	10	20	10	0	50,0%
Kébémér	Commune de Kébémér	8	16	13	1	81,3%
	CR de Ndande	17	34	36	4	105,9%
	CR de Diokoul Diawringne	18	36	29	2	80,6%
	CR de Kab Gaye	9	18	16	2	88,9%
	CR de Guéoul	18	36	29	3	80,6%
Total		234	468	365	28	78,0%

NB : Les formateurs et les superviseurs ne sont pas inclus dans ce tableau.

Source : Équipe d'étude JICA, décembre 2006

Tableau C.1.13 Nombre de participants à la réunion d'élaboration du PLDE

Département	Collectivité locale	Écoles	Participants prévus	Participants présents	Nombre de femmes	Taux de participation
Louga	CR de Sakal	40	80	18	7	22,5%
	CR de Léona	43	86	23	2	26,7%
Linguère	Commune de Linguère	7	14	16	3	114,3%
	CR de Barkédji	19	38	36	2	94,7%
	CR de Gassane	19	38	30	1	78,9%
	CR de Thiargny	8	16	15	0	93,8%
	CR de Ouarkhokh	18	36	24	0	66,7%
	CR de Dodji	10	20	11	0	55,0%
Kébémér	Commune de Kébémér	8	16	13	2	81,3%
	CR de Ndande	17	34	34	1	100,0%
	CR de Diokoul Diawringne	18	36	35	1	97,2%
	CR de Kab Gaye	9	18	24	4	133,3%
	CR de Guéoul	18	36	32	3	88,9%
Total		234	468	311	26	66,5%

NB : Les formateurs et les superviseurs ne sont pas inclus dans ce tableau.

Source : Équipe d'étude JICA, décembre 2006

❖ Méthodologie

Les réunions sont tenues conformément à la proposition du programme établi dans les « Orientations relatives à l'élaboration du PLDE ». Lors de la réunion, chaque école a procédé à la présentation de son Projet d'école pour une durée d'environ 10 minutes. Le nombre de Projets d'écoles élaborés et présentés est indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau C.1.14 Nombre de Projets d'école élaborés

Département	Commune /communauté rurale	Écoles	Nombre d'écoles présentes	Nombre de Projets d'école élaborés	Nombre de Projets d'école Présentés	Taux d'élaboration
Louga	CR de Sakal	40	31	14	6	35,0%
	CR de Léona	43	39	12	12	22,9%
Linguère	Commune de Linguère	7	7	6	5	85,7%
	CR de Barkédji	19	19	8	8	42,1%
	CR de Gassane	19	12	10	4	83,3%
	CR de Thiargny	8	8	6	5	75,0%
	CR de Ouarkhokh	18	18	16	7	88,9%
Kébémér	CR de Dodji	10	10	8	4	80,0%
	Commune de Kébémér	8	8	7	n/d	87,5%
	CR de Ndande	17	17	8	8	47,1%
	CR de Diokoul Diawrigne	18	18	8	8	44,4%
	CR de Kab Gaye	9	9	1	1	11,1%
	CR de Guéoul	18	15	9	n/d	50,0%
Total		234	227	113	68	49,8%

Source : Équipe d'étude JICA, décembre 2006

Chaque Projet d'école est présenté par un directeur d'école. Toutefois, dans certaines communes/communautés rurales, les parents d'élève ont fourni des informations complémentaires. Les points qui n'ont pas figuré et/ou qui ont nécessité de modifications dans les Projets d'école ont été sujets à des discussions de groupes. Au terme des travaux de groupes, une discussion générale sur les problèmes globaux de la commune/communauté rurale s'en est suivie. En fin de chaque réunion, la cellule chargée du draft du PLDE (la *Taskforce*) composée des directeurs, parents, représentants de commune/communauté rurale a été constituée.

Photo C.1.8 Réunion de partage des Projets d'école



Directeur et parent d'élève qui présentent leur Projet d'école (Thiargny)



Les parents et les enseignants qui écoutent la présentation de chaque école

Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

❖ Rôles du CLEF

Les membres de CLEF ont été les principaux organisateurs de la réunion de partage. En général, les enseignants, représentants du CLEF, ont joué le rôle d'animateurs et les représentants du CGE et de commune/communauté rurale ont joué le rôle de secrétaires. Dans la plupart des cas, la préparation de la réunion a été gérée par les 3 parties. Par contre dans d'autres cas, le représentant du CGE et le représentant de la commune/communauté rurale ont été absents.

❖ Implication de l'IDEN

Pour chaque réunion, un représentant de l'IDEN par département a participé en tant que responsable de suivi. Seulement dans le département de Kébémér, 2 directeurs d'école, membres de l'ETR ont participé, en tant que responsables du suivi. L'IDEN a joué un rôle important en contribuant à la fixation des dates et à la convocation aux réunions. Elle a également fourni son expertise et des conseils aux CLEF lors de la préparation pour les réunions et pendant les réunions. Les IDEN ont essentiellement mis l'accent sur la cohérence entre les activités et les objectifs dans le Projet d'école, la faisabilité des plans d'action, la cohérence avec le PDEF.

Bien que les modalités pour la préparation diffèrent d'un département à un autre, les inspecteurs se sont concertés, avec le directeur d'école de chaque localité, pour la préparation des réunions à l'IDEN ou par téléphone. Les dates des réunions ont été fixées par l'IDEN comme pour les formations en microplanification des membres de CGE. Dans certaines localités, les réunions coïncidaient avec les jours de marchés et cela a occasionné les absences de certains responsables de commune/communauté rurale ou de CGE.

Chaque IDEN a également organisé, entre la fin du mois de janvier et le début du mois de mars 2007, une réunion de feedback afin d'échanger les opinions sur les mesures à entreprendre et qui devraient permettre de résoudre les problèmes communs et de prodiguer des conseils techniques pour améliorer les PLDE.

❖ Implication de l'Équipes technique régionale

En juin 2006, les « Orientations relatives à l'élaboration du PLDE » ont été distribuées aux membres de CLEF de 13 communes/communautés rurales. Ce document a permis d'appuyer la préparation et le déroulement des 2 réunions. Beaucoup de membres de CLEF ont bien préparé les réunions en suivant les orientations. Avant la réunion de partage sur les Projets d'école dans chaque commune/communauté rurale, une réunion avec l'ETR a été organisée pour finaliser le « Manuel d'élaboration des Plans locaux et départementaux de développement de l'éducation ». Ce document, qui comportait des méthodes et des exemples concrets d'élaboration du PLDE, a été distribué aux membres de CLEF après la finalisation et la validation.

Photo C.1.9 Réunion avec l'ETR pour le manuel d'élaboration des PLDE



Source : Équipe d'étude JICA, septembre 2006

(2) Résultats des réunions de partage des Projets d'école et d'élaboration du PLDE

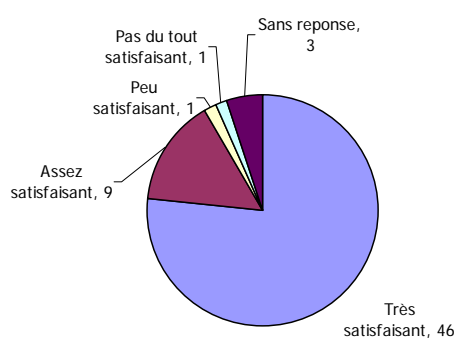
❖ Élaboration des Projets d'école

Beaucoup d'écoles avaient déjà élaboré leurs Projets d'école. Dans les 6 communes/communautés Rurales du département de Linguère (où les réunions de partage sur les Projets d'école se sont tenues avant celles des autres départements), 45 écoles sur l'ensemble de 74 écoles (73,0%), y compris les écoles nouvellement créées depuis le mois d'octobre 2006, ont déjà élaboré les Projets d'école. On peut supposer qu'après les formations en microplanification organisées au mois d'avril-mai 2006, beaucoup d'écoles ont tenu des réunions pour élaborer leurs Projets d'école.

❖ Partage et échange des Projets d'école

Les résultats de l'enquête effectuée au niveau des 6 communes/communautés rurales où la réunion de Projet d'école a été effectuée (fiches d'évaluation distribuées à 5 parents et à 5 enseignants par commune/communauté rurale), révèlent que 46 personnes (76,7%) affirment être « Très satisfait » de la réunion et 9 personnes (15,0%) déclarent être « Assez satisfait ». Pour certains, le constat est « C'est la première fois que j'assiste à une telle réunion et c'est une approche intéressante ».

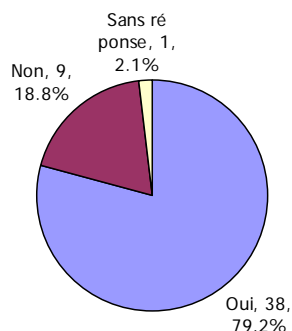
Schéma C.1.7 Taux de satisfaction de la réunion de partage sur les Projets d'école



Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

Par rapport à la question à savoir « Avez-vous prévu dans le Projet d'école des activités qui seront réalisées à partir des ressources propres de la communauté? », 38 personnes sur 48 (soit 79,2%) déclarent « oui ». Cela montre que beaucoup de Projets d'école intègrent des activités réalisables dans leurs plans. Les activités les plus fréquemment entreprises concernent la sensibilisation. À cela s'ajoute, des activités d'achat des manuels, santé et hygiène, entretien des classes, mise en place des clôtures, etc.

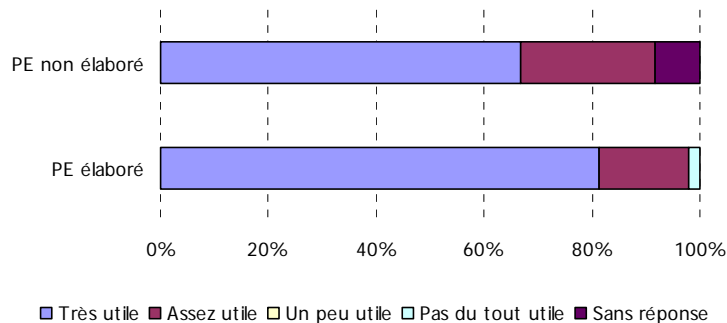
Schéma C.1.8 Activités réalisables à partir des ressources propres



Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

Concernant la question « Est-ce que la réunion de partage sur les Projets d'école était utile pour le renforcement des activités de Projet d'école de votre école? », 78,3% des participants ont répondu « C'était utile ». L'analyse des réponses a également démontré que les écoles qui ont déjà élaboré leurs Projets d'école ont éprouvé légèrement plus de satisfaction que les écoles qui n'en ont pas encore élaboré.

Schéma C.1.9 Utilité de la réunion de partage des Projets d'école



Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

❖ Préparation pour l'élaboration du PLDE

À l'issue de la réunion de partage des Projets d'école, la *Taskforce* a été choisie pour l'élaboration du PLDE. Cette *Taskforce* va élaborer le PLDE à partir des résultats de la réunion de partage. Le CLEF pourra servir de cadre pour le traitement et, éventuellement, la résolution des problèmes de l'éducation au niveau de la commune/communauté rurale.

❖ Élaboration du PLDE

Les membres de CLEF ont discuté des problèmes communs au niveau de leurs communes/communautés rurales et des disparités entre les villages. Enfin, ils ont élaboré les PLDE dans l'ensemble des 13 communes/communautés rurales et ont également tenu compte des mesures à entreprendre pour résoudre leurs problèmes.

❖ Evaluation globale

Par souci d'efficacité, il est important, qu'au sortir de la réunion, que les participants (enseignants et parents) puissent renforcer leurs activités en impliquant d'autres parents et d'autres enseignants. Pour que les Projets d'école ne deviennent pas une simple requête de subvention et soient réalisés avec les ressources mobilisables par la communauté, cette démarche s'avère primordiale.

Dans quelques communes/communautés rurales, certains membres de CLEF (représentant de la commune/communauté rurale et représentant du CGE) ne se sont pas présentés aux réunions. Par contre, dans d'autres localités, la commune/communauté rurale a été réellement active et engagée dans les activités notamment pour la multiplication des manuels ainsi que pour la préparation des réunions. En vue d'une généralisation d'un CLEF dynamique, il serait souhaitable que ces communes/communautés rurales puissent servir de modèle aux autres.

C.1.5 Formation des membres des 37 CLEF en microplanification

Pour l'élaboration du Plan régional de développement de l'éducation basée sur la microplanification de type ascendant, il est important d'élargir les activités de microplanification aux communes/communautés rurales autres que les 13 communes/communautés rurales ciblées par les activités pilotes. Le 14 et le 15 octobre 2006, une formation en microplanification des CLEF de 37 communes/communautés rurales non ciblées par les activités pilotes a été organisée dans les départements de Louga, Linguère et Kébémér.

