

RAPPORT D'ANALYSE DU SECTEUR DE L'EDUCATION DE BASE

- SENEGAL -

AOÛT 2012

**AGENCE JAPONAISE DE COOPÉRATION INTERNATIONALE (JICA)
INTERNATIONAL DEVELOPMENT CENTER OF JAPAN INC. (IDCJ)**

HM
JR
12-072

RAPPORT D'ANALYSE DU SECTEUR DE L'EDUCATION DE BASE

- SENEGAL -

AOÛT 2012

**AGENCE JAPONAISE DE COOPÉRATION INTERNATIONALE (JICA)
INTERNATIONAL DEVELOPMENT CENTER OF JAPAN INC. (IDCJ)**



Carte géographique du Sénégal (14 régions)

Source : JICA, Bureau des ONG, Sénégal
<http://www.jicangodesksenegal.org/geography> (11 Juin 2012)

Abréviations

ACDI :	Agence Canadienne de Développement International
AFD :	Agence Française du Développement
ANSD :	Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie
BAC :	Baccalauréat
BAD :	Banque Africaine de Développement
BM :	Banque Mondiale
BFEM :	Brevet de Fin d'Etudes Moyen
CAEM :	Certificats d'Aptitude à l'Enseignement Moyen
CAECEM :	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Collèges d'Enseignement Moyen
CAF :	Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle
CAP :	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CAP :	Cellule de l'Animation Pédagogique
CDMST :	Cadre de Dépenses Sectorielles à Moyen Terme
CDRF :	Capacity Development Results Framework
CEAP :	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CFEE :	Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires
CFS :	Certificat de Fin de Stage
CGE :	Comité de Gestion des Ecoles/Etablissements
CLEF :	Comité Local d'Education et de Formation
CNPC :	Comité National de Pilotage du Curriculum
CONFEMEN :	Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en partage
CPI :	Corruption Perceptions Index
CRFPE :	Centre régional de Formation des Personnels de l'Education
DAGE :	Direction de l'Administration Général et de l'Equipement
DADL :	Direction d'Appui au Développement Local
DALN :	Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
DEE :	Direction de l'Enseignement Elémentaire
DEMSG :	Direction de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général
DEPS :	Direction de l'Education Préscolaire
DEqS :	Direction des Équipements Scolaires
DEXCO :	Direction des Examens et Concours
DFC :	Direction de la Formation et de la Communication
DPES :	Document de Politique Economique et Sociale
DPRE :	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education
DRH :	Direction des Ressources Humaines
DSPR :	Document de Stratégies de Réduction de la Pauvreté
EBS :	Enfants à besoins éducatifs spéciaux
ECB :	Ecoles Communautaires de Base

EFA :	Education for All
EPT :	Education pour Tous
EFI :	École de Formation d'Instituteurs
FASTEF :	Faculté des Sciences de l'Education et de la Formation
FTI :	Fast Track Initiative
GP :	Groupes Pédagogiques
IA :	Inspection d'Académie
IDEN :	Inspection Départementale de l'Education Nationale
IDA :	International Development Association
IDCJ :	International Development Center of Japan Inc.
INEADE :	Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Éducation
IPS :	Indice de Parité entre les Sexes
ISU :	Institut de la Statistique de l'UNESCO
JICA :	Japan International Cooperation Agency (Agence Japonaise de Coopération Internationale)
MDTF :	Multi-donor Trust Fund (Fonds fiduciaires multidonateurs)
MEN :	Ministère de l'Éducation Nationale
OMD	Objectifs Millénaires pour le Développement
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
PASEC :	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PDEF :	Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation
PDRH :	Programme de Développement des Ressources Humaines
PIB :	Produit Intérieur Brut
PNUD :	Programme des Nations unies pour le développement
PTF :	Partenaires Techniques et Financiers
QEFA :	Quality Education for All
RNB :	Revenu National Brut
SIGE :	Système d'Information sur la Gestion de l'Education
SNERS :	Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires
SPC :	Secrétariat Permanent du Curriculum
SWAp :	Sector Wide Approach
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication
UCAD :	Université Cheikh Anta Diop
UE :	Union Européenne
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF :	United Nations Children's Fund
USAID :	United States Agency for International Development
WBI :	World Bank Institute (Institut de la Banque mondiale)

Résumé Exécutif

Chapitre 1: Aperçu de l'étude

Pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) avant le délai de 2015, l'approche sectorielle (SWAp) et le soutien financier ont avancé. Dans une telle situation, pour exécuter le programme de façon plus stratégique et efficace, il est nécessaire que l'Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA) ait une vue d'ensemble du secteur de l'éducation de base des pays en voie de développement en collectant des informations variées pour faire une analyse plus profonde. La mise en œuvre de la présente étude se fonde sur cette idée.

L'Étude cible treize pays sélectionnés en Afrique Sub-Saharienne et en Amérique Centrale¹. A travers des analyses des pays cibles et des analyses globales, l'étude vise : (1) le classement des informations portant sur l'ensemble du secteur de l'éducation de base des pays ciblés et l'identification des thèmes de développement prioritaires; et (2) la récapitulation des recommandations pour l'analyse sectorielle améliorée de la JICA dans l'avenir.

Chapitre 2: Situation politique et socio-économique du Sénégal

Depuis son indépendance en 1960, le Sénégal a connu une période de stabilité politique intérieure, et les élections générales qui ont été tenues en mars 2012 sont venues confirmer cette stabilité à travers l'alternance pacifique et démocratique du pouvoir. Toutefois, la région de Casamance qui est séparée du reste du pays par la Gambie a émis des revendications de séparation qui a pris des proportions armées dans son conflit avec le régime en place et a engendré une situation instable qui continue de subsister. En ce qui concerne les indicateurs socio-économiques de base, le Revenu National Brut par habitant était de l'ordre de 1 090 USD par habitant (2010) ; le taux de croissance du Produit National Brut, 4,1% ; l'espérance de vie de 59,3 ans ; et le taux d'alphabétisation des adultes de 49,7%.

Chapitre 3 : Politique et des réformes du secteur de l'éducation

Depuis l'adoption de la Déclaration de l'Éducation Pour Tous (EPT) en 1990, 10 ans après, en l'an 2000, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a formulé les grandes lignes de la politique du secteur éducatif qui préconisait la généralisation de l'enseignement élémentaire comme priorité absolue. Cette politique a été exécutée dans le cadre du « Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation » (PDEF). Ce nouveau programme stipule la construction de nouvelles écoles, le recrutement massif d'enseignants volontaires, l'introduction du double flux et les classes multigrades ainsi que la réforme de l'accès à l'éducation. Bien que les résultats de ce programme ont été probants en termes d'amélioration du taux brut de scolarisation, les

¹ Les pays cibles de l'étude sont : Burkina Faso, Cameroun, Guatemala, Ethiopie, Kenya, Malawi, Mali, Nicaragua, Niger, Ouganda, Rwanda, Sénégal et Zambie.

actions d'amélioration en relation avec la gestion et la qualité de l'éducation n'ont pas été mises en œuvre d'une manière satisfaisante, et l'amélioration du taux d'achèvement des études d'enseignement élémentaire était assez limitée.

Les actions pour remédier aux problèmes liés à la qualité de l'enseignement sont : l'augmentation du nombre des établissements scolaires dont la construction a été inachevée ou interrompue, l'augmentation du nombre d'enseignants non qualifiés ainsi que la réduction du nombre d'heures de cours assurés dans le cadre du système du double flux. Après avoir pris conscience de l'existence de ces problèmes, en 2012, le MEN a élaboré une nouvelle politique qui stipulait un changement dans les conditions de recrutement des enseignants volontaires (recrutement d'enseignants plus qualifiés), l'amélioration de la formation initiale des enseignants, et l'abolition graduelle du système de double flux. D'autre part, cette nouvelle orientation politique accorde une priorité absolue à l'amélioration du niveau de connaissances de base dès les premières années d'enseignement élémentaire, et recommande fortement à ce que le cycle d'enseignement élémentaire et celui de l'enseignement moyen soient unis pour former ce qui sera désormais l'éducation de base. Elle préconise également d'atteindre un taux d'achèvement des études d'éducation de base de 100% jusqu'à l'année 2025.

Chapitre 4 : Situation actuelle et problèmes du développement du secteur de l'éducation de base

[Accès] En ce qui concerne l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen, depuis la mise en place du PDEF en 2001 et grâce à la construction de salles de classes, l'emploi massif d'instituteurs, le développement et la sensibilisation à l'éducation des filles, la scolarisation élémentaire a énormément progressé pendant 10 ans jusqu'à 2011 où le taux brut de scolarisation concernant l'enseignement élémentaire a atteint 90% et celui de l'enseignement moyen 50%. D'autre part, les disparités entre les sexes se sont réduites. Néanmoins, les disparités entre régions restent à améliorer. En ce qui concerne l'enseignement moyen, dû à la suppression en 2011 du CFEE (Certificat de Fin d'Études Élémentaires, nécessaire pour entrer au collège), le taux brut d'admissions au collège a soudainement augmenté cette même année parallèlement à l'augmentation drastique du nombre de nouveaux collégiens. Mais avec le manque aigu d'enseignants et de salle de classe qui devient un problème majeur et l'augmentation du taux de redoublement ainsi que celle du taux d'abandon demeurera une question préoccupante pour les prochaines années à venir.

[Rendement interne] Même si le taux de scolarisation dans l'enseignement élémentaire et moyen a largement progressé au Sénégal, le rendement interne de l'éducation demeure limité. Jusqu'à 2011, les tendances des taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans l'enseignement élémentaire ont montré des signes d'amélioration mais, le taux d'abandon qui a enregistré 9% demeure assez élevé, surtout auprès des élèves de CI et ceux des classes avancées. Le taux de réussite au CFEE a également chuté ce qui suggère que la qualité de l'enseignement des enfants demeure faible. En ce qui concerne l'enseignement moyen, et durant les 5 dernières

années, le rendement interne n'a presque pas progressé. Concernant la comparaison du taux de rendement interne par niveau de classe, le taux d'abandon des élèves de 3^{ème} a atteint 22%, ce qui est assez élevé.

[Équité] Concernant les disparités entre les deux sexes, et grâce aux activités qui ont été menées pour renforcer la sensibilisation à la scolarisation des filles, la disparité dans la scolarisation des filles dans les établissements scolaires élémentaires et d'enseignement moyen a été presque éliminée, et dans certaines régions le taux d'abandon et celui d'accès des garçons sont supérieurs à celui des filles. Cependant, les disparités régionales en matière d'abandons scolaires dans les deux cycles d'enseignement à savoir l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen demeurent grandes. En effet, le taux d'abandon dans les régions de Kaffrine, Kolda et Tambacounda est assez élevé.

[Qualité d'apprentissage] Bien que le taux d'achèvement de fin d'études d'enseignement élémentaire a connu des tendances d'amélioration, le taux appelé « *Access to Achievement* » (le taux d'achèvement de fin d'études par rapport à celui de scolarisation) est au plus faible niveau après les pays voisins qui connaissent des conflits internes. Bien que les taux de réussite au CFEE ainsi que celui au BFEM aient ralenti, la qualité de l'enseignement n'a pas subi d'améliorations conséquentes. Même en comparant les résultats du PASEC entre 1996 et 2006, sur une période de 10 ans, on s'aperçoit qu'il n'y a pas eu de changements significatifs au niveau de la réussite scolaire.

[Environnement éducatif] Au Sénégal, le nombre standard d'élèves par salle de classe dans l'enseignement élémentaire est de 48 élèves pour les classes normales, 45 élèves pour les classes multigrades et entre 40 et 55 élèves pour les classes entrant dans le cadre du système du double flux. Toutefois, le nombre d'élèves de l'enseignement élémentaire par salle de classe normale a été ramené à 40. En outre, la part des classes faisant partie du système du double flux a également régressé pour atteindre les 10% par rapport au nombre total des classes d'enseignement. D'autre part, selon l'étude réalisée par la Banque Mondiale en 2004, le nombre d'heures de cours a atteint les 690 heures. De ce fait il est encore loin de l'objectif à atteindre en termes de standards internationaux qui est de 900 heures. Afin de garantir la réalisation de cet objectif en terme de nombre d'heures de cours, il a été décidé dans le cadre de la nouvelle orientation politique l'abolition graduelle du système du double flux. Cependant, la situation se référant également à l'absentéisme des enseignants qui a pris des proportions alarmantes au Sénégal, fait qu'elle exerce une grande influence sur le nombre d'heures de cours à réaliser.

[Système d'approvisionnement et de distribution et des manuels scolaires] Le MEN s'était fixé un objectif qui consistait à ce que chaque enfant/élève doit avoir chacun un manuel par matière. Néanmoins, pendant 10 ans, le nombre de manuels par enfant/élève n'a même pas atteint la moitié de l'objectif. La distribution des manuels scolaires est assurée par des agents privés qui les livrent jusqu'aux IDEN. Toutefois, l>IDEN manque de véhicules et certains établissements de régions isolées n'étant pas correctement approvisionnés par l>IDEN, les

manuels ne peuvent être distribués à leurs bénéficiaires.

[Curriculum] Au Sénégal, l'élaboration et l'introduction du curriculum qui s'étale sur une longue période ne sont pas achevées et on n'est pas en mesure d'affirmer que dans la situation actuelle, le système de développement et le processus d'approbation du curriculum actuel est suffisamment structuré et systématique. En 1996, le MEN a mis au point et a introduit un nouveau curricula selon l'APC. Pour cela il a bénéficié du soutien financier de l'ACDI. Cependant, pour des raisons de contraintes budgétaires, la mise en œuvre de ce programme a été reportée. Mais en 2012 la formation des enseignants a finalement pu être achevée.

[Enseignants] Le recours en masse à un personnel volontaire a permis de faire diminuer le nombre d'élèves par enseignant à 36, mais suite à l'augmentation d'enseignants non qualifiés et n'ayant reçu qu'un stage de formation initiale réduit, des mesures ont été prises pour réformer les conditions d'emploi de ce personnel et effectuer les stages pour une durée initiale. Les volontaires peuvent en théorie devenir fonctionnaires en passant d'abord par le stade contractuel. Pourtant, à cause de la situation budgétaire du ministère, cet avancement paraît difficile, même pour les candidats répondant à toutes les conditions. Par ailleurs, l'instabilité de salaire et de statut que connaissent les contractuels provoquent une baisse de la motivation. En outre, la fréquence des grèves et le taux d'absence des enseignants deviennent un problème sérieux.

Chapitre 5 : Administration et finances du secteur de l'éducation

Grâce à la décentralisation, les ressources financières des collectivités locales devaient être mises à contribution pour le développement de ce secteur. Mais suite au défaut d'expérience bureaucratique de celles-ci, à leur insuffisance de fonds, leur manque de personnel, et comme la répartition du budget ne s'est pas correctement effectué envers ce secteur, la décentralisation n'a pas fonctionné comme elle aurait dû.

De même, les institutions spécialisées du MEN, à savoir les IA et les IDEN, ne disposant pas de ressources budgétaires suffisantes, leur manque de finances et de personnel a freiné leur action, tout en entravant la collaboration avec les collectivités locales. Le comité de gestion d'établissement scolaire ne disposant pas non plus de subventions suffisantes et la participation des parents d'élèves et des habitants y étant faible, ils ne fonctionnent pas beaucoup non plus.

A propos de la capacité de gestion administrative du MEN, aucun des objectifs définis par le plan sectoriel n'ont été accomplis ou la situation s'aggrave, à l'exception notable de l'accès à l'éducation. Le manque de budget ou de personnel auprès des parties prenantes locales et la faiblesse du contrôle sont entre autres jugés responsables par l'Institut de la BM, d'après les résultats analysés par le CDRF.

Pour le financement de l'Education, les dépenses budgétaires de fonctionnement de ce secteur ont atteint, pour les cinq dernières années, un niveau élevé de 5% du PIB, soit 25% des recettes. Les dépenses allouées à l'enseignement élémentaire représentent 64% du total, suivies de celles

pour l'enseignement supérieur qui atteignent une proportion de 20%, et celles de l'enseignement moyen, assez faibles, sont de 11%. En distinguant les postes de dépenses, on constate que le plus important est celui de la rémunération des enseignants, soit 70% du total, suivi des subventions accordées à l'enseignement supérieur, une proportion comprise entre 23 et 28%. D'après les résultats d'emploi du personnel volontaire, la proportion des rémunérations dans les dépenses a grandement diminué depuis la proportion de 90% connue dans la décennie 1990, et on estime que les coûts dégagés ont été redirigés vers l'enseignement supérieur. Les subventions des PTF ont atteint 17% en 2009, mais depuis peinent à franchir les 10%, ce qui dénote un affaiblissement du niveau de la dépendance.

Chapitre 6: Tendances des aides des donateurs

En utilisant comme mécanisme de subventions le PDEF, les PTF apportent leur aide financière, via l'USAID, chef de file, des subventions sous forme de projets, d'appui budgétaire du secteur ou des aides MDTF. Les contributeurs principaux pour le Sénégal sont le Japon, les Etats-Unis, la France, l'Allemagne, le Pays-Bas, l'Espagne, le Canada, la Banque Mondiale, l'UNDP, l'UNICEF, la Banque africaine de Développement et l'Union Européenne. De plus, ces dernières années, de nouveaux partenaires affermissent leur présence, comme par exemple les institutions de développement islamiques.

Dans le secteur éducatif, un protocole d'accord a été institué comme mécanisme de coopération entre PTF, entre ces derniers et le MEN. Il organise des échanges d'opinions et d'informations sur la collaboration ou bien encore l'ajustement des projets.

Quant aux évolutions des PTF principaux, il faut noter le changement du champ subventionné par l'USAID, passé de l'enseignement moyen vers l'enseignement élémentaire (en particulier les premières années). Le Canada répartit 60% de ses aides en direction du Sénégal vers le secteur éducatif et continue à soutenir par des aides, l'introduction de nouveaux programmes. La Banque Mondiale continue elle aussi à conférer des aides vers le secteur dans sa globalité. Enfin, les aides de l'AFD et de la BAD sont en régression.

Chapitre 7: Résultat des analyses

Les questions prioritaires du secteur de l'éducation de base au Sénégal se concentrent autour des points suivants : la stagnation du rendement interne et de la qualité de l'apprentissage, le rétrécissement du nombre d'heures de cours, et les retards accusés dans la mise en œuvre de la décentralisation par rapport aux régions rurales.

Les raisons pouvant expliquer la stagnation du taux de rendement interne (traduit par les taux d'achèvement des études et d'abandon des études) se trouvent dans le fait que le taux d'abandon et le taux d'achèvement d'études n'évoluent pas d'une manière satisfaisante et que deux redoublements successifs entraînent l'exclusion. D'autre part, et plus généralement, d'autres raisons contribuent également à la stagnation de ce taux de rendement interne : l'absence de

méthodes d'enseignements pour des enfants découvrant le français pour la première fois à l'entrée des cours d'enseignement élémentaire ; l'impossibilité des parents d'élève de payer les frais de scolarité ; le nombre élevé, soit 60%, de la proportion d'établissements dont la construction est inachevée dans les zones rurales ; ou bien encore dans la proximité de la fin de l'année (et donc des examens) correspondant au début de la saison des pluies (et, par conséquent, des travaux dans les champs). Par ailleurs, du point de vue des écarts régionaux, les régions connaissant un fort taux d'abandon ne sont pas forcément ceux dotés d'un faible taux d'accès mais ceux ayant la forte proportion d'établissements non parfaitement fonctionnels. Enfin, la faible capacité de gestion des directeurs d'établissement et le taux élevé d'absence des enseignants exercent une influence certaine dans ce sens.

Les résultats du PASEC, les taux de réussite au CFEE et au BFEM traduisant la qualité de l'instruction montrent une certaine stagnation de la situation. Les raisons pour lesquelles cette qualité stagne se trouvent dans l'augmentation des enseignants non qualifiés, l'insuffisance de la période de formation initiale des enseignants volontaires, le report de la réforme du curriculum, la stagnation du nombre de manuel par élève (diffusion des manuels) et la faiblesse du nombre d'heures de cours. En outre, les responsables enseignants pointent l'absence de système d'évaluation des compétences scolaires à l'échelle du pays. De plus, comme la formation continuée du personnel enseignant n'est pas convenablement effectuée, le renforcement des capacités de celui-ci est nécessaire, tout comme les stratégies pédagogiques à suivre, afin d'appliquer le programme : incapables de pouvoir vérifier « ce que les élèves sont devenus capables de faire », les enseignants désirent un système leur permettant d'appréhender les progrès effectués par leurs élèves. L'introduction du nouveau curriculum se poursuit et la formation des étudiants se terminant, on peut espérer que la qualité de l'éducation augmentera désormais, même si ce nouveau curriculum ne s'avère pas sans défaut (notamment sur l'ordre de ses unités) et présente une nécessité certaine d'amélioration.

A propos de la faible nombre d'heures, l'influence du système du double flux doit s'ajouter à la fréquence des grèves et au fort taux d'absence des enseignants. Ainsi, ces derniers s'absentent en moyenne une semaine par mois, ce qui est très élevé par rapport aux pays voisins. Parce qu'il n'y a pas de logements dans les régions rurales pour les enseignants qui y sont affectés, ils n'y résident pas et doivent en plus aller chercher leur rémunération auprès du chef-lieu de leur région, les obligeant à s'absenter plusieurs jours. De même, suite à l'augmentation brutale du nombre d'écoles et d'enseignants, le problème du manque d'expérience chez certains directeurs d'établissements, ainsi que le manque d'inspecteurs, deviennent importants. Aucun contrôle n'étant exercé, cela permet de ne pas pouvoir limiter les absences d'enseignants.

La raison pour laquelle la décentralisation tarde, c'est que l'on espérait pouvoir recourir aux finances des collectivités locales pour le développement du secteur éducatif, mais suite au défaut d'expérience bureaucratique de celles-ci, à leur insuffisance de fonds et à leur manque d'effectifs, la répartition du budget ne s'est pas effectué correctement envers ce secteur et la

décentralisation ne pouvait fonctionner convenablement. D'un autre côté, les institutions de tutelle à l'instar des IA ou des IDEN, en passant par la gestion des inspecteurs, enseignants ou directeurs, espéraient pouvoir jouer un grand rôle de feedback dans le cadre des stratégies centrales qui cherchaient à identifier les besoins locaux. Mais la répartition budgétaire étant faible, le manque de personnel et de ressources flagrant, cette activité a freiné et la coopération avec les collectivités locales a été entravée. On aurait pu penser que les comités de gestion d'établissements scolaires aient pu accomplir un rôle important via les aides des collectivités et le contrôle appliqué à l'école. Mais ils ne fonctionnent pas car ils ne disposent pas de ressources suffisantes et la participation des parents d'élèves et des habitants est faible.

Par conséquent, au sein des nouvelles politiques ministérielles, on juge que trois stratégies prioritaires sont mises sur pied pour parer à ces problèmes :

- Amélioration de la formation initiale et continue du personnel enseignant et recrutement de détenteurs du Bac en tant qu'enseignant du primaire (pour l'arabe et le français).
- Développement d'un programme de renforcement de l'apprentissage de l'arithmétique et de la lecture, ciblant les premières années du cours élémentaire.
- Introduction des mécanismes d'estimation et de contrôle de l'instruction dans l'IDEN.

RAPPORT D'ANALYSE DU SECTEUR DE L'EDUCATION DE BASE
- SENEGAL -

Table des matières

Carte géographique

Abréviations

Résumé Exécutif

CHAPITRE 1: APERÇU DE L' ETUDE	1
1.1 Contexte.....	1
1.2 Buts	1
1.3 Orientation de l'étude	1
1.4 Pays ciblés	2
1.5 Méthodes, étapes et calendrier dans l'ensemble.....	2
1.6 Organisation pour la mise en œuvre	4
CHAPITRE 2: SITUATION POLITIQUE ET SOCIO-ÉCONOMIQUE DU SÉNÉGAL	5
2.1 Situation politique	5
2.2 Situation socio-économique.....	6
CHAPITRE 3: POLITIQUE ET DES REFORMES DU SECTEUR DE L'EDUCATION.....	8
3.1 Système éducatif	8
3.2 Autorité de Contrôle.....	10
3.3 Plan national de développement.....	13
3.4 Loi sur l'éducation	13
3.5 Politique du secteur éducatif.....	14
3.6 Programme du secteur éducatif.....	18
CHAPITRE 4: SITUATION ACTUELLE ET PROBLEMES DU DEVELOPPEMENT DU SECTEUR DE L'EDUCATION DE BASE	21
4.1 Accès.....	21
4.1.1 Population d'âge de scolaire.....	21
4.1.2 Scolarisation dans l'enseignement préscolaire.....	21
4.1.3 Scolarisation dans l'enseignement élémentaire	22
4.1.4 Scolarisation dans l'enseignement moyen	24
4.1.5 Alphabétisation.....	26
4.2 Rendement interne (rendement interne quantitative).....	27
4.3 Equité	30
4.3.1 Analyse comparative de l'accès par groupe.....	30
4.3.2 Education pour les enfants avec besoins particuliers et de l'éducation inclusive.....	31
4.4 Qualité de l'éducation.....	32
4.4.1 Situation des résultats obtenus de l'apprentissage.....	32

4.4.2	Environnement éducatif	34
4.4.3	Système d’approvisionnement et de distribution et des manuels scolaires.....	36
4.4.4	Définition du niveau des connaissances	37
4.4.5	Système de garantie pour la qualité de l’éducation	38
4.4.6	Curriculum	39
4.4.7	Langues d’enseignement	41
4.5	Enseignants.....	41
4.5.1	Qualification et l’affectation des enseignants	41
4.5.2	Système de formation des enseignants.....	43
4.5.3	Traitement des enseignants.....	45
4.5.4	Recrutement et gestion des enseignants	47
CHAPITRE 5: ADMINISTRATION ET FINANCES DU SECTEUR DE L’EDUCATION		49
5.1	Administration de l’éducation.....	49
5.1.1	Décentralisation du secteur éducatif.....	49
5.1.2	Capacité de gestion du Ministère de l’éducation.....	50
5.2	Finances de l’éducation	54
5.2.1	Budget du secteur de l’éducation	54
5.2.2	Flux et gestion du budget versées par les donateurs.....	57
5.2.3	Système de gestion du budget de l’éducation/des dépenses publiques	57
5.2.4	Dépenses privées pour l’enseignement.....	58
5.2.5	Analyse du coût unitaire.....	59
5.2.6	Demande d’enseignants à moyen terme et prévision de dépenses.....	59
CHAPITRE 6: TENDANCES DES AIDES DES DONATEURS.....		61
6.1	Mécanisme d’harmonisation des donateurs	61
6.2	Tendances des aides de chaque donateur	61
CHAPITRE 7: RESULTAT DES ANALYSES		64
7.1	Thèmes prioritaires du secteur de l’éducation de base.....	64
7.2	Analyse des facteurs concernant les prioritaires.....	67
7.3	Ordre prioritaire de la politique au Sénégal	71
7.4	Défis à relever et points à retenir lors de l’analyse.....	72
Documents annexes :		
I.	Eléments de l’étude	
II.	Calendrier de l’étude sur place	
III.	Données statistiques	
IV.	Bibliographie	

CHAPITRE 1: APERÇU DE L'ÉTUDE

1.1 Contexte

Pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) avant le délai de 2015, les gouvernements des pays en voie de développement se sont engagés dans l'amélioration quantitative et qualitative de l'éducation de base en collaboration avec les partenaires de la coopération internationale. Ces dernières années, dans le développement du secteur de l'éducation de base de nombreux pays en voie de développement, l'approche sectorielle (SWAp²) a été promue. La majeure partie du soutien apporté par les partenaires techniques et financiers (PTF) a tendance à s'articuler autour du soutien financier aux programmes sectoriels. En même temps, il a été révélé que l'approche sectorielle (SWAp) pose divers problèmes issus de l'insuffisance de capacité des pays en voie de développement dans la planification, l'exécution du budget, etc.

L'Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA) a apporté une coopération sous diverses formes selon les programmes sectoriels des pays en voie de développement et/ou des types de programmes. Dans l'avenir, en plus du soutien à des projets individuels, la JICA sera tenue d'apporter des recommandations politiques et des conseils aux gouvernements cibles pour promouvoir leurs réformes organisationnelles et systématiques telles que la prise des mesures budgétaires nécessaires, la réforme des politiques, le renforcement de la capacité administrative, etc. Pour exécuter le programme de façon plus stratégique et efficace, il est important que la JICA ait une vue d'ensemble du secteur de l'éducation de base des pays en voie de développement en collectant des informations variées pour faire une analyse plus profonde. La mise en œuvre de la présente étude se fonde sur cette idée.

1.2 Buts

L'Étude cible treize pays sélectionnés en Afrique Sub-Saharienne et en Amérique Centrale. A travers des analyses des pays ciblés et des analyses globales, l'étude vise : (1) au classement des informations portant sur l'ensemble du secteur de l'éducation de base des pays ciblés et l'identification des thèmes de développement prioritaires; et (2) à la récapitulation des recommandations pour l'analyse sectorielle améliorée de la JICA dans l'avenir.

1.3 Orientation de l'étude

L'orientation de base pour la mise en œuvre de l'Étude a été définie comme ci-dessous :

- (1) L'Étude accorde de l'importance aux points de vue de « l'équité », « la capacité administrative et financière » et « le rendement interne » ainsi que « la qualité » et « l'accès » à l'éducation de base. De plus, elle réalise la collecte et l'analyse des

² Sector Wide Approaches

informations en clarifiant préalablement les points importants de l'Etude pour chaque pays ciblé.

- (2) En se basant sur les données collectées ci-dessus, on essaie de clarifier les problèmes et les défauts structurels du secteur de l'éducation de base des pays ciblés. On s'efforcera également dans l'identification des thèmes de développement prioritaires et des méthodes d'appui aux pays ciblés.
- (3) A travers des analyses globales et comparatives basées sur les résultats des analyses de treize pays ciblés, on clarifie les points à améliorer dans l'analyse sectorielle de l'éducation de base de la JICA dans l'avenir.

1.4 Pays ciblés

Les treize pays ci-dessous ont été sélectionnés pour les raisons suivantes : (1) de nombreux programmes/projets de la JICA sont en cours.; (2) la formulation de programmes/projets est attendue dans un proche avenir.

Afrique Sub-Saharienne (11 pays)	Burkina Faso, Cameroun, Ethiopie, Kenya, Malawi, Mali, Niger, Ouganda, Rwanda, Sénégal, et Zambie
Amérique Centrale (2 pays)	Guatemala et Nicaragua

En ce qui concerne le Mali, un coup d'Etat a eu lieu en mars 2012. Par la suite, il est devenu impossible de se rendre au Mali pour mener la mission. Pour cette raison, nous avons annulé l'étude sur le terrain qui était prévue mais nous avons réalisé uniquement l'étude au Japon.

1.5 Méthodes, étapes et calendrier dans l'ensemble

Dans le cadre de cette étude, nous avons fait la collecte et l'analyse des informations à partir des documents existants et grâce à l'étude sur le terrain suivant les points d'étude standard à couvrir en principe lors de l'analyse du secteur de l'éducation de base, comme indiqués dans « les points d'analyse standard et les méthodes de l'analyse du secteur de l'éducation (ébauche en octobre 2011) » de la JICA. Cette activité nous a permis de clarifier les thèmes prioritaires de développement dans le secteur de l'éducation de base du pays ciblé et analysé le rapport de cause à effet de ces thèmes et leurs causes, et les défauts structurels, etc. Les méthodes et les étapes pour la mise en œuvre et le calendrier pour l'ensemble de l'Etude sont indiqués ci-dessous :

Février – Avril 2012 : Rédaction du Rapport Initial (par pays)

- Analyse des documents existants rédigés par les gouvernements des pays ciblés, des autres PTF, des organismes internationaux, etc.
- Collecte des informations au Japon, concertation avec la personne en charge de la JICA

Février – Mai 2012 : Préparation de l'Etude sur le Terrain

- Rédaction du calendrier de l'étude sur le terrain et fixation de rendez-vous
- Vérification de l'orientation pour la mise en œuvre de l'étude sur le terrain
- Rédaction de la liste des données collectées et des questionnaires

Mars-Juin 2012 : Réalisation de l'Etude sur le Terrain

- Collecte d'informations de la part des organismes centraux et régionaux de l'administration de l'éducation des pays cibles
- Collecte d'informations auprès des autres PTF et des organismes internationaux
- Collecte d'informations auprès du bureau de la JICA des pays ciblés, et des projets d'appui
- Inspection d'écoles et des sites de projet, etc.

Mai-Juin 2012 : Rédaction du «Rapport d'Analyse du Secteur de l'Education de Base par Pays »

- Analyse de la qualité d'études, de l'administration et des finances de l'éducation, etc.
- Examen des thèmes prioritaires de développement, rédaction des recommandations

Juillet 2012 : Rédaction du «Rapport Final»

- Analyse globale et comparative du «Rapport d'Analyse du Secteur de l'Education de Base par Pays»
- Récapitulation des recommandations portant sur l'analyse du secteur de l'éducation de base

1.6 Organisation pour la mise en œuvre

Dans le cadre de cette étude, la collecte et l'analyse d'informations et la rédaction du rapport de l'étude ont été réalisées en équipe composée de neuf conseillers. L'étude du secteur de l'éducation de base concernant le Sénégal a été réalisée par Mme. Emi Ogata de International Development Center of Japan Inc. (IDCJ).

Les noms des membres de l'équipe d'étude et les pays en charge sont indiqués dans le tableau 1-1 ci-dessous.

Tableau 1-1 Membres de l'équipe d'étude et les pays en charge

Mission en charge	Nom des membres (organismes d'appartenance)	Pays en charge
Chef de l'équipe /Analyse globale du secteur de l'éducation de base	Yoko ISHIDA (IDCJ)	Zambie, Malawi, Ouganda
Analyse de l'administration et des finances de l'éducation	Hiroimitsu MUTA (IDCJ)	Guatemala, Nicaragua
Analyse du secteur de l'éducation de base par pays 1	Naomi TAKASAWA (IDCJ)	Niger, Cameroun
Analyse du secteur de l'éducation de base par pays 2	Emi OGATA (IDCJ)	Sénégal
Analyse du secteur de l'éducation de base par pays 3	Yoko TAKIMOTO (Recycle One, Inc.)	Kenya, Ethiopie
Analyse du secteur de l'éducation de base par pays 4	Miko MAEKAWA (IDCJ)	Rwanda
Analyse du secteur de l'éducation de base par pays 5	Chie TSUBONE (Global Link Management, Inc.)	Burkina Faso, Mali
Coordination des tâches / Assistance d'analyse du secteur 1	Michiru YABUTA (IDCJ)	
Coordination des tâches / Assistance d'analyse du secteur 2	Mana TAKASUGI (IDCJ)	

CHAPITRE 2: SITUATION POLITIQUE ET SOCIO-ÉCONOMIQUE DU SÉNÉGAL

2.1 Situation politique

Depuis son indépendance en 1960, le Sénégal a connu une période de stabilité politique intérieure sous le régime du parti socialiste. Cependant, face au long règne du parti au pouvoir, les sentiments d'insatisfaction de la population se sont accentués au fil des années. Des élections présidentielles ont été organisées en mars 2000 et ont abouti à l'élection du président du parti d'opposition, le Parti Démocratique Sénégalais (PDS), Abdoulaye Wade, qui a vaincu le parti au pouvoir à l'époque. Et comme c'était le premier cas dans l'histoire du pays que la passation du pouvoir ait eu lieu d'une manière pacifique, le Sénégal a conquis les éloges tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays pour ses efforts dans l'édification de la démocratie. En février 2007, le président Wade a été réélu pour un deuxième mandat, son parti a également enregistré un franc succès dans les élections législatives et de ce fait il a réussi à assurer la majorité requise au sein du parlement, ce qui lui a permis de poursuivre les efforts déployés depuis son premier mandat dans l'édification des bases de la stabilité politique du pays. Cependant, les sentiments d'insatisfaction de la population à l'encontre du régime de Wade se sont accentués, et les élections organisées en mars 2012 ont abouti à l'élection du nouveau président Sall issu du parti d'opposition. Ces élections qui ont enregistré un changement de régime se sont également déroulées dans un climat pacifique et démocratique et ont permis de réaliser la ferveur du peuple sénégalais pour l'édification de la démocratie.

D'autre part, la région de Casamance située au sud du pays, qui est séparée de la partie nord du pays par la Gambie, pays limitrophe, et qui présente des différences ethniques et religieuses avec le reste du pays a émis des revendications de séparation à travers le Mouvement des Forces Démocratiques de Casamance (MFDC) créé par un groupe issus de la population de cette région et qui a pris des proportions armées dans son conflit avec le régime en place et a engendré une situation instable qui continue de subsister. En décembre 2004, le gouvernement et le MFDC ont signé un accord de paix, et des discussions pour la promotion de la région de Casamance ont débuté. Cependant, à partir de septembre 2009, des scissions au sein du MFDC ont eu lieu et de nouveaux accrochages entre l'armée gouvernementale et le MFDC ont été enregistrés. (Fin, Ministère des Affaires Etrangères, 2012)

2.2 Situation socio-économique

Les indicateurs socio-économiques du Sénégal sont comme suit :

1) Nom du pays :	République du Sénégal ^{*1}
2) Superficie :	197 161Km ² (La moitié de celle du Japon) ^{*1}
3) Population :	12 430 000 habitants (2010) ^{*2} , Taux de croissance annuel de la population est de 2,7% (2010) ^{*2}
4) Ethnies :	Wolof 44%, Peul 23%, Sérère 15% Autres ^{*1}
5) Langues :	Langue officielle : le français ainsi que 6 autres langues locales (wolof, sérère, peul, mandingue, soninké et diola) ainsi que toutes les autres langues structurées ^{*4}
6) Religion :	Musulmans 95%, Chrétiens 5%, Autres religions traditionnelles ^{*1}
7) Principale production :	Agriculture (Arachide, Millet, coton), Pêche (Thon, bonite, crevettes, Poulpes) ^{*1}
8) Produit Intérieur Brut (PIB) :	12,9 Milliards USD (2010) ^{*2}
9) RNB /habitant	1 090 USD (2010) ^{*2}
10) Taux de croissance du PIB :	4,1% (2010) ^{*2}
11) Indice des Prix (2005 = 100) :	114,5% (2005 = 100) (2010) ^{*2}
12) Monnaie :	Franc CFA ^{*1}
13) Taux de change	655,957 Franc CFA = 1Euro (Taux fixe) ^{*1}
14) Espérance de vie :	59,3 Ans ^{*3}
15) Taux d'alphabétisation des adultes :	49,7% (Moyenne Afrique subsaharienne 61,6%) ^{*3}
16) Taux des adultes contaminés par le virus du SIDA :	0,9% (2010) ^{*2}

*1= Données disponibles dans la site du ministère des affaires étrangères du Japon (15/06/2012)

*2= Site web de la Banque Mondiale (World Bank Data) (21/06/2012)

*3= PNUD (Rapport sur le Développement Humain, 2011)

*4= Décret n°71-566 du 21 Mai 1971

En ce qui concerne la répartition administrative, le Sénégal est réparti en Région, Département, Arrondissement, Communes, et Communautés Rurales. Alors que les Communes et les Arrondissements sont administrativement sous la tutelle des Départements, les Communautés Rurales sont sous la tutelle des Arrondissements (MOFA, 2006). Les Régions, les Communes, et les Communautés Rurales sont dotés de gouvernements administratifs locaux. En 2008, et dans le cadre d'un nouveau découpage administratif, 3 nouvelles régions ont été introduites à savoir les régions de Khédiou, Kaffrine et Sédhiou, ce qui ramène le nombre total des régions à 14 et le nombre total des départements à 45 (ANSD, 2009).

En 2008, selon l'enquête réalisée sur la situation économique et sociale du Sénégal³, les données relatives à la répartition de la population dans les régions sont indiquées comme suit dans le tableau ci-dessous. Toutefois, l'enquête a été réalisée avant le découpage administratif qui a été

³ Situation Economique et Sociale du Sénégal en 2008 (ANSD, 2009)

réalisée durant la même année, d'où les données incluses dans le tableau ne concernent que l'ancienne répartition basée sur 11 régions seulement.

Tableau 2-1 Répartition de la population par région (année 2008)

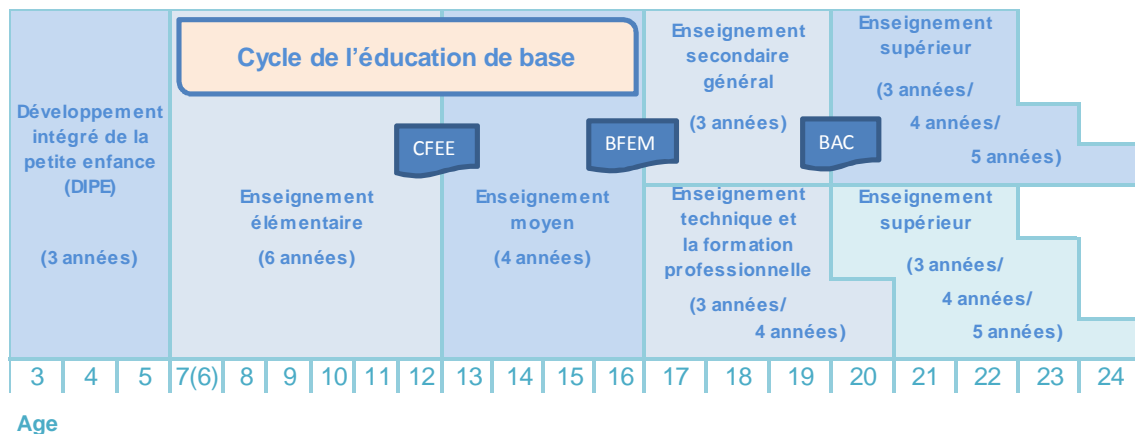
Région	Population (habitants)	Pourcentage (%)	Superficie (km ²)	Densité (Nombre d'habitants /km ²)
Dakar	2 482 294	21,0%	546	4 545
Diourbel	1 274 490	10,8%	4 895	260
Fatick	737 888	6,2%	7 898	93
Kaolack	1 268 170	10,7%	15 425	82
Kolda	969 525	8,2%	21 079	46
Louga	803 485	6,8%	25 214	32
Matam	506 923	4,3%	28 995	17
Saint-Louis	834 837	7,1%	19 211	43
Tambacounda	730 143	6,2%	59 449	12
Thiès	1 558 935	13,2%	6 660	234
Ziguinchor	674 433	5,7%	7 340	92
Total (ou moyenne)	11 841 123	100%	196 712	60

(Source : ANSD, 2009)

CHAPITRE 3: POLITIQUE ET DES REFORMES DU SECTEUR DE L'EDUCATION

3.1 Système éducatif

Le système d'éducation au Sénégal est structuré autour d'un processus éducatif réparti comme suit : l'éducation préscolaire ou le Développement Intégré de la Petite Enfance, (DIPE), l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen, l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et de la formation professionnelle et l'enseignement supérieur (MEN, 2012). Comme il a été mentionné ci-dessus, l'éducation de base qui comprend les six premières années de l'enseignement élémentaire et les quatre années de l'enseignement moyen à savoir les dix premières années de scolarisation sont gratuites. Selon la loi d'orientation de l'Education nationale promulguée en 1991, l'enseignement moyen était définie comme le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cependant, depuis l'année 2004 et suite à la réforme de la législation en matière d'éducation, l'enseignement élémentaire a été rattaché à l'enseignement moyen pour former ce qui sera désormais appelé le cycle fondamental. D'autre part, l'enseignement non formelle consiste à l'alphabétisation des adultes, ainsi que les écoles communautaires de base (ECB) qui permettent la scolarisation des enfants âgés entre 9 et 14 ans (MEN, 2003a). D'autres opportunités d'enseignement existent en dehors du système éducatif formel et qui sont offerts par des ONG appelés les écoles du troisième type, ainsi que les écoles coraniques appelées Daara (idem).



(Source : l'équipe d'étude)

Figure 3-1 Système éducatif du Sénégal⁴

⁴ En ce qui concerne l'enseignement technique et de la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, il existe des branches d'études qui peuvent durer 3ans, 4ans, voire 5ans selon l'établissement d'enseignement et la faculté universitaire.

Au Sénégal, il existe 4 types de centres éducatifs préscolaires. Parmi ces 4 centres, il y a 3 types⁵ qui sont sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale (ci-après abrégée sous la nomination du MEN) où les enfants âgés entre 3 et 6 ans sont acceptés pour une période de 3 ans (MEN, 2012).

Un quatrième type de centres éducatifs appelé la Case des Tous Petits, CTP, est placé sous la tutelle du Ministère de la Femme, de l'Enfance et de l'Entreprenariat Féminin. Ces centres reçoivent les enfants âgés entre 0 et 6 ans. (idem.).

La durée de scolarisation de l'enseignement élémentaire est de 6 ans. L'appellation des différentes années de scolarisation élémentaire est la suivante : CI pour cours initial, CP pour cours primaire, CE1 et CE2 pour cours élémentaire, CM1 et CM2 pour cours moyen. Le passage de l'enseignement élémentaire vers l'enseignement moyen est couronné par un examen de passage, au bout duquel un certificat de fin d'études est remis aux lauréats, appelé Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires, CFEE⁶ (UNESCO, 2010). L'obtention du CFEE était obligatoire pour pouvoir accéder à la scolarisation dans les collèges, cependant cette condition a été suspendue⁷ en 2011 (entretien avec le Département de la Planification et de la Réforme de l'Education, DPRE⁸, MEN).

L'enseignement secondaire est réparti en deux cycles. L'enseignement moyen dure 4 ans et l'enseignement secondaire général dure 3 ans. Les années passées dans l'enseignement moyen à savoir de la première année jusqu'à la quatrième année est comme suit : la sixième (première année), la cinquième (deuxième année), la quatrième (troisième année) et la troisième (quatrième année). Le passage de l'enseignement moyen à l'enseignement secondaire général se fait à travers un examen couronné par un Brevet de Fin d'Enseignement Moyen (BFEM⁹), et qui permettrait également au titulaire de ce brevet d'entrer dans le cycle de l'enseignement secondaire général (UNESCO, 2010). Ce cycle est également couronné par un diplôme de fin d'études appelé Baccalauréat, BAC (idem.).

⁵ Il y a 3 types de conditions de qualification des animateurs d'établissements préscolaires à savoir : les volontaires titulaires du CFS qui travaillent dans les écoles maternelles, les diplômés ayant 5 ans d'expérience mais non titulaires du (BFEM) dans les jardins d'enfants et les sans diplômes pouvant travailler dans les garderies d'enfants (MEN, 2012)

⁶ Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires

⁷ Auparavant, selon un enseignant, l'élève ayant acquis 10/20 et plus dans les résultats d'évaluation d'une année d'étude et ayant passé avec succès le concours d'admission, pouvait recevoir le CFEE et de ce fait pouvait être admis dans les établissements d'enseignement moyen. Dans le nouveau système, même les élèves qui ne réussissent pas leur examen de passage avec moins de 10/20 de moyenne dans les résultats d'évaluation pourraient désormais être inscrits dans les établissements d'enseignement moyen à condition qu'il y ait des places disponibles (Interview, DPRE)

⁸ Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education

⁹ Brevet de Fin d'Etudes Moyen

3.2 Autorité de Contrôle

En avril 2012, avec l'avènement du nouveau régime politique au pouvoir, les organismes et autres institutions actives dans le secteur de l'éducation ont été restructurés autour de trois ministères¹⁰. Les champs d'intervention des départements du sous-secteur de l'éducation au sein des trois ministères concernés sont présentés dans le tableau suivant :

- Ministère de l'Education Nationale : scolarité DIPE, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen et secondaire et l'éducation non formelle
- Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de L'emploi (formation technique et professionnelle)
- Ministère de l'Enseignement Supérieur (enseignement supérieur)

Tableau 3-1 Champs d'intervention des départements du sous-secteur de l'éducation

Sous-secteur		Ancienne dénomination	Nouvelle dénomination
Enseignement préscolaire	Centres de développement de l'enfance (0~6 ans)	Ministère de l'Enfance	Ministère de la Femme, de l'Enfance et de l'Entreprenariat Féminin
	Autres institutions (3 ans~6 ans)		
Enseignement élémentaire, moyen et secondaire général		Ministère de l'Enseignement Elémentaire, Moyen Secondaire et des Langues Nationales	Ministère de l'Éducation Nationale
Education non formelle			
Enseignement technique et la formation professionnelle		Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle	Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi
Enseignement supérieur		Ministère de l'Enseignement Supérieur	Ministère de l'Enseignement Supérieur

(Source : Equipe d'étude)

Les structures centrales du MEN seront présentées dans l'organigramme ci-dessous.

Au sein du Ministère de l'Education Nationale, le Département de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE) est chargé principalement par l'élaboration de la politique et de la planification. De plus, ce département joue le rôle de coordination dans le système de coopération dans le domaine de l'assistance des partenaires techniques et financiers (PTF) au secteur de l'éducation (entretien avec le DPRE). D'autre part, il existe d'autres départements au sein du ministère de l'éducation tels que le SIGE¹¹ chargé des statistiques (idem), la Direction de l'Administration Générale et de l'Equipement (DAGE) chargée de la gestion financière et du budget au sein du Ministère. (entretien avec la DAGE).

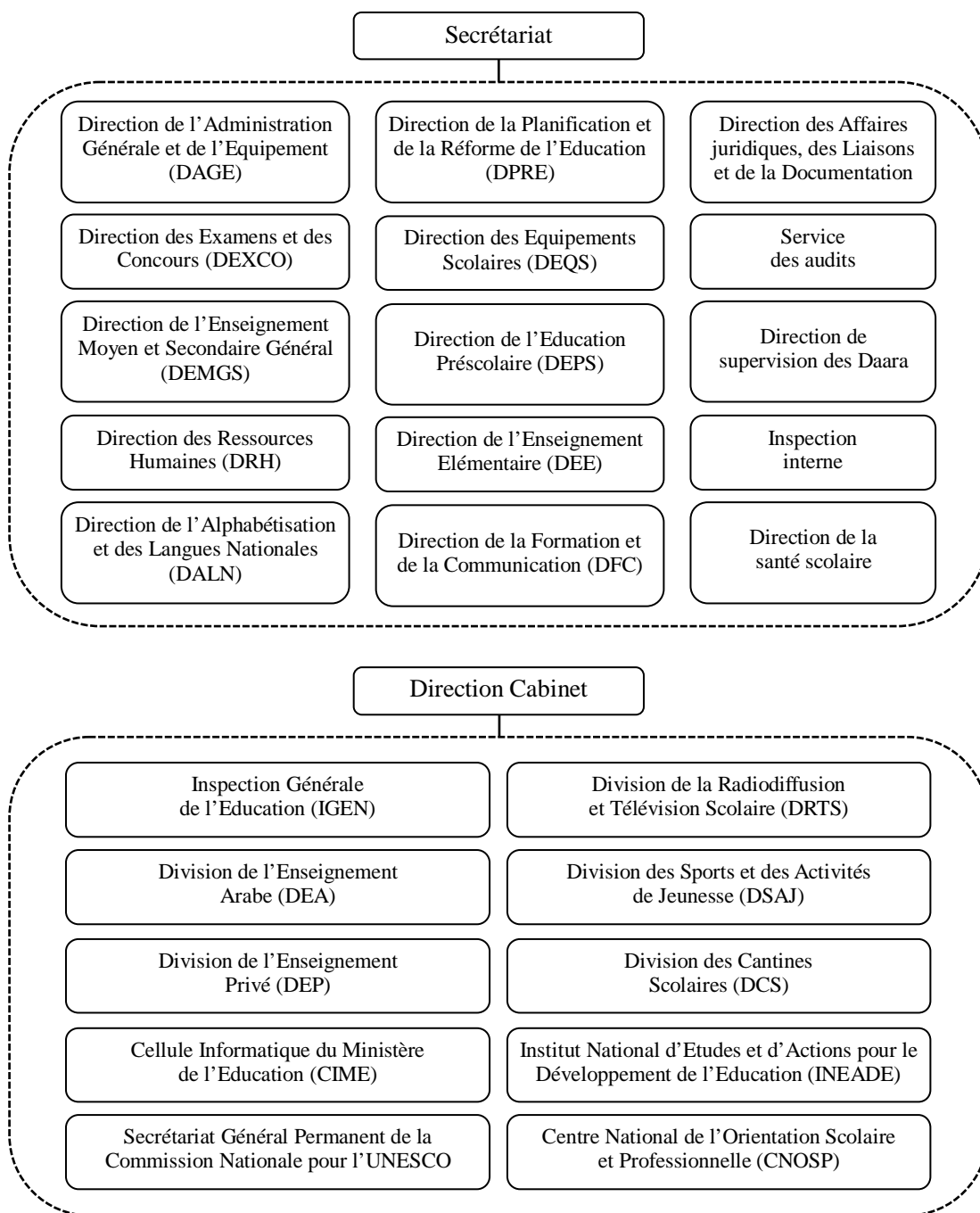
L'Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE) est

¹⁰ Décret No. 2012-429 du 04 avril 2012

¹¹ Système d'Information sur la Gestion de l'Education

quant à lui chargé de mener des enquêtes sur l'évaluation du niveau de connaissances, l'élaboration et l'évaluation des manuels scolaires (entretien avec l'INEADE).

Les institutions relevant du MEN au niveau régional sont les Inspections d'Académie (IA) présentes dans les régions, et l'Inspection Départementale de l'Education Nationale (IDEN) présentes au niveau des départements. Chaque Inspection d'Académie travaille dans le cadre d'un système formé d'un effectif de 7 à 8 personnes (un directeur du bureau, un sous-directeur, un inspecteur, un responsable de la programmation et des statistiques etc.) chargées par les questions générales se rapportant au domaine de l'éducation à l'échelle régionale. Quant aux IDEN, le personnel travaille dans le cadre d'un système formé d'un effectif de 4 à 5 personnes et dont la mission est de superviser les institutions d'enseignement élémentaire et de l'enseignement moyen au niveau des départements. Les IDEN sont chargés des questions se rapportant au personnel des écoles élémentaires et les écoles d'enseignement moyen, la distribution des manuels, l'orientation des directeurs d'établissements scolaires et des enseignants, la formation continuée des enseignants, la tenue des examens et la collecte des données statistiques relatives à l'éducation (JICA, 2003).



(Source : MEN, HP :

<http://www.education-new.gouv.sn/root-fr/files/index7.php?section=Administration de l'éducation&rubrique=NULL&article=Organigramme&id=50>)

Figure 3-2 Organigramme du MEN (Directions centrales)

3.3 Plan national de développement

En 2002, le gouvernement sénégalais a élaboré le premier Document de Stratégie pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté au Sénégal (DSRP : 2003 – 2005) et en 2006, il a élaboré une nouvelle version révisée contenue dans le deuxième Document de Stratégie pour la Croissance de Réduction de la Pauvreté au Sénégal (DSRP-II : 2006-2010). Tous les partenaires de développement en collaboration avec les différentes institutions gouvernementales ont collaboré pour former un cadre de base pour une conception commune et partagée entre toutes les parties prenantes dans l'élaboration de la DSRP I et DSRP II (Ministère des Affaires Étrangères, 2009). Suivant le DSRP II, le gouvernement du Sénégal a élaboré le Document de la Politique Économique et Sociale (DPES : 2011 – 2015) devenu le document de référence de la stratégie de développement du pays (Gouvernement du Sénégal, 2011).

Le DPES repose sur trois axes principaux à savoir : « La Création d'opportunités économiques et de richesses pour la promotion d'emplois productifs et la transformation structurelle de l'économie », « L'Accélération d'accès aux services sociaux de base, la protection sociale et le développement durable » et « le renforcement des principes fondamentaux de bonne gouvernance et la promotion des droits humains ». Parmi ces axes, le deuxième axe stratégique qui porte sur « le renforcement des principes fondamentaux de bonne gouvernance et la promotion des droits de l'homme » dans sa première composante stratégique met l'accent sur l'importance de la stratégie de mise en œuvre du plan de développement de compétences et de qualifications dont les principaux problèmes seront adressés par le secteur de l'éducation. D'autre part, le DPES comprend des indicateurs d'évaluation de la politique de mise en œuvre parmi lesquels on trouve certains qui se rapportent directement au secteur de l'éducation à savoir le taux brut de scolarisation du cycle élémentaire, le taux d'achèvement au cycle primaire, le nombre d'élèves inscrits dans les classes de l'alphabétisation et le taux d'accroissement des effectifs inscrits dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Ainsi, le programme de développement de l'éducation et de la formation est considéré comme la pierre angulaire de la stratégie nationale de développement. De plus, les dépenses de l'Etat en matière d'éducation sont stabilisées à plus ou moins 30% des dépenses nationales, ce qui nous mène à confirmer l'engagement du gouvernement pour le développement de l'éducation au Sénégal (voir le chapitre 5.2.1 « budget alloué au secteur de l'éducation »).

3.4 Loi sur l'éducation

Depuis son indépendance en 1960, le Sénégal a adopté le système d'éducation français (JICA, 2003). Cependant, à partir de 1971, une nouvelle loi d'orientation¹² a été promulguée pour la promotion de l'éducation en prenant en considération les spécificités régionales du pays (amélioration des curriculums, recrutement d'enseignants africains etc.) (Afrimap, 2010).

¹² Loi No. 71-36 du 3 Juin 1971

Depuis, une nouvelle Loi d'orientation de l'éducation nationale¹³ a été promulguée en 1991. Cette nouvelle loi a pris la relève de celle promulguée en 1971 pour instaurer les principes fondamentaux ainsi que le processus général de la scolarisation et le système administratif du secteur de l'éducation. Cette nouvelle loi stipulait également que les six premières années de l'enseignement primaire seraient désormais obligatoires (UNESCO, 2010). En 2004, cette loi a été modifiée¹⁴ pour porter l'éducation obligatoire de 6 à 16 ans (enseignement élémentaire 6ans, et premier cycle de l'enseignement moyen 4 ans) et ce pour une période de 10 ans tout en garantissant également la gratuité de l'éducation pendant cette période d'éducation obligatoire.

3.5 Politique du secteur éducatif

Depuis l'adoption de la Déclaration Éducation Pour Tous (EPT) en 1990, et 10 ans après, en l'an 2000, le MEN a élaboré les grandes lignes de la politique du secteur éducatif (1999 – 2008)¹⁵ qui préconisait la généralisation de l'enseignement élémentaire comme priorité absolue¹⁶. Cette politique a été exécutée dans le cadre du « Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF¹⁷) dont la première phase a été mise en œuvre entre les années 2001 - 2004. (JICA, 2003) (Voir chapitre 3.5 « planification du secteur éducatif).

Depuis cela, dans le cadre des orientations stipulées par les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), le NEPAD¹⁸ ainsi que le Cadre d'Action de Dakar 2000 et le DRSP pour la généralisation de l'enseignement élémentaire, en s'inspirant de l'expérience acquise dans la mise en œuvre de la première phase du PDEF, le MEN a mis au point les grandes lignes de la politique du secteur de l'éducation et de la formation (2005 – 2015)¹⁹ en 2005. Cette politique accorde une importance majeure à l'enseignement élémentaire en tant que filière prioritaire dans le développement du secteur de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'amélioration de la qualité de l'enseignement et le processus de décentralisation régionale. La filière de la formation technique et professionnelle quant à elle vient en deuxième position en termes de priorité. Cette politique stipule des objectifs chiffrés à atteindre jusqu'à l'année 2015 à l'aide d'indicateurs d'évaluation mis au point au préalable (Cf. annexe 3-2).

¹³ Loi N° 91-22 du 16 février 1991

¹⁴ Loi N° 2004-37 du 3 décembre 2004

¹⁵ Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation (1999 - 2008) (Ministère de l'Éducation, 2000a).

¹⁶ Le nouveau régime politique en place qui a accédé au pouvoir en 2000, a entamé une politique éducative ciblant certains domaines éducatifs tels que l'enseignement préscolaire, l'octroi d'une bourse d'études pour les étudiants de l'enseignement supérieur, et l'alphabétisation comme étant des domaines auxquels il fallait accorder une grande importance. Les PTF ont pris le temps de coordonner leurs efforts avec l'ancien régime politique en place qui a fait de la généralisation de l'enseignement élémentaire sa priorité absolue (Banque Mondiale, 2006a).

¹⁷ Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation

¹⁸ New Partnership for Africa's Development

¹⁹ Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (2005- 2015) (Ministère de l'Education, 2005c).

Les politiques adoptées en 2000 et en 2005 (Cf. tableau ci-dessous), l'amélioration d'accès à l'enseignement élémentaire, des actions concrètes telles que la construction de salles de classes, le recrutement d'un grand nombre d'enseignants volontaires (salaires réduits) et l'introduction d'un système du double flux et des classes multigrades ont été adoptés. Cependant, concernant l'amélioration de la qualité d'enseignement, les points relatifs à l'amélioration du rendement interne n'étaient pas assez détaillés. Concernant l'enseignement moyen, bien que la politique de développement de ce secteur stipulait la construction de nouvelles écoles et le recrutement d'un grand nombre d'enseignants contractuels, elle ne mentionnait pas d'une manière concrète le processus de mise en œuvre de ces actions à l'instar de la réalisation de la semaine de 20 heures de cours dans le cadre des actions à entreprendre pour l'amélioration de la qualité.

Suite à l'achèvement du PDEF en 2011, par les résultats ainsi que les leçons acquises, le MEN a élaboré une proposition pour une nouvelle politique du secteur de l'éducation et de la formation (2012 – 2025)²⁰ (Cf. tableau ci-dessous). Les questions prioritaires rajoutées dans le cadre de cette nouvelle proposition concernent le renforcement de la séparation entre les filières d'enseignement élémentaire, la formation professionnelle et la réforme de la formation des enseignants. Durant les 10 ans du PDEF, plus précisément en ce qui concerne l'enseignement élémentaire, l'objectif d'accès à l'éducation a été presque atteint. Cependant, de l'avis concerté entre les PTF, la qualité de l'enseignement n'a pas enregistré les améliorations escomptées (Banque Mondiale (BM), 2006a, 2009 ; USAID²¹, 2009). Comme causes de la dégradation de la qualité de l'enseignement, les faits suivants ont été enregistrés : l'insuffisance des périodes de temps qui était de 6 mois au lieu de 9 accordées à la formation des enseignants volontaires et étaient inférieures à celles qui devraient être tenues normalement, l'augmentation du nombre d'enseignants non qualifiés, le nombre d'heures de cours réel a été réduit dû à l'application du système du double flux (MEN, 2011c).

Afin de remédier à ces défaillances, le MEN a introduit une nouvelle politique stipulant la modification des conditions de recrutement des enseignants volontaires (recrutement d'enseignants ayant des niveaux d'instruction plus élevés), l'amélioration de la formation des enseignants (Cf. chapitre 4.5.2 « système de formation des enseignants »), et l'abolition graduelle du système du double flux des cours. D'autre part, en ce qui concerne l'amélioration de la qualité de l'enseignement élémentaire, le MEN a amélioré les connaissances de base dès les toutes premières années de scolarisation en matière de lecture et de compréhension et donné aux mathématiques une priorité absolue. En outre, la politique mise en œuvre jusque-là reposait sur la séparation entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen, mais dans le cadre de la nouvelle orientation politique du secteur, les deux cycles seraient désormais réunis autour d'un seul cycle appelé cycle fondamental dont le taux de diplômés a été préétabli pour atteindre les 100% vers 2025.

²⁰ Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (2012-2025).

²¹ United States Agency for International Development

Cette nouvelle proposition d'orientation politique qui, en juillet 2012, se trouve dans les dernières phases en cours d'approbation et a reçu l'appréciation de la part des PTF (entretien avec la DPRE). Selon la DPRE et les PTF, cette nouvelle politique permettra de mettre les bases de l'orientation future du PDEF. Tandis que la politique dans le passé mettait l'accent sur l'amélioration de la qualité comme question prioritaire, elle a beaucoup insisté sur la question relative à l'amélioration de l'accès (à l'éducation), le contenu relatif à l'amélioration de la qualité dans le cadre de cette nouvelle politique est assez consistant (entretien avec l'USAID et les représentants de la BM). Cependant, il y a eu jusqu'à présent des expériences au niveau politique pour l'amélioration de la qualité, mais les conditions de réussite n'étaient pas suffisamment réunies pour garantir leurs succès et il serait nécessaire de continuer à être vigilant quant à la mise en œuvre de la nouvelle politique dans le futur. D'autre part, une partie des PTF ont laissé entendre qu'il était difficile de prévoir l'évolution future suite au récent changement de pouvoir avec l'arrivée d'un nouveau ministre ainsi qu'un nouveau secrétaire d'état. Les principaux axes de la politique d'éducation dans l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen des années 2005 et 2012 sont présentés dans le tableau ci-dessous. Cependant, il convient de signaler que les nouveaux axes qui seraient rajoutés dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle politique seront mentionnés en caractères gras.

Tableau 3-2 Principaux axes de la politique d'enseignement élémentaire et de l'enseignement moyen en 2005 et 2012

	Principaux axes de la politique d'éducation en 2005	Principaux axes de la politique d'éducation en 2012
Enseignement Élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration du taux d'achèvement des études • Construction d'écoles pour l'enseignement de la langue arabe et française ; introduction de cours de langue arabe dans les institutions éducatives actuelles ; recrutement d'enseignants de langue arabe ; • Construction de 2 400 salles de cours (pour les écoles dont la construction n'est pas encore achevée à 100%) • Entretien des salles de cours dans les régions • Élargir les conditions d'accès à la scolarisation des filles, des enfants démunis issus des familles au revenu modeste dans les zones rurales, des enfants handicapés, et des enfants non scolarisés • Exploiter le système de double flux et celui des classes multigrades (il est prévu que le système de double flux sera aboli d'une manière graduelle) • Œuvrer à mettre à disposition des données (statistiques) fiables • Recrutement de 3 000 enseignants volontaires et renforcement de la gestion des enseignants • Amélioration de l'efficacité interne • Subventions pour l'admission des enfants issus des familles à faible revenu dans les écoles privées 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmation cohérente de l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen • Créer les conditions pour la scolarisation des enfants issus des régions à faible taux de scolarisation en prenant en considération les aspects relatifs à la religion, le revenu familial, le genre, et l'handicap • Institutionnalisation de l'enseignement religieux, la modernisation des écoles coraniques (Daara) • Renforcement de l'enseignement communautaire en concertation avec les communes rurales dans les régions qui souffrent d'un manque chronique d'alimentation et de faibles revenus • Poursuivre la réforme du curriculum du cycle fondamental en prenant en considération les questions relatives à la religion, la culture et le développement économique et social • Supprimer progressivement les classes à double flux sur toute l'étendue du territoire • Formulation de la stratégie pour l'utilisation de la langue maternelle en tant que langue utilisée en cours dans les classes de bas âge en enseignement primaire. • Amélioration de la formation initiale ainsi que la formation continue des enseignants dans les écoles élémentaires (langues arabe et française), et recrutement d'enseignants ayant le niveau du Baccalauréat • Développement du programme visant au renforcement de l'apprentissage de la lecture et la compréhension ainsi que l'arithmétique dans les trois premières années de l'enseignement élémentaire
Enseignement Moyen	<ul style="list-style-type: none"> • Promotion du programme « augmenter le nombre des écoles de proximité » • Construction de nouvelles écoles et entretien des salles de cours • Atteindre le nombre de 45 élèves par cours et 20 heures de cours par semaine • Le nombre d'enseignants contractuels a atteint 1 100 jusqu'à l'année 2007 et 1 300 en 2010 ; gestion rationnelle et formation pour les enseignants qui enseignent des matières cumulées • Subventions pour l'admission des enfants issus des familles à faible revenu dans les écoles privées 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction d'un mécanisme de suivi et d'évaluation de la qualité de l'apprentissage dans les inspections départementales d'éducation (IDEN) • Atteindre un taux d'achèvement de 100% dans les six premières années de l'enseignement élémentaire avant 2020 et également un taux d'achèvement de 100% dans l'ensemble du cycle de l'éducation de base avant 2025 • Réduction de 10% de l'effectif des enseignants occupant des tâches administratives avant 2025 • Atteindre graduellement un taux d'utilisation des enseignants de 90% dans l'enseignement moyen. • Les nouveaux enseignants qui seront recrutés doivent être disponibles à part entière dans la profession d'enseignement uniquement

3.6 Programme du secteur éducatif

Le plan de développement de l'éducation au Sénégal a été initié d'une manière effective à la suite de la mise en œuvre du Programme de Développement des Ressources Humaines (PDRH2)²² en 1994 (JICA, 2003). Ensuite, en 2000, un nouveau plan a été introduit dans le cadre du Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF); et en 2003 une version révisée et plus élaborée de ce Plan a été introduite (JICA, 2003, MEN, 2003a).