(1) Préparation de la formation

Le 30 septembre 2006, l'ETR a été convoquée à une réunion. Lors de cette réunion, le contenu de la formation a été vérifié et le manuel a été modifié. Concernant ce manuel, les thèmes du précédent manuel élaboré en mars 2006 ont été revus et regroupés en 5 thèmes (Voir le programme de formation ci-dessous).

Photo C.1.10 Revue du manuel en microplanification par l'ETR



Source : Équipe d'étude JICA, septembre 2006

(2) Déroulement de la formation

L'aperçu sur la formation est présenté ci-dessous.

Dates : Du samedi 14 au dimanche 15 octobre 2006

Lieux : Commune de Louga (Centre Culturel)
Commune de Kébémér (Ecole Cheikh Ibra Faye)
Commune de Linguère (Centre socio culturel)

Animateurs : Membres de l'ETR et de l'Équipe d'étude de la JICA

Participants : 3 personnes par CLEF de 37 communes/communautés rurales non ciblées (1 représentant de la commune/communauté rurale, 1 représentant du CGE, 1 directeur d'école) : 111 personnes au total.

❖ Participants

Parmi les 111 invités des 37 communes/communautés rurales, 95 personnes ont participé aux formations, soit 85,6% de taux de participation. Parmi 16 participants absents, il y a 7 représentants de la commune/communauté rurale, 6 représentants des parents d'élève et 3 directeurs d'école. À cela s'ajoute la participation de 7 femmes : 4 étaient représentantes de la commune/communauté rurale et 3 mères d'élèves. Le nombre de participants aux formations est présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau C.1.15 Participants aux formations en microplanification des CLEF non ciblés

Département	Nombre de commune /communauté rurale	Commune /communauté rurale	Nombre d'invités	Nombre des participants présents	Nombre de femmes	Taux de participation
Louga	14	Commune de Louga	42	39	1	92,9%
		CR de Gande				
		CR de Keur Momar Sarr				
		CR de Nguer Malal				
		CR de Syer				
		CR de Koki				
		CR de Ndiagne				
		CR de Pété Ouarack				
		CR de Thiamene				
		CR de Kelle Guèye				
		CR de Mbédiène				
		CR de Nguidile				
		CR de Niomré				
CR de Ngueune Sarr						
Linguère	11	Commune de Dahra	33	29	2	87,9%
		CR de Thiel				
		CR de Labgar				
		CR de Boulal				
		CR de Déaly				
		CR de Sagatta Djiolof				
		CR de Thiamène Pase				
		CR de Kambe				
		CR de Mbeuleukhé				
		CR de Mboula				
CR de Tessékéré Forage						
Kébémér	12	CR de Darou Marnane	36	27	4	75,0%
		CR de Darou Mousty				
		CR de Mbadane				
		CR de Ndoiyène				
		CR de Sam Yabal				
		CR de Touba Mérina				
		CR de Bandègne Ouolof				
		CR de Thièppe				
		CR de Kanène Ndiob				
		CR de Loro				
		CR de Sagatta Ngueth				
CR de Thiolom Fall						
Total	37		111	95	7	85,6%

Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

❖ Formateurs

Dans chaque département, 3 membres de l'ETR au niveau départemental ont joué les rôles de formateurs en répartissant les thèmes. 4 membres de l'ETR au niveau régional ont joué les rôles de superviseurs en fournissant des informations complémentaires et/ou des éclaircissements par rapport aux contenus des thèmes proposés. L'équipe d'étude de la JICA a assuré, quant à elle, la coordination de la formation.

Tableau C.1.16 Liste des formateurs de la formation en microplanification des CLEF non ciblés

Département	Nom	Fonction	Rôles joués pendant la formation
Louga	M.Djibril Seck	Inspecteur adjoint, IDEN de Louga	Formateur
	M.Mayade Diagne	Directeur d'école	Formateur
	M.Papa Cheikh Fall	Directeur d'école	Formateur
	M.Sidy Fall	Directeur des études de l'EFI	Superviseur
	M.Boubacar Sow	IA adjoint de Louga	Superviseur
Linguère	M.Amadou M.Ndiaye	Inspecteur adjoint, IDEN de Linguère	Formateur
	M.Mbaye Dieye	Inspecteur adjoint, IDEN de Linguère	Formateur
	M.Medoune Diop	Directeur d'école	Formateur
	M.Papa Ibrahim Ly	Conseiller pédagogique, PRF	Superviseur
Kébémér	M.Demba Fatim Sall	Inspecteur adjoint, IDEN de Kébémér	Formateur
	M.Hamet Sarr	Directeur d'école	Formateur
	M.Moustapha Ba	Directeur d'école	Formateur
	M.Ndiodio Gaye	Bureau cycle fondamental, IA de Louga	Superviseur

Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

❖ Programme de la formation

Pour chaque département, la formation s'est déroulée selon le modèle de programme élaboré lors de la réunion avec l'ETR. Les 5 thèmes suivants ont été traités :

Tableau C.1.17 Thèmes pour le programme de la formation

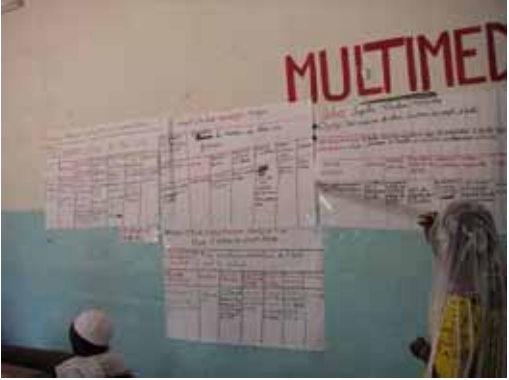
1 ^{er} Jour	Thème 1 : Introduction à la décentralisation Thème 2 : Définition et étapes de la microplanification Thème 3 : Rôle des acteurs de la microplanification Thème 4 : Conception et élaboration d'un Projet d'école
2 ^{ème} Jour	Thème 4 : Conception et élaboration d'un Projet d'école (suite) Thème 5 : Conception et élaboration d'un PLDE

Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

❖ Méthodologie de la formation

Durant les formations, tous les thèmes ont été étudiés sous forme de travaux de groupes. La langue nationale (le wolof) a été employée pour faciliter la compréhension des participants.

Photo C.1.11 Formations en microplanification des CLEF non ciblés par les activités pilotes



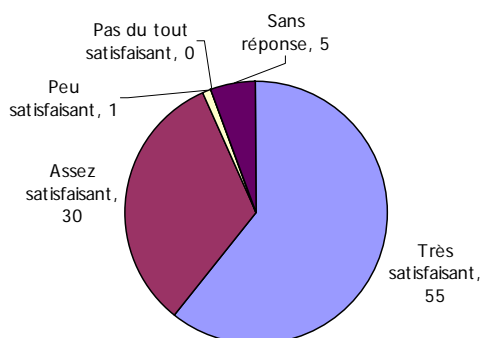
Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

(3) Résultats de la formation

La formation en microplanification des CLEF non ciblés par les activités pilotes du mois d'octobre 2006 marque une étape essentielle dans le déroulement de ces activités pilotes. En effet, tous les principaux membres de CLEF des 50 communes/communautés rurales ont d'ores et déjà suivi les formations en microplanification.

Le contenu de la formation a été amélioré et rendu pratique bien que le nombre de jours consacrés à la formation ait été restreint. D'autre part, il serait plus judicieux de partager les idées et opinions sur le développement de l'éducation de la localité entre les participants (enseignants, parents d'élève et représentants de la commune/communauté rurale). Les membres de l'ETR qui étaient formateurs peuvent jouer les rôles de conseillers aux CLEF par la tenue constante de formations en microplanification. Selon les enquêtes effectuées au niveau des participants à la formation, 55 participants sur 91 (soit 60,4%) étaient « Très satisfaits », 30 personnes (33,0%) étaient « Assez satisfaites ». Ce qui signifie que plus de 90% des participants étaient satisfaits de la formation

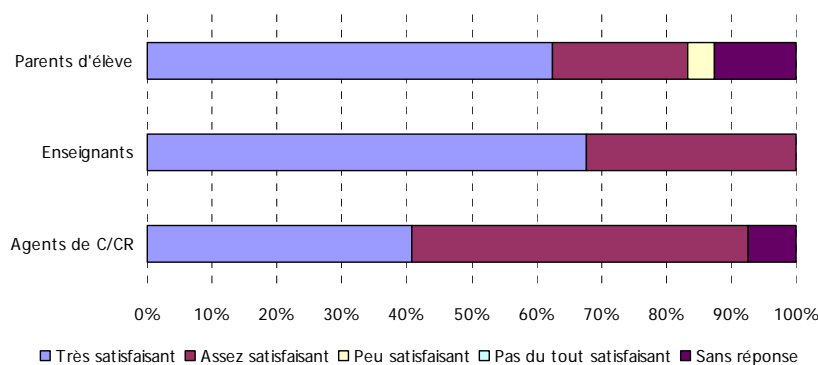
Schéma C.1.10 Taux de satisfaction des formations en microplanification des CLEF non ciblés.



Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

Parmi les personnes ayant déclaré être « Très satisfait », les enseignants étaient les plus nombreux. Les représentants de la commune/communauté rurale étaient moins nombreux.

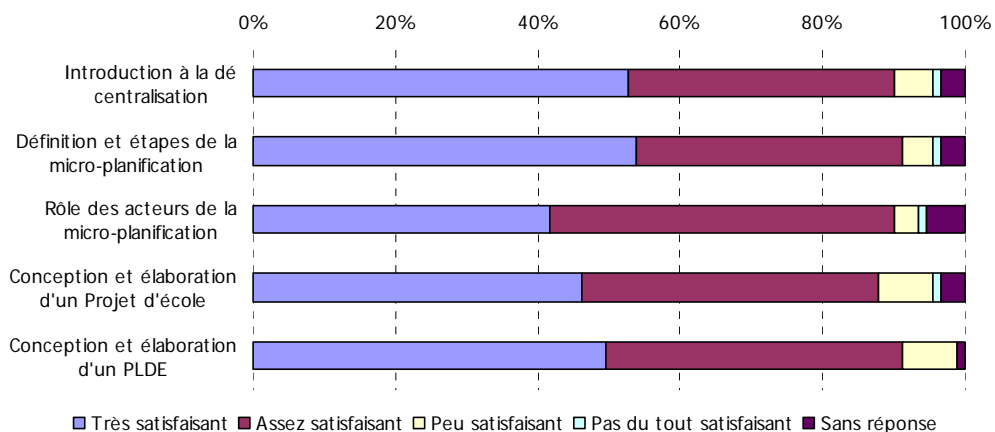
Schéma C.1.11 Taux de satisfaction selon la fonction



Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

La différence entre les taux de satisfaction par rapport aux différents thèmes n'était pas importante. Cependant, ceux qui étaient très satisfaits du « Thème2: Définition et étapes de la Microplanification » sont relativement plus nombreux que ceux qui étaient très satisfaits du « Thème 3 : Rôle des acteurs de la Microplanification ».

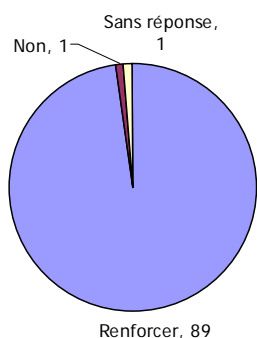
Schéma C.1.12 Taux de satisfaction des formations en microplanification des CLEF non ciblés (Par thème)



Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

Concernant la « volonté de renforcement des activités en tant que CLEF après la formation », 89 personnes, soit quasi totalité des participants (97,8%) ont répondu « Avoir l'intention de renforcer les activités », avec notamment l'« Élaboration du PLDE », la « Sensibilisation de la population sur l'importance de l'éducation », la « Sensibilisation de la population sur la nécessité d'une implication de la communauté » et la « Sensibilisation de la population sur le Projet d'école ». Ces différents points ont été cités par plus de 60% des participants.

Schéma C.1.13 Volonté de renforcement des activités en tant que CLEF après la formation



Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

C.1.6 Intégration des PLDE dans les PDDE

(1) Aperçu

À travers les 2 séries d'ateliers qui ont vu la participation des 13 CLEF ciblés et des 37 CLEF non ciblés (50 CLEF au total) de la région de Louga, les 3 Plans départementaux de développement de l'éducation (PDDE) ont été élaborés.

Dates :	Premier atelier : le vendredi 20 avril 2007
	Deuxième atelier : le samedi 12 mai 2007
Lieux :	Commune de Louga (Centre Culturel)
	Commune de Kébémér (Ecole Cheikh Ibra Faye)
	Commune de Linguère (Centre socio culturel)
Participants :	Premier atelier : 3 personnes par CLEF
	Deuxième atelier : 3 personnes par CLEF, membres de CDCS

Pour le premier atelier, la discussion a été principalement centrée sur :

- L'identification des problèmes communs et prioritaires au niveau départemental,
- Le choix des activités à entreprendre dans le PDDE sur la base des problèmes et des causes,
- Les mesures à entreprendre en matière d'éducation de base et d'éducation non formelle de chaque PLDE.

Lors du second atelier, les participants ont discuté la pertinence du draft du PDDE qui a été élaboré sur la base des résultats du premier atelier tenu au niveau de chaque département. Ils ont ensuite procédé à la validation tout en intégrant les suggestions sur les points à améliorer ou à ajouter, les amendements à adopter ainsi que les orientations à suivre pour la mise en œuvre.

Le tableau ci-dessous indique la situation en matière de participation aux deux ateliers d'élaboration des PDDE.

Tableau C.1.18 Participants aux ateliers d'élaboration des PDDE

Département	Nombre de collectivités locales	Premier atelier			Deuxième atelier		
		Nombre prévu	Nombre de participants	Taux de participation	Nombre prévu	Nombre de participants	Taux de participation
Louga	16	48	46	95,8%	58	54	93,1%
Linguère	17	51	49	96,1%	61	58	95,1%
Kébémér	17	51	22	43,1%	61	50	82,0%
Total	50	150	117	78,0%	180	162	90,0%

Source : Équipe d'étude JICA, mai 2007

(2) Rôle de l'ETR

Avant la tenue des deux ateliers au niveau départemental, les membres de l'ETR se sont réunis à Louga pour une préparation le 10 mars 2007 et le 5 mai 2007.

Lors de la première réunion de l'ETR, les membres de l'ETR ont redéfini le processus et le déroulement de l'élaboration du PDDE. Ils ont par la suite effectué une simulation sur la base des exemplaires des PLDE disponibles.

Lors de la deuxième réunion de l'ETR les membres de l'ETR ont confirmé les orientations pour l'élaboration du draft de PDDE sur la base des grilles de résultats du premier atelier.

En outre, les membres de l'ETR au niveau régional (IA, EFI et PRF) ont participé aux ateliers au niveau départemental afin de superviser leur bon déroulement tel que prévu lors des réunions préparatoires de l'ETR.

C.2 Modèle de formation continue des maîtres

C.2.1 Aperçu sur l'élaboration d'un modèle

(1) Contexte

La formation des enseignants au Sénégal comprend une formation initiale, une formation continue, et la cellule d'animation pédagogique qui constitue le cadre de prise en charge de problèmes pédagogiques ponctuels, etc. (voir le chapitre « C.2.3 Formation des enseignants »).

La formation initiale qui avait pour objectif de faire acquérir une base minimale de compétences professionnelles a été réduite de 2 ans à 6 mois pour répondre aux besoins massifs des enseignants. Toutefois la formation continue reste importante surtout dans un contexte d'émergence de nouvelles problématiques. Il est nécessaire de développer une articulation entre les différentes activités dans la formation des enseignants.

(2) Nécessité d'un modèle

La cellule d'animation pédagogique (CAP) est considérée comme le cadre idéal d'échanges techniques. Cependant, les situations varient d'une CAP à une autre. L'appui des structures concernées est nécessaire pour la redynamisation de la CAP.

Avec l'émergence des corps des volontaires et des maîtres contractuels² résultant du recrutement massif de maîtres, les besoins en formation complémentaire sont devenus prégnants et multifformes. Ces besoins ont été générés par l'évolution des modes de gestion du système éducatif consécutive au mouvement de la déconcentration et de la décentralisation, et les orientations de la politique nationale en matière d'éducation, eu égard aux objectifs de scolarisation universelle.

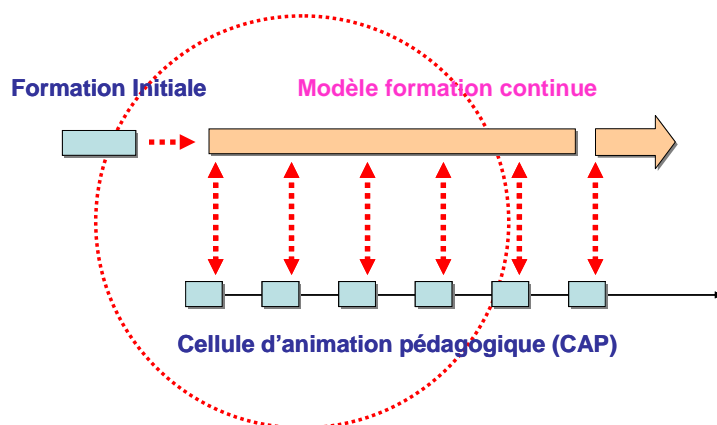
Par conséquent, il s'avère nécessaire de renforcer la formation des enseignants globalement pour pallier cette insuffisance notée au niveau de la formation initiale qui limite les perspectives dans l'atteinte des objectifs de qualité du PDEF.

² Le volontaire de l'éducation nationale (VE) est un enseignant non qualifié qui a terminé la formation de l'EFI et qui enseigne pendant 2 ans dans une école. Le maître contractuel est, après le VE, en phase de préparation pour l'obtention du certificat (CAP) afin de devenir instituteur. Comme il n'est pas facile d'être engagé en tant que fonctionnaire, les maîtres contractuels doivent attendre un certain temps même après avoir obtenus leurs CAP.

(3) Orientations du modèle

Un système de formation continue des maîtres sera proposé et expérimenté avec l'introduction des modules pour ensuite être vulgarisé et appliqué dans tout le pays.

Schéma C.2.1 Conception du modèle de formation continue des maîtres



Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

❖ Réinvestissement du savoir-faire capitalisé par la FAD

Le savoir-faire capitalisé par l'expérience de la formation des directeurs d'école sera réinvesti pour rentabiliser la formation continue des maîtres. Les ressources humaines, le système de coordination et d'élaboration des modules, etc. qui ont été déjà développés dans le cadre de la FAD pourront être utilisées dans la mesure du possible.

❖ Redynamisation des activités des CAP

La cellule d'animation pédagogique sera le cadre opératoire de la formation continue des maîtres. La CAP servira, ainsi, de cadre de distribution des modules et de partage des acquis par l'autoformation.

Les problèmes liés au fonctionnement et à l'organisation des cellules, à savoir l'accessibilité, la distance entre les écoles d'une cellule, la taille d'une cellule, l'expérience des enseignants qui la composent, etc. feront l'objet du suivi.

❖ Articulation entre les composantes de la formation des enseignants

Le modèle proposé sera adopté en développant une meilleure articulation entre les différentes composantes de la formation des enseignants : la formation initiale, la formation continue des maîtres sous forme d'un séminaire ou d'un atelier, les activités traditionnelles de la cellule d'animation pédagogique, etc.

C.2.2 Proposition d'un modèle de formation continue des maîtres

(1) Élaboration du manuel

Le modèle de formation continue des maîtres a été examiné par l'équipe d'étude de la JICA et l'Équipe technique régionale (ETR) en se fondant sur l'orientation du modèle mentionnée ci-dessus; et le manuel opératoire provisoire a été élaboré sur la base de ce modèle.

Le manuel opératoire de la formation continue des maîtres est l'outil de gestion approprié de la formation continue des maîtres élaboré sur la base de l'orientation et la stratégie du modèle de formation. Un guide destiné aux responsables de CAP a été également élaboré.

Les modules et les autres outils qui sont proposés en même temps que le manuel vont servir de base de travail aux enseignants qui participent à la formation.

❖ Examen du modèle et du manuel par l'ETR

Une réunion a été tenue entre l'ETR et l'Équipe d'étude de la JICA le 5 mars afin d'examiner le manuel opératoire.

Les deux parties ont examiné en détails le manuel opératoire selon les points principaux qui ont fait l'objet des discussions. De cet examen minutieux, un manuel provisoire a été préparé.

- Le contexte et l'objectif du modèle proposé,
- La définition des termes techniques utilisés dans le manuel,
- Modalités de mise en œuvre de la formation,
- Les modules pour la formation,
- Les outils d'accompagnements,
- Les rôles des acteurs concernés,
- Le calendrier d'essai du modèle.

❖ Structure du manuel

Le manuel provisoire est structuré comme suit :

1. Objectif du manuel,
2. Contexte et justification du modèle
3. Objectif du modèle
4. Stratégie du modèle
5. Objectif de la formation
6. Stratégie de la formation
7. Modalités de mise en œuvre du modèle
8. Rôles des structures concernées
9. Calendrier provisoire de la formation
10. Évaluation.

❖ Contenu du manuel

L'aperçu sur le manuel provisoire est traité dans l'encadré ci-dessous. Il a fait l'objet de discussions avec l'ETR et peut être sujet à des modifications selon le déroulement de l'Étude.

Encadré C.2.1 Aperçu sur le manuel de la formation continue des maîtres (version mars 2006)

I Objectif du manuel

Le présent manuel a pour objectif de servir de cadre d'orientation de la formation des maîtres qui est initiée comme activité pilote dans le cadre de l'étude sur le renforcement de la décentralisation et de la déconcentration de la gestion de l'éducation.

II Contexte et justification du modèle

Depuis 1984 la structure de formation continue a subi des évolutions dans le sens d'une meilleure prise en charge de la formation des enseignants. Les textes qui ont été à la base de ces évolutions expriment une nette volonté de la part des autorités de renforcer continuellement la capacité des enseignants.

Avec la mise en place des pôles régionaux de formation (PRF) le dispositif institutionnel s'est renforcé certes, mais les actions du PRF et le plan académique de la formation des personnels de l'éducation qui devrait la sous tendre (article 2 de l'arrête portant statut des pôles régionaux de formation et des conseillers pédagogiques itinérants) ne sont pas portés par un dispositif organisationnel qui prévoit la prise en charge de la formation continue des maîtres.

Avec l'émergence des corps des volontaires et des maîtres contractuels résultant du recrutement massif de maîtres, les besoins en formation complémentaire sont devenus prégnants et multifformes. Ces besoins ont été générés par l'évolution des modes de gestion du système éducatif consécutive au mouvement de la décentralisation /déconcentration et les orientations de la politique nationale en matière d'éducation, eu égard aux objectifs de scolarisation universelle.

Avec la nouvelle situation les maîtres se sont retrouvés en face de défis complexes exigeant d'eux des compétences de plus en plus diverses, comme la gestion des classes à double flux, ou celle des classes multigrades, alors que leur formation initiale n'a pas pris en charge ces nouvelles problématiques.

D'où la nécessité de renforcer la formation des enseignants globalement pour pallier à cette insuffisance de la formation initiale qui limite les perspectives dans l'atteinte des objectifs de qualité du PDEF.

Ce renforcement de la capacité professionnelle devrait s'appuyer sur un dispositif pérenne de formation continue pour les maîtres.

Le système d'organisation des cellules pourrait être testé comme dispositif de la formation continue des maîtres en raison des différentes contraintes évoquées plus haut, mais aussi de la proximité que peut constituer le système des CAP pour le déploiement d'une telle activité.

Cette formation continue, va s'inspirer du modèle de FAD et va s'appuyer sur le dispositif d'organisation des CAP. Le choix de type de formation est dicté par l'impossibilité de concilier l'objectif de réalisation du crédit horaire recommandé avec les contraintes liées à l'organisation formation présentielle, mais surtout le nombre important de maîtres à former.

Elle aura comme cadre opératoire la cellule d'animation pédagogique, ce qui suppose une réorganisation du dispositif organisationnel et le mode fonctionnement de la cellule afin que le système puisse porter durablement cette formation continue. Cela passe par la maîtrise de la programmation annuelle des activités de CAP, le renforcement des mécanismes de gestion du système CAP et l'élaboration de supports didactiques.

III Objectif du modèle

Mettre en place un système durable de formation continue pour les enseignants pour renforcer la formation des maîtres sortants de l'EFI.

IV Stratégie du modèle

Elle consiste à mettre en place un dispositif de formation continue qui s'appuie sur l'organisation des cellules d'animation pédagogique. Ainsi, la cellule sera le cadre opératoire de cette formation continue pour offrir des opportunités durables de renforcement de capacités aux maîtres notamment ceux qui sont en milieu rural.