Le PDEF vise à améliorer «l'accès », « la qualité » et « la gestion opérationnelle » de l'enseignement et met l'accent particulièrement sur l'universalisation de l'enseignement élémentaire et en fait une priorité absolue. D'autre part, le PDEF désigne les aspects relatifs à «l'accès », « la qualité » et « la gestion opérationnelle » de l'enseignement dans le cadre de la stratégie de développement pour chaque sous-secteur à savoir l'éducation préscolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen, l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle, l'enseignement supérieur et l'éducation non formelle dans le cadre d'un plan d'action réparti en 3 phases sur une période d'exécution de 10 ans (MEN, 2003a).

La mise en œuvre de la première phase (2001 – 2004) et la deuxième phase (2005 – 2007) du PDEF, comme mentionné plus haut dans le paragraphe précédent, était axée sur les actions en relation avec la construction de nouvelles écoles et le recrutement d'enseignants volontaires. Malgré le fait que cela ait contribué à une augmentation remarquable du taux brut de scolarisation et le redressement de la disparité entre les filles et les garçons, la disparité régionale a continué à être assez élevée (BM, 2006a, 2009; USAID, 2009). D'autre part, l'amélioration du curriculum et la distribution des manuels scolaires ainsi que les activités en relation avec la gestion opérationnelle et la qualité de l'évaluation des effets d'apprentissage n'ont pas été mis en œuvre d'une manière adéquate. Par conséquent, le degré de progression du taux d'achèvement des études est resté assez limité (idem. MEN, 2011c). La situation était devenue préoccupante en ce qui concernant la question citée plus haut relative à la qualité des enseignants volontaires, le manque de salles et les écoles mal entretenues en raison de l'évolution rapide du nombre d'écoles (MEN, 2011c). Afin de faire face à cette situation, dans le cadre de la troisième phase du plan d'action (2008 – 2011), un nouveau programme a été mis en place visant à construire de nouvelles salles de classes dans les établissements scolaires inachevés ainsi que la réparation d'autres établissements scolaires provisoires. Ce plan d'action prévoit également l'amélioration des qualifications des enseignants volontaires.

²² Le PDRH2 est un programme qui a été financé essentiellement par la Banque Mondiale ainsi que d'autres organisations d'aide internationale. Ce programme repose sur 4 principaux axes qui sont les suivants : l'amélioration d'accès à l'enseignement élémentaire des filles ainsi que les enfants issus des zones rurales ; l'amélioration du taux de rendement interne et de la qualité de l'éducation ; le redressement du taux de rendement interne et de la qualité de l'enseignement moyen et supérieure et le renforcement des capacités de gestion et de planification dans le secteur de l'éducation.

Concernant les principales activités en relation avec les deux premières phases d'une part et la troisième phase d'autre part, leur contenu principal des actions dans l'enseignement élémentaire et moyen sont présentés dans le tableau ci-dessous. Cependant, il convient de préciser que les nouveaux contenus des activités qui seraient ajoutées dans la troisième phase sont mentionnés en caractères gras. Parmi les nouveautés proposées, l'introduction d'une carte scolaire dans le cadre des nouvelles activités était programmée pour la réduction des disparités régionales en matière de scolarisation. Cependant, il n'était pas possible d'avoir d'amples explications concernant le processus d'élaboration et son introduction dans chaque école ainsi que les moyens de mise en œuvre de ces actions.

Tableau 3-3 Les principales activités en relation avec les deux premières phases et la troisième phase concernant le contenu principal des actions dans l'enseignement élémentaire et moyen

	Objectif	Actions prévues par les phases 1 et 2	Actions prévues dans la phase 3
Enseignement élémentaire	Accès	Construction/réparation de salles de classes Recrutement d'enseignants Assistance pour écoles communautaires privées Assistance pour la scolarisation dans les régions défavorisées Réduction des disparités	Construction / réparation des salles de classe (pour les écoles dont la construction est inachevée et les installations éducatives temporaires) Recrutement d'enseignants volontaires Introduction des cartes scolaires Diversification de la scolarisation (Ecoles de français et de la langue arabe, écoles coraniques)
	Qualité	Développement des curriculums Création et révision des manuels scolaires Introduction de la langue maternelle dans l'enseignement public Evaluation des résultats des cours Généralisation de l'environnement de l'enseignement Amélioration de la santé nutritive en milieu scolaire	Développement des curriculums Renforcement de la distribution des manuels scolaires Introduction de la langue maternelle dans l'enseignement public Expansion du système d'évaluation Amélioration de la qualification des enseignants
	Gestion	Modernisation du système Efficacité des établissements scolaires abritant le personnel Assistance pour le système de classes multigrades et le système de double flux Généralisation des projets d'écoles	Amélioration de la gestion des enseignants Promotion de la gestion administrative participative Promouvoir l'introduction du système des classes multigrades et le système de double flux (il est prévu d'abolir graduellement le système du double flux)

	Objectif	Actions prévues par les phases 1 et 2	Actions prévues dans la phase 3
Enseignement moyen	Accès	Construction / réparation de salles de classes Recrutement d'enseignants Arrangement de l'environnement des cours dans les salles de classe	Construction / réparation des salles de classes Promotion du recrutement de femmes enseignantes
	Qualité	Formation des enseignants et renforcement de la formation continuée des enseignants Révision des manuels scolaires Renforcement de l'enseignement des TIC	Renforcement de la formation initiale et de la formation continuée des enseignants Renforcement du système de distribution des manuels scolaires Renforcement de l'enseignement des TIC Développement des curriculums
	Gestion	Promotion de la gestion administrative participative Amélioration des capacités du comité de gestion des écoles	Promotion de la gestion administrative participative Amélioration des capacités du comité de gestion des écoles

Concernant l'évaluation de la phase 3, une équipe composée de responsables des départements et des services concernés du MEN et un expert ACDI²³ a été formée en février 2011 et a entrepris des travaux d'évaluation interne. Durant les mois de juin et de juillet 2012, elle a entrepris une évaluation externe couvrant une période s'étalant sur 10 ans dans le cadre du PDEF. Les résultats de ces travaux seront pris en considération lors de la planification de la prochaine phase (entretien avec la DPRE, MEN). Pour cela, dans le cadre de cette étude, il n'était pas possible de vérifier comment le plan élaboré dans la phase 3 a été mis en œuvre et que les résultats escomptés pouvaient bel et bien être vérifiées en l'absence d'indicateurs (de mesure) des résultats vérifiables à partir des données statistiques fiables. Le problème réside dans le fait que malgré la mise au point des indicateurs que le PDEF a prévu (tels que le nombre d'élèves par classe, le taux de redoublement, le taux d'abandon etc.), la stratégie et les actions à entreprendre pour atteindre la valeur cible n'ont pas été suffisamment pris en considération (USAID, 2009). Le DPRE également reconnaît le manque des données pour évaluer l'efficacité du processus (entretien avec la DPRE).

²³ Agence Canadienne de Développement International

CHAPITRE 4: SITUATION ACTUELLE ET PROBLEMES DU DEVELOPPEMENT DU SECTEUR DE L'EDUCATION DE BASE

4.1 Accès

4.1.1 Population d'âge de scolaire

Selon les statistiques²⁴ de 2011 du MEN, la population d'âge de 7 à 12 ans qui est cible de l'enseignement élémentaire a augmenté, passant d'environ 1 657 000 en 2000 à environ 1 785 000 en 2005 pour arriver à environ 1 838 000 en 2010. Concernant la population d'âge de 13 à 16 ans qui est cible de l'enseignement moyen, elle a également augmenté, passant d'environ 965 000 adolescents en 2000 à environ 1 061 000 en 2005 et a atteint le chiffre de 1 162 000 en 2010.

On peut souligner que selon ces mêmes statistiques, le taux de croissance annuel moyen de la population des écoliers dans l'enseignement élémentaire est resté très faible entre 2005 et 2009 et a toujours été inférieur à 1% (l'année 2010 représente la seule augmentation significative avec 2,4%)²⁵.

En outre, selon l'Institut de la Statistique de l'UNESCO (ISU)²⁶, la population des 7-12 ans est passée d'environ 1 568 000 en 2000 à environ 1 747 000 en 2005, pour atteindre environ 1 952 000 en 2010. Celle des 13-16 ans quant à elle est passée d'environ 907 000 adolescents en 2000 à environ 1 031 000 en 2005 et pour finir environ 1 149 000 en 2010. Dans ces deux tranches d'âges, le taux de croissance annuel moyen demeure entre 2 et 2,5% (annexe 4-1). De plus, les pyramides des âges des enquêtes démographiques et de santé (EDS) de 2005 et 2010 montrent également peu de changements si bien qu'il convient de noter que les données du MEN peuvent être sous-estimées et d'autres, comme le taux de scolarisation, surestimées (ANSD, 2012).

Par ailleurs, le SimulPDEF de 2007 du MEN (projection des données sur l'éducation jusqu'en 2015) estime que la population des écoliers de l'enseignement élémentaire devrait connaître un taux de croissance annuel moyen de 2,62% jusqu'en 2015.

4.1.2 Scolarisation dans l'enseignement préscolaire

Selon les statistiques du MEN en 2011, le taux brut de scolarisation dans la scolarisation DIPE a augmenté de 5,6% en 2005 à 10,7% en 2011. Les institutions préscolaires se sont également multipliées : leur nombre est passé de 971 à 2 224 entre 2005 et 2011. Néanmoins, selon ces

²⁴ Rapport National sur la Situation de l'éducation, 2011

²⁵ La méthode d'estimation de la population pour l'année 2010 n'est pas la méthode d'estimation habituelle utilisée et il n'y a pas de nouvelles informations à ce sujet. Toutefois, il est fort possible que la méthode d'estimation (concernant les changements potentiels dans la répartition des âges de la population scolarisée dans les écoles élémentaires et aux collèges d'enseignement moyen) soit reflétées dans l'enquête des ménages de 2008.

²⁶ Site web de l'ISU, Data Centre consulté le 10 mars 2012 (<http://stats.uis.unesco.org/>)

mêmes statistiques, le taux de scolarisation brute dans la région de Dakar est de 17,9%, alors que cette région en question concentre 87% des institutions privées ce qui montre qu'au niveau national l'enseignement avant le primaire n'est que peu diffusé.

Suite au décret en 2000 sur le renforcement de la scolarisation DIPE comme objectif prioritaire du gouvernement, l'universalisation de l'enseignement élémentaire a été considérée comme une priorité majeure (BM, 2006a). Le gouvernement a redoublé d'efforts vis-à-vis des institutions préscolaires en encourageant la création d'un centre pour le développement de la petite enfance dans le but de fournir à la population une éducation complète depuis la naissance jusqu'à l'école élémentaire (Afrimap, 2010). Selon les nouvelles politiques du MEN, ce dernier a mis en place l'ambitieux objectif d'atteindre le taux de 50% de scolarisation brut au niveau préscolaire d'ici à 2025 en coopération avec les gouvernements locaux (MEN, 2012).

Selon la stratégie actuelle de la Direction de l'Éducation Préscolaire (DEPS)²⁷, la création d'institutions préscolaires intégrées aux écoles élémentaires est encouragée pour que le passage de l'un à l'autre se fasse sans interruption de façon plus fluide pour l'enfant (entretien avec la DEPS).

Le curriculum de la scolarisation DIPE actuel consiste en une approche globale d'apprentissage ayant pour but le développement de la créativité des enfants, la préparation de la scolarisation dans l'enseignement élémentaire et l'apprentissage du français, de la culture religieuse, de la nutrition ou encore de la santé en général (UNESCO, 2010). En outre, de plus en plus d'institutions utilisent la langue maternelle africaine comme langue d'éducation (idem). En 2012, un nouveau curricula selon l'APC²⁸ est prévu (MEN, 2012), mais le fait qu'il n'inclue pas d'approche globale en prenant en considération le curriculum actuel soulève des inquiétudes (UNESCO, 2010).

4.1.3 Scolarisation dans l'enseignement élémentaire

Selon l'USAID et la BM, depuis la mise en place du PDEF en 2001, grâce à la construction d'écoles, l'emploi massif d'instituteurs volontaires, le développement et la sensibilisation à l'éducation des filles ou encore grâce à la maintenance des cantines scolaires, la scolarisation élémentaire a énormément progressé entre 2000 et 2011 (le taux de scolarisation brut a atteint 90%), et les disparités entre les sexes se sont réduites. Néanmoins, les disparités entre régions et la scolarisation des enfants en zones rurales restent à améliorer (entretien avec la DPPE et la BM, 2009).

²⁷ Direction de l'Éducation préscolaire

²⁸ Le curricula selon l'approche par compétences (APC) est un curricula qui accorde une attention particulière à répondre aux questions quotidiennes dans les régions à travers l'acquisition des connaissances et techniques nécessaires, l'apprentissage des comportements et le sens de l'éthique et de la morale. En fait, c'est une approche qui accorde une importance majeure à « de quoi l'enfant est-il devenu capable de faire ». (UNESCO, 2010 ; AFD, 2010).

(1) Nombre d'écoles et nombre d'élèves scolarisés

Le nombre d'écoles élémentaires est passé de 4 751 en 2000 (dont la part des écoles privées représente 8,7%) (413 écoles) à 8 529 (dont la part des écoles privées représente 11,6%) (992 écoles) en 2011 (MEN, 2005a, 2011a). Jusqu'en 2007, leur taux annuel de croissance était de 6,3%, et il est passé à 3% à partir de 2008. En 2009, dans presque toutes les départements, 70% des jeunes enfants avaient accès à une école dans un périmètre de 3km (Ministère de l'Economie et des Finances, 2011). En outre, en 2011, plus de la moitié des écoles publiques disposaient d'une cantine, ce qui pourrait peut-être expliquer l'augmentation constante des inscriptions à l'école, selon le MEN (entretien avec la DPRE).

Le nombre d'enfants inscrits à l'école élémentaire est passé de 1,1 million en 2000 à 1,7 million en 2011 (MEN, 2011a). En 2002 et 2003, période à laquelle le PDEF avait classé l'accès à la scolarisation comme une priorité maximale, l'augmentation du nombre d'inscrits à l'école élémentaire avait atteint un taux annuel de croissance de 7,5% mais ce même taux est redescendu à 2-3% ces dernières années (idem). Quant à la scolarisation des filles en 2008, elle était plus élevée que celle des garçons et a atteint 51,1% en 2011 (idem).

(2) Taux de scolarisation dans l'enseignement élémentaire

Selon les statistiques du MEN, le taux brut de scolarisation est passé de 67,2% à 93,9% entre 2000 et 2011 ce qui représente une amélioration significative (MEN, 2011a). Les statistiques de l'ISU donnent des chiffres différents mais ils montrent également une amélioration considérable de la scolarisation : le taux serait passé de 71% en 2000 à 86% en 2011²⁹. Comme le montre le graphique ci-dessous, la différence entre les garçons et les filles en matière de scolarisation était d'environ 10% en 2000 mais depuis 2007, le pourcentage de filles scolarisées est plus élevé que celui des garçons (MEN, 2011a). Cette tendance peut s'expliquer par les activités de sensibilisation pour la promotion de l'éducation des filles et l'aménagement de cantine scolaire (entretien avec la DPRE). En outre, d'après ces mêmes statistiques, dans 7 régions telles que celles de Dakar ou Sédhiou, le taux de scolarisation atteint plus de 100%. Ces mêmes taux sont très faibles dans les régions de Diourbel et Kaffrine (entre 50% et 60%) et dans la première, le nombre d'enfants non scolarisés est particulièrement élevé. Les disparités entre les régions vis-à-vis de l'éducation sont aujourd'hui un problème prioritaire pour l'État³⁰ (MEN, 2011a ; BM, 2009).

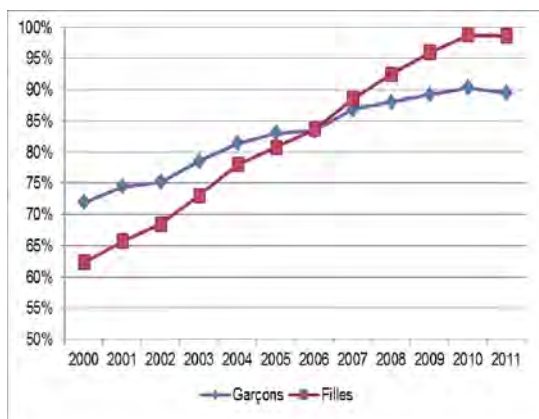
Selon un rapport de la BM (BM, 2006a), 60% des écoles des zones rurales n'offrent qu'une éducation incomplète et ne couvre pas toutes les classes (en zone urbaine, ce chiffre est de 17%) ce qui par conséquent cause des inégalités entre les régions. Selon les statistiques du MEN, le

²⁹ La différence entre le taux du Ministère de L'Education et celui de l'UIS concernant le taux brut de scolarisation dépend de la différence des données de la population en âge de scolarisation prises dans « statistiques de la population en âge de scolarisation » mentionné dans les paragraphes précédents.

³⁰ Cf. paragraphe 4.3 « équité ».

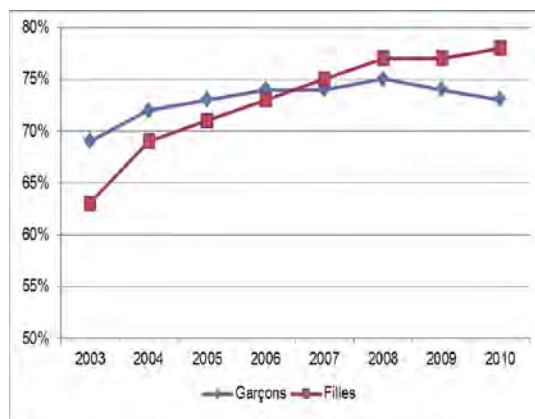
nombre d'écoles dont la construction demeure inachevée en zones rurale est de 65%. En partant de cette situation, la phase 3 du PDEF s'est focalisée sur ce problème.

Le taux net de scolarisation n'a pas été calculé par le MEN mais selon l'ISU celui-ci est passé de 66% en 2003 à 75% en 2011 (voir figure ci-dessous).



(Source : MEN, 2011a)

Figure 4-1 Évolution du taux brut de scolarisation masculine et féminine dans l'enseignement élémentaire (2000-2011)



(Source : ISU)

Figure 4-2 Évolution du taux net de scolarisation masculine et féminine dans l'enseignement élémentaire (2003-2010)

(3) Taux d'admissions à l'école

Le taux brut d'admissions (TBA) à l'enseignement élémentaire s'est significativement amélioré passant de 86,6% en 2000 à 113,3% en 2011 (MEN, 2011a). Selon les statistiques de l'ISU, une progression importante a également été enregistrée, le taux brut passant de 83% en 2000 à 103% en 2010³¹. Cependant, si le taux publié par le MEN a diminué en 2011 par rapport à 2010 (passant de 123,6% à 113,3%), celui de l'ISU reste aux alentours de 103% depuis 2007.

Le MEN n'a pas calculé le taux net d'admissions, mais selon les statistiques de l'ISU, il est resté aux alentours de 60% entre 2004 et 2007 (pour l'évolution du taux brut, Cf. annexe 4-6).

4.1.4 Scolarisation dans l'enseignement moyen

En raison de l'augmentation significative du nombre des établissements scolaires de l'enseignement moyen, le nombre d'élèves à ce niveau a augmenté petit à petit. Mais en raison de l'annulation en 2011 du CFEE (Certificat de Fin d'Études Élémentaires, nécessaire pour entrer dans l'enseignement moyen)³², le TBA au collège a soudainement augmenté cette même

³¹ La différence des estimations entre le Ministère de l'Éducation et celles de l'UIS concernant le TBA peut être déduite à travers la différence dans la valeur de l'estimation des données de la population en âge de scolarisation des enfants âgés de 7 ans.

³² Selon la DPRE, l'annulation du CFEE est une mesure basée sur la nouvelle orientation politique de

année (entretien avec la DPRE, MEN, 2011a). Le taux brut de scolarisation avait jusque là également peu à peu progressé, et il a atteint les 45,0% en 2010, supérieur de 35,3% à la moyenne des pays d'Afrique (PNUD, 2011, MEN, 2011a) ; en 2011, le taux a atteint 53,2% (MEN, 2011a). Les inégalités entre les sexes face à l'accès à l'enseignement moyen étaient presque corrigées en 2011, mais les disparités entre les régions sur la question restent un problème clé (MEN, 2011a). De plus, avec l'augmentation drastique du nombre de collégiens, le pays doit faire face au manque de salles de classes et d'enseignants qui devient un problème majeur.

(1) Nombre d'établissement en enseignement moyen

Le nombre d'établissements a plus que doublé en une décennie : il est passé de 551 en 2003 à 1 373 en 2011 selon les statistiques du MEN. En 2003, près de la moitié des établissements d'enseignement moyen étaient privés, mais en 2011 le pourcentage des établissements publics a été porté à 66,4%. Parmi les 822 nouveaux, 429 ont été construits en zone rurale même si dans les régions de Kaffrine et Kédougou, seules 24 et 22 écoles d'enseignement moyen ont respectivement été établies.

(2) Nombre d'élèves scolarisés

Selon ces mêmes statistiques, le nombre de collégiens a plus que triplé en une décennie : il est passé de 186 000 en 2000 à 618 000 en 2011. Le ratio garçon-fille était de 39,7% en 2000 et il a progressé à 48,4% en 2011 ce qui montre que l'inégalité entre les sexes est en passe d'être résolue à ce niveau (voir plus loin la partie « 4-3 Equité »).

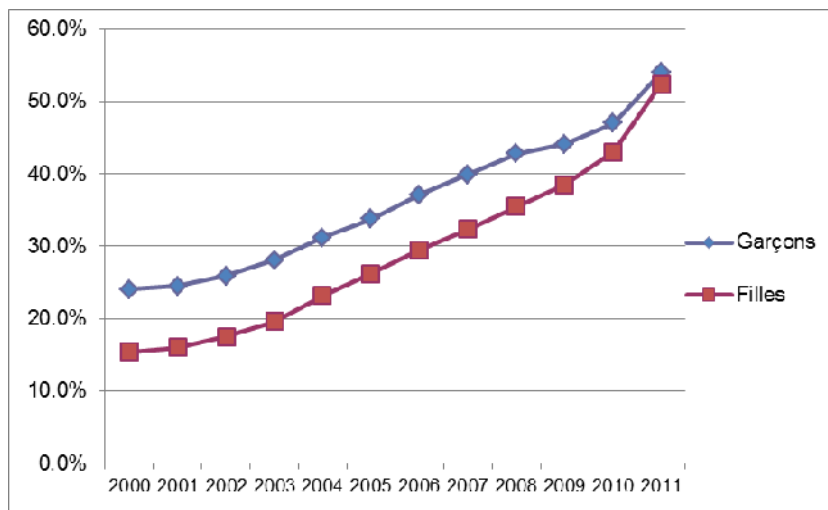
(3) Taux d'admissions et de scolarisation

Le taux d'élèves qui s'inscrivent dans l'enseignement moyen après l'enseignement élémentaire a montré une amélioration progressive, passant de 43,8% en 2003 à 68,8% en 2010 et il est monté à 90,5% en 2011 selon les statistiques précédentes. Comme mentionné plus haut, avec l'annulation du CFEE, tous les écoliers peuvent désormais aller aux établissements scolaires de l'enseignement moyen (entretien avec la DPRE).

Le TBS au collège était très bas en 2000 (19,6%) mais il est monté à 45,0% en 2010 pour arriver à 53,2% en 2011 (MEN, 2011a). Comme le montre la figure ci-dessous, l'écart entre la scolarisation des garçons et des filles a été corrigé et en 2011 leur ratio est devenu à peu près égal (idem). Selon les mêmes statistiques régionales précédents, le TBS dans les régions de Dakar et Ziguinchor a atteint 80% alors que celui des régions de Diourbel, Kaffrine et Tambacounda est inférieur à 30% : les disparités régionales au collège sont devenues un enjeu

l'éducation visant à instaurer l'éducation de base en un seul cycle regroupant les cycles de l'enseignement élémentaire et celui de l'enseignement moyen et à atteindre l'objectif de 100% en termes de taux d'accomplissement de l'éducation de base.

important. On peut noter que les données sur le taux net de scolarisation dans l'enseignement moyen ne sont pas disponibles ni au sein du MEN ni de l'ISU.



(Source : MEN, 2011a)

Figure 4-3 Évolution du TBS masculine et féminine dans l'enseignement moyen (2000-2011)

4.1.5 Alphabétisation

Le taux d'alphabétisation des adultes entre 2005 et 2010 était de 49,7% bien en dessous de la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne qui est de 61,6% (PNUD, 2011). Selon une enquête sur l'économie domestique, l'analphabétisme des adultes avait atteint 73% en 1988 (82% pour les femmes), mais l'adoption dans les années 1990 de la stratégie de « faire-faire » qui consiste à libéraliser les subventions de programmes d'alphabétisation, a permis d'utiliser des ressources privées pour ces programmes, ce qui a entraîné le recul de l'analphabétisme (Afrimap, 2010). En outre, grâce à l'aide de la BM, du Canada et de l'Allemagne, des programmes d'alphabétisation (notamment pour femmes) ont été mis en œuvre (idem). Le Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) a également été mis en place pour les femmes et les jeunes : il combine un apprentissage de la lecture et de l'écriture avec un développement des capacités de savoir-vivre et il a permis d'offrir une éducation plus pragmatique (UNESCO, 2007). Néanmoins, les aides de la BM ont été suspendues au milieu des années 2000 ce qui a entraîné la fermeture de classes et fait reculer l'alphabétisation (idem). En 2006, La Coordination Nationale des Opérateurs en Alphabétisation du Sénégal « CNOAS » a été créée à partir de fonds privés et a relancé les efforts pour l'alphabétisation (idem).

Durant la phase 2 du PDEF (2005-2007), 580 000 inscriptions à l'école avaient été prévues, mais au terme de la période, le nombre d'admissions plafonnait à 350 000 et le taux d'alphabétisation était en baisse (MEN, 2009a). Les raisons de cette baisse selon le Ministère,

bien que deux grands projets d'alphabétisation aient été mis en place (Projet EQPT³³ et Projet d'Appui au Plan d'Action, PAPA), pour manque de financement, les travaux de construction de salles n'avançaient pas comme prévus. Presqu'aucun développement de situation n'était en vue, même avec ceux des différentes organisations non gouvernementales, et on ne pouvait espérer en moyenne que 40 000 inscriptions par an (idem.)

4.2 Rendement interne (rendement interne quantitative)

Même si le taux de scolarisation dans l'enseignement élémentaire et moyen a largement progressé au Sénégal, il a été souligné que le rendement interne de l'éducation reste limitée (BM, 2009, USAID, 2009, UNESCO, 2007). Jusqu'en 2011, les taux de promotion, de redoublement et d'abandons scolaires dans l'enseignement élémentaire ont été progressivement améliorés, mais comme on le verra plus tard, le taux d'abandons reste fort (9%), notamment en première et dernière année. Les taux de réussites à l'examen de fin de primaire restent faibles, ce qui suggère que la qualité de l'enseignement des enfants demeure limitée (voir section « 4.4 Qualité de l'enseignement »).

Le rendement interne de l'enseignement moyen s'est détérioré au cours de ces cinq dernières années. L'augmentation du nombre d'élèves qui entrent au collège malgré leurs mauvaises notes, en raison de la suppression des conditions d'entrée au collège en 2011, a entraîné une augmentation des redoublements, ce qui pose problème.

(1) Taux de promotion³⁴

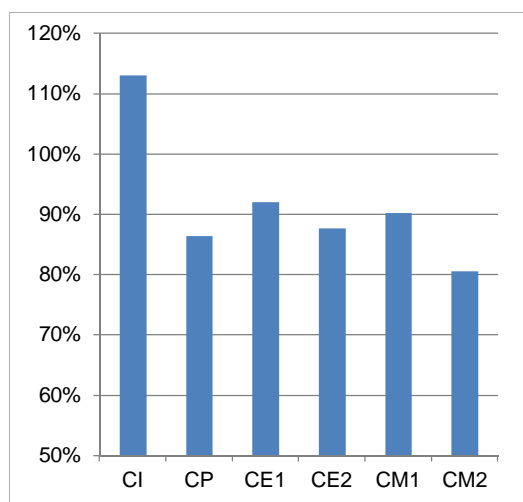
Selon les statistiques du MEN en 2011, le taux de promotion dans l'enseignement élémentaire était de 77,3% en 2000 et il est passé à 88% en 2010 ; il n'y a presque pas d'inégalité notable entre les sexes. On peut noter que les taux de promotion vers le CE1 et CM1 sont supérieurs à 90%, mais celui vers le CM2 n'est que de 80,5%.

Le taux de promotion dans l'enseignement moyen a baissé selon les mêmes statistiques : il était de 79,5% en 2005, et il a atteint 75,3% en 2010. Comme on peut le voir sur la figure suivante, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de classe³⁵.

³³ Education de Qualité Pour Tous

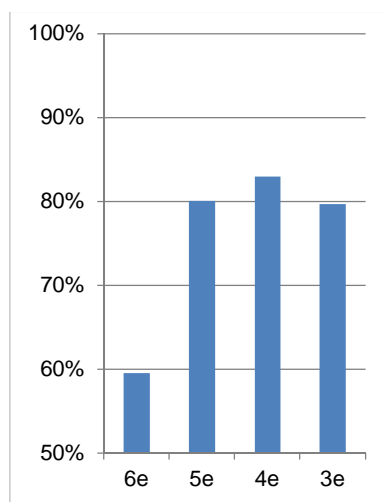
³⁴ Concernant le taux de transition de l'enseignement élémentaire vers l'enseignement moyen, voir « (3) taux d'admission et de scolarisation » de la partie « 4.1.4 tendances de la scolarisation dans l'enseignement moyen ».

³⁵ Concernant les données des élèves du sixième, elles proviennent du taux d'admission des élèves après l'enseignement élémentaire. Pour ce qui est des données relatives à la catégorie « par niveau de classe », il n'y avait que les données des années 2008/2009 qui étaient disponibles. D'autre part, concernant les données relatives à la catégorie « par genre et par niveau de classe », les statistiques de l'éducation n'y font pas mention.



(Source: MEN, 2011a)

Figure 4-4 Taux de promotion (transition) dans l'enseignement élémentaire par niveau de classe (2010)



(Source: MEN, 2011a)

Figure 4-5 Taux de promotion (transition) dans l'enseignement moyen par niveau de classe (2009)

(2) Taux de redoublement et d'abandons

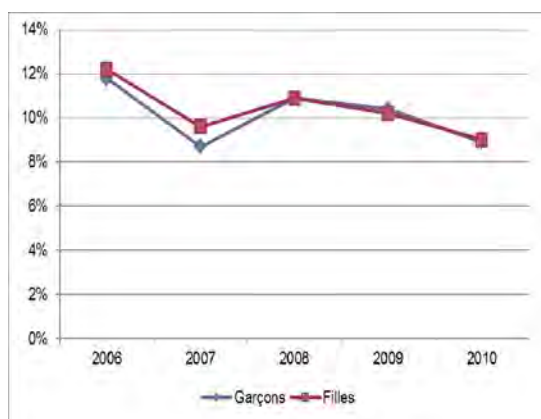
Selon les mêmes statistiques, le taux de redoublement dans l'enseignement élémentaire a baissé, passant de 11,0% en 2006 à 3% en 2010. Cela serait dû en grande partie au changement de système³⁶ selon lequel les enseignants font rarement redoubler en CI, CE1 et CM1. De plus, depuis 2006 l'inégalité entre garçons et filles sur ce point a été corrigée.

D'autre part, le taux d'abandon a également légèrement baissé, car il est passé de 12,0% en 2005 à 8,9% en 2010. Comme on peut le voir sur la figure ci-dessous, l'écart entre garçons et filles a presque disparu depuis 2006. Les taux d'abandon en CI, CM1 et CM2 ont tendance à être plus élevés. Différentes raisons peuvent expliquer la persistance des abandons scolaires : les enfants qui redoublent deux fois de suite sont expulsés de l'école (JICA, 2003), il n'y a pas de méthode pédagogique pour les élèves de CI qui débutent en français (USAID, 2009), les parents ne peuvent pas continuer à assumer les coûts de l'éducation de leur enfant (UNESCO, 2007), les écoles n'offrent souvent que des curriculums incomplets dans les zones rurales (MEN, 2011a) et à la fin de l'année, lorsque la saison des pluies arrive, de nombreux élèves ne peuvent pas passer leurs examens car ils doivent aider les travaux des champs (entretien avec l'INEADE). Par niveau de classe, il y a une tendance du taux d'abandons élevé au CI, CM1 et CM2. En particulier, au CM1 et CM2, certains enfants répètent le redoublement. De ce fait, leurs parents qui prennent en charge du coût de l'éducation perdent leur volonté de faire continuer l'éducation de leurs enfants (Pôle de Dakar, 2003).

³⁶ D'après ce système, la promotion entre les années d'études se fait automatiquement, c'est-à-dire du CI au CP, du CE1 vers le CE2, du CM1 vers le CM2. Cependant, dans le cas où l'élève redouble deux fois de suite dans les classes du CP, CE2 ou CM2, il (ou elle) sera exclu de l'école.

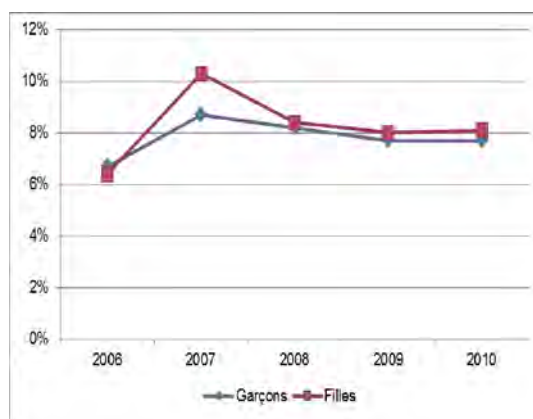
Selon les mêmes sources, le redoublement dans l'enseignement moyen a empiré ces dernières années : il est passé de 13,0% en 2006 à 16,9% en 2010. Les taux de redoublements ainsi que ceux de promotion sont plus élevés chez les filles dans de nombreuses régions (MEN, 2011). Les abandons scolaires dans l'enseignement moyen ont également légèrement augmenté : de 7,5% en 2006 à 7,9% en 2010. Le taux de ceux au 3^e était particulièrement important en 2010 : il représentait 22% (du 6^e au 4^e, ce même taux reste de 2 à 5%).