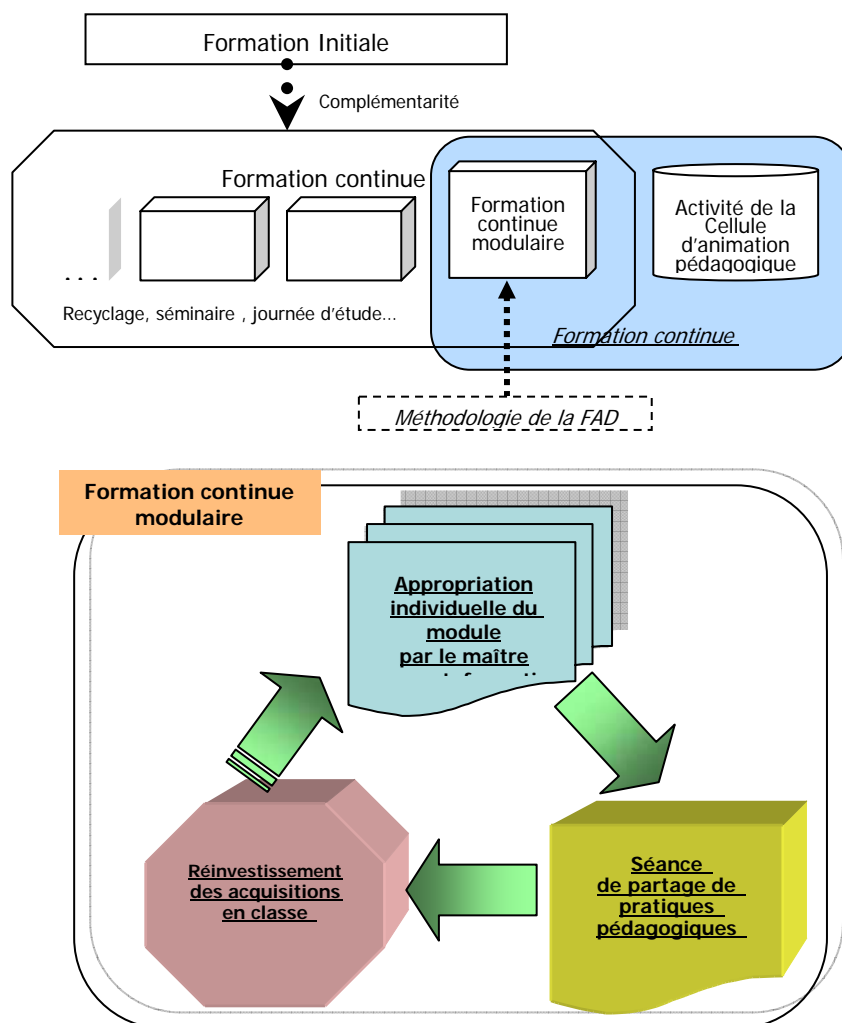
V Objectif de la formation

Contribuer à l'amélioration de la qualité des enseignements par le renforcement de la formation des maîtres.

VI Stratégie de la formation

La formation continue va se faire en s'inspirant du modèle de FAD où l'autoformation est alternée à des

rencontres. Cela veut dire qu'après une appropriation individuelle du contenu des modules, les maîtres se regroupent sous la supervision d'un responsable de cellules pour effectuer des mises à niveau.



VII Modalité de mise en œuvre du modèle

1 Déroulement de la formation continue

Il va se faire en trois étapes

1) Appropriation individuelle du module par le maître pour autoformation

Le maître s'approprie seul le module sans faire appel à des ressources externes

2) Séance de partage de pratiques pédagogiques

Un groupe de maîtres va assister à un cours ou un exposé délivré par un pair puis le cours ou l'exposé sera suivi au besoin d'une leçon test pour voir concrètement comment les aspects pédagogiques sont abordés en situation réelle. Cet exercice sera suivi d'échanges.

3) Réinvestissement des acquisitions en classe :

Le maître met en pratique ses acquisitions en classe

2 Les outils

Un manuel du responsable de cellule sera élaboré pour servir de guide pour la gestion de la formation sur le terrain.

Le procès verbal de séance de partage de pratiques pédagogiques va servir d'outil de suivi de la formation, il va comporter 2 volets :

1) Premier volet

Le premier volet sera rempli par la secrétaire de séance et va constituer une synthèse de toutes les activités menées dans le cadre de la formation modulaire et les points soulevés lors de la rencontre de partage. A la fin de la séance, la secrétaire est tenue de présenter le dit document aux participants qui vont valider le contenu.

2) Deuxième volet : Fiche d'auto évaluation

C'est une fiche qui permettra de recueillir les informations par rapport aux acquisitions aussi bien dans les

étapes d'appropriation individuelle , de partage pédagogique que dans l'étape réinvestissement .elle est aussi importante que le premier volet de par son utilité dans le suivi de la formation.

3 Liste des modules prévus pour la formation

- Module 0 : Les principes d'autoformation
- Module 1 : L'évaluation des apprentissage
- Module 2 : La gestion des classes multigrades
- Module 3 : La conception et la mise en œuvre d'un projet d'école

Ces modules feront l'objet de modifications pour être adaptés à la formation des enseignants.

Toutefois, d'autres modules seront élaborés au fur et à mesure que les besoins seront identifiés.

VIII Rôles des structures concernées

La conduite de l'activité pilote suppose une collaboration entre toutes les structures concernées, par conséquent, une claire définition des rôles s'impose pour permettre une synergie (horizontale et verticale) entre les différentes structures et organes.

Institutions	Rôles et responsabilités
IA et ETR	Assurer la supervision à propos du choix des modules et de leur pertinence Évaluer le dispositif
PRF	Assurer la coordination au plan formation et de son suivi Appui à l'élaboration d'outils didactiques complémentaires à la formation
IDEN	Définir des stratégies de mises en œuvre Établir les programmes Gérer et ajuster le calendrier de la formation Suivi, appui pédagogique et technique des maîtres
Les responsables de cellules	Distribuer les modules Choisir les lieux de rencontres Informers les membres des cellules Animer la cellule
Bénéficiaires de la formation (maîtres)	Prendre connaissance du contenu des modules Assister aux séances de partage de pratiques pédagogiques

IX Calendrier provisoire de la formation entre mars 2006 et septembre 2006

L'alternance appropriation individuelle / séance de partage se fera dans des intervalles réguliers de 4 semaines, comme indiqué sur le schéma :

Séance 0 (mars- avril) distribution des modules aux maîtres pour appropriation individuelle

Séance 1 (avril – mai) partage de pratiques pédagogiques

X Évaluation

L'évaluation du dispositif devra être faite pour voir si elle peut porter durablement la formation continue des maîtres. Elle sera effectuée par l'ETR et l'équipe d'étude de la JICA en Mai 2006.

Elle va porter sur l'organisation et le fonctionnement du dispositif par rapport aux aspects que sont :

- calendrier de la formation
- gestion du temps
- organisation des regroupements
- déroulement de la formation
- outils (modules et manuel)
- contenus des modules
- stratégie

Les outils d'évaluation vont être mis au point ainsi que les instruments de suivi du dispositif par rapport aux aspects mentionnés ci-dessus.

Toutefois, le procès verbal de tenue séance reste l'instrument principal devant permettre un suivi et une évaluation du dispositif.

Source : Équipe technique régionale, mars 2006

❖ Modules

Pour le moment, les modules de la formation à distance (FAD) ont été modifiés et utilisés pour le modèle de formation continue des maîtres. Toutefois, d'autres modules seront élaborés au fur et à mesure que les besoins seront identifiés.

Les modules provisoires pour le premier essai sont les suivants :

- Module 0 « Les principes d'auto formation »
- Module 1 « L'évaluation des apprentissages »

❖ Outils

La « Fiche d'auto évaluation » et la « Fiche de Procès verbal » ont été élaborées à titre d'outils annexes de la formation.

La « Fiche d'auto évaluation » est un outil qui permet aux enseignants de s'évaluer sur le niveau de maîtrise individuel afin de mesurer l'écart entre ce niveau et le seuil de maîtrise requis pour chaque étape : l'« Autoformation », la « Séance de partage », le « Réinvestissement » de la formation. C'est une opération importante pour l'acquisition des connaissances fournies par chaque module grâce à l'étude individuel, le partage entre les enseignants et par la pratique de classe.

La « Fiche de Procès verbal » est un outil qui permet d'enregistrer le contenu, les résultats et problèmes de formation au niveau de la CAP, et de rapporter leurs activités aux IDEN. Elle va également servir d'outil de suivi de la formation pour l'IDEN et les structures concernées. L'emploi du PV pourra améliorer et favoriser les échanges d'informations entre la CAP et l'administration, et faciliter le suivi au niveau des administrations.

(2) Formation des responsables de cellule

En prélude à la formation continue des maîtres, les objectifs, les stratégies et les outils de ce dispositif ont été présentés aux responsables de CAP, futurs formateurs du modèle de formation.

Date : Dimanche, le 12 mars 2006, de 9h00 à 15h30

Lieu : Centre culturel de Louga

Formateurs : ETR, 14 formateurs

Participants : 32 responsables des CAP ciblées (10 pers. dans le département de Louga, 9 pers. dans le Kébémér, 13 pers. dans le Linguère)

❖ Contenu de la formation

Cette formation des responsables de cellule s'est faite sur la base du « manuel opératoire de la formation continue des maîtres (version mars 2006) » qui a été élaboré, à cet effet, par l'ETR le 5 mars 2006.

La formation s'est déroulée en suivant l'ordre des différentes parties du manuel, sous forme d'exposés, de travaux de groupe suivis d'une plénière :

1. Contexte et justification du modèle

Pour cette partie, un exposé sur l'historique de la formation continue des maîtres depuis son institution jusqu'à nos jours a été fait, sans manquer, cependant, de retracer les différentes évolutions qu'a connu le système. Toutefois, l'accent a été surtout mis sur le rôle que doit jouer la CAP dans le présent modèle de formation continue des maîtres.

2. Stratégie de la formation et Modalité de mise en œuvre du modèle

Un exposé sur la stratégie et la modalité de mise en œuvre du modèle de formation, le cycle et la méthodologie de la formation continue modulaire a été fait; en même temps que le mode d'emploi du procès-verbal et de la fiche d'autoévaluation.

3. Rôles des structures concernées

Cette partie a été abordée dans une perspective de partage de connaissances, à travers des travaux et discussions au sein des groupes, sur les rôles de chaque structure impliquée dans la formation des enseignants comme l'IA, l'IDEN, l'EFI et le PRF, etc.

4. Calendrier provisoire de la formation et l'évaluation

Cette partie a été traitée sous forme d'un exercice de réflexion collective de programmation du calendrier de la formation. Il s'agissait de voir concrètement comment introduire la formation continue modulaire dans le calendrier de la CAP à travers des travaux de groupe suivis d'échanges.

5. Présentation des modules

Il s'agissait de donner un aperçu sur le contenu et la méthode didactique sur 2 modules qui serviront de supports pour le modèle de formation continue des maîtres.

Photo C.2.1 Formation des responsables des CAP



Cours

Travail en groupe

Présentation des TG

Source : Équipe d'étude JICA

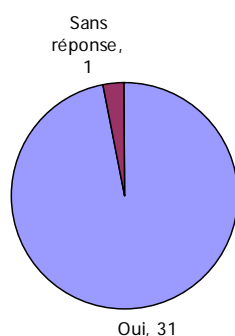
❖ Résultats de la Formation des responsables de CAP

La majorité des apprenants de la formation sont des directeurs d'écoles, ayant déjà bénéficié de la FAD. Ils ont compris sans difficultés les objectifs, les méthodes et la démarche de la présente formation modulaire. Ils ont également, accepté volontiers d'intégrer la formation modulaire dans les activités des CAP. Une séance a été consacrée à un travail de groupe suivi de discussions. Ce qui a été une occasion d'échanges fructueux entre les enseignants d'autres départements et d'autres CAP.

À l'issue de la formation, une enquête a été effectuée sur 32 participants concernant le modèle de formation.

À la question suivante : « Le dispositif de formation continue est-il pertinent par rapport à l'organisation actuelle de la CAP ? », tous les participants (excepté un seul) affirment qu'« il peut être adapté à la situation de la CAP ». De plus, 29 participants parmi 32 (soit 90,6%) ont répondu que « Le modèle répond aux besoins des apprenants comme dispositif de formation continue des maîtres ».

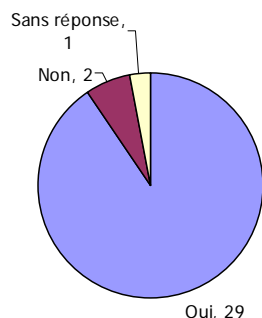
Schéma C.2.2 Pertinence du modèle de formation avec la situation réelle de la CAP



Q1 Le dispositif de formation continue est-il pertinent par rapport à l'organisation actuelle de la CAP ?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le dispositif de formation est pertinent par rapport à l'organisation actuelle de la CAP. ✓ Il pourrait être pertinent quand on y met tout ce qu'il faut. ✓ Il permet d'introduire de nouvelles données, de rompre avec la routine. ✓ Il permet une implication réelle de tous les enseignants. ✓ C'est pertinent par rapport à son impact.

Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

Schéma C.2.3 Adéquation du modèle avec les besoins des enseignants



Q2 Le dispositif peut-il prendre en charge vos besoins de formation ?
<p>2-1 Si oui donnez vos raisons</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Il permet aux collègues de s'approprier des connaissances, d'en discuter et de les réinvestir dans les enseignements/apprentissages. ✓ Il participe à la formation et au suivi des enseignants. ✓ Le dispositif peut s'alterner avec le CAP. ✓ Le dispositif met à notre disposition les outils nécessaires. Il peut prendre en charge les besoins de formation. ✓ Il prend en charge des contenus en rapport avec la pratique de classe, la qualité en particulier. ✓ Le dispositif s'il est bien mis en place contribue largement à nos besoins de formation puisque la formation initiale n'est pas suffisante. ✓ Les modules viennent renforcer nos connaissances et dans la pratique de classe à travers les CAP les maîtres seront beaucoup plus performants. ✓ Il permet de rompre avec la routine. ✓ Il permet de régler des problèmes rencontrés dans les classes. ✓ Cela peut prendre en charge nos besoins de formation parce qu'on peut se former sans faire de déplacements et que les modules sont appropriés. ✓ Le cadre est favorable aux échanges et cela touche tous les enseignants à la fois. ✓ Dans la mesure où il contribue à l'amélioration de la qualité des nouveaux enseignants, il permet d'échanger largement sur de questions intéressantes et une bonne pratique de classe. ✓ Il contribue à la formation continue des maîtres. ✓ Il permet d'échanger avec d'autres collègues expérimentés, thèmes intéressants.
<p>2-2 Si non donnez vos raison.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le dispositif ne peut pas prendre totalement nos besoins de formation.

Source : Équipe d'étude JICA, mars 2006

C.2.3 Essai du modèle de formation continue des maîtres

(1) Circonstances d'expérimentation du modèle de formation

Le modèle de formation continue des maîtres a commencé avec une phase expérimentale développée dans chacune des 29 CAP sélectionnées par les IDEN, parmi les 32 CAP qui avaient participé à la formation des responsables de cellule.

❖ CAP et enseignants ciblées pour l'expérimentation du modèle

Le tableau C.2.1 représente le nombre d'écoles et d'enseignants qui constituent les 29 CAP ciblées dans les différents départements. Dans le département de Louga et de Linguère, une CAP peut compter entre 10 à 20 enseignants, tandis que dans le département de Kébémér ce nombre varie entre 20 à 50 enseignants. Cela montre que la taille des CAP diffère d'une localité à une autre. En effet, beaucoup de CAP du département de Kébémér sont de tailles importantes.

Tableau C.2.1 CAP ciblées et composition

Département	Collectivité locale	CAP	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants
Louga	CR de Léona	Keur Coura Diéri	8	22
		Taré	8	22
		Thiowor	8	21
		Ndoune	9	19
		Médina Thiolum	9	21
	CR de Sakal	Ngadji Sarr	10	19
		Massar II	8	18
		Sakal 1	7	15
		Sakal 2	4	15
		Nguick Fall	8	9
	Total	10CAP	80	181
Kébémér	CR de Diokoul Diawrigne	Diokoul Diawrigne	18	35
	CR de Ndande	Ndande 2	13	50
		Mabassa Fall	11	42
	Commune de Kébémér	Mor Madjiguène Kébé	6	29
		Papa Amadou Diaw	9	35
		Cheikh Ibra Faye	8	34
	CR de Guéoul	Guéoul 1	10	40
		Guéoul 2	8	24
		Ngourane	6	18
	Total	9CAP	89	307
Linguère	CR de Ouarkhokh	Doundodji	5	15
		Ngaraff	4	12
		Ouarkhokh	5	19
	Commune de Linguère	El Hadji Daouda Dia	2	18
		Birane Seck	2	18
	CR de Dodji	Nguith	1	9
		Dodji	4	11
	CR de Thiargny	Thiargny	5	9
	CR de Barkédji	Barkédji	6	21
	CR de Gassane	Gassane	5	24
Total	10CAP	39	156	
Total		29CAP	208	644

Source : IDEN de Louga, IDEN de Kébémér, IDEN de Linguère, mars 2006

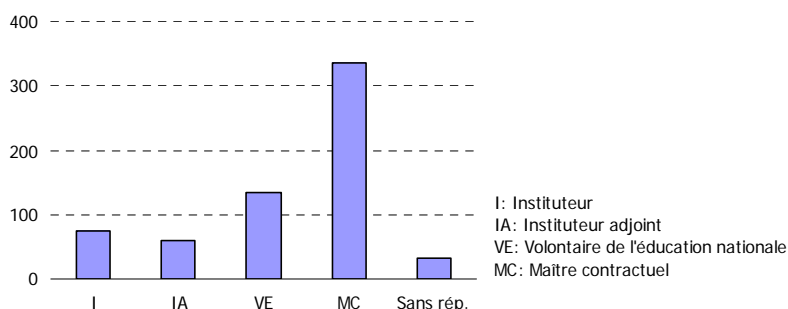
Selon l'enquête effectuée pour la première séance d'essai du modèle de formation continue des maîtres au niveau des enseignants des 13 communes/communautés rurales ciblées par les activités pilotes (juin 2006), la majorité des enseignants qui ont participé à ce modèle de formation est essentiellement composée de maîtres contractuels (Schéma C.2.4). Il est à noter qu'à peu près un

tiers des enseignants ont entre 1 an et 3 ans d'expérience (Schéma C.2.5).

Bien que quelques différences aient été relevées par rapport aux expériences accumulées en fonction des départements, on a constaté qu'un grand nombre d'enseignants qui ont participé à cette formation n'ont pas suffisamment d'expérience (Schéma C.2.6).

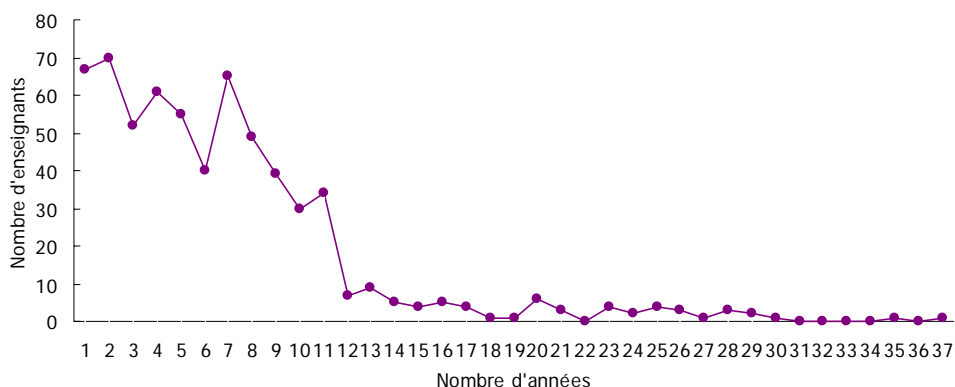
Eu égard aux raisons mentionnées, il s'avère nécessaire de renforcer le système de formation continue des maîtres et d'élaborer un modèle de formation adaptée à la situation réelle.

Schéma C.2.4 Nombre d'enseignants ciblés selon leur fonction



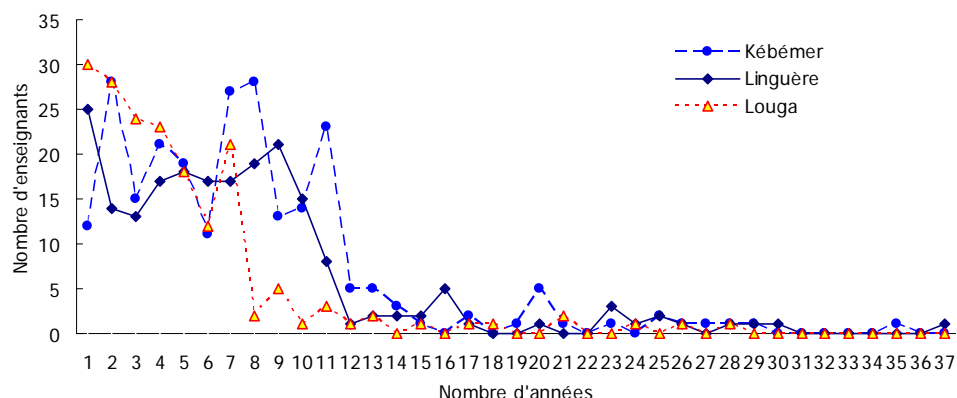
Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

Schéma C.2.5 Nombre d'années d'expérience des enseignants ciblés



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

Schéma C.2.6 Nombre d'années d'expérience des enseignants ciblés par département



Source : Équipe d'étude JICA, février 2006

❖ Processus d'expérimentation du modèle

Les étapes du processus d'expérimentation du modèle de formation peuvent être répartis comme suit :

1. Mise à disposition des modules aux maîtres ciblés par chaque IDEN
2. Mise à disposition des modules aux CAP ciblés par les IDEN
3. Mise à disposition des modules pour appropriation individuelle par des responsables CAP
4. Démarrage de l'autoformation
5. Séance de partage de pratiques pédagogiques dans les CAP
6. Réinvestissement des acquisitions en classe

❖ Lancement de l'expérimentation du modèle

1. Mise à disposition des modules aux maîtres ciblés par chaque IDEN
Le nombre de modules n'était pas suffisant, car le nombre de maîtres indiqué par les IDEN à l'Équipe d'étude de la JICA n'était pas exact. Les IDEN ne disposent pas d'informations fiables sur les CAP, notamment le nombre de maîtres qui les composent.
2. Mise à disposition des modules aux CAP ciblés par les IDEN
Les modules (distribués en fonction du nombre des maîtres) ont été mis à la disposition des responsables de CAP ciblés par l'IDEN à l'occasion de l'atelier d'orientation en fin de mars 2006.
3. Mise à disposition des modules pour appropriation individuelle par des responsables CAP
Elle a été faite entre la fin mars et la mi-avril 2006, lors de rencontres régulières des CAP. Certaines CAP ont organisé des réunions entre les maîtres pour la distribution. La possibilité de communications effectives entre les maîtres dépend des zones. L'éloignement a rendu souvent difficile les prises de contact.

4. Démarrage de l'autoformation

Les maîtres ont commencé l'autoformation. Pour la plupart d'entre eux, c'est leur première expérience pour ce type de formation avec un module comme support. Néanmoins, des difficultés majeures n'ont pas été signalées, puisque l'expérience de la FAD a été relativement acquise par les maîtres. La majeure partie des maîtres est favorable à ce type d'apprentissage, dans la mesure où il leur permet d'acquérir de nouvelles compétences et d'approfondir leurs connaissances. Cependant, il faut souligner que certains maîtres ont jugé difficile d'allier le modèle de formation aux tâches quotidiennes d'enseignement car cela occasionne une surcharge de travail.

5. Séance de partage de pratiques pédagogiques dans les CAP

Certaines CAP du département de Kébémér ont organisé une séance de partage en avril. Pour la majeure partie des CAP, cette séance de partage était organisée au mois de mai 2006.

Tableau C.2.2 Constats sur l'état d'avancement du modèle de formation continue des maîtres

	Louga	Lingère	Kébémér
Mise à disposition des modules	Les responsables de CAP ont été convoqués par l'IDEN pour la distribution des modules et l'orientation. La distribution des modules aux maîtres s'est faite à l'occasion de la tenue de la réunion CAP.	La distribution des modules s'est faite par l'IDEN lors de la visite des responsables à Lingère. La distribution des modules aux maîtres s'est effectuée à l'occasion de la tenue de la réunion CAP.	Les modules ont été remis aux responsables CAP par l'IDEN à l'occasion de la FAD. Dans certaines CAP, les membres ont été convoqués pour la distribution des modules.
Auto-formation	L'autoformation avec le Module 0 s'est déroulée en même temps que le Module 1.	L'autoformation avec le Module 0 s'est effectuée en même temps que le Module 1.	Sur décision de l'IDEN, l'autoformation avec le Module 0 s'est effectuée en premier lieu, les apprenants ont ensuite abordé le Module 1, enfin, s'en est suivi une séance de partage.
Séance de partage de pratiques pédagogiques	Une séance de partage de pratiques pédagogiques a été prévue le 27 mai, destinée à l'ensemble de CAP ciblées. Elle a été programmée par l'IDEN en vue du contrôle et du suivi de la formation, puisqu'il s'agit de la première formation modulaire et la première séance de partage.	La séance de partage a été prévue entre le mi-mai et le début juin, la date sera déterminée par chaque CAP. Un encadrement individuel est envisagé par l'inspection pour les responsables de CAP n'ayant pas totalement maîtrisés le processus de mise en œuvre de la formation.	Dans certaines CAP, la première séance de partage de pratique pédagogique a été organisée en fin avril, avec l'apport du Module 0. D'après les enseignants, certains ont été confrontés à des problèmes de surcharge et de motivation, et ont posé la nécessité d'un appui soit financier, soit matériel, tel que la distribution de cahiers, etc.