Par ailleurs, le taux de transition de l'enseignement moyen vers l'enseignement secondaire général en 2009 était de 55,1%, alors qu'il était déjà de 54,9% en 2005 : il n'y a pas eu de progrès significatif en la matière.



(Source: MEN, 2011a)

Figure 4-6 Évolution du taux d'abandons scolaires entre garçons et filles dans l'enseignement élémentaire (2006-2010)



(Source: MEN, 2011a)

Figure 4-7 Évolution du taux d'abandons scolaires entre garçons et filles dans l'enseignement moyen (2006-2010)

(3) Taux de survie de cohorte

Il n'y a pas de statistiques du MEN concernant le taux de survie de cohorte³⁷, mais l'ISU affirme que de 2007 à 2009 leur taux était d'environ 60%. Selon le rapport sur le rendement interne relatif à la qualité de l'éducation au Sénégal de l'USAID en 2009, seuls 5% des écoliers de l'enseignement élémentaire passent le BFEM³⁸, ce qui montre la faiblesse du rendement interne (USAID, 2009).

³⁷ Le Ministère de l'Éducation a publié l'information stipulant que « sur les 100 élèves admis à l'école élémentaire, 63 élèves achèvent leurs études dans l'enseignement élémentaire » uniquement dans le rapport statistique 2008.

³⁸ Les données relatives au taux d'abandon de 2008 estimaient ce taux à 11%.

4.3 Équité

4.3.1 Analyse comparative de l'accès par groupe

(1) Disparités par régions et par sexes du taux de promotion, de redoublements, et d'abandons

Les inégalités entre sexes et entre régions sont limitées pour le taux de promotion dans l'enseignement élémentaire en 2010, ainsi que pour celui de redoublements (au niveau national, ils sont respectivement de 88,0% et 3,0%), et la région de Dakar avait le plus fort taux de redoublement avec 4,4% (MEN, 2011a). En outre, le taux d'abandon scolaire n'est pas significativement différent entre les garçons et les filles (au niveau national, il est de 8,9%). Cependant, les disparités régionales en matière d'abandons scolaires sont grandes : région de Dakar, de Thiès et de Saint-Louis ont des taux assez faibles (respectivement 2,9%, 6,4% et 7,1%), tandis que Kaffrine, Kolda et Tambacounda ont des résultats beaucoup plus élevés (respectivement 16,8%, 15,2% et 14,6%) (idem). Ces trois dernières régions ont les parts les plus grandes en nombre d'écoles dont la construction demeure inachevée, ce qui explique l'importance de ces taux d'abandons. En outre, le taux de pauvreté dans les régions de Diourbel, de Louga et de Kaolack est relativement élevé, et que pour des raisons liées à une certaine conception de la religion, la scolarisation dans les écoles publique de ces régions n'est pas assez soutenue (MEN, 2011c).

Selon ces statistiques, Kolda et Tambacounda avaient enregistré les plus mauvais scores en termes de taux de promotion par région dans l'enseignement moyen (75,3% pour la moyenne nationale), de redoublement (16,9% pour la moyenne nationale) et d'abandons scolaires (7,9% pour la moyenne nationale) (MEN, 2011a). Dans ces deux régions, le taux d'abandon dans l'enseignement élémentaire est élevé. Selon l'évolution des indicateurs par année depuis 2009, Kaffrine et Fatick ont particulièrement de mauvais taux concernant les garçons. Le taux d'abandon scolaire de Kédougou et Sédhiou est passé respectivement de 21,8% à 3,4%, et de 17,3% à 6,6% entre 2009 et 2010, mais les raisons pour cette soudaine amélioration restent inconnues. Les disparités par régions par rapport à la moyenne nationale des taux de promotion (transition), de redoublements, d'abandons scolaires en 2010 dans l'enseignement élémentaire sont en annexe 4-13.

(2) Indice de parité entre les sexes

L'indice de parité entre les sexes (IPS) est l'un des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Le MEN cherche à renforcer l'éducation féminine³⁹, avec le soutien par exemple du programme d'aide à l'éducation des femmes de l'UNICEF (PAEF). Le diagramme ci-dessous concerne l'IPS vis-à-vis des TBS dans l'enseignement élémentaire et moyen selon les

³⁹ Selon la DPPE, les activités en relation avec la scolarisation des filles, et l'apport des filles écolières en termes de réduction des charges familiales ont eu des résultats très positifs. Cependant, les résultats détaillés de l'analyse de cette question n'étaient pas disponibles.

statistiques du MEN (MEN, 2005a, 2006a, 2011a). Au niveau de l'enseignement élémentaire, l'accès des filles est plus élevé que celui des garçons depuis 2006, et la tendance est à l'amélioration de la parité également dans l'enseignement moyen. Cependant, l'IPS varie selon les régions, et s'il est de 1 à Dakar, Fatick et Saint-Louis, il n'est qu'entre 0,5 et 0,6 à Kédougou ou Sédhiou (MEN, 2011a).

Tableau 4-1 Évolution de l'IPS dans l'enseignement élémentaire et moyen

Année	2001	2006	2011
Enseignement élémentaire	0,89	1,00	1,10
Enseignement moyen	0,62	0,73	0,97

(Source : MEN, 2005a, 2006a, 2011a)

4.3.2 Education pour les enfants avec besoins particuliers et de l'éducation inclusive

Au Sénégal, l'éducation pour les enfants handicapés nécessitant une assistance spécifique a été assurée par les centres de Thiès à travers l'Institut National d'Education et de Formation des Jeunes Aveugles (INEFJA)⁴⁰ et celui de Dakar à travers l'Externat Médico-Psycho-Pédagogique Intégré (EMPPI)⁴¹ (UNESCO, 2006). Dans la politique d'éducation, il est recommandé que les personnes socialement vulnérables aient de meilleures opportunités d'accès à la scolarisation et plus particulièrement les filles, les enfants issus des classes à faibles revenus, les enfants non scolarisés ainsi que les enfants handicapés. D'autre part, la première phase du PDEF prévoyait, à côté des deux centres spécialisés mentionnés plus haut, et dans le cadre de l'éducation inclusive la construction de centres pour les enfants handicapés mentaux, la construction de centres d'éducation inclusives dans chaque région du pays, l'élaboration de curriculums d'éducation inclusive et la formation du cadre enseignant spécifique (MEN, 2003a).

Cependant, dans le programme de la troisième phase du PDEF il n'y a pas d'explications données à propos de la mise en œuvre du programme qui a été exécuté durant la première phase sur la portée de ces programmes. D'autre part, il n'y a pas de référence à « l'éducation inclusive » mais plutôt aux « enfants à besoins spécifiques » (EBS). Il n'y avait de mention que sur les besoins futurs en équipements d'infrastructure destinés pour les enfants handicapés (MEN, 2009a).

Le MEN à travers la mise en œuvre du PDEF 1 à 3 et dans le cadre de l'EBS, un examen a été effectué sur le contenu concret des politiques d'aide menées jusqu'à présent, comme l'introduction d'un programme officiel prenant en compte l'arabe et le français à destination des enfants ne fréquentant pas les établissements publics pour des raisons religieuses ou bien encore l'éducation dans les écoles communautaires fréquentées par des enfants illettrés et issus des

⁴⁰ Institut national d'éducation et de formation des jeunes aveugles

⁴¹ Externat médico-psycho-pédagogique intégré

zones pauvres et rurales. Cependant, concernant l'éducation des enfants handicapés, en tant que MEN, cette dernière ne porte pas les éclaircissements nécessaires concernant la stratégie à bâtir ou sur mesures et les actions en relation avec ce domaine qui devraient être mises en place. Comme cité plus haut, en ce qui concerne l'éducation inclusive, des centres d'éducation spécifique ont été considérés dans le cadre des mesures prévues par le PDEF. Récemment, ces mesures sont venues corriger une ancienne conception de l'éducation basée sur la séparation vers l'éducation inclusive en prenant en considération l'EBS. Par conséquent, dans le cas où le MEN recommanderait l'éducation inclusive également pour les enfants handicapés, il est nécessaire d'étudier un processus pratique qu'à partir du fait de faire valoir l'expérience acquise à travers les établissements éducatifs destinés aux enfants handicapés comme mentionné plus haut, de spécifier les besoins de ces enfants dans les établissements scolaires et de fixer l'enseignement destiné à ces enfants au sein de l'école.

4.4 Qualité de l'éducation⁴²

4.4.1 Situation des résultats obtenus de l'apprentissage

(1) Taux d'achèvement d'études

Concernant l'enseignement élémentaire, le taux connaît une amélioration puisqu'il passe de 38,6% en 2000 à 66,5% en 2011 (MEN, 2011a). L'écart entre les filles et les garçons a presque été résorbé entre 2006 et 2009 mais depuis 2009 le taux des filles a dépassé celui des garçons (idem) (annexe 4-16). D'après un rapport du Pôle de Dakar daté de 2008, le taux de l'« *access to achievement* » (taux d'achèvement des études sur le taux de scolarisation) dans l'enseignement élémentaire au Sénégal est néanmoins le plus bas après celui des pays voisins qui connaissent des conflits internes (Pôle de Dakar, 2009).

(2) Résultats de l'examen national

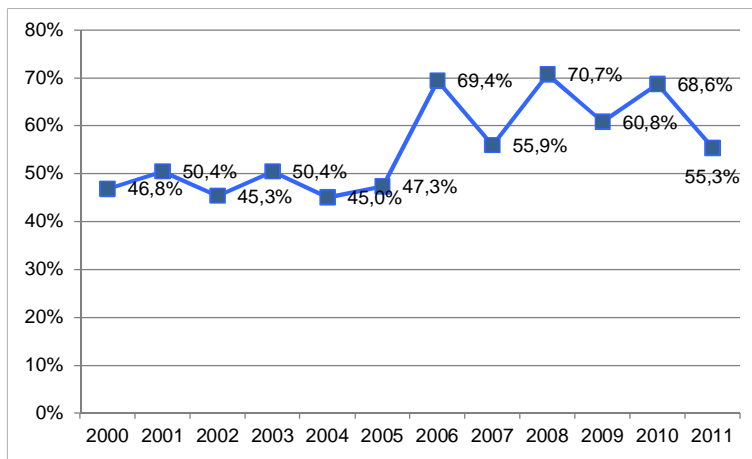
Il n'existe aucun moyen de s'assurer des résultats de l'instruction aux cours de l'enseignement élémentaire ou moyen à part en recourant à ceux tirés des examens nationaux de fin d'études⁴³.

Le taux de réussite à l'examen de fin d'études accomplies de l'enseignement élémentaire (le CFEE) était de 46,8% en 2000 ; il connaît une amélioration puisqu'en 2010, il atteint 68,6%, bien qu'il diminue de façon significative l'année d'après pour baisser à 55,3% (MEN, 2011a). L'évolution de ce taux est décrite ci-dessous. Le taux de redoublement concernant l'enseignement élémentaire s'est certes largement amélioré mais en constatant la stagnation du

⁴² Analyse de l'efficacité qualitative interne et hors mesures politiques des enseignants

⁴³ Une étude servant d'échantillon appelé le Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires (SNERS) est effectuée une fois en quelques années mais la fiabilité et la légitimité en tant qu'étude des aptitudes scolaires ne sont pas élevées (USAID, 2009) et la légitimité pour que ce soit représentatif des résultats scolaires nationaux est faible (voir les résultats des « 4.4.5. Système de garantie de la qualité de l'éducation »)

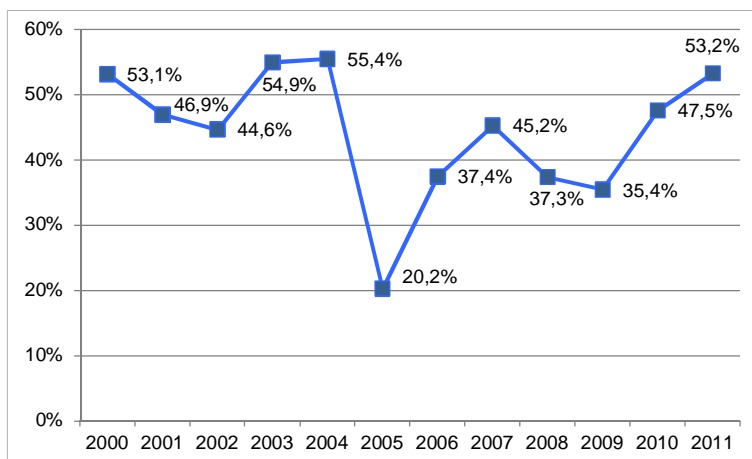
taux de réussite aux examens de sortie d'école, on peut penser que la qualité de l'instruction n'a guère connu d'amélioration.



(Source : MEN, 2011a)

Figure 4-8 Evolution du taux de réussite au CFEE (entre 2000 et 2011)

Quant au taux de réussite à l'examen de fin d'études de l'enseignement moyen (BFEM), il a grandement diminué, passant de 53,1% pour l'année 2000 à 20,2% pour l'année 2005, et, même s'il semble avoir retrouvé son niveau en 2011, atteignant 53,2%, on peut dire que la stagnation se poursuit⁴⁴. Son évolution est décrite ci-dessous (idem).



(source : MEN, 2011a)

Figure 4-9 Evolution du taux de réussite au BFEM (entre 2000 et 2011)

⁴⁴ Le rapport statistique du Ministère de l'Éducation n'explique pas les raisons de la chute vertigineuse du taux de réussite aux examens de 2005. Néanmoins, pour l'année suivante, il a été mentionné que pour des raisons d'objectivité, une partie des épreuves des examens oraux a été modifiée en épreuve écrite (MEN, 2006a).

(3) Résultats des évaluations des acquis scolaires internationales (PASEC) et régionales

Le programme d'analyse du système éducatif (PASEC⁴⁵) est un programme d'évaluation des acquis scolaires qui a été effectué en prenant pour cibles 15 pays francophones de l'Afrique subsaharienne, et plus précisément, les élèves de CP et de CM1, bénéficiant des cours de français et de mathématiques.

Le Sénégal a participé à ce programme pour les années 1996 et 2006. D'après le rapport du PASEC de 2007, ce pays se trouvait dans la moyenne des pays participants, mais en comparant les résultats de ces deux années, ils n'ont indiqué presque aucun changement dans les compétences des élèves pour ces deux matières, pendant les dix ans ayant séparé l'enquête. On peut donc douter de la qualité de l'apprentissage (CONFEMEN, 2007, USAID, 2009 ; cf. annexe 4-19).

D'après le même rapport, l'écart des résultats entre les deux sexes n'est pas visible au niveau de l'enquête de 2006, et si les résultats des élèves de CP varient selon qu'ils proviennent d'un village ou d'une ville et selon qu'ils soient issus des classes pauvres ou aisées, cette différenciation n'est pas visible pour les élèves de CM1.

4.4.2 Environnement éducatif

(1) Nombre d'élèves et d'enfants par classe⁴⁶

Au Sénégal, le nombre standard d'élèves par classe d'enseignement élémentaire (groupes pédagogiques : GP) a été fixé à 48 élèves dans les classes d'enseignement général, 45 élèves dans les classes multigrades avec un minimum de 40 et un maximum 55 élèves dans les classes de double flux. Selon les statistiques de l'éducation de 2011, les chiffres en relation avec cette question se sont davantage améliorés passant de 43 personnes en 2005, il a diminué à 40 en 2011 pour les classes d'enseignement général. En regardant au niveau de chaque région, le plus grand nombre est de 49 élèves par classe et correspond à la région de Dakar. Que le système du double flux soit effectivement appliqué ou non, on constate que les écoles l'appliquant connaissent un nombre élevé de 52 élèves par classe. Seulement, la proportion de classes suivant ce système n'est que de 10%, ce qui ne représente pas une grande proportion. Rapporté aux régions, les départements de Matam ou de Sédhiou connaissant respectivement un rapport très important de 73 et de 61.

Le nombre standard d'élèves par salle de classe dans l'enseignement moyen est de 45. Toujours d'après les mêmes statistiques, aucun changement n'est constaté dans le nombre d'élèves par

⁴⁵ Programme d'Analyse des systèmes Educatifs de la CONFEMEN.

⁴⁶ Au Sénégal, puisqu'il existe des écoles qui ont adopté le système du double flux, les données relatives à ce système sont validées sous la rubrique « nombre d'élèves par niveau de classe » et non sous la rubrique « nombre d'élèves par salle de classe (nombre total d'élèves / nombre total de salles de classe) ».

classe dans l'enseignement moyen entre 2005 et 2011 puisque celui-ci demeure de 52 personnes. Rapporté au niveau des régions, dans chacune d'entre elles, le nombre d'établissements publics dans la zone urbaine est plus élevé par rapport à celui dans la zone rurale et d'établissements privés. Les établissements publics dans la zone urbaine des régions de Dakar ou de Thiès connaissent les chiffres les plus importants atteignant 70 personnes.

(2) Nombre d'écoles ayant introduit le système du double flux

Selon les mêmes statistiques, le seul système prédominant au Sénégal est celui du « double flux ». Aucune donnée prenant en compte les établissements comme unité de mesure n'est disponible, et chaque fois, il faut compter sur les GP comme unité. La proportion de ces classes sous le coup de ce système était de 16% en 2005, mais elle a diminué à 10% pour l'année 2011.

Les politiques relatives à l'enseignement élémentaire ont encouragé jusqu'à présent l'introduction du double flux dans les écoles des régions à forte densité démographique ainsi que le développement du système des classes multigrades. Seulement, si elles cherchaient jusque-là à diminuer progressivement le système du double flux, les propositions pour les nouvelles politiques de 2012 évoquent cette fois à abolir progressivement ce système (cf. 3.5 « politique d'éducation »). Nous verrons plus tard que ce système est considéré comme étant à l'origine de l'insuffisance des heures de cours, et que pour permettre à celles-ci d'atteindre le niveau fixé, son abolition a été avancée.

(3) Nombre d'heures de cours

Aucune statistique concernant les heures de cours n'est disponible dans ce pays, mais selon le rapport de l'examen de qualification du FTI⁴⁷ de la BM (BM, 2006b), ce nombre était de 690 heures en moyenne pour l'année 2004. Toujours selon le même rapport, le MEN avait défini un nombre de 900 heures correspondant à la norme internationale à atteindre entre les années 2006 et 2007. Mais la difficulté de parvenir à augmenter de plus 40% ce nombre en deux ans et sans la moindre réforme du système scolaire a été signalée. Ce rapport incrimine le système du double flux comme étant responsable de la contraction des heures de cours et l'enquête du Pôle de Dakar signale 4,7 jours d'absence en moyenne par mois pour les enseignants (idem, 2011). Par ailleurs, le nombre d'heures diminue d'autant plus à cause du retard dans le commencement de l'année et la fermeture précoce des écoles en raison de la préparation des examens de sortie d'école (USAID, 2009) (cf. « 4.5.4 recrutement et gestion du personnel enseignant »). Enfin, devant la fréquence des grèves du personnel enseignant (cf. idem), on estime que le nombre d'heures de cours ne devrait pas dépasser 690 heures.

⁴⁷ Fast Track Initiative

4.4.3 Système d'approvisionnement et de distribution et des manuels scolaires

(1) Système de diffusion et distribution des manuels scolaires

L'organisme en charge de vérifier le contenu des manuels scolaires et de fixer leur élaboration est l'INEADE. Institué dans les années 1980, au cœur des politiques visant à remettre l'élaboration des manuels aux mains des Sénégalais eux-mêmes, il bénéficie d'aides de la BM (PDRH, PDRH2) où le renforcement de ces capacités a été préconisé (entretien avec l'INEADE). Les manuels scolaires dans l'enseignement élémentaire, conçus par l'INEADE ne sont pas disponibles à la vente. D'un autre côté, les manuels destinés aux écoles d'enseignement moyen et secondaire général demeurent à 80% de conception étrangère et vendus sur les marchés (entretien avec la DEE et la DEMSG).

L'approvisionnement des manuels se base sur les instructions de l'INEADE et leur imprimerie est confiée à des entreprises privées choisies par la DAGE dépendant du MEN (entretien avec l'INEADE). Ce ministère a opté pour le renforcement de la décentralisation en confiant le choix de ces entreprises directement au niveau des départements (à l'IDEN) ou bien des régions (à l'IA). (idem).

La diffusion des manuels est prise en charge directement par l'IA et l'IDEN une fois que les imprimeurs ont terminé leur tâche (entretien avec l'INEADE). Les principaux problèmes concernant ce sujet demeurent le fait que certains établissements de régions isolées ne soient pas correctement approvisionnés par l'IDEN vu que les véhicules, dont le nombre est assez limité, n'arrivent pas à desservir les écoles à cause des difficultés rencontrées sur les routes dans les zones rurales éloignées. Pour cela, des manuels non distribués s'entassent à l'IDEN, et les problèmes liés à cette question demeurent présents à ce jour (entretien avec l'IA et un spécialiste de la JICA).

Pour parer à cette situation, les possibilités de confier cette tâche de distribution, non pas à l'IDEN mais à des entreprises ont été examinées, mais les distances précises séparant ces établissements restant inconnues, cela fait trois années sans qu'aucune indication ne puisse être donnée à d'éventuelles entreprises (entretien avec l'INEADE).

Suite à l'introduction du nouveau curriculum concernant l'enseignement élémentaire, il était prévu de concevoir des manuels grâce aux subventions accordées par le Canada mais les concertations se poursuivent toujours entre ce pays et le MEN à propos de la procédure à suivre (entretien avec l'ACDI). Quant à l'enseignement moyen, la révision des manuels est effectuée par la DEMSG grâce aux aides de l'USAID (entretien avec la DEMSG).

(2) Nombre de manuels par élève

Suivant le plan défini dans la troisième phase du PDEF concernant le renforcement de la diffusion des manuels, l'objectif visé est de conférer à chaque élève un manuel pour chaque matière suivie (MEN, 2009a).

D'après le tableau ci-dessous regroupant le nombre moyen de manuel par élève, on constate que la moitié des objectifs fixés n'est pas encore atteinte en 2011 et que le nombre baisse pour les classes inférieures, signe d'une situation problématique (MEN, 2006a et 2011a).

Tableau4-2 Nombre de manuels scolaires par élève (par niveau de classe)

Niveau de classe (nombre de matières)	2006	2011	Objectif
CI et CP (2 matières)	1,2 Manuels	0,9 Manuel	2 Manuels
CE1 et CE2 (5 matières)	1,9 Manuels	1,8 Manuels	5 Manuels
CM1 et CM2 (5 matières)	2,3 Manuels	2,5 Manuels	5 Manuels

(Source : MEN 2006a, 2011a)

Pour l'enseignement moyen également, l'objectif des cinq manuels n'est pas atteint puisque les élèves de CI et de CP n'en possèdent en moyenne que deux, ce qui montre, ici aussi, la gravité de la situation (idem).

Les manuels sont la propriété des établissements, et pour l'enseignement élémentaire comme pour l'enseignement moyen, ils sont conservés et gérés par ceux-ci (entretien avec le remplacement du directeur d'école et le principal du collège dans les environs de Dakar). Dans la plupart des cas, comme les manuels sont conservés dans une étagère fermée à clef de la salle du directeur d'établissement, beaucoup d'enseignants choisissent d'effectuer leurs cours sans utiliser ces manuels qu'ils doivent aller chercher (entretien avec un spécialiste de la JICA). De même, par crainte d'endommager ce matériel, certains parents ne permettent pas aux enfants de les utiliser (entretien avec le même directeur/principal que ci-dessus). On peut penser que l'usage des manuels demeure faible et que la méthode d'enseignement basée non pas sur leur lecture mais sur celle du tableau reste importante.

4.4.4 Définition du niveau des connaissances

Pour cet Etude, il n'a pas été possible d'acquérir les syllabus concernant les nouveaux curriculas selon l'APC introduits en 2005. Quant au cadre de curriculum actuel, il a été défini par arrêté en 1979 (cf. « 4.4.6 Curriculum »). Le contenu des matières est fixé ainsi que leurs méthodes d'enseignement et le nombre d'heures nécessaires pour chacune d'entre elles. Celles-ci se composaient des matières de base telles que les mathématiques et la langue française, ainsi que l'éducation morale et sanitaire, un cours civique, de science, d'éducation sportive, de technologie, de musique et entre autres de gymnastique (UNESCO, 2010). Le contenu à enseigner par niveau de classe était clairement indiqué pour chaque matière. Par exemple, le cours d'arithmétique d'un élève de CP est décrit comme ci-dessous :

- Vérification de l'aptitude à compter de 0 à 100
- Enseigner les quatre opérations de base
- Enseigner les unités de poids et de mesure

Comme cela est bien montré ici, dans le cadre de curriculum actuel, l'accent est mis sur ce que

les enseignants devraient inculquer, et il est fréquent que l'enseignement des matières se termine sans que ces derniers eux-mêmes ne puissent vérifier « de quoi les élèves sont-ils devenus capables de faire ». Ce qui est préoccupant⁴⁸, c'est qu'il n'existe pas de mécanisme pour vérifier les situations en matière d'acquisition de l'instruction de la part de l'élève par l'enseignant.

4.4.5 Système de garantie pour la qualité de l'éducation

(1) Système de promotion et de sortie d'école et son application actuelle

Dans le système scolaire du Sénégal, dès l'enseignement élémentaire, un examen annuel assure la promotion et deux redoublements successifs entraînent l'exclusion de l'école (JICA, 2003). Ces examens ne sont pas unifiés à l'échelle du pays, et leur appréciation est laissée à la charge du personnel enseignant (entretien avec un spécialiste de la JICA).

Pour sortir de l'établissement scolaire, il est nécessaire d'obtenir le CFEE (pour l'enseignement élémentaire), le BFEM (pour l'enseignement moyen), et dans le cas d'une poursuite d'étude au-delà, celle-ci dépend non seulement du BFEM mais également des résultats obtenus jusque-là (UNESCO, 2010). L'acquisition d'une note supérieure à 50% déclenche l'obtention automatique du CFEE comme celle du BFEM (MEN, 2000a). La DEXCO⁴⁹ s'occupe et supervise ces examens de fin d'études (cf. « 4.4.1 Situation des résultats obtenus de l'apprentissage » pour l'évolution du taux de réussite à ces examens).

Depuis 2011, bien que le système du CFEE soit maintenu, certains élèves ne l'ayant pas obtenu peuvent désormais accéder à l'enseignement moyen (entretien avec la DPRE du MEN).

(2) Evaluations des compétences scolaires

Ces évaluations sont basées non pas sur les examens mais sur les résultats d'études : il s'agit du SNERS⁵⁰ et du PASEC (UNESCO, 2007).

La première est financée par des aides de la BM et effectuée par intervalle de quelques années par l'INEADE (entretien avec l'INEADE). Elle sélectionne de façon arbitraire 180 écoles élémentaires dans tout le pays, cible les élèves de CP, CE1, CE2 et CM2 en leur faisant effectuer des examens de français, d'arithmétique et de sciences, puis publie ces résultats dans un rapport (idem). De même, des analyses sont effectuées sur l'inégalité entre les sexes, les villes et les villages, ou bien encore les écoles publiques et privées (idem). Toutefois, les explications à son sujet restent peu suffisantes et comme il n'existe pas de comparaison entre les changements perçus pendant les années, il est difficile d'affirmer sa validité et son efficacité sur les résultats d'études (USAID, 2009).

⁴⁸ Malgré le fait que le standard du nombre d'heures de cours requis est de 4 heures, on signale également qu'il y a des enseignants qui terminent leurs cours en 30 minutes (entretien avec un expert de la JICA).

⁴⁹ Direction des Examens et Concours

⁵⁰ Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires

(3) Système d'inspection

Les inspecteurs sénégalais le deviennent après avoir été admis au concours d'inspecteur conditionné par cinq années de travail en tant qu'enseignant officiel, puis après avoir effectué un stage de deux ans dans la Faculté des Sciences de l'Education et de la Formation, FASTEF⁵¹ dépendant de l'UCAD⁵² à Dakar, et être enfin admissible à l'examen venant clôturer cette formation (JICA, 2003).

Ils sont affectés au Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Education, CRFPE⁵³, à l'IA ou à l'IDEN (idem). Parmi eux, les inspecteurs de l'IDEN, en tant que responsables du personnel éducatif de leur zone, dirigent les enseignants et les directeurs d'établissements (idem). Cependant, le nombre d'enseignants pour un inspecteur de l'IDEN varie selon le département. Dans certains départements, cela dépasse la centaine, et ce qui pose problème, c'est que faute de véhicules de transport, de personnel et de ressources, le contrôle des établissements n'est pas suffisamment effectué (entretien avec l'IA et l'USAID, 2009).

4.4.6 Curriculum

(1) Procédure d'approbation et développement du curriculum

Au Sénégal, l'élaboration du curriculum et l'introduction se poursuivent sur longue période, mais on ne peut pas affirmer que cela se déroule avec le procédé d'adoption de manière systématique et automatique. Le développement du nouveau curricula selon l'approche par compétences (APC) a été implémenté par le MEN en 1996 et ciblait l'éducation non formelle et préscolaire, ainsi que l'enseignement élémentaire (UNESCO, 2010). Jusqu'alors, l'ancien curriculum défini par les décrets de 1979⁵⁴ avait été utilisé pendant trois décennies dans l'enseignement élémentaire, et pêchait par son absence dans les éducations non formelles (UNESCO, 2010 ; MEN, 2003a). Cependant, le développement de ce curriculum n'avait pas donné de résultats convenables jusqu'en 2001⁵⁵.

Après cette année, le ministère, en coopération avec le Canada a mis en place le Secrétariat Permanent du Curriculum (SPC) en lui conférant un rôle d'organisateur au sein du Comité de Pilotage du Curriculum (CNPC) qu'il a institué autour des différentes agences du ministère (DPRE, DEPS, DEE, DEMSG, non formelle, DEXCO, INEADE) et il a relancé le développement du curriculum (entretien avec le SPC). Le curricula selon l'APC s'est achevé en

⁵¹ Faculté des Sciences de l'Education et de la Formation

⁵² Université Cheikh Anta Diop

⁵³ Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education

⁵⁴ Décret 79 – 1165 du 20/12/79

⁵⁵ En raison des grands changements de personnel et le manque de ressources au sein du ministère, un « Livret Horaire Programme : LHP » a été développé et testé dans une région pilote. L'augmentation des charges des enseignants et le manque de matériel didactique ont fait que cette expérience a échoué (UNESCO 2007 et 2010, ADEA 2003, entretien avec le SPC).

2005, et 62 titres ont été élaborés concernant les matières de chaque sous-secteur, les syllabus, les directives, le matériel éducatif, les textes de travail des élèves, etc. (UNESCO, 2010)

(2) Techniques d'élaboration du curriculum

Des équipes composées de quarante collaborateurs pour chaque secteur éducatif à l'intérieur du CNPC ont été mises sur pied pour élaborer le nouveau curriculum puis séparées en cinq sous-groupes parmi lesquels trois s'occupaient d'arithmétique, des langues, de la communication et de l'environnement éducatif pour l'enseignement élémentaire ; un pour l'éducation préscolaire et un autre pour l'éducation non formelle (UNESCO, 2010). Lors de la rédaction du curriculum, des intrants ont été acquis par les personnes clefs. La mise en œuvre du curriculum a testé auprès du directeur d'école, des enseignants et du personnel enseignant d'alphabétisation pendant dix jours. Afin de gérer la qualité des ressources, un comité d'organisation a été institué (idem).

L'élaboration des grandes lignes du nouveau curriculum a été effectuée uniquement par le personnel des institutions concernées de tutelle relevant du MEN (entretien avec le SPC). Jusqu'alors, celui-ci bénéficiait de la coopération du Canada, mais les experts déployés planifiaient l'élaboration ou bien s'occupaient plus de l'organisation des finances ou de l'exécution (idem).

A propos de l'aptitude du Ministère, selon les entretiens avec l'ACDI, ses initiatives seraient fortes, et il disposerait des techniques pour l'élaboration mais on signale, suite à des restrictions budgétaires, un large retard dans l'accomplissement du plan. D'un autre côté, selon l'entretien avec des experts de la JICA, l'ordre des unités du curriculum n'apparaît pas naturel et il pointe la disparition non justifiée de certaines unités.

(3) Système de diffusion après le développement du curriculum

Le nouveau curriculum développé, il devait être diffusé entre 2005 et 2010, et les formations du personnel devaient se suivre en cascade du centre vers les établissements, mais suite à une insuffisance budgétaire, les formations se poursuivent en 2012, même si elles devraient bientôt se terminer (entretien avec l'ACDI). L'IDEN se trouve au cœur de la diffusion. 400 de ses inspecteurs ont suivi un stage de formation, et tout en étant déployé dans chaque département pour former les enseignants, ils effectuent également de la gestion de formation en bénéficiant de l'allocation budgétaire (idem).

Il est probable que le MEN a cherché, en plaçant l'IDEN au cœur de ce dispositif, à promouvoir la décentralisation. Les PTF ont grandement apprécié les aptitudes des inspecteurs de l'IDEN (ACDI et experts de la JICA) et on estime que ce système de diffusion devrait se maintenir d'une part et qu'il dispose des capacités de réussir d'autre part.

Les problèmes soulevés par la diffusion du nouveau curriculum sont uniquement la période de formation qui est de dix jours pour le personnel enseignant et l'insuffisance des mécanismes de

contrôles pouvant s'assurer du suivi de ces enseignants (entretien avec l'ACDI) ; de même, parce que les manuels prenant en compte le nouveau curriculum ne sont pas encore distribués, des difficultés surviennent devant la nécessité d'effectuer un cours de ce curriculum avec les anciens manuels (entretien avec l'expert de la JICA).

4.4.7 Langues d'enseignement

La langue d'enseignement au Sénégal est généralement le français. Dans un décret publié en 1971⁵⁶, le français, ainsi que six autres langues (Diola, Mandingue, Pular, Sérère, Soninké, Wolof) ont été définies comme langues nationales ; et dans la nouvelle constitution de 2001, les sept langues ont été intégrées comme langues nationales. Le MEN, via le PDEF, a cherché à améliorer le taux d'alphabétisation en langue maternelle. Comme politique d'amélioration de l'instruction des premières années de l'enseignement élémentaire, il a prévu l'introduction de la langue maternelle comme langue d'enseignement dans l'enseignement élémentaire (MEN, 2003a). Par la suite, ayant reçu des aides de la BM ou bien encore de l'UNESCO depuis 2002, l'introduction de la langue maternelle dans les écoles pilotes a été effectuée à titre d'essai (NDIAYE, DIAKITE, 2008). Mais, les professeurs utilisant leur langue maternelle comme langue d'enseignement étaient de 28 en 2006 et uniquement de 5 en 2010 (MEN, 2006b, 2010b) et la diffusion n'a presque pas avancé.