Source : Équipe d'étude JICA, juin 2006

Photo C.2.2 CAP ciblées pour le modèle de formation continue des maîtres



Séance de partage de pratiques pédagogiques



Leçons d'essai de la CAP



École en abri provisoire avec un seul maître

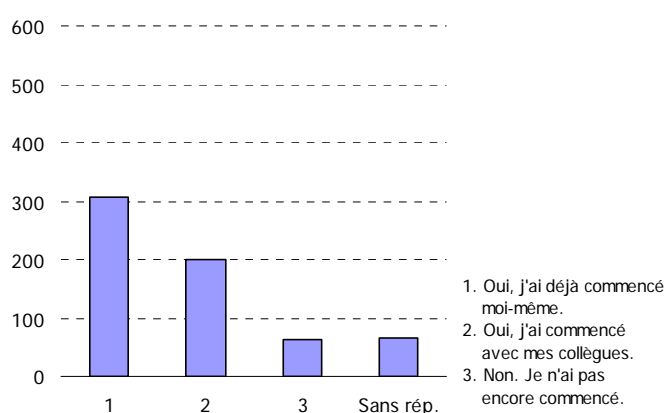
Source : Équipe d'étude JICA, juin 2006

(2) Résultats de l'expérimentation du modèle

Environ deux mois après la mise à disposition des modules pour appropriation individuelle aux CAP, l'Équipe d'étude de la JICA a effectué une enquête sur la première séance d'essai du modèle de formation continue au niveau des enseignants des 13 communes/communautés rurales ciblées.

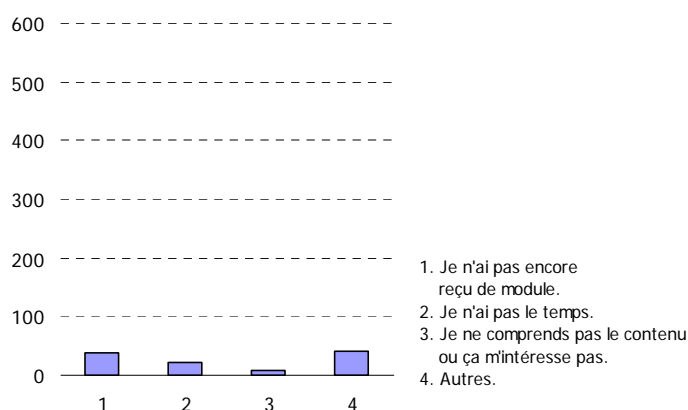
En juin 2006, 80% de l'ensemble des interrogés (excepté les enseignants qui n'ont pas été ciblés) ont commencé l'autoformation avec les modules distribués. Environ 20% de l'ensemble des interrogés n'ont pas commencé ou n'ont pas fourni d'éléments de réponse. Il y a deux raisons à cela : la première concerne le dispositif du modèle de formation (retard de livraison des modules) et la seconde concerne la motivation des enseignants.

Schéma C.2.7 Avez-vous commencé l'autoformation avec les modules distribués?



Source : Équipe d'étude JICA, juin 2006

Schéma C.2.8 Quelle est la raison pour laquelle vous n'avez pas encore commencé?



Source : Équipe d'étude JICA, juin 2006

Par ailleurs, de nouvelles mesures ont été prises au niveau de l'administration surtout au niveau de l'IDEN.

Dans le département de Louga, l'expérimentation du modèle de formation a entraîné la restructuration des CAP. Une CAP de Louga qui compte environ 80 enseignants a été confrontée à

des difficultés de fonctionnement et de gestion à cause de l'importance de sa taille. Après cette restructuration, la CAP a été divisée en 5 petites structures afin d'améliorer l'efficacité. En outre, la séance de partage de pratiques pédagogiques a été programmée par l'IDEN en vue d'assurer la supervision et le suivi du modèle de formation. De telles initiatives de la part des IDEN dans la phase d'expérimentation du modèle, ont eu des impacts positifs au niveau des l'efficacité et de la pertinence.

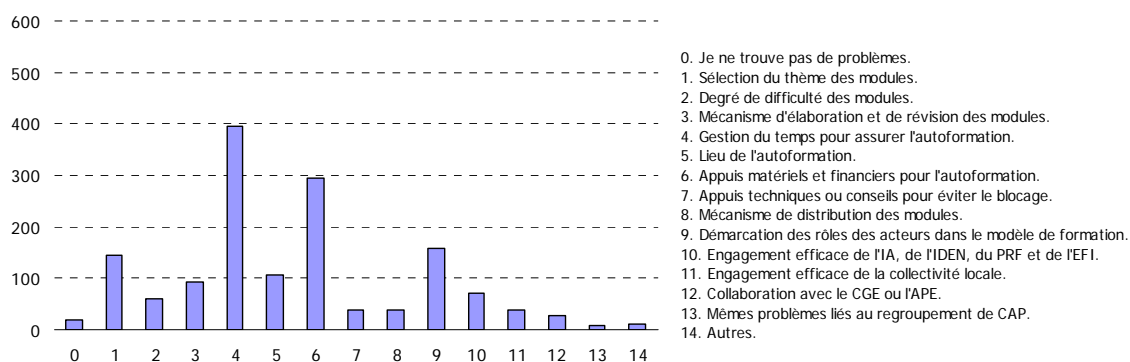
On peut également considérer, comme résultat positif, le fait d'avoir repéré les failles du système de gestion de l'éducation surtout au niveau de l'IDEN, à travers des activités qui se sont déroulées depuis la formation des responsables de cellule.

(3) Évaluation de l'expérimentation du modèle

Selon l'enquête sur la première séance d'essai du modèle de formation continue pour les enseignants des 13 collectivités locales ciblées, la plupart des enseignants ont jugé que le modèle de formation tel que proposé est pertinent. Beaucoup d'autres pensent que ce modèle de formation est une très bonne initiative et qu'il vient à son heure, tandis que d'autres ont également suggéré des améliorations au niveau de la méthode et par rapport à la mise en pratique de la formation.

Les réponses des enseignants sur les problèmes liés au modèle de formation et les problèmes soulevés au niveau de la CAP sont indiquées dans les questionnaires ci-dessous.

Schéma C.2.9 Quels sont les problèmes liés au modèle de formation continue des maîtres?

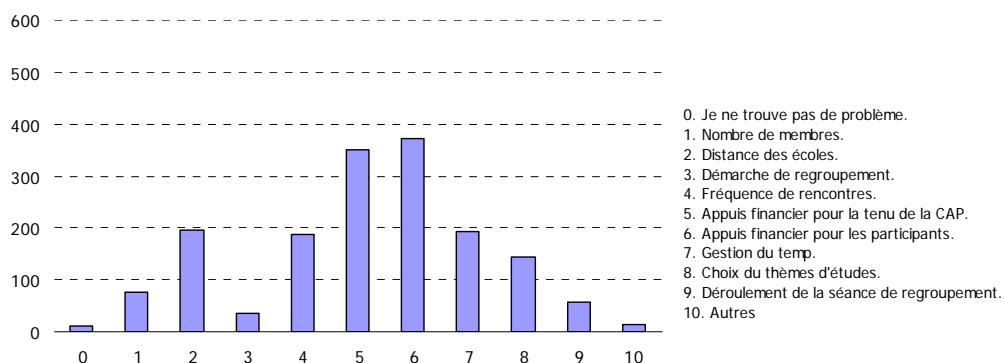


NB : Les participants ont choisi 3 réponses.

Source : Équipe d'étude JICA, juin 2006

Concernant les problèmes liés au modèle de formation, Deux tiers des enseignants ont souligné le fait que la « gestion du temps pour assurer l'autoformation » fait défaut. La moitié des enseignants souhaite bénéficier d'un « appui matériel et financier pour l'autoformation ». En outre, les problèmes qui ont été fréquemment soulevés concernent le rôle des structures concernées et le choix des thèmes de modules.

Schéma C.2.10 Le « modèle de formation continue des maîtres » se tient au niveau de la CAP qui sera le cadre de partage et d'échanges techniques. Quels sont les problèmes de la CAP?



NB : Les participants ont choisi 3 réponses.

Source : Équipe d'étude JICA, juin 2006

Les problèmes liés à la CAP (qui sera le cadre de partage et d'échanges techniques pour cette formation) sont principalement d'ordre financier (l'appui financier). Toutefois, d'autres points tels que la « distance des écoles », la « fréquence de rencontres » et la « gestion du temps » constituent également des problèmes majeurs inhérents à l'organisation de la CAP.

L'échantillon d'opinions personnelles qui, en un sens, reflètent les observations générales sur le modèle de formation est indiqué ci-dessous.

Tableau C.2.3 Observations générales sur le modèle de formation (Echantillon d'opinions personnelles)

1. Calendrier de formation	<p>1-1 La formation continue doit être décentralisée pour que l'impact soit ressenti par les instituteurs de brousse. Le mécanisme de distribution des modules doit être revu.</p> <p>1-2 Il faudra trouver un modèle de formation qui soit en adéquation avec réalités de la réforme du programme scolaire.</p> <p>1-3 C'est un modèle dont la volonté de répondre aux besoins en formation des enseignants est manifeste mais la méthodologie adoptée semble être en léger décalage par rapport aux besoins des élèves maîtres.</p> <p>1-4 Cette formation doit prendre en compte les problèmes de l'enseignant en vue d'une meilleure pratique de classe et du suivi des enseignements - apprentissages.</p>
2. Durée	<p>2-1 Elle doit être mensuelle ou organisée tous les 15 jours.</p> <p>2-2 Un minimum de temps : 2 mois pour étudier les modules.</p> <p>2-3 la gestion du temps pose problème.</p> <p>2-4 Le temps imparti à la formation est insuffisant, une exploitation minutieuse des modèles s'avère nécessaire.</p> <p>2-5 Au minimum la distribution et l'exploitation des modules devraient être de 20 jours. Le temps réservé à l'étude des modules devrait être revu.</p>
3. Regroupement	<p>3-1 Il faut prévoir des mesures d'accompagnement pour pérenniser cette dernière. À cet effet, il faudrait réduire le nombre de membres par CAP et bien exploiter les comptes rendus.</p> <p>3-2 Doter chaque enseignant d'un fascicule pour chaque module afin qu'il puisse bien l'exploiter. Organiser des séances pour éclaircir certains points dans les CAP.</p> <p>3-3 Très important c'est pourquoi il est préférable que nous augmentions les rencontres.</p> <p>3-4 Très intéressant mais les modalités de mise en œuvre doivent être revues.</p> <p>3-5 Insuffisance des rencontres de formation des enseignants.</p>
4. Outils	<p>4-1 Contenus très intéressants pour mener à bien notre tâche.</p> <p>4-2 Y intégrer les thèmes proposés lors les examens professionnels pour la promotion des jeunes enseignants compétents.</p> <p>4-3 Une bonne intégration du module pourra accroître la réussite de cette formation.</p> <p>4-4 Introduire des modules de formation sur les disciplines enseignées à l'école : Maths Français</p> <p>4-5 Le module de formation continue des maîtres s'avère nécessaire mais doit être revu sur plusieurs points.</p> <p>4-6 Les modules sont intéressants mais j'aurai aimé qu'on évite de répondre au Pré-test afin de ne pas nous canaliser les réponses.</p> <p>4-7 Bonne démarche mais les enseignants devraient être impliqués pour le choix des thèmes.</p> <p>4-8 Ce modèle de formation continue des maîtres vient à son heure, beaucoup de zones d'ombres concernant la gestion administrative, pédagogique et matérielle sont traitées et par conséquent elle nous permet de combler nos lacunes.</p>
5. Dispositif	<p>5-1 Bon mais l'assistance des inspecteurs est nécessaire.</p> <p>5-2 Pour une formation continue des maîtres, il faut l'engagement de l'IA et de l'IDEN mais aussi un engagement efficace de la commune/communauté rurale et un appui financier et matériel pour l'auto formation.</p> <p>5-3 Faire le suivi pour l'intégrer dans le programme horaire.</p> <p>5-4 Bon mais il manque une coordination entre les acteurs qui tournent autour de l'éducation.</p> <p>5-5 Insuffisance de suivi des enseignants.</p> <p>5-6 Ce type de formation est plus efficace que les séminaires parce qu'il touche l'ensemble des enseignants et coûte moins cher. Favorise les échanges entre apprenants.</p> <p>5-7 Ce type de formation vient combler un vide car il prend en charge les préoccupations de pas mal d'enseignants (surtout les plus jeunes).</p> <p>5-8 Salubre mais il faut associer les participants pour l'élaboration des thèmes afin de prendre en charge les vrais problèmes des enseignants.</p>
6. Autres	<p>6-1 Organiser des séminaires sur la didactique des disciplines en plus de cette formation.</p> <p>6-2 Bonne et doit être pérennisée et sanctionnée souvent d'un examen avec diplôme ou titre.</p> <p>6-3 Non implication totale de la part des CL.</p> <p>6-4 La formation continue devrait être plus diversifiée et plus personnelle.</p> <p>6-5 Les modules doivent être mis à la disposition des maîtres pendant les grandes vacances.</p> <p>6-6 C'est une bonne chose mais il faut insister sur la qualité des CAP.</p> <p>6-7 Je trouve que c'est bien de former continuellement les enseignants seulement l'autoformation nécessite du temps et de l'initiative.</p> <p>6-8 Nous suggérons qu'on motive financièrement les enseignants mais aussi qu'on les associe à l'élaboration des modules.</p>

Source : Équipe d'étude JICA, juin 2006

Les mesures à prendre pour remédier aux problèmes identifiés au cours de l'expérimentation du modèle de formation peuvent être classifiées comme suit :

1. Centraliser les informations au niveau de l'IDEN

Constituer une base des données des CAP, des procès-verbaux et des fiches d'autoévaluation, etc. au niveau IDEN.