Cette étude ne nous a pas permis de connaître la raison pour laquelle cette diffusion ne s'est pas effectuée. Toutefois, le nombre de langues maternelles étant élevé, il est probable que les ressources nécessaires suffisantes pour élaborer les manuels scolaires et pédagogiques ainsi que les formations n'ont pas été assurées.

En outre, pour multiplier les occasions de scolarisation dans les zones dont le taux de scolarisation dans l'enseignement élémentaire est bas en raison religieuse, le MEN s'est engagé dans le recrutement des enseignants en langue arabe ainsi que dans la création des écoles de français et d'arabe. En 2009, le nombre d'enseignants dont la langue d'enseignement est arabe atteint 5 000 dans le pays (celui en français est de 45 000) (MEN, 2009a).

4.5 Enseignants

4.5.1 Qualification et l'affectation des enseignants

(1) Nombre d'enseignants

Pour ce qui est des enseignants de l'enseignement élémentaire, ce nombre est passé de 12 418 personnes en 1991 à 22 301 en 2000 pour enfin atteindre 50 369 au cours de l'année 2010 (MEN, 2000b et 2010b). Le nombre de femmes enseignantes était de 12 855 en 2007, et est passé à 15 415 en 2010 ; l'IPS a connu une amélioration de 0,39 à 0,44 mais demeure assez

⁵⁶ Décret No.71 – 566 du 21 mai 1971

faible (MEN, 2007c et 2010b). D'après les statistiques du MEN, parce que le nombre du personnel de l'enseignement moyen a été divisé entre l'enseignement moyen, l'enseignement intégrant le moyen et le secondaire général et l'enseignement secondaire général depuis 2007, la comparaison est difficile. Le nombre passe de 2 778 en 1991, à 6 820 en 2000 (MEN, 2000b). En 2010, le personnel pour l'enseignement moyen était de 10 038 et de 2 389 pour l'enseignement intégrant le moyen et le secondaire général (MEN, 2010b). La proportion de femmes ne représentant que 18% de ces chiffres, elle reste extrêmement faible (idem), et dans le cadre de la phase 3 du PDEF, la nécessité de promouvoir l'emploi féminin a été nouvellement ajouté aux objectifs du plan d'activité de l'enseignement secondaire.

(2) Répartition régionale du nombre d'élèves par enseignant

Le nombre d'élèves pour un enseignant de l'élémentaire était de 50 en 2000, de 45 en 2005 avant de baisser à 36 personnes en 2010 (MEN, 2000b et 2010a). D'après les données rapportées aux régions en 2010, à l'exception de la région de Seidhou qui connaît un nombre de 43 personnes, les autres régions connaissent une proportion inférieure à 40, signifiant l'accomplissement d'un objectif de la phase 3 du PDEF ayant défini à 40 personnes (MEN, 2010a). Pour l'enseignement moyen, aucune proportion n'est disponible puisque le personnel des établissements offrant l'enseignement intégrant le moyen et le secondaire général n'est pas dissocié en enseignement moyen et secondaire général..

(3) Qualifications des enseignants

Les qualifications des enseignants en cours élémentaires sont, pour ce pays, le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) (UNESCO, 2010). Les conditions d'obtention du CAP sont d'être diplômé d'études supérieures et d'avoir terminé un stage de formation; celles du CEAP sont d'être diplômé du BFEM et d'avoir également terminé un stage de formation (MEN, 2011a).

Les qualifications des enseignants dans l'enseignement moyen sont le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM) et le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Collèges d'Enseignement Moyen (CAECEM) (idem).

(4) Proportion de personnel par qualification

Selon les statistiques des années 2006 et 2011, la proportion d'enseignants spécialement qualifiés dans l'enseignement élémentaire pour l'année 2011 serait de 28% de détenteurs de CAP, 34% de CEAP et 38% de non identifiés. La plupart des enseignants dont les qualifications sont non identifiées travaillent dans des écoles privées qui représentent 78% des établissements (MEN, 2011a). Cette proportion s'est améliorée depuis 2006 où elle avait atteint 49%. Pour le MEN, il souhaite augmenter le nombre d'enseignants qualifiés par un renforcement de la formation (idem).

D'après les mêmes statistiques, la proportion d'enseignants de la fonction publique est de 35%

(contre 41% en 2006), d'enseignants contractuels est de 50% (contre 24% en 2006), et celle des volontaires est de 15% (contre 33% en 2006). La durée d'emploi des volontaires a été contractée de quatre à deux années, et le passage de volontaire à contractuel a été accéléré, mais on note une stagnation de l'évolution du personnel contractuel par rapport à celui des enseignants de la fonction publique.

Enfin, à propos de la répartition des qualifications, la proportion des enseignants détenant au moins le BAC est de 41%, de ceux possédant le BFEM de 56%, ce qui est à peu près du même niveau qu'en 2006.

4.5.2 Système de formation des enseignants

(1) Système de formation initiale des enseignants

D'après un décret de 2011⁵⁷, le Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation, CRFPE a été institué comme institution chargée de l'exécution de la formation initiale et continue du personnel de l'éducation préscolaire, de l'enseignement élémentaire et moyen, et de l'éducation non formelle, ainsi que la formation continuée du personnel de l'enseignement secondaire général. Jusqu'alors, la formation du personnel de l'école élémentaire était réalisée par l'EFI dans chaque département depuis 1993 ; celle du personnel de collèges par la FASTEUF instituée par l'UCAD de Dakar en 2008 (UNESCO, 2010 et USAID, 2009).

D'un autre côté, le PRF s'occupait de la formation continuée (USAID, 2009). Mais, suite à l'insuffisance de fonctionnement du PRF, la FASTEUF ne peut répondre aux formations continues dans les zones éloignées, et le CRFPE a été institué, afin d'élargir les centres de formations unifiés au niveau de la région entre EFI et PRF (décrets de 2011 et entretien avec le CRFPE).

La période de formation des enseignants pour l'instruction primaire doit être réformée en 2012 pour passer de 6 mois à un an (en fait 9 mois) (entretien avec la DPRE et le CRFPE). Jusqu'à présent, elle débutait dès le recrutement du volontaire, et le curriculum de formation, initialement prévu pour neuf mois, était contracté et appliqué en 6 mois. Seulement, le manque de formation des enseignants a été signalé comme un problème d'importance (JICA, 2003, USAID, 2009, entretien avec le CRFPE). La formation de 3 000 personnes est planifiée chaque année pour les enseignants d'enseignement élémentaire (MEN, 2007a). De même, chaque stagiaire reçoit une bourse au montant mensuel de 20 000 CFAF (entretien avec le CRFPE).

La période de formation pour les enseignants de collège à la FASTEUF est de trois années pour les détenteurs du BFEM, ou de deux années pour ceux qui possèdent au moins le BAC. D'après un rapport de l'USAID, la formation de 2 000 personnes est planifiée chaque année concernant le personnel enseignant du collège mais la capacité d'accueil à la FASTEUF est de seulement 800

⁵⁷ Décret n° 2011- 625 du 11 mai 2011

personnes (USAID, 2009). Par conséquent, les détenteurs du BAC sont prioritaires dans l'obtention d'un poste, et en 2009, 7 500 personnes donnaient des cours tout en patientant qu'une place se libère à la FASTEF. Afin de parer à cette situation, il est prévu que dans chaque région, les universités voisines du CRFPE envoient du personnel afin de rendre possible le stage de formation au sein du CRFPE également (entretien avec la DFC⁵⁸). En mai 2012, ainsi, le CRFPE de la région de Saint Louis, a commencé à donner des stages (idem). Pourtant, en réalité, dans les CRFPE, seule la formation du personnel volontaire enseignant à l'école élémentaire était conférée, et le problème des infrastructures (insuffisances des infrastructures ou de la capacité d'accueil⁵⁹) comme du budget (faible budget) apparaît de façon importante (entretien avec le CRFPE, USADI, 2009), notamment dans les zones rurales où la question se pose de savoir si les formations du personnel arrivant et employé pourront être effectuées dans de bonnes conditions.

(2) Curriculum de formation initiale

Les cours sont donnés en six phases différentes, chacune avec un champ d'application bien précis : l'élaboration du plan de long terme, l'élaboration du plan des directives d'instruction, les directives d'instruction, l'élaboration des projets éducatifs, les directives concernant les classes multigrades ou bilingues et la gestion de l'année scolaire telle qu'elle est stipulée (entretien avec le CRFPE, USAID, 2009). Le curriculum de formation dure une année (soit neuf mois), et il est développé en collaboration avec la France qui se base sur un contenu pratique mélangeant la théorie et l'expérience en classe, et contient entre autre la capacité de socialisation à l'intérieur de l'établissement (entretien avec le CRFPE, USAID, 2009 ; JICA, 2003). Par ailleurs, les problèmes qu'il soulève sont l'absence de considération envers les élèves dont la langue maternelle diffère du français qu'ils découvrent pour la première fois au CI et la méthode d'enseignement basée non sur le manuel mais sur la lecture du tableau (USAID, 2009). Enfin, des questions se portent sur les méthodes d'enseignement comme lorsqu'il arrive parfois que des enseignants réduisent le nombre d'heures essentiel pour telle unité et ne s'assurent pas de la compréhension de ce choix par les élèves (expert de la JICA).

En outre, si la formation du personnel enseignant est commun à l'ensemble des régions, le contenu du programme du stage étant à la charge de chaque CRFPE (ancienne EFI), il est possible que des différences de qualité apparaissent entre les stages suivis et que certains stagiaires ne soient pas surveillés (idem).

Enfin, alors que la collaboration avec le Canada pour former le personnel employé au nouveau curriculum se termine bientôt (entretien avec l'ACDI), le programme de formation des nouveaux enseignants de l'école élémentaire n'est pas encore appliqué au CRFPED et la

⁵⁸ Direction de la Formation et de la Communication

⁵⁹ Certains CREPE sont équipés des salles de bibliothèques et des salles d'informatique, mais il n'y a pas de salles des enseignants ni de toilettes (USAID 2009).

nécessité de parer à cette situation se posera comme un problème important (entretien avec la DFC).

Pour la formation du personnel enseignant au collège, la FASTEAF couvre les 13 matières et s'occupe du champ de la psychologie de l'éducation ainsi que celui des technologies de cette dernière (USAID, 2009).

(3) Système de la formation continuée des enseignants

La formation continuée des enseignants était prise en charge par le PRF (ancien CRFPE), mais cela ne fonctionnait pas correctement. Auparavant, pendant que les établissements étaient en vacance au mois d'août, l'IDEN organisait un stage de quinze jours pour les volontaires ayant terminé leur première année de service (JICA, 2003). Cependant, avec l'institution du CRFPE, aucun organisme ne prend en charge ensemble la formation continuée des enseignants dans l'élémentaire et le secondaire.

Par ailleurs, un comité de formation, la Cellule de l'Animation Pédagogique (CAP), qui regroupe plusieurs établissements voisins, est organisé régulièrement et spontanément par les enseignants de l'élémentaire et le moyen les mercredis et les samedis pour donner des cours et où aucun n'était dispensé (JICA, 2003 ; USAID, 2009). Cette CAP pouvait parfois regrouper dix écoles, mais parfois aussi entre 30 ou 40. Toutefois, suite à l'insuffisance d'inspecteurs, aucun mécanisme de contrôle n'était enclenché et parce que l'organisation dépendait de l'autonomie des enseignants, beaucoup de CAP ne fonctionnaient pas (entretien avec l'expert de la JICA ; USAID, 2009).

Enfin, dans le MEN, une formation par correspondance est dispensée aux enseignants du secteur élémentaire et secondaire. D'après la DFC, celle-ci serait subventionnée par l'USAID et la Banque Africaine de Développement, effectuée par internet, et les enseignants volontaires possèderaient chacun un compte. Cette formation possède l'avantage de pouvoir être dispensée sans que le bénéficiaire ne prenne une journée de congé spécialement, mais présente l'inconvénient de ne pouvoir être utilisée par les enseignants des villages, limités par l'usage d'internet.

Des directives à l'encontre des enseignants sont bien définies, mais parce que leur contenu ne diffère presque pas des manuels, il ne comble pas les éventuelles lacunes découlant d'une insuffisance de formation chez les enseignants et ces directives ne sont guère utilisées (entretien avec l'expert de la JICA).

4.5.3 Traitement des enseignants

(1) Rémunération de l'enseignant

Le Sénégal était confronté au début de la décennie 1990 à une crise financière et une baisse du taux de scolarisation. Sur un plan des finances en particulier, le poids des rémunérations

importantes attribuées aux enseignants a posé des problèmes (environ 7,2 fois du PIB par personne) (Pôle de Dakar, 2009). Par le recours en masse à l'emploi de personnel volontaire, le poids de ces rémunérations ne s'élevait plus en 2004 qu'à 4,6 fois du PIB (Pôle de Dakar, 2011). Pourtant, si l'on se penche sur la rémunération des enseignants selon leur statut, nous avons 7,5 fois du PIB pour les fonctionnaires (6 fois de la moyenne pour les 14 pays voisins), 3,4 fois pour les contractuels, 3,1 fois pour les non fonctionnaires, et 1,9 fois pour les volontaires (Pôle de Dakar, 2009).

Selon le « Guide pratique sur la carrière de l'enseignant » édité par le MEN en 2003, la rémunération mensuelle d'un volontaire était de 60 000 CFAF, celle d'un contractuel de première catégorie de 88 567 FCFA et de deuxième catégorie de 92 745 CFAF ; enfin, d'après le même guide, celle d'un contractuel du collège varierait selon les qualifications, entre 100 000 et 140 000 CFAF.

(2) Carrière des enseignants

A part les enseignants réguliers (fonctionnaires d'Etat), le corps des enseignants comprend les enseignants non réguliers, les enseignants contractuels, les enseignants volontaires dans les écoles élémentaires et les enseignants vacataires (enseignement secondaire) (MEN, 2003b). Parmi lesquels, les enseignants volontaires et les enseignants vacataires ont la possibilité de devenir les enseignants réguliers avec l'obtention de la qualification d'enseignant.

Pour les enseignants de l'élémentaire nouvellement recrutés, il s'agit actuellement du personnel volontaire exclusivement. Les conditions d'emploi de ce personnel sont la détention du BAC, et la qualification à un examen clôturant un stage de formation (CFS⁶⁰)⁶¹ (entretien avec la DPRE et le CRFPE). Jusqu'à deux ans auparavant, ces conditions incluait également la détention du BEFM et il n'y avait pas encore d'examen de fin de stage, mais cela a été réformé par la volonté d'améliorer la qualification des nouveaux enseignants, ce qui est un thème prioritaire du PDEF (idem.). Pour l'enseignement moyen, on emploie les vacataires. La condition d'emploi de ces derniers est d'être diplômé en étude supérieure (ou en technique) (MEN, 2003b). Par ailleurs, comme indiqué plus haut, beaucoup prennent leur fonction tout en attendant de pouvoir intégrer dans la FASTEUF.

Le personnel volontaire en enseignement élémentaire et les vacataires en enseignement moyen et secondaire général deviennent contractuels après avoir travaillé pendant deux années consécutives. Les contractuels, après avoir réussi au concours d'enseignant et passé un examen devant un inspecteur peuvent devenir fonctionnaire. D'après la DPRE, suite à la situation budgétaire du MEN, il paraît difficile, dans la situation actuelle, de faire accéder immédiatement

⁶⁰ Certificat de Fin de Stage

⁶¹ Ce certificat permet également de passer en même temps le concours de qualification au métier d'enseignant (Sénégal, 2011).

au statut de fonctionnaire les contractuels qui rempliraient pourtant toutes les conditions. Le contractuel, une fois devenu fonctionnaire, voit s'ouvrir devant lui des plans de développement de carrière mais d'un autre côté, dans le cas contraire, on peut craindre une baisse de motivation : retards de paiements, faible niveau de revenu, statut instable et à l'insuffisance de formation initiale (UNESCO, 2007).

4.5.4 Recrutement et gestion des enseignants

(1) Gestion du personnel enseignant

La gestion du personnel enseignant, comme celui du MEN, est prise en charge par la direction des ressources humaines (DRH⁶²) de ce ministère (MEN, Site Web). Toutefois, comme celle-ci ne dispose pas d'information relative aux enseignants comme leurs qualifications, leur catégorie ou l'étendue de leur salaire, elle ne possède pas non plus les informations adéquates pour gérer ces derniers (USAID, 2009). Au Sénégal, comme depuis longtemps, plus de la moitié des enseignants sont affectés au département de gestion et cela pose un grand problème dans ce domaine et en 2006, l'uniformisation du contrôle de chaque enseignant a enfin débuté. En outre, une fois que l'affectation d'un enseignant est décidée, aucun changement ne devrait survenir sans présenter la candidature à un poste vacant (entretien avec l'IA).

Quant à l'emploi des volontaires dans l'enseignement élémentaire, l'IDEN, suivant le nombre de places qui lui sont attribuées par le ministère, organise le recrutement, le concours d'admission (examen écrit et entretien) et l'emploi des candidats, mais gère également leur affectation une fois employés (JICA, 2003).

Les contractuels sont sous la coupe de la gestion de l'IA, et parce que leurs salaires leur aient rétribués sous forme d'argent liquide, il leur faut, plusieurs jours par mois, prendre des congés et se rendre jusqu'à la préfecture pour récupérer leur rémunération ; ce système peu efficace est considéré comme une cause des grèves (UNESCO, 2007). Mais les politiques d'amélioration de ces procédures sont du ressort du Ministère de l'Economie et des Finances qui gèrent toutes les rémunérations (idem).

Le directeur d'établissement est nommé par le MEN selon son niveau et ses années d'expérience, mais il n'existe pas de formation particulière existante ni d'examen pour une quelconque qualification (JICA, 2003). Devant l'augmentation récente de la demande envers les chefs d'établissement, de plus en plus apparaissent comme n'ayant pas assez d'expérience et puisqu'aucune formation n'est mise en place pour combler ce manque, la gestion des établissements s'avère comme un problème d'importance (idem). Selon les résultats d'une enquête, seul un tiers des chefs des établissements surveillerait leur personnel enseignant (UNESCO, 2007).

⁶² Direction des Ressources Humaines

(2) Taux de présence des enseignants

L'absentéisme des enseignants est devenu un problème d'importance au Sénégal. D'après les enregistrements de la DRH, le taux de présence serait d'environ 60-65% (USAID, 2009) et la moyenne des jours chômés par mois pour un enseignant serait de 4,7, ce qui place le pays comme l'un connaissant la plus forte moyenne parmi les pays des environs (Pôle de Dakar, 2011). Les causes fréquemment évoquées sont la nécessité pour un enseignant de mettre plusieurs jours pour aller récupérer son revenu, et l'absence de logement dans les villages d'affectation qui obligerait les enseignants à ne pas résider dans leur lieu de travail (entretien avec l'expert de la JICA). En outre, le retard avec lequel l'année débute et la précocité avec laquelle elle se termine pour laisser du temps à la préparation des examens fait diminuer le nombre d'heures de cours dispensées (USAID, 2009). De même, la faiblesse ou l'inexistence du contrôle quotidien par le chef d'établissement ou les inspecteurs peut être une des causes (UNESCO, 2007).

Enfin, l'activité du syndicat enseignant⁶³, a un grand impact sur les heures de cours, puisque celle-ci s'exerce son influence par des grèves de longue durée considérées comme un moyen de négociation direct avec le gouvernement (USAID, 2009). En 2011, le personnel des institutions secondaires et supérieures a ainsi poursuivi une grève de plus de six mois qui a aggravé la situation.

⁶³ Au Sénégal, il y a environ une cinquantaine de syndicats d'enseignants. Leurs demandes ne sont pas toujours concordantes ce qui rend les négociations et la coordination avec le gouvernement difficiles (entretien avec l'expert de la JICA).

CHAPITRE 5: ADMINISTRATION ET FINANCES DU SECTEUR DE L'EDUCATION

5.1 Administration de l'éducation

5.1.1 Décentralisation du secteur éducatif

Selon la loi relative à la décentralisation promulguée en 1996, deux types de délégations de pouvoir sont à l'œuvre dans ce pays. La première, la décentralisation, émane du gouvernement central vers les collectivités locales et la seconde, la déconcentration, procède du MEN vers les agences locales (entretien avec la DADL⁶⁴). Néanmoins, dans la situation qui sera décrite ci-dessous, il est quasiment impossible de mettre en évidence des résultats provenant de ces délégations.

La décentralisation concerne neuf domaines⁶⁵, dont celui de l'Education, et consiste en un transfert, par le gouvernement central aux collectivités locales (régions, communes, et communautés villageoises), du budget ainsi que de prérogatives pour planifier et effectuer des politiques (Ministère des Affaires Etrangères, 2006). Ainsi, pour ce qui concerne spécifiquement le secteur de l'Education, nous avons l'environnement éducatif, l'approvisionnement des fournitures comme les manuels, la gestion, l'agrandissement des établissements ainsi que leur construction entre autres et sont de cette manière conférés aux collectivités locales. Ce faisant, les plans de développement de l'éducation peuvent être conçus et institués à ces niveaux (UNESCO, 2007). De même, les gouvernements des régions ont désormais la charge de la gestion des lycées et les communes ou les communautés villageoises s'occupent de celles des écoles primaires et des collèges (idem). Pourtant, suite au manque d'expérience bureaucratique, à l'insuffisance du personnel ou à la faiblesse des fonds disponibles, les collectivités locales n'ont presque pas rempli leur rôle à l'heure actuelle (Ministère des Affaires Etrangères, 2006). En outre, une partie du budget du MEN et des fonds régionaux ont été alloués aux collectivités locales, et comme le taux d'exécution du budget s'avérait être de 100% (entretien avec la DADL), on perçoit ici des déficiences dans le système de répartition du budget à l'intérieur de ces mêmes collectivités locales.

Du côté de la déconcentration, des prérogatives administratives ont été transférées du MEN à ses agences locales, autrement dit, l'IA et l'IDEN. La première s'occupe de la surveillance des lycées de l'intérieur des régions, de la gestion du personnel contractuel, des examens pour le personnel enseignant et de l'analyse des statistiques relatives à l'éducation à ce niveau territorial.

⁶⁴ Direction d'Appui au Développement Local

⁶⁵ Il y a 9 domaines qui sont concernés par la décentralisation à savoir : la gestion des terres, la gestion de l'environnement et des ressources naturelles, la population /la santé publique /le bien-être public, la jeunesse /les sports / le divertissement, la culture, l'éducation, la planification des projets, le développement des régions et la planification urbaine et l'habitat (Ministère des Affaires Etrangères, 2006).

La seconde se charge de la surveillance des écoles élémentaires et des collèges, de l'emploi et de l'affectation du personnel volontaire, de la mise en place des différents examens, du développement des capacités du personnel et de l'analyse des statistiques relatives à l'instruction au niveau départemental. Toutefois, dans une situation où ces deux agences ne disposent que d'une faible part du budget de fonctionnement, elles sont confrontées à une insuffisance de budget et une pénurie de personnel (entretien avec l'IA). Dans le cadre d'un projet émanant de la BM, le Contrôleur des Opérations Financières (COF) a été institué comme responsable des finances pour l'IA et grâce à l'ACDI, l'IDEN reçoit de ce COF la part des fonds qui lui est allouée. Il en dispose pour la gestion de la formation du personnel suite à l'implantation de nouveau programme et dans les endroits où demeurent des ressources, l'IDEN apparaît alors comme fonctionnel (entretien avec l'ACDI). D'un autre côté, l'IA ne disposant pas d'informations sur le budget ni sur le contenu précis des activités ou du plan de développement de l'éducation mis sur pied par la région (entretien avec l'IA), on peut craindre un mauvais fonctionnement du mécanisme d'organisation interne des régions.

Le MEN a établi, suite à un arrêté présidentiel de 2002 relatif à la déconcentration et à la décentralisation, leur organisation en différents niveaux : communauté villageoise, commune, département, région. Pourtant, celle-ci n'est actuellement pas fonctionnelle, et une simplification de l'organigramme est à l'examen. Par ailleurs, le même ministère, devant gérer un secteur éducatif décentralisé, encourage la mise en place du Comité Local d'Éducation et de Formation (CLEF) dans les communautés villageoises et les communes, des Comités de Gestion de l'École (CGE) dans chaque école ; mais cette organisation ne saisissant pas pleinement la portée de son rôle, et la participation des parents d'élèves et des habitants de la zone comme des bénéficiaires étant faible, ce système demeure largement inopérant (UNESCO, 2007).

5.1.2 Capacité de gestion du Ministère de l'éducation

Dans cette étude, nous avons vérifié la situation actuelle sur la capacité de gestion du Ministère de l'éducation en se référant à l'idée du Cadre des Résultats du Développement des Capacités (CRDC⁶⁶) de l'Institut de la Banque Mondiale (IBM).

Dans le CRDC, en plus de ressources humaines, financières et naturelles, les capacités socio-politiques, institutionnelles et organisationnelles des organismes d'exécution du programme ou du projet (gouvernement, secteur privé, société civile, etc.) peuvent être les facteurs qui contribuent ou au contraire entravent l'atteinte des objectifs du développement. De ce fait, le CRDC cible trois « Facteurs de capacité » suivants pour rédiger un plan de l'évaluation de capacités et du développement ainsi que pour réaliser un suivi et une évaluation :

⁶⁶ Cadre de travail créé par l'IBM pour l'évaluation le suivi, l'exécution et la conception de projet et de programmes de du développement de la gestion de projet ayant pour objectif le développement des capacités.

(1) Niveau de pertinence de l'environnement sociopolitique⁶⁷, (2) Efficience des instruments politiques⁶⁸, (3) efficacité des arrangements organisationnels⁶⁹ (BM, 2009).

A propos de ces trois facteurs de capacité, nous pouvons considérer comme suit : (1) « la pertinence de l'environnement socio-politique » équivaut à la « pertinence » de l'environnement socio-politique qui entoure l'éducation de base; (2) « l'efficience politique et institutionnelle » équivaut à « l'efficience » de la mise en œuvre des activités pour l'amélioration de l'éducation de base du Ministère de l'Éducation; (3) « l'efficacité de la collaboration d'organisations » équivaut à « l'efficacité » qui sert à vérifier le niveau d'atteinte des objectifs pour le développement également grâce aux ressources en collaboration avec les parties prenantes.

Dans cette étude, l'insuffisance d'informations et de ressources humaines n'a pas permis de réaliser les méthodes du CRDC d'une manière rigoureuse. De ce fait, en se basant sur les idées du CRDC et en remplaçant les trois facteurs de capacité par « la pertinence », « l'efficience » et « l'efficacité » comme mentionné ci-dessus pour rédiger « le cadre pour la révision des capacités de gestion du Ministère de l'éducation » (tableau 5-1). Dans ce CRDC, nous avons sélectionné, parmi les candidats d'indicateurs du CRDC, ceux qui semblaient avoir la possibilité de revue, en se basant sur les informations collectées dans cette étude, et nous les avons inscrits comme les points de vue (candidats d'indicateurs) qui serviront à la revue par élément.

⁶⁷ Facteurs concernant la situation d'aménagement de l'environnement socio-politique qui donne de l'influence à une décision prise par le gouvernement, le secteur privé et la société civile sur l'ordre de priorité des objectifs pour le développement. Comme les indicateurs mesurant le niveau de ces facteurs de capacité, il y a l'engagement du chef, la cohérence avec les normes sociales, la situation de participation des parties prenantes à la prise de décision, la situation de réalisation de reddition de comptes par les organismes publics, la transparence, etc. (BM, 2009).

⁶⁸ Facteurs concernant le fonctionnement du mécanisme officiel utilisé pour diriger les activités de parties prenantes pour atteindre les objectifs pour le développement. Le mécanisme officiel inclut les documents politiques portant sur les lois, le règlement gouvernemental, les standards, etc. Comme les indicateurs mesurant le niveau de ces facteurs de capacité, il y a la précision de documents politiques, la précision de droits et de rôles de parties prenantes, la légalité des documents politiques et la cohérence avec les objectifs du niveau supérieur, la faisabilité en tenant compte de la procédure administrative en vigueur, la flexibilité de documents politiques, la résistance à la corruption, etc. (BM, 2009).

⁶⁹ Facteurs concernant l'efficacité du système de collaboration entre les organismes gouvernementaux et les parties prenantes hors gouvernementales pour atteindre les objectifs pour le développement. Le système de collaboration inclut le mécanisme, le code de conduite, la procédure, le personnel, etc. Les indicateurs mesurant le niveau de ces facteurs de capacité incluent la précision de la vision des objectifs de développement et des missions; la situation d'atteinte des résultats qui sont liés directement à l'atteinte d'objectifs pour le développement, l'efficience pour atteindre les résultats attendus, la garantie de capacité de gestion financière et des ressources financières, la relation de confiance avec les parties prenantes, la capacité d'adaptation au changement de l'environnement externe, etc. (BM, 2009).

Tableau 5-1 Cadre pour la révision des capacités de gestion du Ministère de l'éducation

Trois éléments pour la revue	Pertinence	Efficience	Efficacité
Points de vue pour la revue (candidats d'indicateurs)	<ul style="list-style-type: none"> • L'engagement de la part du Ministère de l'éducation est-il suffisant ? • Les parties prenantes participent-elles à la rédaction de documents politiques tels que le plan sectoriel ? • Le Ministère de l'éducation assure-t-il la reddition de comptes ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Les rôles de parties prenantes à l'intérieur et l'extérieur du Ministère de l'éducation sont-ils précis ? • Le plan sectoriel et autres sont-ils cohérents avec la politique du niveau supérieur ? • Les mesures contre la corruption et autres (système de suivi, etc.) sont-elles prises ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs du plan sectoriel sont-ils atteints ? • La mise en œuvre des activités et l'exécution budgétaire suivent-elle le plan sectoriel ? • Le Ministère de l'éducation a-t-il la capacité de coordination des parties prenantes ?

(Source : rédigé par l'équipe d'étude suivant le CRDC)

Les résultats de ce rapport sur les capacités de gestion du Ministère sénégalais de l'Education sont listés ci-dessous.

(1) Pertinence

A propos de la force d'engagement de ce ministère, elle est constatée au niveau de l'exécution du plan et de la faiblesse du taux de dépendance du soutien des PTF, de l'exécution commune de rapport annuel avec les PTF et les ajustements effectués ainsi que la participation active dans des comités de groupes de travail du secteur de l'éducation (cf. « 6.1 Mécanisme de coordination des PTF »). D'un autre côté, l'organisation entre les politiques et le budget était limitée, et lorsque l'on regarde la distribution des dépenses et celle du budget ainsi que le coût des unités par sous-secteur, l'importance de la proportion vers l'enseignement élémentaire est mise en lumière, tout comme une proportion plus forte vers l'enseignement supérieur que l'enseignement moyen, et on peut par conséquent estimer la faiblesse de l'engagement vers certains champs d'observations (cf. 5.2 « Gestion financière du secteur de l'éducation »)

Le plan de développement sectoriel PDEF et les politiques du MEN sont bien connus des partenaires de ce secteur et les PTF le considèrent également comme un mécanisme de subventions, mais rien n'a été prévu pour englober les parties prenantes au niveau du terrain (MEN, 2003a).

A propos de la reddition de compte du MEN, des indices de contrôle et d'objectifs ont été définis pour chaque sous-secteur, et un bilan des situations est effectué chaque année (MEN, 2011d). Pourtant, dans le même rapport, aucune trace de résultats d'analyse de facteurs concernant la situation d'atteinte de la pertinence du processus ne s'y trouve. On ne peut donc pas dire que le Ministère remplit pleinement sa reddition de compte.

(2) Efficience

Les rôles et prérogatives de chaque partie prenante sont définis par des décrets et donc bien délimités. En outre, le contenu des plans de développement sectoriel et les stratégies évoquées ci-dessus sont clairs et leur compatibilité est forte.

Pourtant, ces parties prenantes ne disposent pas des ressources suffisantes pour qu'ils puissent remplir leurs rôles et leurs missions et à cause d'organisations non fonctionnelles, la probabilité de concrétisation du plan diminue. En particulier, on espérait, dans le cadre de la décentralisation, compter sur les ressources financières des régions pour l'éducation et, dans cette optique, on a transféré les prérogatives de gestion des aides pour les écoles aux communes et aux collectivités villageoises mais cela ne fonctionne pratiquement pas (cf. chapitre « 5.1.1. Décentralisation du secteur de l'éducation »).

D'après l'indice de perception de la corruption (CPI⁷⁰), un pays n'obtenant pas 3 est défini comme « connaissant de sérieux problèmes de corruption » et le Sénégal ayant juste trois points, il échappe de très peu à cette situation (MEN, 2006). De même, les dépenses extrabudgétaires non rapportées dans les dépenses du gouvernement atteignant 20% pose le problème de la gestion des finances publiques pour le pays (cf. « 5.2.3 Système de gestion des dépenses publiques et du budget de l'éducation »).

(3) Efficacité

Parmi les objectifs établis par le plan sectoriel, on peut constater une large amélioration pour « l'accès à l'étude », mais la « qualité de l'instruction » et la « gestion » ne progressent pas.

Quant à l'exécution du budget et aux opérations prévues par le plan, d'après le rapport annuel du PDEF, il est difficile de se prononcer car il y a peu d'informations concernant ces deux points et il n'existe pas de plans détaillés.

On peut également prévoir que le contrôle ne sera pas convenablement exercé sur les progrès des travaux car, jusqu'à présent, le MEN n'a pas délivré d'informations sur la conformité de ce processus. Enfin, au cœur d'un système de coopération avec les PTF, chacun d'entre eux a pu délivrer une opinion sur l'efficacité de l'organisation de la DPPE ministérielle, et si l'on prend en compte l'arrière-plan formée de la décentralisation et de l'opposition avec les syndicats d'enseignants, on peut en conclure que la capacité d'organisation à l'encontre des parties prenantes sur le terrain demeure médiocre.

⁷⁰ Indice de développement de Transparency International, ONG internationale

5.2 Finances de l'éducation

5.2.1 Budget du secteur de l'éducation

(1) Proportion allouée au secteur éducatif rapportée au PIB et aux finances publiques

D'après les statistiques du ministère pour l'année 2011, les dépenses allouées au secteur éducatif en 2010 au Sénégal ont augmenté de 7,5% par rapport à celles de l'année précédente, et connaissent même une large majoration depuis l'année 2008. Les dépenses pour ce secteur, dans le budget de fonctionnement, augmentent également, mais les évolutions de la proportion sont importantes depuis les cinq dernières années et en 2010, comme l'année précédente, celles-ci demeuraient néanmoins inférieures à 30%. D'un autre côté, les coûts d'investissement pour ce secteur augmentent régulièrement, soit près de quatre fois entre 2000 et 2010. La proportion allouée à ces coûts dans le budget du gouvernement était entre 8% et 8,5% et demeure à ce niveau. Le ministère de l'éducation vise à assurer une proportion de 13% pour les coûts d'investissement et de 40% du budget de fonctionnement pour le secteur éducatif (MEN, 2007a).

Les dépenses budgétaires de fonctionnement pour ce secteur étaient fortes de 5,3% du PIB, soit sensiblement le même taux que pendant les cinq années passées. De même, la proportion de 25% des recettes demeure également identiques. D'après les reports EFA-FTI de la BM, on peut donc estimer que la répartition budgétaire gardera cette même tendance (BM, 2009).

Tableau 5-2 Dépenses budgétaires du secteur éducatif (2000, et entre 2006 et 2010)

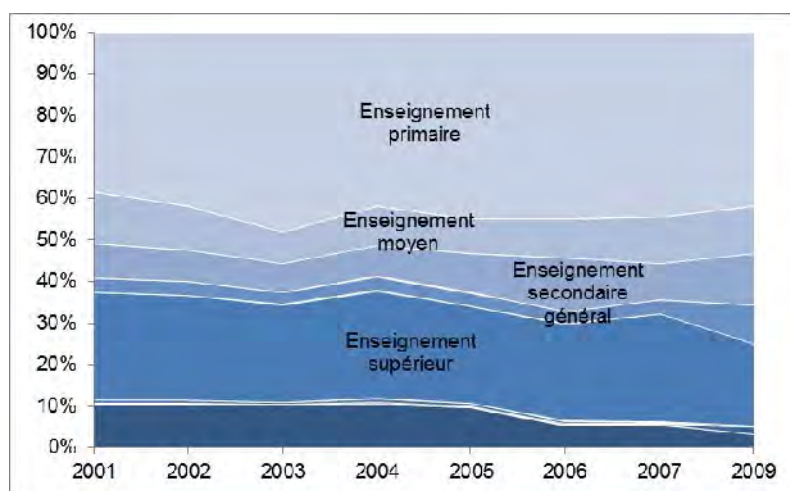
	2000	2006	2007	2008	2009	2010
Dépenses du secteur éducatif (en milliard du CFAF)	105	233	257	338	358	385
Dépenses prévues par le budget de fonctionnement (en milliard du CFAF)	99	214	225	298	306	324
Proportion au sein des dépenses budgétaires de fonctionnement du gouvernement (en %)	30,8	38,8	28,4	36,6	28,4	28,8
Dépenses prévues pour le coût d'investissement (en milliard du CFAF)	6	19	32	40	52	61
Proportion au sein des coûts d'investissement prévue par le gouvernement (en %)	6,0	6,2	8,5	8,5	8,0	8,5
Dépenses budgétaires de fonctionnement rapportées au PIB (en %)	3,4	4,8	5,3	5,2	5,3	5,1
Proportion des dépenses budgétaires de fonctionnement au sein du budget de fonctionnement du gouvernement (moins le service de la dette) (en %)	30,9	37,9	40,3	41,2	42,4	43,7
Proportion au sein des recettes prévues par le budget (en %)	25,2	26,3	19,3	24,4	21,5	24,6

(Source : MEN, 2011a, BM, 2006b)

(2) Dépenses par budgets du sous-secteur

D'après les statistiques du MEN en 2011, la proportion consacrée à l'enseignement élémentaire représente plus de 40% au sein des dépenses budgétaires éducatives et s'avère donc extrêmement importante. Ensuite, vient l'éducation supérieure qui couvre également un taux important de 20%. Entre 2005 et 2010, les parts allouées à l'enseignement moyen et celle pour l'enseignement secondaire général augmentent, devenant 11% et 13% respectivement. L'enseignement technique et la formation professionnelle connaissent une hausse de 3% à 9%. Enfin, celle de l'éducation préscolaire demeure à un niveau faible de 0,3%. D'après le rapport d'évaluation de l'EFA-FTI de la BM, la diffusion de l'enseignement élémentaire semble atteinte et les répartitions budgétaires qui paraissent avoir été convenablement assurées pour l'enseignement élémentaire (BM, 2009). Cependant, la répartition pour l'enseignement moyen, pourtant défini comme partie prenante de l'éducation de base, reste plus faible que celle pour l'enseignement supérieur et celui moyen et secondaire général et on observe par ailleurs la disparition de différence entre le collège et l'enseignement technique et la formation professionnelle.

Pour le MEN, tous les indices des objectifs de répartition budgétaire sont bien définis à l'exception de ceux concernant l'enseignement moyen.



(Source : MEN, 2011a [absence de données pour 2008])

Figure 5-1 Distribution des dépenses pour chaque budget des sous-secteurs

(3) Détail du budget de l'Education

Dans le cadre de cette Etude, il n'a pas été possible d'acquérir les rapports budgétaires du MEN. Celui du CDMST⁷¹ pour la période 2012-2014 a certes été retranscrit, mais il a été jugé ne pas pouvoir convenir à l'analyse car il ne comporte pas uniquement le personnel enseignant mais l'ensemble des dépenses provoquées par l'ensemble du personnel employé par le Ministère (cf.

⁷¹ Cadre des Dépenses Sectorielles à Moyen Terme

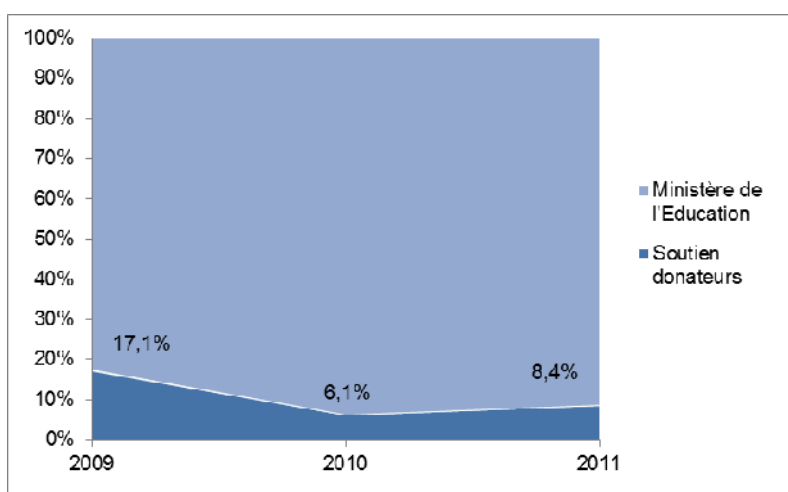
annexe 5.1). Selon le rapport d'évaluation de l'EFA-FTI de la BM, la proportion des revenus du corps enseignant au sein du budget de fonctionnement pour ce secteur atteint son niveau le plus élevé de 70% entre les années 2000 et 2005. On trouve ensuite les subventions dirigées vers les institutions proposant l'enseignement supérieur qui voient leur proportion évoluer de 23 à 28%.

Durant ces dernières années, la proportion du personnel contractuel à faible salaire a augmenté mais le recours à l'emploi se poursuit parallèlement et on estime que cette forte proportion couvrant les revenus du personnel persistera. Dans les années 1990, cette proportion atteignait plus de 90% et exerçait une pression sur les finances du secteur (JICA, 2003). Mais, suite à l'emploi de contractuels ou de volontaires faiblement rémunérés, elle a diminué jusqu'à 70%. L'excès dégagé alors par la suppression des coûts a été réattribué aux subventions dirigées vers l'éducation supérieure.

D'après la DAGE, les sommes moyennes pour le budget annuel de l'année 2011 pour l'IA, l>IDEN et les écoles élémentaires étaient de 138 041 683 CFAF pour la première, de 12 454 759 CFAF pour la deuxième et de 14 574 462 CFAF pour les écoles élémentaires. De ce fait, hors la masse salariale des enseignants le budget de fonctionnement destiné au secteur de l'éducation représente 30% du total ; les parts allouées aux IA, IDEN, et aux écoles primaires à partir des 30% est respectivement de 0,15%, 0,01%, et 0,02% ce qui est extrêmement faible. Aucune données relatives aux dépenses n'étaient disponibles mais la somme allouée réellement aux IA et IDEN, devient extrêmement faible (entretien avec l'IA et l'USAID 2009).

(4) Part des aides des PTF et du budget national dans le budget de l'Education

La part de la somme des aides accordées par les PTF dans le budget brut alloué à l'éducation (budget de fonctionnement et budget d'investissement) franchit 17,1% en 2009 puis elle était de 6,1% pour cette même année, de 8,4% pour 2010. On peut en conclure une faible dépendance entre le secteur éducatif et les dons (MEN, 2011b).



(Source : MEN, 2011b)

Figure 5-2 Evolution de la part des dons dans le budget

5.2.2 Flux et gestion du budget versées par les donateurs

Les aides accordées par les PTF au secteur de l'éducation sénégalaise, sont octroyées sous forme d'appuis financiers, des aides MDTF⁷² ou bien encore de celles s'inscrivant dans le cadre d'un projet. En particulier, les aides MDTF et celles provenant du secteur financier agissent fortement sur les procédures et sur les organisations de gestion des finances publiques du gouvernement en place.

Pour les aides émanant du secteur financier, la première somme allouée est versée dans un compte spécial du gouvernement et sert comme outil pouvant être assigné aux dépenses du secteur éducatif. Ensuite, la deuxième somme est incluse dans le budget gouvernemental (ACDI, 2009). D'après l'ACDI, une fois que la deuxième somme allouée, aucun traçage des dépenses n'est réalisé mais selon une approche basée sur les résultats, tant que l'indice de performance défini n'est pas dépassé, le système de gestion ne délivre pas la prochaine allocation. Malgré ces précautions, un renforcement des capacités pour conférer généralement des aides financières est à envisager (cf. « 5.2.3 Système de gestion des dépenses publiques et du budget de l'éducation »).

Le MDTF a mis en place jusqu'ici un système dans lequel l'AFD⁷³ l'ACDI et les donations japonaises peuvent transiter via la BM. Via le MDTF, on peut ouvrir des comptes spécialisés dans des institutions financières privées et injecter des fonds provenant des PTF. La DAGE utilise ces mêmes fonds pour assurer les paiements nécessaires, et effectue des rapports de dépenses moyens et réguliers (BM, 2009). A part cela, d'après l'ACDI, des essais ont eu lieu pour délivrer directement des fonds à l'IA, afin de confier à l'IDEN la formation du personnel enseignant suite à l'introduction des nouveaux curriculas.

5.2.3 Système de gestion du budget de l'éducation/des dépenses publiques

D'après le rapport d'évaluation du projet de gestion des finances publiques, effectué par la BM en 2011, la rédaction du budget du pays suit la structure du CDMST qui est une structure pour les secteurs importants. Cependant, la compatibilité entre le budget ainsi dressé et les stratégies de secteurs ou du CDMST est faible ; dans le processus d'approbation du budget, le CDMST n'est que partiellement publié avant d'être inscrit sur le budget qui est ensuite transmis à l'Assemblée. Par conséquent, et devant cette désorganisation, la réelle validité du budget est inquiétante.

Quant aux travaux publics, l'analyse des coûts et des profits n'étant pas réalisée, ceux-ci sont effectués sans que l'on puisse suffisamment les évaluer. Pour l'exécution budgétaire, il est presque entièrement géré par le Ministère des Finances et de l'Economie dont le système de contrôle de finances et sa méthode de comptabilité des recettes et des dépenses publiques exerce

⁷² Multi-donor Trust Fund (Fonds fiduciaires multidonateurs)

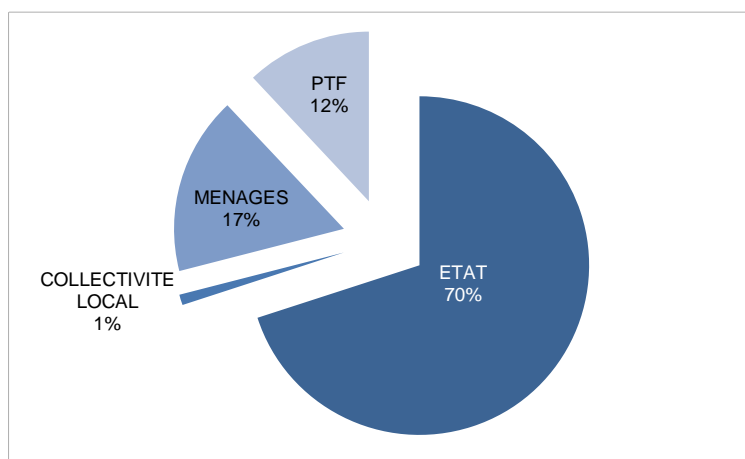
⁷³ Agence Française de Développement

sur lui une grande influence. Par ailleurs, dans le cadre de la déconcentration, tous les ministères disposent de mécanismes de gestion des finances et d'approbation des paiements sans qu'ils puissent fonctionner correctement, car non dotés de manuels explicatifs sur les procédures de l'exécution du budget. Ce faisant, les dépenses extrabudgétaires non rapportées atteignent la proportion de 20% au sein des dépenses gouvernementales. Voilà pourquoi, on peut en conclure que le système de gestion des finances publiques de ce pays reste à améliorer (BM, 2011).

Au niveau du secteur éducatif, le budget et les finances de la DAGE prennent en charge l'organisation du budget. Mais, chaque bureau concerné et chaque institution locale manquant cruellement d'expérience en gestion budgétaire, le contenu du budget tend à n'être plus qu'une liste de données (USAID, 2009). Via la DAGE, la mission de planification budgétaire est déléguée au niveau de la région, et, les établissements concernés, en collaboration avec l'IDEN et l'IA, effectuent cette tâche au niveau de la région (entretien avec la DAGE). L'IA ou bien encore l'IDEN n'ont cependant pas de prérogatives en planification budgétaire et en réalité la somme qui leur est allouée est extrêmement faible (entretien avec l'IA).

5.2.4 Dépenses privées pour l'enseignement

Au niveau du secteur éducatif, le budget est financé principalement par le gouvernement, les collectivités locales, les ménages et les aides des PTF. En particulier, la charge prise par les ménages est la plus importante après celle du gouvernement. Celle-là a largement augmenté depuis 2008 et demeure autour de 20% (MEN, 2011a). Le MEN ne dispose pas de statistiques par sous-secteur. De ce fait, les informations sur la charge prise par les ménages concernant l'enseignement élémentaire et moyen ne sont pas disponibles.



(Source : MEN, 2011a)

Figure 5-3 Financement du budget du secteur de l'Éducation (2010)

De plus, d'après une enquête réalisée auprès des ménages en 2001, la proportion des dépenses éducatives au sein des dépenses des ménages était de 2,60% à Dakar, de 1,10% dans les autres, et de 0,6% dans les communes rurales. On constate ainsi que les ménages de Dakar où se trouvent le plus d'écoles privées, financent le plus l'éducation.

5.2.5 Analyse du coût unitaire

Le coût unitaire pour un élève par secteur est publié dans les statistiques du MEN :

- Celui concernant l'enseignement élémentaire passe de 74 241 CFAF en 2005 à 105 272 CFAF en 2008 et cette augmentation des dépenses surpasse largement l'augmentation du nombre d'élèves.
- Celui concernant l'enseignement moyen évolue légèrement de 112 157 CFAF en 2005 à 120 889 CFAF en 2008.
- Celui qui concerne l'éducation supérieure, atteignant 1 065 816 CFAF, est le plus important, suivi par celui de l'enseignement technique et la formation professionnelle, équivalant 569 319 CFAF, soit un grand écart avec l'enseignement élémentaire et moyen (MEN, 2010a).

Tableau 5-3 Evolution des coûts pour un élève pour tous les sous-secteurs (CFAF)

Sous-secteurs	2005	2006	2007	2008
Education préscolaire	71 613	61 154	28 520	27 952
Enseignement élémentaire	74 241	83 781	97 443	105 272
Enseignement moyen	112 157	99 359	107 638	120 889
Enseignement secondaire général	285 777	223 882	240 502	270 067
Enseignement technique et formation professionnelle	N.A.	N.A.	690 588	569 319
Enseignement supérieure	1 095 745	1 061 858	1 083 809	1 065 816

(Source : MEN, 2011a)

5.2.6 Demande d'enseignants à moyen terme et prévision de dépenses

En 2007, le MEN a effectué des estimations sous le nom de SimulPDEF (simulation du PDEF) à propos des coûts et de la demande en personnel jusqu'à 2015. Les données relatives à l'enseignement élémentaire et moyen sont reproduites ci-dessous. On a ainsi cherché à calculer le nombre d'élèves pour une personne enseignante (indice objectif), et puis le nombre de personnel dont le recrutement s'avèrera nécessaire.

Tableau 5-4 Estimation de la demande à moyen terme du personnel enseignant entre 2012 et 2015 (unité: nombre de personnes) pour l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen

		2012	2013	2014	2015
Enseignement élémentaire	Nombre d'élèves dans l'enseignement public	1 760 539	1 849 063	1 942 035	2 039 677
	Nombre d'élèves par enseignant	39	39	39	38
	Nombre d'enseignants nécessaires*	44 828	47 459	50 235	53 134
	Nombre d'enseignants recrutés*	3 505	3 685	3 862	4 017
	Somme des revenus du corps enseignant (en million de CFAF)	148 446	160 163	172 282	185 924
Enseignement moyen	Nombre d'élèves dans le secteur public (estimation)	502 843	543 294	576 766	614 588
	Nombre d'élèves par enseignant	35	35	35	35
	Nombre d'enseignants nécessaires	14 270	15 488	16 517	17 680
	Nombre d'enseignants recrutés*	1 359	1 366	1 226	1 401
	Somme des revenus du corps enseignants (en millions de CFAF)	27 207	31 217	35 273	39 782

(Source : MEN, 2012b)

* les données estimées ne permettent pas d'appréhender le nombre de démissionnaires et de retraités, mais après 2014, le nombre de recrutements prévus dépassera largement le nombre de personnel enseignant nécessaire.

CHAPITRE 6: TENDANCES DES AIDES DES DONATEURS

6.1 Mécanisme d'harmonisation des donateurs

Les principaux PTF du Sénégal sont le Japon, les États-Unis, la France, l'Allemagne, le Pays-Bas, l'Espagne, le Canada, la BM, le PNUD, l'UNICEF, la Banque Africaine de Développement (BAD) et l'Union Européenne (UE) (Ministère des Affaires Étrangères, 2011). En outre, ces dernières années, de nouveaux partenaires émergents ont accentué leur présence au Sénégal tels que des agences et organisations de développement islamiques, la Chine, l'Inde, ainsi que le secteur privé (idem).

Concernant la coordination de l'aide, les partenaires de développement tiennent annuellement deux réunions durant lesquelles ils organisent des ateliers de travail sectoriels y compris le secteur de l'éducation et échangent les informations et les points de vues et signent un document sur le cadre de coordination de l'aide par secteur (Ministère des Affaires Étrangères, 2011).

Même en ce qui concerne le secteur de l'éducation, un protocole d'accord est signé définissant le cadre de coordination des PTF, et les activités de base sont mises en œuvre en concertation entre les PTF et le MEN à travers des réunions tenues à raison de 4 à 5 réunions par an (entretien avec la DPRE). Durant ces réunions, les PTF libèrent une partie de leur budget destinée au financement des activités annuelles du MEN. D'autre part, ces réunions sont également une occasion pour les PTF d'échanger les informations et les points de vue dans le cadre de la coordination dans la gestion des projets (idem). En 2011, le chef de file dans la coordination de l'aide entre les PTF a connu des changements, et ce sera désormais l'USAID qui a pris la relève de l'ACDI (idem). En outre, le PDEF publie conjointement en collaboration avec les PTF une revue annuelle (idem). En consultant le contenu de cette revue, on s'aperçoit qu'elle porte essentiellement sur les réalisations dans le secteur de l'éducation et ses indicateurs statistiques. Cependant, il n'était pas possible de vérifier les évaluations basées sur des audits exécutés sur le terrain et les résultats s'y afférant ni la pertinence et l'efficacité du processus de mise en œuvre.

Bien que le cadre de coordination entre les PTF existe et le Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (PDEF) également, les initiatives des PTF en matière d'assistance financière ne sont pas assez proportionnelles. Pour ce qui est du soutien financier du secteur, la BAD ainsi que l'ACDI ont jusque-là tenu leurs promesses. Cependant, les résultats des appuis financiers nécessitent beaucoup de temps avant qu'ils ne soient réalisés et la gestion des finances publiques est vulnérable, car en plus du problème de la corruption, le soutien financier des PTF n'est pas positif (ACDI, 2010).

6.2 Tendances des aides de chaque donateur

Les PTF pour le secteur de l'éducation est encadrés par le PDEF et apportent leur aide principalement le soutien aux projets, l'appui financier par secteur et l'appui au MDTF sous le

chef de file.

Les tendances de financement ainsi que les montants d'aide prévus par les principaux PTF sont décrits dans le document du CDMST du MEN dans le programme budgétaire des années 2012 - 2014. Voir le tableau ci-dessous :

Tableau 6-1 Montants programmés par les principaux PTF (2012-2014)

Organisation d'aide	Millions de CFAF
AFD	13 233
Banque Mondiale	331
Banque Mondiale/IDA	52 950
JICA	463
Luxembourg	5 981
USAID	47 333
ACDI	N.A.

(Source : MEN, 2012)

- Dans le cadre de son soutien au secteur de l'éducation, l'USAID a mis en œuvre deux projets dans le domaine de l'enseignement moyen auquel on accorde une attention particulière. Le premier projet consiste au soutien pour la construction de collèges et le deuxième projet consiste en projet de l'éducation de base y compris l'élaboration du curriculum, les TIC et le soutien à la scolarisation des enfants qui ne le sont pas. A l'avenir, et suivant les recommandations du siège de l'USAID aux États-Unis, il est prévu que l'appui accordé par l'USAID s'orientera désormais vers le renforcement des capacités d'apprentissage dans l'enseignement élémentaire qui est un domaine prioritaire. Par ailleurs, l'USAID projette de continuer à appuyer l'enseignement moyen dans les régions de conflit comme la Casamance. (entretien avec l'USAID).
- 60% de l'aide Canadienne à travers l'ACDI est destinée au secteur de l'éducation. Le soutien financier au secteur de l'éducation atteindra 120 millions de dollars canadiens⁷⁴ jusqu'à l'année 2016 et visera notamment le développement de nouveaux curricula selon l'APC ainsi que le projet de formation des enseignants. D'autre part, d'autres projets sont actuellement en cours d'exécution : le projet de formation technique et professionnelle. En collaboration avec le MDTF, le Programme de Renforcement des Capacités (de gestion) administratives (PRC⁷⁵), le soutien au projet est exécuté par l'UNICEF pour la restauration des écoles, ainsi que l'aide alimentaire à travers le Programme Alimentaire Mondial (PAM). Tout en continuant à mettre en œuvre ses activités actuelles, l'ACDI projette à l'avenir de porter son appui à la collecte et à la distribution des manuels conformes aux nouveaux curriculums (entretien avec l'ACDI, Canada).

⁷⁴ Environ 7 765 000 000 Yen (1 Dollar Canadien = 77,65 Yen, taux du 21/06/2012).

⁷⁵ Programme de Renforcement de Capacité

- Concernant l'AFD, aucun projet n'est actuellement mis en œuvre. Toutefois, et à la demande du MEN, une étude de faisabilité⁷⁶ est actuellement en cours d'exécution dans le cadre du soutien à l'enseignement moyen et aussi dans une perspective de continuité par rapport au soutien accordé au projet d'appui à l'enseignement élémentaire qui a pris fin en 2009 dans la banlieue de Dakar (la mise en œuvre du nouveau projet est prévue en 2013). Concernant l'appui financier au secteur de l'éducation, l'AFD et le MEN n'ont pas pu se mettre d'accord sur les indices de performance à sélectionner et a été suspendu. Le MDTF ne compte pas également continuer à cause du retard d'exécution du budget de la part du gouvernement (entretien avec l'AFD).
- Concernant la Banque Mondiale, le projet Éducation de Qualité pour Tous (QEFA2⁷⁷) sera reconduit et elle projette également de porter son appui au développement des capacités d'emploi de la catégorie des jeunes.
- La Banque Africaine de Développement (BAD) a jusque-là concentré ses efforts sur quatre régions du pays en accordant son soutien notamment à la mise en œuvre de grands projets éducatifs (Projets Éducation I – IV) et consistent à la construction d'écoles scolaires. Depuis la fin de ce projet, dû au manque de fonds nécessaires, les activités de la BAD seront concentrées sur l'appui à la formation professionnelle comme domaine d'intervention prioritaire. A part cela, aucun autre appui n'est prévu pour le sous-secteur de l'éducation dans un futur proche (entretien avec la BAD).

Étant donné que le domaine prioritaire d'appui au secteur de l'éducation de l'USAID se détournera désormais de l'enseignement moyen et que la part de l'allocation budgétaire prioritaire du MEN destinée à cette catégorie est faible, il est fort possible que l'appui à l'enseignement moyen dans les zones rurales sera plus laxiste dans les années à venir. D'autre part, la réduction considérable du soutien de l'AFD et la Banque Africaine de Développement aura des répercussions préoccupantes dans les prochaines années à venir.

⁷⁶ Etude de faisabilité

⁷⁷ Quality Education for All (Education de Qualité Pour Tous)

CHAPITRE 7: RESULTAT DES ANALYSES

7.1 Thèmes prioritaires du secteur de l'éducation de base

Pendant les dix années durant lesquelles le PDEF (soit entre 2001 et 2011) a été appliqué au Sénégal, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement élémentaire a franchi les 90%. S'il est vrai que l'accès à l'éducation a donc été largement amélioré, peu ou presque pas d'améliorations ont été constatées concernant la qualité de l'apprentissage ou bien encore le taux d'achèvement de l'enseignement élémentaire (cf. résultats du PASEC).

Par ailleurs, le taux brut de scolarisation à l'enseignement moyen est certes passé de 19,6% en 2000 à 53,2% en 2011, mais l'efficacité interne a chuté et le taux de réussite au BFEM stagne. De même, d'après les données de l'IPS, si les écarts des taux d'accès ainsi que d'efficacité interne dans l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen ont été pratiquement corrigés, les différences entre les régions demeurent indubitablement importantes.

Afin d'appréhender plus profondément les problèmes rencontrés par l'éducation de base au Sénégal, des comparaisons avec d'autres pays d'Afrique subsaharienne ont été réalisées autour de plusieurs critères listés ci-dessous (cf. Tableau 7-1) :

- Accès à l'éducation (pour l'enseignement primaire, pour l'enseignement moyen)
- Efficacité interne (le taux de redoublement en primaire)
- Résultats de l'apprentissage (le taux d'achèvement dans l'enseignement élémentaire)
- Personnel enseignant (nombre d'élèves par enseignant)
- Intrants (la proportion des dépenses consacrées à l'éducation dans les dépenses totales du gouvernement)

Le Sénégal, même en ayant amélioré son taux brut de scolarisation, se range pour le taux net de scolarisation dans l'enseignement élémentaire au niveau bas. Le taux de redoublement est au troisième rang, une faible valeur par rapport aux 11 pays; le taux d'achèvement de l'enseignement élémentaire lui permet de s'installer dans le groupe du milieu. Pour l'accès à l'enseignement moyen et secondaire général, le Sénégal surpasse relativement les autres pays voisins, atteignant une fois encore la troisième place. En outre, il caracole en tête pour la question du personnel disponible pour les élèves dans l'enseignement élémentaire grâce à l'efficacité du recours en masse à l'emploi de personnel volontaire. Enfin, le fort engagement du gouvernement sénégalais pour le développement du secteur de l'éducation apparaît également de façon visible puisque la part des dépenses consacrées à l'éducation le place au deuxième rang.

**Tableau 7-1 Comparaisons d'indices concernant l'éducation entre le Sénégal
et dix autres pays d'Afrique subsaharienne (année 2010)**

	Taux net de scolarisation dans l'enseignement élémentaire	TBS pour l'enseignement moyen	Taux net de scolarisation à l'enseignement élémentaire	Taux de redoublement dans l'enseignement élémentaire	Taux d'achèvement d'études primaires	Nombre d'élèves per ensei gnant dans l'enseignement élémentaire	Proportion des dépenses allouées
Sénégal^{*1}	75,5	37,4	57,2^{*4}	6,3	59,2	33,7	24,0^{*3}
Zambie	91,4	33,4 ^{*2}	50,6	6,0	103,3	58,0	19,9 ^{*2}
Kenya	82,8 ^{*3}	60,2 ^{*3}	-	-	-	46,8 ^{*3}	17,2
Ethiopie	81,3	35,7	68,4	3,9	72,2	54,1	25,4
Ouganda	90,9	28,1	67,8	10,8	57,2	48,6	15,0 ^{*3}
Rwanda	98,7	32,2	86,4	13,8	69,6	64,6	18,2
Malawi	96,9 ^{*3}	32,1	80,6	19,0	66,8	79,3	12,1
Burkina Faso	58,1	20,7	19,4	10,1	45,1	47,8	21,8 ^{*4}
Mali	62,0	37,7	19,3	12,9	54,8	50,4	22,0
Cameroun	92,4	42,2	58,9 ^{*3}	13,1	78,7	45,5	17,9
Niger	57,2	13,4	64,4	4,4	41,2	38,6	16,9

(Source : le site web de la BM « World Data Bank » au 28 mai 2012)

*1 = Afin de faciliter la comparaison avec les autres pays, les données concernant le Sénégal sont placées en tête

*2 = Parce qu'il n'a pas été possible de se procurer à partir du site de la BM les données concernant la proportion des dépenses d'éducation ainsi que le taux brut d'accès aux études secondaires en Zambie, les chiffres des statistiques du MEN ont été reproduits, mais il s'agit là, pour le budget, non pas de dépenses réelles mais de dépenses prévues.

*3 = Chiffres issus du site de la BM, concernant l'année 2009.

*4 = Chiffres issus du site de la BM, concernant l'année 2007.

D'après le tableau 7-1, on constate que l'accès basant sur le taux net d'admissions et le taux net de scolarisation au Sénégal reste faible en comparaison avec les autres pays de la même zone. Le taux de redoublement est, quant à lui, également extrêmement faible ; mais on ne peut pas dire que le taux d'achèvement pour l'enseignement élémentaire soit très élevé. L'insuffisance du personnel enseignant a été résorbée ; pourtant, suite à l'augmentation de la population en âge de scolarisation et à l'amélioration du taux net de scolarisation, il sera nécessaire de continuer à recruter les enseignants et le gouvernement devra continuer son engagement.

Ensuite, afin de comparer les différentes questions soulevées par le secteur de l'éducation de base sénégalaise de ramener à une norme internationale, le tableau 7-2 utilisera l'indice du test de performance de l'indicatif de structure FTI, ainsi que les indices relatifs à l'éducation pour le Sénégal déjà vérifiée par cette même étude.

Les résultats comparatifs pour la même structure sont à peu près les mêmes que les résultats

comparés avec les autres pays de la zone. Les indices 1, 2, et 7 relatifs à l'assurance du budget sont favorables pour le Sénégal. L'indice du taux net d'admissions, dans la même structure, apparaît comme extrêmement faible. Le taux de redoublement est bon, mais celui d'achèvement de l'enseignement élémentaire pose problème. D'autre part, le nombre annuel d'heures de cours apparaît comme largement inférieur à la moyenne.

Tableau 7-2 Comparaisons relatives aux indices des indicatifs de structure EFA-FTI ⁷⁸

Indicateur	Valeur moyenne aux pays où on observe un bon avancement de l'EPT	Chiffre pour l'ensemble du pays (Sénégal)
1. Pourcentage du budget de l'éducation par rapport au budget gouvernemental	20%	21% (année 2007)
2. Pourcentage du budget de l'enseignement élémentaire par rapport au budget de l'éducation	42~62%	42% (année 2009)
3. Taux d'admission	100%	Taux brut d'admissions 113% (année 2011) Taux net d'admissions 57,2% (année 2009) ^{*1}
4. Taux d'achèvement d'études de l'enseignement élémentaire	100%	66,5% (année 2011)
5. Taux de redoublement de l'enseignement élémentaire	Mois de 10%	3,0% (année 2011)
6. Nombre d'élèves par enseignant dans les écoles publiques	40 : 1	36 : 1 (année 2010)
7. Pourcentage du budget excepté le salaire d'enseignants par rapport au budget de fonctionnement	33%	30% (année 2005)
8. Nombre annuel d'heures de cours	850 à 1000 H	690 heures (année 2004) ^{*2}

(Sources: BM 2004 et statistiques du MEN du Sénégal pour 2010)

*1 = Le MEN ne traitant pas les statistiques du taux net de scolarisation, les chiffres du tableau 7-1 ont été réutilisés.

*2 = Le MEN ne possédant pas de statistiques concernant le nombre d'heures de cours annuel, les données de la BM sur le rapport du FTI pour le Sénégal (BM, 2006b) ont servi d'informations.

A partir de l'analyse comparative des deux tableaux ci-dessus, le taux net d'admissions, le taux net de scolarisation, le taux d'achèvement d'études primaires, et le nombre d'heures de cours annuel apparaissent clairement comme problématiques au Sénégal. Par ailleurs, comme le montrent les résultats du PASEC, la qualité de l'apprentissage n'a presque pas progressé en dix ans et pose également un important problème tout comme la question de la correction des différences régionales.

⁷⁸ Education For All – Fast Track Initiative (note du traducteur)

7.2 Analyse des facteurs concernant les prioritaires

Dans la première partie du PDEF (phase 1 et 2, entre 2001 et 2007), l'activité s'est concentrée sur l'amélioration de l'accès à cette éducation par la construction d'établissements, par l'emploi massif de volontaires ou de contractuels faiblement rémunérés, ou bien encore par l'introduction du système du double flux et du système de classes multigrades. Ce faisant, le taux brut de scolarisation a été largement amélioré. Le nombre d'élèves par enseignant ainsi que le nombre d'élèves par salle de classe a également connu des modifications favorables.