2. Revoir le contenu et le type de la formation

Adapter le contenu, le volume et le type de la formation aux besoins des enseignants pour que les enseignants puissent travailler d'une façon durable et efficace.

3. Examiner l'approche et le déroulement

Examiner la démarche des séances de partage pour rendre plus efficace et pertinente le partage de pratiques pédagogiques.

4. Organiser un système de suivi par l'administration

Organiser un système de suivi par l'administration en réorganisant le dispositif déjà existant et déterminer les modalités de mise en place d'un système de remontée des procès-verbaux et des fiches d'autoévaluation ainsi qu'un système d'exploitation au niveau des IDEN.

C.2.4 Réajustements apportés au modèle de formation continue des maîtres

(1) Amélioration du modèle

Le premier modèle de formation continue des maîtres a été révisé et réexaminé sous tous les aspects cités ci-dessous. Il a été ensuite amélioré selon les résultats obtenus.

1. Examen des mesures à prendre pour l'expérimentation du modèle de formation :
Examiner les possibilités d'intégration et de modifications à apporter au modèle par rapport aux mesures à prendre pour l'expérimentation du modèle de formation.
2. Analyse des résultats de l'enquête au niveau des enseignants :
Ordonner et analyser les résultats de l'enquête au niveau des enseignants des 13 communes/communautés rurales ciblées.
3. Analyse des résultats des entretiens avec les enseignants :
Faire analyser les enquêtes au niveau des enseignants et des inspecteurs.
4. Réunion pour examiner le modèle de formation :
Une réunion a été tenue le 7 octobre 2006, entre l'ETR et l'Équipe d'étude de la JICA, afin d'examiner la pertinence du modèle de formation. Le contenu des modifications à apporter au modèle a été examiné sur la base des résultats de l'enquête mentionnée ci-dessus à titre de document annexe.

(2) Aperçu sur le modèle amélioré

Après une analyse du modèle sur la base de la méthodologie précitée, il n'a pas été jugé nécessaire d'apporter un grand amendement concernant l'orientation et le déroulement du premier modèle. Les différents points du modèle ont été examinés et le contenu de manuel a été modifié par souci de clarté et de pragmatisme. Les principaux points qui ont été sujets à des modifications sont indiqués ci-dessous.

❖ Amélioration du contenu de manuel

La structure du manuel opératoire a été révisée et modifiée pour faciliter l'appropriation et la compréhension.

Tableau C.2.4 Structure du manuel opératoire

-Sommaire-	-Annexes-
1 Introduction	Annexe 1 : Conseils pratiques pour le responsable de CAP
2 Présentation du modèle de formation continue modulaire des maîtres	Annexe 2 : Fiche d'animation
2-1 Objectif du modèle de formation	Annexe 3 : Fiche d'autoévaluation
2-2 Stratégie du modèle de formation	Annexe 4 : Procès verbal du regroupement
3 Principe du modèle de formation continue modulaire des maîtres	Annexe 5 : Liste de présence
3-1 Déroulement de la formation	Annexe 6 : Fiche d'évaluation du dispositif
3-2 Outils	Annexe 7 : Fiche d'évaluation
3-3 Etape de la formation	
3-4 Suivi / Evaluation	
3-5 Rôle des structures concernées	
3-6 Calendrier de la formation	
4 Conclusion	

Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006

❖ Déroulement de la formation

Le cycle de la formation qui constitue le fondement du modèle est articulé autour de 3 axes principaux : 1) une autoformation, 2) une séance de partage, 3) un réinvestissement.

Encadré C.2.2 Manuel opératoire de la formation continue des maîtres « Principes de la formation »

3 PRINCIPES DE LA FORMATION CONTINUE MODULAIRE DES MAITRES

4

4-1 Déroulement de la formation

La formation se déroule en trois étapes :

1) Appropriation individuelle du module (autoformation)
Le maître s'approprie seul le module sans faire appel à des ressources externes.
L'autoformation nécessite l'utilisation du Module et de la Fiche d'autoévaluation.

=Points importants=
Permet de préciser le niveau de compréhension individuelle.

2) Séance de partage des pratiques pédagogiques au niveau de la CAP
Une équipe pédagogique va assister à un cours ou exposé délivré par un pair. Le cours ou l'exposé sera suivi, au besoin, d'une leçon test pour voir concrètement comment les aspects pédagogiques (principes méthodologiques et démarche) sont abordés en situation réelle. Cet exercice sera suivi d'échanges. Dans tous les cas, cette ou ces séances de partage seront toujours précédées ou suivies nécessairement de leçons d'essais ou de leçons modèles.

=Points importants=
- Préparer la séance de partage de pratiques pédagogiques par la lecture effective des modules ;
La nécessité de discuter, et d'échanger justifie la tenue de la séance de partage.
- Stabiliser et avoir un même niveau de compréhension.

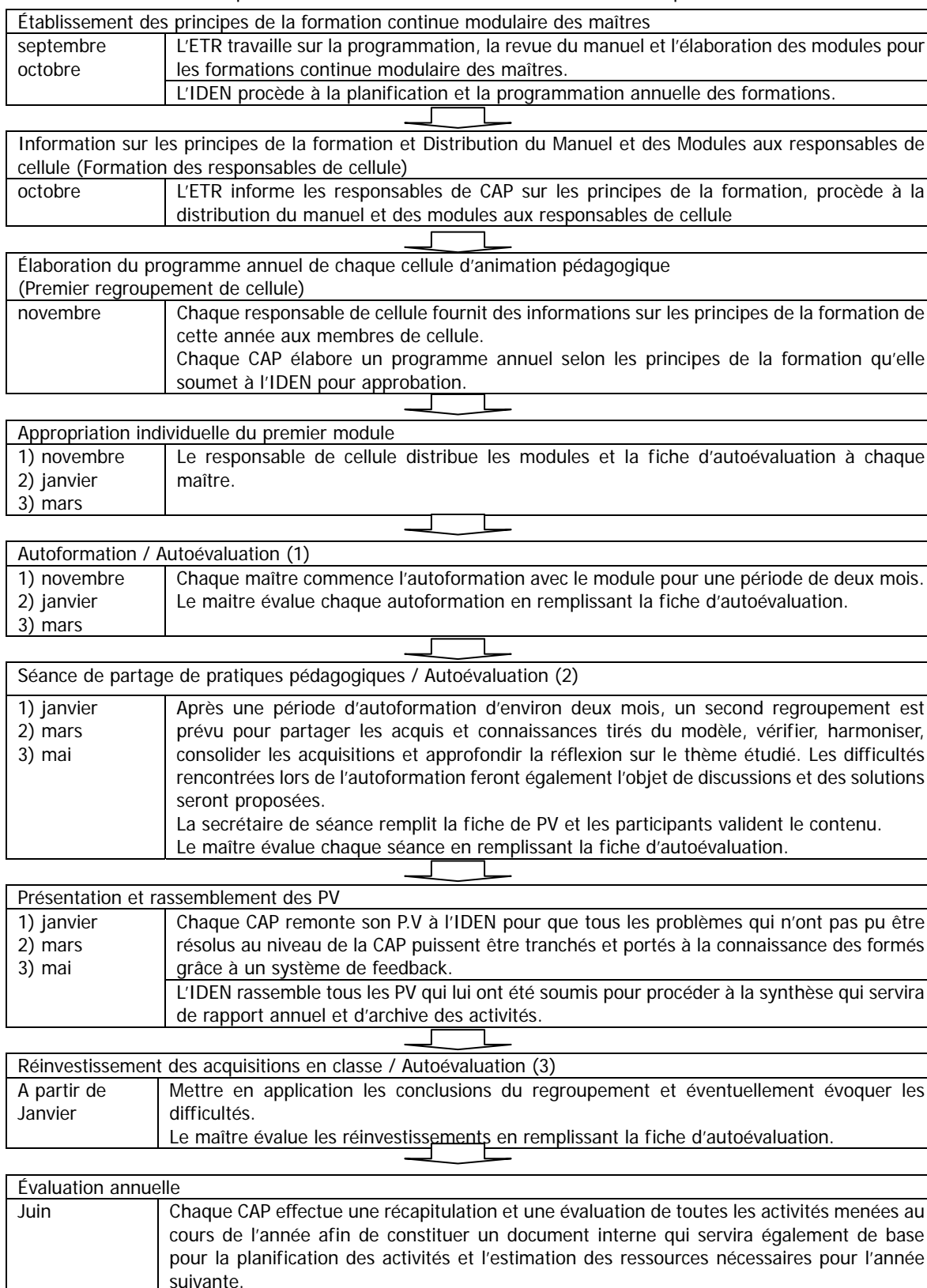
=Fiche d'animation= : cf. ANNEXE 2

3) Réinvestissement des acquis en classe
Le maître met en pratique les acquis de la séance de partage.

=Points importants =
Le maître met en évidence les difficultés auxquelles il a été confronté.
Les difficultés pratiques feront l'objet de discussions à l'école (de 2 et plus) ou dans la cellule avec l'exploitation des fiches d'autoévaluation.

Source : Équipe technique régionale de Louga, octobre 2006

Schéma C.2.11 Manuel opératoire de la formation continue des maîtres « Étapes de la formation »



Source : Équipe technique régionale de Louga, octobre 2006

❖ Rôle du responsable de CAP

Le responsable de CAP joue un rôle important dans l'application du modèle de formation. Il est chargé de la gestion des membres de la cellule, de la gestion matérielle, de la conduite de la séance de partage de pratiques pédagogiques, d'assurer la liaison entre l'IDEN et les bénéficiaires de la formation etc. Ces rôles et responsabilités sont définis dans le manuel opératoire de la formation continue des maîtres et abordés, de façon exhaustive, dans l'annexe.

Schéma C.2.12 Manuel opératoire de la formation continue des maîtres « Rôle des structures concernées »

Rôle du responsable de cellule
Dans le cadre de la formation continue modulaire des maîtres, le responsable de cellule joue un rôle important.
Il est chargé :
- de la gestion des membres de la cellule ;
- de la gestion matérielle ;
- de la conduite de la séance de partage de pratiques pédagogiques;
- d'assurer la liaison entre l'IDEN et les bénéficiaires de la formation. (cf. ANNEXE 1)

Source : Équipe technique régionale de Louga, octobre 2006

❖ Fiche d'animation

Les manquements relevés au niveau du partage des pratiques pédagogiques (manque d'efficacité) ont induit les mesures à prendre pour l'expérimentation du modèle de formation. Pour les mesures d'améliorations, la fiche d'animation pour le responsable de CAP a été ajoutée comme annexe pour assurer un bon déroulement de la séance de partage.