D'un autre côté, du point de vue de la qualité de l'éducation, la qualité de l'apprentissage et le taux d'achèvement des études primaires (résultats du PASEC) ne connaissent, au cours de cette période, peu ou presque pas d'amélioration. L'activité du PDEF visant à hausser la qualité de l'enseignement par la distribution de manuels, par la réforme du curriculum ou bien par l'évaluation des résultats, a été incriminée comme n'ayant pas été assez soutenue et désignée comme responsable.

En outre, le nombre d'établissements imparfaitement opérationnels, à cause de l'insuffisance de personnel ou de salles de classe, a augmenté également, suite à la brusque augmentation du nombre d'écoles, et est devenu la cause de la hausse du taux d'abandon d'études. Le nombre de directeurs reste pareillement insuffisant, et, parmi ceux ayant un poste, le nombre de ceux totalement inexpérimentés ou dotés de trop peu d'expérience augmente ; la gestion de l'école et celle du personnel enseignant en est devenue alors perturbées. De même, il n'y a pas assez d'inspecteurs dans les établissements, le système de contrôle s'en trouve affaibli et les absences d'enseignants sont difficilement contrôlables ce qui exerce une grande influence sur le nombre d'heures de cours donné. Enfin, par le recours à un personnel volontaire, le nombre de personnes sans qualifications ou ayant juste effectué un court stage augmente et se trouve identifié comme lié à la question de la qualité et à l'instar de la contraction des heures de cours suite au système du double flux.

Face à cette situation, la seconde période du PDEF (phase 3 entre 2008 et 2011) ainsi que les nouvelles directives de 2012 se sont plus concentrés sur l'amélioration de la qualité de l'instruction. Les efforts déployés jusqu'alors pour améliorer l'accès à l'éducation se resserrèrent sur la réfection d'établissements provisoires ou imparfaitement opérationnels notamment sur la construction de salles de classe. Pour atteindre l'objectif principal, la décision a été prise pour abandonner progressivement le système du double flux. Puis, afin d'hausser le niveau de qualification du personnel volontaire, la condition d'emploi a été élevée au BAC, la durée du stage de formation a été allongée à un an et un examen obligatoire a été ajouté pour clore la formation. Le développement du curriculum s'est poursuivi, et on a mis en place des stages pour le personnel nouvellement formé suite au nouveau curricula selon l'APC.

Les résultats ne sont évidemment que provisoires, mais suite à la réforme du système de redoublement et à l'exemption de la qualification CFEE pour entrer dans l'enseignement moyen,

on cherche désormais à améliorer le taux de promotion vers l'enseignement moyen et secondaire général et à diminuer le taux de redoublement. Voici, ci-dessous, à partir de ces questions et de ces programmes, les résultats de l'analyse concernant les sujets prioritaires :

(1) Ralentissement de l'efficacité interne (taux d'achèvement d'études primaires et taux d'abandon)

Le ministère de l'éducation, suite à ce qui a été précisé plus haut (réforme du système de redoublement et l'exemption de la qualification CFEE pour entrer dans l'enseignement moyen et secondaire général), recherche désormais à améliorer le taux de promotion vers l'enseignement secondaire et le taux de redoublement. Mais, par la réforme du système de redoublement, si le taux de redoublement a effectivement été amélioré, le taux d'abandon et de celui d'achèvement d'étude n'ont presque pas connu d'amélioration. Les principales raisons pour lesquelles ces deux taux ne s'améliorent pas tiennent au fait que : redoubler deux fois de suite provoque l'exclusion de l'école, l'absence de méthode d'enseignement pour les élèves commençant à apprendre le français au CI se fait sentir, la charge exercée par les frais d'éducation est pour certains trop conséquente, 60% des écoles rurales ne sont que partiellement fonctionnelles et aussi parce que dans ces zones rurales la fin de l'année scolaire correspond à la saison des pluies, et que pour cause de travaux des champs, beaucoup d'élèves ne peuvent pas passer les examens de fin d'année.

En outre, le taux d'abandon d'étude a tendance à augmenter fortement pour le CI, CM1 et CM2. D'un point de vue des différenciations régionales, les régions connaissant un taux plus fort ne se trouvent pas forcément dans des endroits difficiles d'accès mais se trouvent dans les régions dont le taux des écoles inachevées est élevé. Aucune analyse précise n'a néanmoins pas été réalisée à l'occasion de cette Etude. La faiblesse de gestion du directeur, tout comme l'importance du taux d'abstention chez les enseignants, peuvent apparaître comme des facteurs susceptibles d'exercer une influence.

Dans cette situation, le MEN a décidé de construire des salles de classes dans les établissements temporaires ou laissés partiellement fonctionnels, mais aussi de renforcer le programme d'apprentissage destiné aux enfants en bas âge ou ceux de CI via de nouvelles stratégies. Enfin, l'USAID a changé aussi de politique pour mettre désormais l'accent sur l'aide aux enfants les plus jeunes afin de renforcer leurs capacités d'apprentissage.

(2) Stagnation de la qualité de l'instruction

Les résultats du PASEC et le taux de réussite au CFEE et au BFEM stagnent. L'augmentation du personnel non qualifié, la période de stage de formation insuffisante et trop courte, le report de la réforme du curriculum, la stagnation du nombre de manuel par élève (problème de diffusion), le faible nombre d'heures de cours (voir (3) La faiblesse du nombre d'heures de cours) entre autres sont pointés comme causes de l'absence d'amélioration dans la qualité de l'apprentissage. En outre, un important sujet de préoccupation pour le personnel enseignant demeure l'absence

de système d'évaluation unifié et étendu à l'ensemble du pays.

Suite au large recours à l'emploi de volontaires, la proportion de personnel dont on ne peut certifier la qualification a dépassé 49% en 2006 et restait en 2011 de 38%. Dans une situation où le stage de formation initialement prévu pour 9 mois se déroulait qu'en 6 mois et où la formation continuée du personnel enseignant n'était pas assurée suffisamment, la question du renforcement des capacités du personnel se pose. De même, dans le cadre des programmes actuels, l'accent est mis sur ce que les enseignants devraient inculquer et il est fréquent que l'enseignement des matières se termine sans que ces derniers eux-mêmes ne puissent vérifier « de quoi les élèves sont devenus capables de faire ». De plus, ce qui préoccupe⁵⁸ c'est qu'il n'existe pas de mécanisme pour vérifier le niveau d'acquisition de l'instruction de l'élève par l'enseignant. Quant à la distribution des manuels, et plus particulièrement dans les zones rurales, les IDEN, pour manque de personnel, de véhicules de transport et de budget, n'arrivent pas à distribuer les manuels jusqu'aux écoles. Par conséquent, l'examen des méthodes et moyens nécessaires pour la distribution de ces manuels est devenu un problème épineux.

Dans ces circonstances, le MEN, afin d'améliorer les qualifications du personnel volontaire, a réformé les conditions d'emploi au niveau BAC, a remis à 9 mois, la durée standard du stage, a mis en place un examen de fin de stage, et a choisi de n'employer que les personnes qualifiées. D'autre part, pour combler le manque de personnel, de budget et d'équipements, il a fusionné les centres de formation continuée et les écoles de formation initiale puis a créé le CRFEP pour organiser le stage de façon globale au niveau régionale. Pourtant, l'insuffisance de ressources demeure un problème, tout comme l'incertitude sur les possibilités à former convenablement le personnel.

L'introduction du nouveau curriculum se poursuit et la formation des enseignants étant presque finie, l'amélioration de la qualité de l'instruction est sérieusement envisagée. D'un autre côté, comme le nouveau curriculum rencontre quelques problèmes avec ses unités, la nécessité d'amélioration demeure encore très importante. La courte durée de dix jours pour le stage de préparation des enseignants et l'absence de suivi par la suite permettent également d'envisager ce même besoin d'améliorer les méthodes d'enseignement et l'installation des curriculums.

Quant à la diffusion des manuels de ce nouveau curriculum, elle a été entièrement planifiée, de l'élaboration par des aides de l'ACDI jusqu'à la distribution dans chaque école. Ainsi, la possibilité que le matériel didactique arrive à destination s'en trouve accrue. A propos de l'amélioration du système existant, on examine certes le fait de confier à des livreurs la distribution jusqu'aux écoles, mais cela n'est pas encore réalisé.

Pour le système d'évaluation des connaissances à un niveau national, il n'y a pas, à l'heure actuelle, d'autres moyens que de participer au PASEC, mais celui-ci n'est pas mis en place de façon régulière. Un substitut serait le SNERS déjà institué : il s'agit là d'une sorte de système semblable, quoique réalisé à plus petite échelle, mais de nombreuses voix se sont déjà faites

entendre, estimant qu'il ne conviendrait pas à la demande.

(3) Faiblesse du nombre d'heures de cours

La norme internationale pour le nombre d'heures de cours donné par an est de 900 heures mais à l'heure actuelle le Sénégal est encore loin du compte. A l'influence du système de double flux, le taux d'abstention du personnel enseignant et la fréquence des grèves exercent un poids important sur le nombre d'heures de cours pour ce pays. La moyenne des absences mensuelles pour les enseignants est de presque une semaine ce qui est très important comparé avec les pays voisins.

La raison principalement évoquée se trouve dans l'absence de logement pour le personnel affecté dans les régions rurales, et le fait qu'ils soient obligés chaque mois d'aller chercher leur salaire dans des préfectures lointaines en y consacrant plusieurs jours. Par ailleurs, suite à la brusque augmentation du personnel enseignant et du nombre d'écoles, l'insuffisance du nombre d'inspecteurs et l'augmentation de directeurs inexpérimentés posent problèmes puisque les écoles ne sont presque pas inspectées et cela facilite l'absence du personnel.

Le ministère de l'éducation a défini comme objectif 900 heures de cours et a établi comme nouvelle politique l'abolition progressive du système double flux. Mais à part cela, les autres stratégies et les plans d'activités possibles ne sont pas suffisamment examinés. Une réelle augmentation pourrait avoir lieu en réformant le système de paiement des salaires mais le Ministère de l'Economie ne semble pas avoir été suffisamment préparé.

(4) Report de la décentralisation

La décentralisation ne fonctionnait pas pleinement pendant la période d'application du PDEF. Ainsi, les ressources financières des collectivités locales devaient être mises à contribution pour le développement du secteur de l'éducation mais à cause d'une insuffisance d'expérience bureaucratique et le manque de personnel et/ou de fonds, le budget s'est trouvé ainsi encore moins bien réparti vers le secteur de l'éducation.

Les agences locales du Ministère de l'éducation, IA ou encore IDEN, par la gestion des inspecteurs, des enseignants et des directeurs auraient dû jouer un rôle important de feedback dans la stratégie centrale destinée à répondre aux demandes locales ; mais une faible partie du budget de fonctionnement leur ayant été attribuée, leur travail s'est trouvé immobilisé par manque de ressources ou de main d'œuvre et par conséquent le travail de collaboration avec les collectivités locales n'a pas pu avancer.

On envisageait que le comité de gestion des établissements scolaires joue un grand rôle avec l'introduction de subventions par les collectivités locales avec plus de contrôle dans les écoles mais les aides n'étaient pas suffisantes pour son association. Le taux de participation des habitants et des parents d'élève ayant été faible cela n'a pas fonctionné.

7.3 Ordre prioritaire de la politique au Sénégal

Dans les nouvelles propositions de politiques du MEN en 2012, voilà ce qui a été signalé à propos de l'enseignement primaire et moyen:

- Cohérence des programmes entre l'élémentaire et le moyen
- Offre des occasions de la scolarisation prenant en considération la religion, le revenu, le genre et l'handicapé dans les endroits où le taux de scolarisation est faible.
- Systématisation de l'éducation religieuse et modernisation des écoles coraniques (*daara*)
- Renforcement de la coopération de l'éducation avec les collectivités locales et dans les régions manquant de ressources de façon récurrente ou disposant de peu de revenus.
- Poursuite des réformes du curriculum ayant pris en considération la religion, la culture et le développement économique de la société.
- Abandon progressif du système de double flux.
- Stratégie pour employer la langue maternelle en tant que langue d'enseignement pour les premières années dans l'enseignement élémentaire.
- Amélioration de la formation initiale et de la formation continué des enseignants et conditionnement des emplois d'enseignants (parlant français et arabe) aux détenteurs du BAC.
- Développement du programme de renforcement de l'apprentissage de l'arithmétique et de la lecture, avec comme cible les plus jeunes enfants dans l'enseignement élémentaire.
- Introduction à l'IDEN, le mécanisme d'évaluation et de contrôle de la qualité de l'enseignement par des inspecteurs au niveau départemental.
- Objectif de 100% de taux d'achèvement d'étude de l'enseignement élémentaire pour 2020, et de 100% pour celui de toutes les études de l'éducation de base avant 2025.
- Diminution de 10% de la proportion du personnel enseignant affecté dans les bureaux jusqu'en 2025.
- Objectif progressivement atteint de 90% d'utilisation des enseignants dans l'enseignement moyen.
- Installation de personnel enseignant nouvellement recruté exclusivement dans les postes d'enseignants.

Parmi tous ces objectifs, si les trois soulignés sont réalisés, une amélioration sensible de l'efficacité interne, une hausse de la qualité de l'enseignement et une extension des heures de cours sont prévisibles.

A propos de l'enseignement élémentaire, des réformes ont déjà été opérées dans la durée de formation et les conditions d'emploi. Toutefois, il reste nécessaire d'observer comment la situation actuelle du CRFPE manquant de ressources évoluera vers la formation continuée des enseignants.

Par ailleurs, à propos de l'introduction du mécanisme d'estimation de la qualité de

l'enseignement au niveau IDEN, il y aura besoin de faire fonctionner la décentralisation, et d'observer jusqu'à quel point cela est réalisable. Sans se préoccuper uniquement de la qualité de l'enseignement, le problème se pose de savoir s'il est réalisable de surveiller les écoles de manière effective avec le niveau IDEN et un examen s'impose aussi pour savoir comment mobiliser ou non les collectivités locales et les comités de gestion d'établissements scolaires.

Enfin, on peut estimer que l'examen des politiques concernant l'enseignement moyen n'a pas été pleinement effectué. La proportion du budget alloué au ministère de l'éducation pour cette période de l'éducation demeure faible, et si les subventions de l'USAID pour ce secteur se terminent, on peut prévoir une stagnation de son développement.

7.4 Défis à relever et points à retenir lors de l'analyse

En partant de l'analyse du secteur de l'éducation de base effectuée dans le cadre de la présente étude, les problèmes soulevés ainsi que les points à prendre en considération sont les suivants :

(1) Traitement des données statistiques

Chaque année les statistiques nationales du MEN sont publiées, mais la répartition de la population varie entre les statistiques passées et les plus récentes, en particulier pour la population d'âge scolaire : celle des enfants de 7 ans augmente brusquement à partir de 2010. Il est important d'observer scrupuleusement la façon dont sont réalisées ces statistiques. Dans cette étude, les données de l'UNESCO et de la BM ont été employées mais plus que les indices, un effort a été mis sur l'appréhension des tendances démographiques.

(2) Disponibilité d'informations obtenues au cours d'entretiens

Des entretiens ont été réalisés dans le court terme de cette étude de terrain notamment dans les bureaux du MEN. A propos d'opinions émanant des personnes en charge dans les différents bureaux visités et qui nous ont semblées personnelles, elles n'ont pas été utilisées sans avoir été soigneusement, au préalable, soumises à des vérifications avec des informations préexistantes, des confirmations officielles et des concordances avec d'autres avis émis par des institutions différentes.

(3) Différence avec les informations locales et les rapports déjà existants

Dans les rapports déjà disponibles, et même parmi ceux ayant été édités l'année dernière, les informations utilisées s'avèrent toujours vieilles de 3 à 5 années, particulièrement en ce qui concerne les informations d'ordre politique et organisationnel. Une différence existe donc avec celles directement disponibles sur le terrain. Par conséquent, il est nécessaire de vérifier la fiabilité des nouvelles informations ou données, tout comme les politiques mises en place et les décrets qui leur servent de cadre. Il faut également vérifier de façon efficace dans les zones délimitées pendant toute la période de l'étude de terrain.

DOCUMENTS ANNEXES

I. Eléments de l'étude

1-1 Eléments standard d'étude lors de l'analyse du secteur de l'éducation de base

Catégorie principale		Sous-Catégorie		Points et Indicateurs d'analyse
1	Prévision de la population	1-1	Situation actuelle et prévision de la population	Situation actuelle de la population d'âge scolaire Prévision de la population d'âge scolaire Répartition régionale de la densité de population
2	Tendances des réformes du secteur de l'éducation	2-1	Tendances de la politique et des réformes dans le secteur de l'éducation	Système d'éducation
				Plan national de développement
				Politique de développement de l'éducation
				Plan du secteur de l'éducation
Loi fondamentale sur l'éducation				
3	Soutien extérieur	3-1	Tendances des aides versées par les partenaires techniques et financiers (PTF) Tendances de l'application du cadre d'aide global	Montant et contenus des aides des PTF et modalités des aides
				Coordination des PTF
				Tendance de la mise en application du cadre d'aide
4	Accès	4-1	Analyse des tendances d'inscriptions, Prévision du taux d'inscriptions	Taux net de scolarisation (Primaire/Secondaire)
				Taux brut de scolarisation (Primaire/Secondaire)
				Taux net d'admissions (Primaire/Secondaire)
				Taux brut d'admissions (Primaire/Secondaire)
5	Alphabétisation, éducation non formelle	5-1	Taux d'alphabétisation	Taux d'alphabétisation des adultes
6	Rendement interne	6-1	Analyse du rendement interne quantitatif	Taux de promotion par niveau de classe
				Taux de redoublements par niveau de classe
				Taux d'abandons par niveau de classe
				Taux de transition
				Taux de survie de cohorte
				Années de scolarité par diplômé
7	Equité	7-1	Analyse comparative d'accès par groupe	Taux de redoublements par groupe
				Taux de survie par groupe
				Taux de promotion par groupe
				Taux de transition par groupe
		Indice de Parité de Genre		
7-2	Tendances de l'éducation spécialisée pour les élèves handicapés, et de l'éducation inclusive	Politique de l'éducation et situation actuelle de l'éducation spécialisée pour les élèves handicapés et les élèves ayant des besoins particuliers		
8	Qualité	8-1	Résultats des études	Taux d'achèvement du primaire
				Taux d'achèvement des études moyennes
				Résultats de l'examen national
				Résultats des évaluations des acquis scolaires internationales telles que PASEC
		8-2	Analyse de l'environnement des études	Nombre d'élèves par salle de classe par région
				Nombre d'élèves par salle de classe par groupe
				Nombre d'écoles pratiquant le système des classes du double flux
		8-3	Analyse du système d'approvisionnement et de distribution du matériel pédagogique	Nombre d'heures de cours
8-3	Analyse du système d'approvisionnement et de distribution du matériel pédagogique	Analyse du système d'approvisionnement en matériel pédagogique		
		Efficacité du système de distribution du matériel pédagogique		
8-4	Définition du niveau des connaissances	Définition du niveau des connaissances à atteindre		

Catégorie principale		Sous-Catégorie		Points et Indicateurs d'analyse
		8-5	Analyse du système de garantie de la qualité de l'éducation	Existence de normes nationales du niveau des connaissances
				Contenu de normes nationales du niveau des connaissances
				Système d'évaluations des acquis scolaires
Méthode d'annonce du résultat d'évaluations des acquis scolaires				
Système d'inspection scolaire				
		8-6	Programme d'études	Capacité de l'organisme de rédaction du programme d'études
				Tendances des réformes du programme d'études
		8-7	Langues d'enseignement	Langues utilisées pour enseigner
9	Enseignants	9-1	Analyse de la situation par rapport à la qualification et l'affectation de l'enseignant	Nombre d'élèves par enseignant (Répartition régionale)
				Nombre d'élèves par enseignant par type (Répartition régionale)
		9-2	Analyse du système de formation pour les enseignants	Analyse du système de formation pour les enseignants
				Pertinence du programme d'études de formation pour les enseignants
		9-3	Analyse du salaire des enseignants	Niveau de salaire des enseignants
9-4	Analyse du système de recrutement et de gestion des enseignants	Organisme de recrutement et de licenciement des enseignants		
		Normes de recrutement et de licenciement des enseignants		
10	Système administratif de l'éducation	10-1	Analyse de la structure et des fonctions de décentralisation du secteur de l'éducation	Situation de transmission des pouvoirs d'administration de l'éducation
				Capacité de chaque niveau
Mécanismes de décentralisation des sources financières et de la distribution financière				
Le système est-il en fonctionnement ?				
		10-2	Gestion du Ministère de l'Education	Capacité de gestion du Ministère de l'Education
11	Analyse des finances de l'éducation	11-1	Pourcentage du secteur de l'éducation par rapport au total du budget et aux dépenses nationales	Pourcentage des dépenses et du budget de l'enseignement public par rapport au PIB
				Pourcentage des dépenses de l'enseignement public par rapport au total des finances gouvernementales
		11-2	Pourcentage de chaque sous-secteur de l'éducation par rapport au total du budget et aux dépenses de l'éducation publique	Pourcentage de chaque sous-secteur de l'éducation par rapport au total du budget et aux dépenses de l'éducation publique
		11-3	Pourcentage de dépenses ordinaires du secteur de l'éducation par rapport au total du budget ordinaire du gouvernement	Pourcentage du secteur de l'éducation par rapport au total du budget des dépenses publiques ordinaires et aux dépenses publiques ordinaires
		11-4	Analyse du budget et des dépenses ordinaires de l'éducation	Pourcentage du salaire des enseignants par rapport aux dépenses ordinaires de l'éducation
		11-5	Analyse du pourcentage du budget domestique et du budget extérieur par rapport au budget du Ministère de l'Education	Pourcentage du budget domestique et du budget extérieur par rapport au budget du Ministère de l'Education
		11-6	Analyse des flux et de la gestion du budget de l'aide extérieure	Flux des fonds d'aide
		11-7	Analyse des dépenses privées de l'éducation	Système de gestion
				Pourcentage des charges supportées par bénéficiaire et par ménage par rapport aux dépenses de l'éducation

Catégorie principale		Sous-Catégorie		Points et Indicateurs d'analyse
		11-8	Analyse des coûts à l'unité	Dépenses de l'éducation publique par élève/étudiant par chaque étape de l'éducation
		11-9	Prévision des besoins en enseignants et des dépenses à moyen terme	Nombre d'enseignants nécessaires à moyen terme Prévision des dépenses en se basant sur le niveau de salaire des enseignants et le nombre d'enseignants nécessaires
		11-10	Analyse du système de gestion du budget de l'éducation et des dépenses publiques	Mécanisme du système de gestion des finances publiques du domaine de l'éducation Pertinence du mécanisme
12	Partenariat public-privé	12-1	Situation du partenariat public-privé (PPP)	Comparaison du nombre d'inscriptions par type d'école Analyse des facteurs déterminant quel groupe fréquente quel type d'école

(Source : JICA « Eléments standard et méthodes d'analyse du secteur de l'éducation (ébauche octobre 2011) »)

II. Calendrier de l'étude sur place

No.	Date		Activité
1	13 mai	dim	Départ de l'aéroport de Narita Arrivée à Dakar (via Paris)
2	14 mai	lun	09:00 Visite des bureaux de la JICA à Dakar • explication de l'ICR 11:00 Entretien avec la section des statistiques auprès de la DPRE 15:00 Entretien avec la section de la programmation, de l'évaluation et du suivi de la DPRE
3	15 mai	mar	10:00 Entretien avec la DEE 11:30 Entretien avec la DEMSG 15:00 Entretien avec la DEPS
4	16 mai	mer	09:30 Entretien avec le CRFPE 11:00 Visite d'une école primaire publique dans les environs de Dakar 15:00 Entretien avec l'IA (Dakar)
5	17 mai	jeu	10:00 Entretien avec les experts de la JICA (PAES2) 12:00 Entretien avec l'UNICEF
6	18 mai	jeu	08:00 Entretien avec les représentants de la Banque Mondiale 15:00 Rapport à l'ambassade du Japon au Sénégal 16:30 Rapport au bureau de la JICA Sénégal
7	19 mai	sam	Organisation et analyse des informations
8	20 mai	dim	Organisation et analyse des informations
9	21 mai	lun	08:30 Entretien avec l'AFD 11:00 Entretien avec l'UNICE 15:00 Entretien avec l'ACDI
10	22 mai	mar	08:30 Entretien avec la BAD 12:30 Entretien avec l'USAID 15:00 Entretien avec la DFC
11	23 mai	mer	15:00 Entretien avec l'INEADE
12	24 mai	jeu	09:00 Visite d'un collège public dans le environs de Dakar 10:30 Entretien avec la DADL 15:00 Feedback auprès de la DPRE
13	25 mai	ven	08:30 Entretien avec les experts de la JICA (PREMST2) 10:00 Entretien avec la DAGE 14:30 Entretien avec la Banque Mondiale 16:00 Rapport au bureau de JICA Sénégal

III. Données statistiques

Chapitre 3

3-1 Niveau cible et indice fixé dans le secteur de l'éducation jusqu'en 2015 du DPES (Document de la Politique Économique et Sociale)

	Indices établis	Objectifs (taux)
1	TBS de l'enseignement élémentaire	105%
2	Taux d'achèvement de l'enseignement élémentaire	90%
3	TBA de l'enseignement élémentaire	110,2%
4	Nombre de personnes participant au programme d'alphabetisation	92 893

3-2 Objectifs et indices établis pour la politique du secteur de l'éducation en 2005

	Indices établis	Objectifs (année cible)
1	Taux de scolarisation préscolaire	20% (2010)
2	Taux d'analphabétisme	10% (2012)
3	TBS dans l'enseignement élémentaire	100% (2010)
4	Disparité garçons - filles en enseignement élémentaire Disparité garçons - filles en enseignement moyen	Corrigé (2010) Corrigé (2015)
5	Nombre d'heures de cours	900 heures
6	TBA en enseignement élémentaire	105% (2010)
7	Taux d'achèvement en enseignement élémentaire	85% (2010)
8	Taux de redoublement en enseignement élémentaire	5% (2010)
9	Nombre de livres scolaires par élève CI - CP CE1 - CM2	2 (2007) 5 (2007)

Chapitre 4

4-1 Estimation de la population en âge de scolarisation (de 7 ans à 12 ans) (2000 - 2010)

(unité : personnes) (Données du MEN et du l'ISU)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Population en âge de scolarisation 7 à 12 ans (MEN)	1 657 399	1 666 436	1 698 327	1 734 233	1 764 386	1 784 671
Taux d'augmentation (en comparaison avec l'année précédente)	n.a.	0,55%	1,91%	2,11%	1,74%	1,15%
Population en âge de scolarisation 7 à 12 ans (ISU)	1 568 041	1 601 449	1 636 219	1 672 847	1 710 390	1 747 261
Taux d'augmentation (en comparaison avec l'année précédente)	n.a.	2,13%	2,17%	2,24%	2,24%	2,16%
	2006	2007	2008	2009	2010	
Population en âge de scolarisation 7 à 12 ans (MEN)	1 794 871	1 795 169	1 786 677	1 795 329	1 837 566	
Taux d'augmentation (en comparaison avec l'année précédente)	0,57%	0,02%	-0,47%	0,48%	2,35%	
Population en âge de scolarisation 7 à 12 ans (ISU)	1 781 805	1 818 539	1 859 265	1 903 995	1 951 901	
Taux d'augmentation (en comparaison avec l'année précédente)	1,98%	2,06%	2,24%	2,41%	2,52%	

(Source : MEN, 2011a, et ISU)

4-2 Estimation de la population en âge de scolarisation garçons – filles (7 à 12 ans)

de 2000 à 2010 (unité : personnes)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Garçons	836 111	842 225	860 607	878 642	894 186	905 633
Filles	821 288	824 211	837 720	855 591	870 200	879 038
Total	1 657 399	1 666 436	1 698 327	1 734 233	1 764 386	1 784 671
	2006	2007	2008	2009	2010	
Garçons	912 982	916 005	914 689	921 513	943 658	
Filles	881 889	879 164	871 988	873 816	893 908	
Total	1 794 871	1 795 169	1 786 677	1 795 329	1 837 566	

(Source : MEN, 2011a)

**4-3 Estimation de la population en âge de scolarisation garçons – filles (13 à 16 ans)
de 2000 à 2010 (unité : personnes)**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Garçons	476 896	487 512	498 594	511 142	524 064	537 676
Filles	488 496	496 717	505 326	508 684	514 268	523 681
Total	965 392	984 229	1 003 920	1 019 826	1 038 332	1 061 357
	2006	2007	2008	2009	2010	
Garçons	551 683	565 467	578 083	597 226	590 961	
Filles	536 494	551 040	564 712	583 540	570 686	
Total	1 088 177	1 116 507	1 142 795	1 180 766	1 161 647	

(Source : MEN, 2011a)

4-4 Nombre d'écoles publiques et privées par région (enseignement élémentaire) (2011)

Région	Ecole publique		Ecole privée		Total	
	Nombre d'écoles	%*	Nombre d'écoles	%*	Nombre d'écoles	%*
Dakar	410	5,4%	632	63,7%	1 042	12,2%
Diourbel	434	5,8%	82	8,3%	516	6,0%
Fatick	602	8,0%	31	3,1%	633	7,4%
Kaffrine	387	5,1%	10	1,0%	397	4,7%
Kaolack	636	8,4%	42	4,2%	678	7,9%
Kédougou	245	3,3%	1	0,1%	246	2,9%
Kolda	637	8,5%	9	0,9%	646	7,6%
Louga	824	10,9%	20	2,0%	844	9,9%
Matam	399	5,3%	9	0,9%	408	4,8%
Sédhiou	422	5,6%	10	1,0%	432	5,1%
Saint-Louis	662	8,8%	13	1,3%	675	7,9%
Tambacounda	680	9,0%	20	2,0%	700	8,2%
Thiès	813	10,8%	79	8,0%	892	10,5%
Ziguinchor	386	5,1%	34	3,4%	420	4,9%
Tout le territoire sénégalais (total)	7 537	100,0%	992	100,0%	8 529	100,0%

(Source : MEN, 2011a)

* Pourcentage par rapport au pourcentage total national.

4-5 Estimation du nombre d'élèves scolarisés en enseignement élémentaire et variation par rapport à l'année précédente (2000 à 2011) (unité : personnes)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nombre d'élèves inscrits	1 107 712	1 159 721	1 197 081	1 287 093	1 382 749	1 444 163	1 487 846
Taux de croissance (Comparaison par rapport à l'année précédente)	-	4,7%	3,2%	7,5%	7,4%	4,4%	3,0%
	2007	2008	2009	2010	2011		
Nombre d'élèves inscrits	1 572 178	1 618 303	1 652 585	1 695 007	1 725 839		
Taux de croissance (Comparaison par rapport à l'année précédente)	5,7%	2,9%	2,1%	2,6%	1,8%		

(Source : MEN, 2011a)

4-6 Evolution du taux net d'admissions par genre (2004 - 2007)

	2004	2005	2006	2007
Garçons	60%	60%	60%	56%
Filles	61%	61%	61%	59%
Total	60%	61%	60%	58%

(Source : ISU)

4-7 Estimation du taux de scolarisation par région (2000 à 2011) et par sexe (2011) en enseignement élémentaire

Région	2000	2006	2011		
			Garçons	Filles	Total
Dakar	109,5%	108,2%	107,8%	125,2%	116,0%
Diourbel	37,3%	45,3%	52,6%	64,8%	58,6%
Fatick	70,0%	96,6%	96,7%	98,8%	97,8%
Kaffrine	n.a.	n.a.	44,8%	56,9%	50,8%
Kaolack	51,9%	61,2%	104,2%	112,3%	108,2%
Kédougou	n.a.	n.a.	112,9%	103,5%	108,3%
Kolda	67,7%	90,8%	111,9%	108,9%	110,5%
Louga	48,4%	60,7%	71,6%	78,0%	74,8%
Matam	47,5%	58,1%	68,6%	99,8%	84,1%
Sédhiou	n.a.	n.a.	133,7%	119,2%	126,5%
Saint-Louis	72,3%	79,6%	82,3%	104,1%	92,8%
Tambacounda	62,3%	71,8%	71,5%	73,8%	72,6%
Thiès	74,6%	88,6%	100,6%	109,1%	104,7%
Ziguinchor	128,3%	142,9%	101,2%	104,6%	102,8%
Tout le territoire sénégalais (total et moyenne)	71,8%	81,8%	89,5%	98,6%	93,9%

(Source : MEN, 2006a, 2011a)

4-8 Proportion du nombre de structures incomplètes par rapport au nombre de structures complètes (2006, 2011)

Région	2006			2011		
	Région rurale	Région urbaine	Total	Région rurale	Région urbaine	Total
Dakar	10,0%	6,0%	6,0%	16,2%	4,9%	5,8%
Diourbel	41,0%	15,0%	33,0%	34,6%	8,7%	26,1%
Fatick	37,0%	8,0%	33,0%	27,8%	22,6%	27,0%
Kaffrine	n.a.	n.a.	n.a.	63,5%	21,4%	50,4%
Kaolack	47,0%	4,0%	31,0%	31,3%	11,0%	23,2%
Kédougou	n.a.	n.a.	n.a.	55,0%	33,3%	49,5%
Kolda	61,0%	6,0%	52,0%	54,7%	10,2%	42,5%
Louga	59,0%	14,0%	45,0%	48,8%	16,6%	38,8%
Matam	43,0%	4,0%	36,0%	16,5%	30,8%	17,6%
Sédhiou	n.a.	n.a.	n.a.	45,8%	16,2%	39,4%
Saint-Louis	32,0%	6,0%	22,0%	17,1%	12,8%	16,0%
Tambacounda	62,0%	3,0%	49,0%	61,4%	14,4%	46,5%
Thiès	29,0%	7,0%	19,0%	21,3%	6,9%	14,1%
Ziguinchor	29,0%	6,0%	19,0%	19,1%	7,2%	14,2%
Tout le territoire sénégalais (total et moyenne)	44,0%	7,0%	27,0%	33,8%	8,6%	22,4%

(Source : MEN, 2006,a 2011a)

4-9 Nombre d'établissements publics et privés par région (enseignement moyen) (2010)

Région	Etablissement public				Etablissement privé				Total	
	Région rurale	Région urbaine	Total	%*	Région rurale	Région urbaine	Total	%*	Nombre total d'établissements	%*
Dakar	23	72	95	10,5%	29	212	241	52,3%	336	24,7%
Diourbel	23	17	40	4,4%	4	15	19	4,1%	59	4,3%
Fatick	50	24	74	8,2%	11	12	23	5,0%	97	7,1%
Kaffrine	10	14	24	2,7%	2	3	5	1,1%	29	2,1%
Kaolack	50	33	83	9,2%	1	18	19	4,1%	102	7,5%
Kédougou	12	10	22	2,4%	n.a.	2	2	0,4%	24	1,8%
Kolda	28	29	57	6,3%	n.a.	10	10	2,2%	67	4,9%
Louga	36	21	57	6,3%	5	9	14	3,0%	71	5,2%
Matam	39	10	49	5,4%	n.a.	5	5	1,1%	54	4,0%
Sédhiou	31	27	58	6,4%	6	4	10	2,2%	68	5,0%
Saint-Louis	37	47	84	9,3%	3	12	15	3,3%	99	7,3%
Tambacounda	22	22	44	4,9%	1	7	8	1,7%	52	3,8%
Thiès	60	58	118	13,1%	6	51	57	12,4%	175	12,8%
Ziguinchor	74	23	97	10,8%	8	25	33	7,2%	130	9,5%
Tout le territoire sénégalais (total)	495	407	902	100%	76	385	461	100%	1363	100%

(Source : MEN, 2011a)

* Proportion par rapport au territoire national

4-10 Estimation du nombre d'élèves scolarisés en enseignement moyen et variation par rapport à l'année précédente (2000 à 2011) (unité : personnes)

	2000	2005	2011	Variation moyenne 2000-2005	Variation moyenne 2005-2011
Garçons	112 230	176 920	318 930	9,5%	10,3%
Filles	73 908	134 943	298 981	12,8%	14,2%
Total (total et moyenne)	186 138	311 863	617 911	10,9%	12,1%
Proportion des filles	39,7%	43,3%	48,4%	1,7%	1,9%

(Source : MEN, 2011a)

4-11 Nombre de scolarisations par sexe et par région de l'enseignement moyen (2011) (unité : personnes)

Région	Garçons	Filles	Total	Proportion des filles
Dakar	76 265	81 877	158 142	51,8%
Diourbel	16 268	15 865	32 133	49,4%
Fatick	23 663	24 454	48 117	50,8%
Kaffrine	5 654	4 661	10 315	45,2%
Kaolack	26 078	23 414	49 492	47,3%
Kédougou	4 996	2 464	7 460	33,0%
Kolda	16 398	11 108	27 506	40,4%
Louga	14 167	13 973	28 140	49,7%
Matam	8 235	8 776	17 011	51,6%
Sédhiou	16 085	8 539	24 624	34,7%
Saint-Louis	21 494	23 056	44 550	51,8%
Tambacounda	13 329	9 525	22 854	41,7%
Thiès	45 922	45 326	91 248	49,7%
Ziguinchor	30 376	25 943	56 319	46,1%
Tout le territoire sénégalais (total et moyenne)	318 930	298 981	617 911	48,4%

(Source : MEN, 2011a)

4-12 Taux de scolarisation par sexe et par région de l'enseignement moyen (2010)

(unité : personnes)

Région	Garçons	Filles	Total
Dakar	40,2%	37,5%	38,8%
Diourbel	12,7%	7,5%	10,0%
Fatick	19,6%	14,3%	17,0%
Kaffrine	8,3%	4,9%	6,6%
Kaolack	23,6%	14,4%	19,1%
Kédougou	15,2%	7,6%	11,5%
Kolda	17,2%	9,1%	13,3%
Louga	15,1%	11,0%	13,1%
Matam	9,2%	6,3%	7,7%
Sédhiou	24,8%	10,0%	17,7%
Saint-Louis	21,1%	19,1%	20,1%
Tambacounda	12,8%	7,1%	10,0%
Thiès	28,5%	24,0%	26,3%
Ziguinchor	55,6%	41,5%	48,9%
Tout le territoire sénégalais (total et moyenne)	24,3%	18,9%	21,7%

(Source : MEN, 2011a)

4-13 Moyenne nationale et niveau par région du taux de redoublement, d'abandon et taux de promotion en enseignement élémentaire (2010)

Région	Taux de promotion (%)			Taux de redoublement (%)			Taux d'abandon (%)		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Dakar	92,9	92,5	92,7	4,6	4,1	4,4	2,5	3,4	2,9
Diourbel	86,7	85,2	85,8	2,6	4,1	2,6	10,7	12,3	11,6
Fatick	87,5	88,3	87,9	3,2	3,2	3,2	9,3	8,5	8,9
Kaffrine	81,7	81,0	81,3	1,8	2,1	1,9	16,5	17,0	16,8
Kaolack	87,5	84,8	86,1	3,3	3,1	3,2	9,1	12,0	10,6
Kédougou	88,7	88,5	88,6	0,6	0,5	0,6	10,7	11,0	10,8
Kolda	82,7	80,3	81,5	3,2	3,5	3,3	14,2	16,2	15,2
Louga	84,7	84,9	84,8	2,0	2,0	2,0	13,2	13,1	13,2
Matam	82,6	86,5	84,8	1,4	1,3	1,3	15,9	12,2	13,8
Sédhiou	85,0	85,5	85,2	3,3	3,5	3,4	11,7	11,0	11,4
Saint-Louis	89,9	91,2	90,6	2,4	2,1	2,3	7,7	6,7	7,1
Tambacounda	84,0	83,8	83,9	1,5	1,4	1,5	14,5	14,7	14,6
Thiès	89,7	90,9	90,3	3,4	3,2	3,3	6,9	5,9	6,4
Ziguinchor	87,3	89,1	88,2	2,7	2,8	2,8	9,9	8,1	9,1
Tout le territoire sénégalais (total et moyenne)	88,0	88,1	88,0	3,1	3,0	3,0	8,9	9,0	8,9

(Source : MEN, 2011a)

4-14 Taux de redoublement, d'abandon et taux de promotion par sexe et par région de l'enseignement moyen (2010)

Région	Taux de réussite (%)			Taux de redoublement (%)			Taux d'abandon (%)		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Dakar	76,7%	78,6%	77,7%	14,1%	12,9%	13,5%	9,2%	8,5%	8,8%
Diourbel	78,7%	75,8%	77,3%	15,2%	17,6%	16,4%	6,1%	6,6%	6,3%
Fatick	50,5%	80,3%	78,7%	16,3%	17,2%	16,7%	33,3%	2,4%	4,6%
Kaffrine	33,2%	82,1%	85,2%	16,8%	19,7%	18,1%	50,0%	-1,9%	-3,3%
Kaolack	77,0%	72,4%	74,9%	16,7%	18,8%	17,7%	6,2%	8,8%	7,4%
Kédougou	81,9%	69,2%	77,4%	20,7%	16,3%	19,1%	-2,6%	14,5%	3,4%
Kolda	67,0%	60,0%	64,3%	22,0%	26,1%	23,5%	11,0%	13,9%	12,1%
Louga	82,2%	82,2%	82,2%	11,8%	13,6%	12,7%	5,9%	4,2%	5,1%
Matam	76,5%	71,5%	74,0%	17,0%	16,1%	16,5%	6,5%	12,4%	9,5%
Sédhiou	75,3%	68,4%	73,0%	19,9%	21,4%	20,4%	4,9%	10,2%	6,6%
Saint-Louis	80,0%	81,1%	80,6%	15,6%	18,5%	17,0%	4,4%	0,4%	2,4%
Tambacounda	66,4%	61,4%	64,4%	21,4%	24,7%	22,7%	12,3%	13,8%	12,9%
Thiès	75,7%	70,9%	73,4%	16,8%	17,4%	17,1%	7,5%	11,7%	9,5%
Ziguinchor	70,2%	70,2%	70,2%	19,2%	21,6%	20,3%	10,6%	8,2%	9,5%
Tout le territoire sénégalais (total et moyenne)	75,7%	74,8%	75,3%	16,6%	17,1%	16,9%	7,7%	8,1%	7,9%

(Source : MEN, 2011a)

4-15 Indice moyen par sexe et par région de l'accès à l'enseignement élémentaire (2011)

Région	GPI
Dakar	1,16
Diourbel	1,23
Fatick	1,02
Kaffrine	1,27
Kaolack	1,08
Kédougou	0,92
Kolda	0,97
Louga	1,09
Matam	1,45
Sédhiou	0,89
Saint-Louis	1,26
Tambacounda	1,03
Thiès	1,08
Ziguinchor	1,03
Tout le territoire sénégalais (total et moyenne)	1,10

(Source : MEN, 2011a)

4-16 Estimation du taux d'achèvement par sexe de l'enseignement élémentaire et moyen (2003 à 2011)

Type d'enseignement	Sexe	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Enseignement élémentaire	Garçons	51,8%	52,2%	56,9%	51,3%	57,3%	58,8%	58,7%	57,4%	62,6%
	Filles	43,5%	45,3%	49,8%	48,1%	52,9%	58,0%	60,4%	60,9%	70,8%
	Total	48,0%	48,8%	53,4%	49,7%	55,1%	58,4%	59,6%	59,1%	66,5%

(Source : MEN, 2011a)

4-17 Taux de réussite au CFEE par sexe et par région (2011)

Région	Garçons	Filles	Total
Dakar	62,5%	60,2%	61,3%
Diourbel	63,7%	55,3%	59,2%
Fatick	48,0%	41,6%	44,7%
Kaffrine	53,8%	39,9%	46,4%
Kaolack	54,6%	47,1%	50,7%
Kédougou	93,0%	89,7%	91,6%
Kolda	30,2%	23,8%	27,1%
Louga	63,5%	57,0%	60,1%
Matam	60,0%	55,8%	57,6%
Sédhiou	57,0%	51,7%	54,7%
Saint-Louis	54,7%	48,5%	51,3%
Tambacounda	68,2%	61,4%	64,9%
Thiès	60,3%	54,9%	57,4%
Ziguinchor	56,0%	54,1%	55,1%
Tout le territoire sénégalais (total et moyenne)	57,9%	52,8%	55,3%

(Source : MEN, 2011a)

4-18 Taux de réussite au BFEM par sexe et par région (2011)

Région	Garçons	Filles	Total
Dakar	51,9%	46,4%	48,9%
Diourbel	59,5%	47,9%	53,9%
Fatick	57,2%	54,1%	55,7%
Kaffrine	52,1%	39,9%	46,9%
Kaolack	56,6%	45,8%	51,6%
Kédougou	56,2%	37,9%	50,1%
Kolda	46,3%	34,1%	41,6%
Louga	64,5%	53,5%	59,0%
Matam	70,6%	63,8%	67,4%
Sédhiou	63,8%	53,7%	58,6%
Saint-Louis	49,6%	42,5%	47,7%
Tambacounda	54,1%	45,3%	50,6%
Thiès	58,6%	49,0%	53,7%
Ziguinchor	70,1%	63,6%	67,3%
Tout le territoire sénégalais (total et moyenne)	49,3%	57,1%	53,2%

(Source : MEN, 2011a)

4-19 Comparaison des résultats PASEC entre 1996 et 2006 (CP et CM1)

Année	Résultats	1996			2006		
		Moyenne	Minimum	Maximum	Moyenne	Minimum	Maximum
CP	Français	44,7	41,7	47,7	45,0	40,8	49,2
	Arithmétique	46,0	43,7	48,4	47,2	43,7	50,7
CM1	Français	36,9	35,1	38,7	38,3	35,9	40,6
	Arithmétique	40,7	38,9	42,6	41,8	39,7	43,9

(Source : CONFEMEN, 2007)

4-20 Comparaison internationale des résultats de PASEC (2006) (CP)

Pays	Année	Français			Arithmétique		
		Moyenne	Minimum	Maximum	Moyenne	Minimum	Maximum
Burkina Faso	2007	38,4	35,7	41,1	33,5	31,2	35,9
Cameroun	2005	64,9	6,15	68,2	54,7	51,5	57,9
Congo	2007	43,6	40,5	46,8	44,8	41,7	47,9
Madagascar	2005	47,9	45,1	50,7	53,4	50,8	56,0
Sénégal	2007	42,9	39,4	46,4	45,2	42,2	48,2
Tchad	2004	41,1	36,6	45,6	42,5	38,6	46,5
Bénin	2005	33,2	30,4	36,1	33,1	30,5	35,8
Gabon	2006	48,9	45,8	51,9	48,3	46,0	50,5
Mauritanie	2004	n.a.	n.a.	n.a.	31,7	29,0	34,3
Moyenne		45,1			43,0		

(Source : CONFEMEN, 2007)

4-21 Comparaison internationale des résultats PASEC (2006) (CM1)

Pays	Année	Français			Arithmétique		
		Moyenne	Minimum	Maximum	Moyenne	Minimum	Maximum
Burkina Faso	2007	40,1	37,9	42,3	38,2	36,1	40,2
Cameroun	2005	55,5	52,8	58,2	47,2	44,7	49,6
Congo	2007	39,1	36,4	41,8	36,0	33,8	38,3
Madagascar	2005	39,4	37,6	41,3	52,0	49,6	54,3
Sénégal	2007	42,1	40,1	44,2	40,9	38,7	43,2
Tchad	2004	34,3	31,4	37,3	34,0	31,0	37,0
Bénin	2005	32,1	30,0	34,2	31,9	29,8	34,0
Gabon	2006	57,0	54,5	59,5	42,4	40,7	44,0
Mauritanie	2004	22,2	20,0	24,1	22,2	20,0	24,4
Moyenne		40,2			38,3		

(Source : CONFEMEN, 2007)

4-22 Nombre de classes (enseignement élémentaire) de double flux, de classes multigrades, et de classes normales par région (2011)

Région	Double flux	Classe multigrade	Normal
Dakar	734	40	3 786
Diourbel	63	570	1 811
Fatick	55	791	2 535
Kaffrine	35	820	728
Kaolack	221	972	2 648
Kédougou	n.a.	351	590
Kolda	240	960	1 624
Louga	2	1 165	2 136
Matam	27	561	1 649
Sédhiou	91	424	1 449
Saint-Louis	156	1 118	2 643
Tambacounda	278	872	1 359
Thiès	810	943	3 754
Ziguinchor	152	285	2 134
Tout le Sénégal (total)	2 864	9 872	28 846
Proportion du total des classes (calculé par l'équipe d'étude)	7%	24%	69%

(Source : MEN, 2011a)

4-23 Nombre d'élèves (enseignement élémentaire) par groupe de classe, de type d'enseignement et par région (2011)

Région	Double flux	Classe multigrade	Normal
Dakar	54	19	48
Diourbel	58	22	40
Fatick	57	21	36
Kaffrine	49	19	37
Kaolack	46	20	35
Kédougou	n.a.	21	32
Kolda	55	25	38
Louga	50	16	32
Matam	73	14	34
Sédhiou	61	36	41
Saint-Louis	52	15	35
Tambacounda	44	22	39
Thiès	53	20	45
Ziguinchor	46	26	38
Tout le territoire sénégalais (total)	52	20	39

(Source : MEN, 2011a)

4-24 Nombre d'élèves par salle de classe et par région (enseignement moyen) (2011)

Région	Public			Privé			Moyenne régionale
	Région rurale	Région urbaine	Moyenne	Région rurale	Région urbaine	Moyenne	
Dakar	68	70	69	15	40	35	51
Diourbel	51	65	59	35	36	36	56
Fatick	54	60	56	36	34	34	54
Kaffrine	48	54	52	42	31	36	51
Kaolack	50	69	58	19	48	47	57
Kédougou	44	52	48	n.a.	27	27	47
Kolda	41	52	47	n.a.	48	48	47
Louga	53	62	57	39	36	37	55
Matam	41	48	43	n.a.	19	19	42
Sédhiou	42	48	45	50	34	44	45
Saint-Louis	47	56	52	25	35	34	51
Tambacounda	49	59	55	24	33	32	53
Thiès	57	70	64	42	37	38	59
Ziguinchor	43	54	47	25	39	35	45
Tout le territoire sénégalais (total)	49	62	56	22	39	36	52

(Source : MEN, 2011a)

4-25 Nombre de livres scolaires par élève, par matière principale et par région (CI – CP) (unité : livre) (2011)

Région	Arithmétique	Français	Total
Dakar	0,3	0,6	0,9
Diourbel	0,3	0,6	0,9
Fatick	0,4	0,6	0,1
Kaffrine	0,4	0,7	0,9
Kaolack	0,4	0,6	0,9
Kédougou	0,5	0,9	1,5
Kolda	0,2	0,4	0,7
Louga	0,4	0,8	1,2
Matam	0,6	0,9	1,5
Sédhiou	0,3	0,5	0,9
Saint-Louis	0,3	0,6	0,9
Tambacounda	0,3	0,4	0,7
Thiès	0,3	0,5	0,8
Ziguinchor	0,5	0,7	1,2
Tout le territoire sénégalais (total)	0,4	0,6	0,9

(Source : MEN, 2011a)

**4-26 Nombre de livres scolaires par élève, par matière principale et par région
(CE1 – CE2) (unité : livre) (2011)**

Région	Arithmétique	Géographie	Histoire	Français	Sciences	Total
Dakar	0,5	0,2	0,2	0,6	0,3	1,8
Diourbel	0,5	0,1	0,1	0,5	0,2	1,5
Fatick	0,6	0,2	0,2	0,6	0,3	1,8
Kaffrine	0,7	0,3	0,4	0,7	0,5	2,5
Kaolack	0,7	0,2	0,3	0,6	0,4	2,1
Kédougou	0,7	0,3	0,2	0,7	0,4	2,2
Kolda	0,2	0,1	0,1	0,3	0,1	1
Louga	0,8	0,2	0,5	0,8	0,5	2,8
Matam	0,9	0,2	0,5	0,8	0,6	3
Sédhiou	0,4	0,2	0,2	0,5	0,2	1,6
Saint-Louis	0,6	0,1	0,1	0,5	0,3	1,7
Tambacounda	0,4	0,1	0,1	0,3	0,3	1,2
Thiès	0,5	0,2	0,1	0,5	0,2	1,5
Ziguinchor	0,7	0,4	0,3	0,7	0,5	2,6
Tout le territoire sénégalais (total)	0,6	0,2	0,2	0,6	0,3	1,8

(Source : MEN, 2011a)

**4-27 Nombre de livres scolaires par élève, par matière principale et par région
(CM1 – CM2) (unité : livre) (2011)**

Région	Arithmétique	Géographie	Histoire	Français	Sciences	Total
Dakar	0,8	0,3	0,2	0,9	0,4	2,6
Diourbel	0,6	0,2	0,1	0,7	0,4	2
Fatick	0,9	0,3	0,2	0,9	0,4	2,7
Kaffrine	0,8	0,4	0,5	0,9	0,6	3
Kaolack	0,7	0,3	0,4	0,8	0,5	2,6
Kédougou	0,8	0,3	0,3	0,9	0,5	2,8
Kolda	0,3	0,2	0,1	0,4	0,2	1,2
Louga	0,9	0,3	0,6	1	0,6	3,5
Matam	1	0,2	0,6	1	0,8	3,5
Sédhiou	0,7	0,2	0,2	0,8	0,2	2,1
Saint-Louis	0,8	0,2	0,1	0,8	0,4	2,3
Tambacounda	0,5	0,1	0,1	0,6	0,4	1,8
Thiès	0,7	0,3	0,2	0,8	0,4	2,4
Ziguinchor	0,9	0,4	0,4	0,9	0,7	3,2
Tout le territoire sénégalais (total)	0,7	0,3	0,3	0,8	0,4	2,5

(Source : MEN, 2011a)

4-28 Nombre de livres scolaires par élève, par matière principale et par région (enseignement moyen) (unité : livre) (2011)

Région	CI	CP	CE1	CE2	Total
Dakar	2,1	2,1	3,5	4	2,7
Diourbel	3,6	3,7	4,8	5,4	4,2
Fatick	1,3	1,4	2,4	4,1	2
Kaffrine	2,9	2,6	4,3	5,2	3,5
Kaolack	1,7	2	3,2	3,4	2,4
Kédougou	1,4	1,4	2,5	1,9	1,7
Kolda	0,8	1,1	2,8	2,4	1,5
Louga	3,3	3,7	6	7,9	4,7
Matam	1,8	2,5	3,5	4,8	2,8
Sédhiou	1,5	1,6	2,5	3,3	2
Saint-Louis	2,1	2,5	4,2	5,2	3,1
Tambacounda	1,7	1,9	5,3	4,9	3,1
Thiès	2	2,4	4,2	4,7	3
Ziguinchor	1,9	1,6	3,7	4,4	2,8
Tout le territoire sénégalais (total)	2	2,2	3,8	4,4	2,8

(Source : MEN, 2011a)

4-29 Proportion des enseignantes et estimation du nombre d'enseignants en enseignement élémentaire (2000, 2006 – 2010) (unité : personnes)

	2000	2006	2007	2008	2009	2010
Nombre d'enseignants	22 301	37 767	45 957	44 416	47 685	50 369
Proportion des enseignantes	-	27%	28%	29%	30%	31%

(Source : MEN, 2000b, 2006b, 2007c, 2008b, 2009b, 2010b)

4-30 Proportion des enseignantes et estimation du nombre d'enseignants en enseignement moyen et secondaire général* dans les établissements publics (2007 – 2010) (unité : personnes)

	2007	2008	2009	2010
Nombre d'enseignants	14 131	14 518	15 289	17 119
Proportion des enseignantes	17,2%	17,1%	17,4%	18,4%

(Source : MEN, 2000b, 2006b, 2007c, 2008b, 2009b, 2010b)

* Comprend le nombre d'enseignants en enseignement secondaire général. Les données statistiques sur le nombre des enseignants avant 2006 n'ont pas été enregistrées.

4-31 Nombre d'enfants scolarisés par enseignant et par région (enseignement élémentaire) (2010)

Région	Nombre d'enfants scolarisés	Nombre d'enseignants	Nombre d'enfants scolarisés par enseignant
Dakar	358 136	10 444	34
Diourbel	111 749	3 288	34
Fatick	116 375	3 541	33
Kaffrine	42 235	1 320	32
Kaolack	135 110	4 603	29
Kédougou	25 651	823	31
Kolda	101 754	2 764	37
Louga	94 822	3 641	26
Matam	67 154	2 166	31
Sédhiou	81 124	1 879	43
Saint-Louis	119 713	3 911	31
Tambacounda	86 441	2 243	39
Thiès	246 568	6 571	38
Ziguinchor	108 175	3 175	34
Tout le territoire sénégalais (total)	1 695 007	50 369	34

(Source : MEN, 2011b)

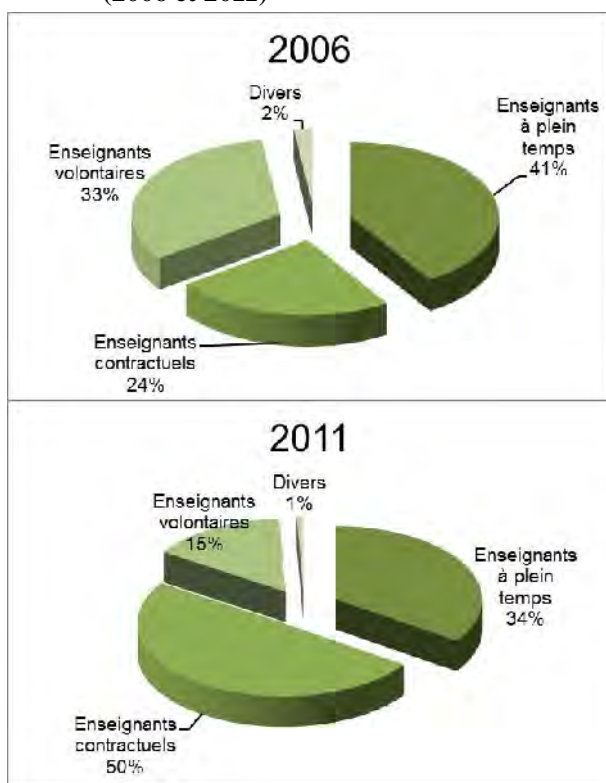
4-32 Détail par certificat et par région des enseignants en enseignement élémentaire (2011)

Région	Public			Privé		
	CAP	CEAP	Sans certificat*	CAP	CEAP	Sans certificat*
Dakar	49,0%	32,4%	18,5%	9,3%	12,2%	78,5%
Diourbel	30,0%	28,6%	41,4%	3,4%	2,1%	94,5%
Fatick	29,3%	27,8%	42,9%	10,1%	18,4%	71,5%
Kaffrine	16,7%	26,2%	57,1%	8,0%	20,0%	72,0%
Kaolack	24,5%	29,0%	46,5%	15,0%	13,5%	71,5%
Kédougou	19,1%	63,8%	17,1%	60,0%	40,0%	0,0%
Kolda	24,4%	56,2%	19,4%	7,9%	15,7%	76,4%
Louga	26,0%	33,2%	40,7%	16,4%	9,4%	74,2%
Matam	15,3%	72,5%	12,2%	0,0%	0,0%	100,0%
Sédhiou	23,3%	37,2%	39,5%	15,7%	21,4%	62,9%
Saint-Louis	32,3%	47,6%	20,1%	12,2%	11,4%	76,4%
Tambacounda	21,3%	51,0%	27,6%	5,0%	4,0%	91,1%
Thiès	38,6%	29,9%	31,5%	22,7%	11,1%	66,2%
Ziguinchor	32,2%	44,4%	23,4%	15,2%	14,9%	69,9%
Tout le territoire sénégalais (moyenne / total)	30,5%	38,4%	31,2%	10,8%	11,5%	77,7%

(Source : MEN, 2011a)

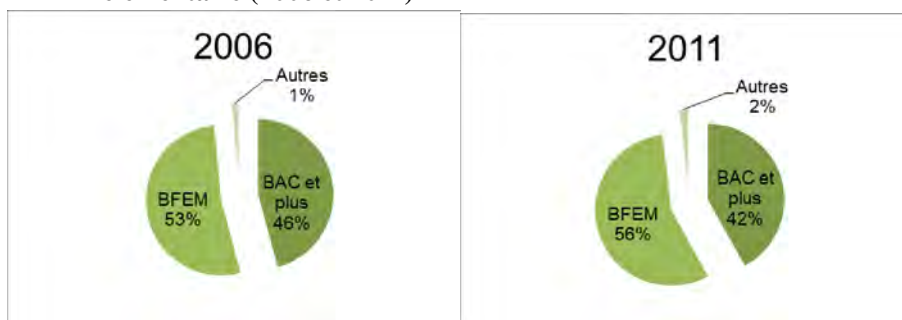
* Comprend les enseignants dont le certificat n'a pas pu être vérifié.

4-33 Proportion par type d'embauche des enseignants en enseignement élémentaire (2006 et 2011)



(Source : MEN, 2006b, 2011a)

4-34 Proportion par parcours scolaire et universitaire des enseignants en enseignement élémentaire (2006 et 2011)



(Source : MEN, 2006b, 2011a)

Chapitre 5

5-1 Budget détaillé du MEN 2012 – 2014 (CFAF)

Article budgétaire	2012	2013	2014
Coût salarial	158 555 980 440	174 411 578 484	191 852 736 332
Frais de gestion administrative	117 385 956 000	129 124 551 600	142 037 006 760
Transfert courant	1 487 405 000	1 636 145 500	1 799 760 050
Investissement	48 545 000 000	53 399 500 000	58 739 450 000
Transfert de capital	2 030 000 000	2 233 000 000	2 456 300 000

(Source : MEN, 2011b)

5-2 Distribution du budget par sous-secteurs 2011 à 2015 (unité : %)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2009
Enseignement élémentaire	38,4%	42,0%	48,0%	41,8%	45,0%	45,0%	44,6%	41,9%
Enseignement moyen	12,5%	10,6%	7,5%	9,6%	8,4%	9,4%	10,5%	11,3%
Enseignement secondaire général	8,5%	7,5%	7,1%	7,5%	9,4%	12,7%	9,3%	12,6%
Enseignement technique et formation professionnelle	3,3%	3,3%	3,0%	3,3%	3,1%	3,2%	3,4%	9,1%
Enseignement supérieur	26,1%	25,3%	23,7%	26,1%	23,6%	23,5%	26,3%	19,9%
Enseignement préscolaire	0,7%	0,8%	0,4%	1,0%	0,7%	0,7%	0,4%	0,3%
Education non formelle	0,3%	0,2%	0,3%	0,2%	0,3%	0,3%	0,2%	1,7%
Affaires générales	10,2%	10,3%	10,0%	10,5%	9,5%	5,2%	5,3%	3,2%

(Source : MEN, 2011a)

5-3 Estimation de la proportion et du budget national et étranger du secteur de l'éducation (unité : millions de CFAF)

	2009	2010	2011
Budget total	334 844	402 829	396 152
Budget total du gouvernement	334 844	402 829	396 152
Montant du budget des PTF	69 066	26 354	36 227
Proportion (%) du budget des PTF par rapport au budget total	17%	6%	8%

(Source : MEN, 2011b)

IV. Bibliographie

- Afrimap (2010) *Senegal Effective delivery of education services.*
- AFD (2010) *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique.*
- ANSD (2012) *Enquête Démographique et de Santé à Indicateurs Multiples Sénégal (EDS-MICS) 2010-2011 Rapport final.*
- ANSD (2009) *SITUATION ECONOMIQUE ET SOCIALE DU SENEGAL EN 2008.*
- ANSD (2006) *Enquête Démographique et de Santé (EDS-IV, 2005).*
- CIDA (2010) *Evaluation of CIDA's Senegal Program from 2001 to 2010, Synthesis Report*
- CONFEMEN (2007) *Evaluation PASEC Sénégal.*
- Gouvernement sénégalais (2011) *Document de Politique Economique et Sociale (DPES) 2011-2015*
- JICA (2003) *Rapport d'étude sur le système éducatif de base au Niger et au Sénégal (en japonais)*
- MEN (2012) *Politique système éducatif sénégalais dominante.*
- MEN (2011a) *Rapport National sur la Situation de l'Education 2011.*
- MEN (2011b) *CDMST 2012-2014 du secteur de l'Education et de la Formation.*
- MEN (2011c) *Annex to National voluntary presentation of Senegal to the annual ministerial review of the United Nations Economic and Social Council, Geneva, 2011.*
- MEN (2011d) *Dixième Revue du PDEF du 27 au 29 Avril 2011 : Aide-mémoire conjoint des Partenaires Techniques et Financiers et du Gouvernement du Sénégal.*
- MEN (2010a) *Rapport National sur la Situation de l'Education 2010*
- MEN (2010b) *ANNUAIRE STATISTIQUE NATIONAL ANNEE SCOLAIRE 2009/2010.*
- MEN (2009a) *Plan national de développement de l'éducation et de la formation pour la 3e phase du PDEF.*
- MEN (2009b) *ANNUAIRE STATISTIQUE NATIONAL ANNEE SCOLAIRE 2008/2009.*
- MEN (2008a) *Rapport National sur la Situation de l'Education 2008.*
- MEN (2008b) *ANNUAIRE STATISTIQUE NATIONAL ANNEE SCOLAIRE 2007/2008.*
- MEN (2007a) *SimulPDEF.*
- MEN (2007b) *Rapport National sur la Situation de l'Education 2007.*
- MEN (2007c) *ANNUAIRE STATISTIQUE NATIONAL ANNEE SCOLAIRE 2006/2007.*
- MEN (2006a) *Rapport National sur la Situation de l'Education 2006.*
- MEN (2006b) *ANNUAIRE STATISTIQUE NATIONAL ANNEE SCOLAIRE 2005/2006.*
- MEN (2005a) *Situation des Indicateurs de l'Education 2000-2005.*
- MEN (2005b) *Programme de Développement de l'Education et de la Formation PLAN D'ACTION DE LA DEUXIEME PHASE 2005-2007.*
- MEN (2005c) *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (2005-2015).*
- MEN (2003a) *Programme de Développement de l'Education et de la Formation (PDEF).*
- MEN (2003b) *Guide pratique sur la carrière de l'enseignant.*
- MEN (2000a) *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation (1999 - 2008).*
- MEN (2000b) *Indicateurs 2000.*

- Ministère des affaires étrangères du Japon (2012) *Situation par pays et par région (Sénégal)* (<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/senegal/data.html>) (en japonais)
- Ministère des affaires étrangères du Japon (2011) *Aide publique au développement, livre de données par pays 2011 (Sénégal)* » (en japonais)
- Ministère des affaires étrangères du Japon (2009) *Plan d'aide au développement par pays – Sénégal* (en japonais)
- Ministère des affaires étrangères du Japon (2006) *Rapport d'évaluation par pays – Sénégal* (en japonais)
- Ministère de l'Economie et des Finances (2011) *LES DISPARITES GEOGRAPHIQUES DE L'ACCES AUX SERVICES SOCIAUX DE BASE AU SENEGAL*.
- Ndiaye et Diakite (2008?) *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique Subsaharienne francophone (LASCOLAF) : le cas du Sénégal*.
- UNDP (2011) *Human Development Report 2011*.
- UNESCO Institute for Statistics (2012) (http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng)
- UNESCO (2010) *World Data on Education 2010/11– Senegal*.
- UNESCO (2007) *Country Profile prepared for the EFA Global Monitoring Report 2007 Senegal: Country case study*.
- UNESCO (2006) *World Data on Education 2006/07– Senegal*.
- UNESCO-BREDA, Pôle de Dakar (2011) *Que savent les enseignants de l'éducation pour tous au Sénégal ? Analyse de la connaissance et de la perception des objectifs par les enseignants du primaire*.
- UNESCO-BREDA, Pôle de Dakar (2009) *La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant*.
- UNESCO-BREDA, Pôle de Dakar (2003) *AT TEINDRE LA SCOLARISATION PRIMAIRE UNIVERSELLE AU SENEGAL ELEMENTS D'ANALYSE DE LA RETENTION*.
- USAID (2009) *The Quality of Basic Education in Senegal: A Review*.
- World Bank (2011) *PROJECT APPRAISAL DOCUMENT TO THE REPUBLIC OF SENEGAL FOR A PUBLIC FINANCIAL MANAGEMENT TECHNICAL ASSISTANCE PROJECT*.
- World Bank (2009) *PROJECT APPRAISAL DOCUMENT OF THE EDUCATION FOR ALL - FAST TRACK INITIATIVE*.
- World Bank (2006a) *IMPLEMENTATION COMPLETION REPORT FOR A QUALITY EDUCATION FOR ALL PROGRAM (QEFA)*.
- World Bank (2006b) *Rapport sur l'évaluation technique de la candidature du Sénégal à l'initiative Fast –Track*.