Tableau C.2.5 Manuel opératoire de la formation continue des maîtres « Fiche d'animation »

Activités	Heure	Méthode
1. Enregistrement des présences	15min	
2. Partage des résultats des réinvestissements relatifs au Module 2	30min	Susciter l'avis de quelques personnes sur les résultats et demander aux autres de réagir par rapport à ces contributions
3. Présentation individuelle des résultats de l'autoformation sur le Module 3	45min	Donner la parole à chaque maître
4. Débat sur les acquis	30min	Choisir les acquis principaux qui feront l'objet de débats et promouvoir l'échange des points de vue entre les membres
5. Débat sur les difficultés	30min	Identifier les difficultés principales qui feront l'objet de débats et susciter les discussions en soulignant les oppositions d'opinions
6. Débat pour remédier aux difficultés	30min	Susciter le débat en soulignant les divergences
7. Conclusion sur le Module 3	15min	Résumer et mettre en ordre le contenu des discussions
8. Établissement et validation du PV	30min	Remplir le PV et le valider
9. Appropriation du Module 4	15min	Diffuser le module 4 auprès des membres et confirmer le calendrier pour chaque étape de formation

Source : Équipe technique régionale de Louga, octobre 2006

❖ Introduction des modules

Trois nouveaux modules sont introduits pour la deuxième expérimentation. Ces modules ont été sélectionnés par l'ETR et l'équipe d'étude sur la base des résultats des enquêtes et des remarques et observations des IDEN (tirées de leur propre expérience sur les réalités du terrain).

Les modules qui ont été choisis concernent la « Déontologie et morale professionnelle », la « Résolution de problème appliqué à la mathématique », l'« Enseignement des sciences d'observation à l'école élémentaire ». Les modules ont été élaborés par l'ETR.

Numéro	Modules sélectionnés	Appropriation
Module 1	Déontologie et morale professionnelle	novembre 2006
Module 2	Résolution de problème appliqué à la mathématique	janvier 2007
Module 3	Enseignement des sciences d'observation à l'école élémentaire	mars 2007

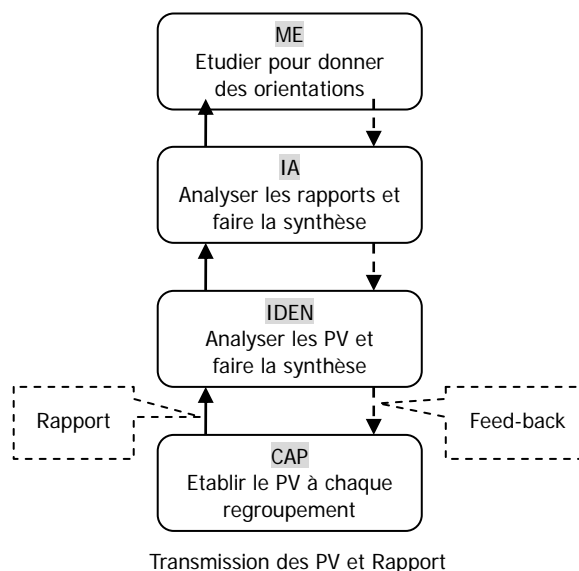
❖ Suivi/évaluation et exemple de fiches d'évaluation

Concernant le suivi, l'évaluation et le feed-back de la part de l'IDEN, la nécessité de procéder à des réaménagements a été soulignée par les acteurs concernés.

❖ Modification du contenu des PV et procédé de transmission des PV et rapports

Le PV qui est l'outil devant permettre le suivi/évaluation a été modifié. Cet outil favorise, essentiellement, l'échange d'informations entre les CAP et les IDEN, le suivi/appui des maîtres par l'IDEN. Il est important de mettre en place un système de transmission des PV et rapports pour qu'ils soient acheminés à tous les niveaux suivant le schéma (CAP-IDEN-IA-ME) et pour que le feedback puisse également s'opérer.

Schéma C.2.13 Transmission des PV et Rapport

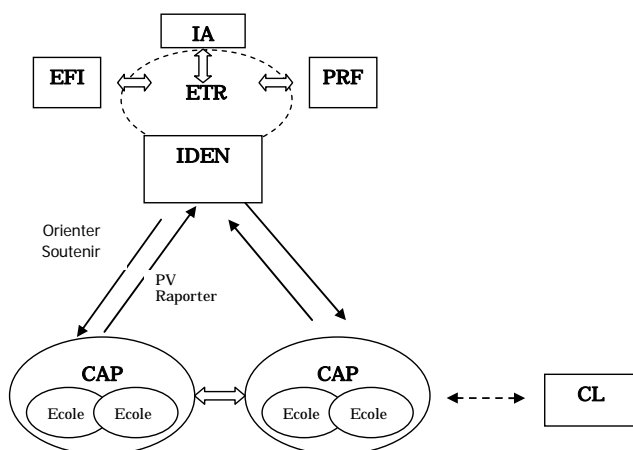


Source : ETR de Louga, octobre 2006

❖ Rôles des structures concernées

Les rôles des structures concernées n'ont pas été clairement définis dans le manuel provisoire pour la première expérimentation du modèle de formation. Par conséquent, les rôles de chaque structure ont dû être clarifiés et démarqués. Il est primordial de renforcer la répartition des rôles et la collaboration entre les structures pour redynamiser la formation continue des maîtres.

Schéma C.2.14 Organigramme conceptuel du modèle de formation continue des maîtres



Source : Équipe technique régionale de Louga, octobre 2006

Encadré C.2.3 Manuel opératoire de la formation continue des maîtres « Rôle des structures concernées »

4-2 Rôle des structures concernées

La conduite de l'activité pilote suppose une collaboration et un partenariat ouvert entre toutes les structures concernées. Par conséquent, une claire définition des rôles s'impose pour permettre une synergie (horizontale et verticale) entre les différents organes et structures.

Structures et organes	Rôles et responsabilités	
	Mise en œuvre	Suivi / Evaluation
IA	Assurer la coordination du plan de formation et de son suivi. Appui à l'élaboration d'outils didactiques nécessaires et complémentaires. Soutenir les IDEN et informer le ministère sur les résultats.	Assurer la supervision à travers ses structures rattachées (PRF-EFI) à propos du choix des modules et de leur pertinence. Evaluer le dispositif.
ETR	Cadre de réflexion d'orientation et de gestion de la formation des responsables. Production des outils	Assurer une bonne coordination des évaluations en vue d'une remédiation.
PRF	Assurer la coordination au plan de formation et de son suivi. Appui à l'élaboration d'outils didactiques complémentaires à la formation.	Assurer le suivi et l'évaluation par des visites de classes et des cellules.
EFI	Participer à la formation et l'encadrement des enseignants	Assurer le suivi et l'évaluation par des visites de classes et des cellules.
IDEN	Définir les stratégies à mettre en œuvre. Assurer la mise en œuvre des programmes. Gérer et ajuster au besoin le calendrier de la formation. Constituer une base des données des CAP.	Assurer le suivi-appui des maîtres. (visites des classes et CAP) Rapporter les informations sur la formation et les activités de la CAP. Transmettre les résultats à l'IA.
Les responsables de cellules (cf ANNEXE 1)	Distribuer les modules à temps. Choisir les lieux de rencontres en relation avec les membres de la cellule. Informer les membres des cellules. Aider à l'animation de la cellule. *	Assurer la transmission des P.V des cellules en précisant les présents et les absentes. (justifier ou non) Vérifier les fiches d'autoévaluation et proposer des stratégies de remédiation
Bénéficiaires de la formation (maîtres)	Prendre connaissance du contenu des modules. Assister aux séances de partage de pratiques pédagogiques.	Remplir les fiches d'autoévaluation. Proposer des solutions aux collègues ou aux responsables de cellule.

Commune CR	Appuyer l'organisation des cellules. *	
---------------	---	--

* Pour l'appui à l'organisation des regroupements, le responsable de cellule peut solliciter le CLEF.

Source : Équipe technique régionale de Louga, octobre 2006

❖ Calendrier de la formation

Les calendriers annuels du modèle de formation et des activités traditionnels sont indiqués dans l'encadré C.2.4 et dans le schéma C.2.15.

Les programmes annuels de la formation continue et activités traditionnelles sont établis pendant la première séance. Lors de la dernière séance, il est procédé une évaluation annuelle. Pour 6 séances de CAP effectuées, 3 sont réservées à la séance de partage et 3 autres aux activités traditionnelles de CAP. À cet effet, il faudrait souligner que l'appropriation individuelle des modules et la séance de partage ne s'effectuent qu'une fois tous les 2 mois.

Encadré C.2.4 Manuel opératoire de la formation continue des maîtres « Calendrier de la formation »

4-3 Calendrier de la formation

L'alternance appropriation individuelle / séance de partage se fera dans des intervalles réguliers d'environ 8 semaines, comme indiqué dans le schéma ci-dessous.

- ◆ Séance I : novembre
 - Informations sur la formation continue modulaire des maîtres
 - Programmations de la formation continue modulaire des maîtres et des activités classiques de cellule d'animation pédagogique
 - Appropriation individuelle du <Module 1> par les maîtres
- ◆ Séance II : janvier
 - Partage de pratiques pédagogiques sur le <Module 1>
 - Appropriation du <Module 2>
- ◆ Séance III : mars
 - Partage des résultats des réinvestissements du Module 1
 - Partage de pratiques pédagogiques sur le <Module 2>
 - Appropriation du <Module 3>
- ◆ Séance IV : mai
 - Partage des résultats des réinvestissements du Module 2
 - Partage de pratiques pédagogiques sur <Module 3>
- ◆ Séance V : juin
 - Partage des résultats des réinvestissements du Module 3
 - Évaluation annuelle sur la formation continue modulaire des maîtres et les activités classiques de cellule d'animation pédagogique

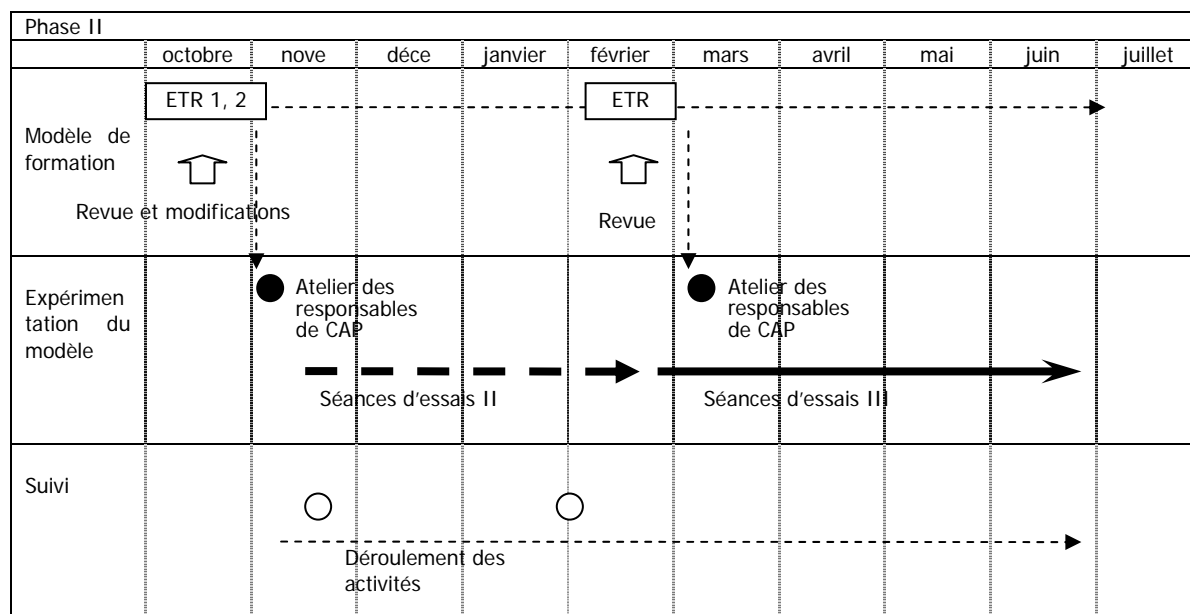
	<i>Nov.</i>	<i>Déc.</i>	<i>Jan</i>	<i>Fév</i>	<i>Mar</i>	<i>Avril</i>	<i>Mai</i>	<i>Juin</i>
Séances	I		II		III		IV	V
Appropriation du module	Module 1		Module 2		Module 3			
Autoformation								
Partage des pratiques pédagogiques			Module 1		Module 2		Module 3	
Réinvestissement								
Activités classiques de CAP	★	★		★		★		★

Source : Équipe technique régionale de Louga, octobre 2006

(3) Déroulement des activités

À la suite de la révision et des modifications apportées au modèle de formation en octobre, le modèle a été diffusé aux responsables de CAP, et une deuxième séance d'essai du modèle a été lancée. Ce dernier sera remodifié selon les besoins exprimés et retenus en se fondant sur les mêmes modalités de finalisation du modèle précédent.

Schéma C.2.15 Processus d'élaboration du modèle de formation continue des maîtres



Source : Équipe d'étude JICA, octobre 2006