**LES LANGUES DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT
FONDAMENTAL EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE**

LASCOLAF

LE CAS DU SENEGAL

Agence française de développement (AFD)

Agence universitaire de la Francophonie (AUF)

Ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE)

Organisation internationale de la Francophonie (OIF)

Modou NDIAYE, Université Cheikh anta DIOP

Mamadou DIAKITE, Université Cheikh anta DIOP

SOMMAIRE

LISTE DES ABRÉVIATIONS	5
REMERCIEMENTS	8
1- INTRODUCTION	9
1-1 Contexte et données de bases	9
1-2 Objectifs de l'étude	11
1-3 Méthodologie	12
1-4 Principales déclarations des instances internationales relatives à l'usage des LN	17
2 - POLITIQUE LINGUISTIQUE	19
2-1 Cadre institutionnel	19
2-2 Historique de l'enseignement bi-plurilingue dans le pays avec périodisation	23
2-3 Tableau des langues utilisées ou susceptibles de l'être	28
2-4 Choix des langues et des sites d'expérimentation....	31
2-5 Répartition des classes bilingues dans le territoire national	32
2-6 Calendrier d'ouverture et de progression des classes bilingues	39
2-7 Conclusion partielle.....	40
3 - MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION DE BASE	41
3-1 L'élémentaire	41
3-1-1 Articulation des langues : Français/LN	41

3-1-2 Organisation et temps d'apprentissage	
des différentes langues	43
3-1-3 Méthodes d'enseignement et modèles didactiques	46
- La grille de GATE BATAL	46
- La grille de THILMAKHA	47
- La grille de MBISSAO	48
- Synthèse de l'analyse des grilles	50
- Les supports d'enseignement	51
- Les manuels	51
- Inventaire et disponibilité des	
matériels et outils didactiques :	53
3-2 L'alphabétisation	54
3-2-1 Liens entre l'alphabétisation et la scolarisation	
dans les langues nationales.....	54
3-2-2 Le dispositif de l'alphabétisation	55
3-2-3 Les offres éducatives	56
3-3 Conclusion partielle	57
4 - DISPOSITIFS ET CURRICULUM DE FORMATION INITIALE ET	
CONTINUE DES ENSEIGNANTS	58
4-1- Profil des maîtres intervenant dans l'enseignement	
bilingue	58
4-2- La formation initiale	59
4-3 La formation continue	64
4-4 Encadrement et suivi de l'expérimentation	65

4-5 Conclusion partielle	66
5 - RESULTATS ET IMPACTS DES POLITIQUES MISES EN OEUVRE	
5-1 Les performances	67
5-1-1 Les rapports de la BM : 2005 et 2008	68
5-1-2 Les résultats au CFEE	70
5-1-3 Les résultats de l'école de Thilmakha ...	70
5-1-4 Les résultats des écoles de Mbissao et de Sato Eisaku	71
5-2 Le Taux d'achèvement	73
5-2-1 Situation à Oussouye	73
5-2-2 La situation à Kébémér	77
5-2-3 Quelques observations	79
5-3 Conclusion partielle	81
6 - Stratégies de concertation, de communication/diffusion sur l'école bi-plurilingue	82
6-1- Les expérimentateurs	82
6-2 Les parents	82
6-3 Les intellectuels	82
6-4 Conclusion partielle	83
7 - CONCLUSION	84
8 - PRECONISATIONS ARGUMENTEES	85
9 - ANNEXES	90

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AES : Association Éducation Santé

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BFEM. : Brevet de Fin d'Études Moyennes

BM : Banque Mondiale

BU : Bibliothèque Universitaire

CB : Compétence de base

CE : Cours élémentaire

CEAP : Cellule d'Études et d'Actions Pédagogique

CEP : Certificat d'Études Primaires

CFEE : Certificat de Fin d'Études Élémentaires

CGE : Comité de Gestion de l'École

CI : Cours d'initiation

CLAD : Centre de Linguistique Appliquée de Dakar

CNPC : Comité national de pilotage du curriculum

CP : Cours préparatoire

CS : Comité scientifique

CTV : Classes télévisuelles

DALN : Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales

CM : Cours moyen

CNREF : Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement et de la Formation

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale

DEE : Direction de l'Enseignement Élémentaire

DPLN : Direction de la Promotion des Langues Nationales

DUEL I : Diplôme Universitaire d'Études Littéraires (1^{ère} année)

EFI : École de formation des instituteurs

EGEF : Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation

ECE : École Communautaire Élémentaire

ENS : École Normale Supérieure

EPT : Éducation pour tous

FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

FLE : Français langue étrangère

FLS : Français langue seconde

IA : Inspection d'Académie

IDEN : Inspection départementale de l'éducation nationale

INEADE : Institut National d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation

LASCOLAF : Les Langues de Scolarisation dans l'Enseignement en Afrique Subsaharienne Francophone

LF : Langue française

LN : Langue nationale

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MC : Maître contractuel

OA : Objectif d'apprentissage

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

ONG : Organisation non gouvernementale

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

PDEF : Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

UCAD : Université Cheikh Anta Diop

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

REMERCIEMENTS

Nous remercions les organismes qui ont permis la réalisation de ce travail : l'Agence française de développement (AFD), l'Agence

universitaire de la Francophonie (AUF), le Ministère français des Affaires étrangères et européennes (MAEE), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

Nous remercions particulièrement

- l'AUF pour avoir piloté avec beaucoup de savoir-faire le projet et faciliter les échanges entre les différentes équipes pays.
- Le Professeur Pierre DUMONT, pour sa grande disponibilité et toute sa collaboration et à travers lui, tout le comité scientifique LASCOLAf qu'il a présidé.
- Toutes les personnes ressources : les enseignants et les directeurs des écoles visitées, ainsi que les différents informateurs et autres acteurs de l'éducation (MEN, DALN, INEADE, etc) qui nous ont reçus et ont bien voulu répondre à nos questions.
- Tous ceux qui ont participé aux enquêtes de terrain et collaboré à la réflexion :

Mamadou CISSE : UCAD

Demba DIAGNE : UCAD

Mamadou DIEYE : UCAD

Beidy DIOUM : UCAD

Ousmane DIOUM: Instituteur MEN

Abdou Kader SALL: Inspecteur de l'éducation MEN

Abdoulaye SOW: UCAD

Mamadou SOW: Inspecteur de l'éducation MEN

Birane TINE: Inspecteur de l'éducation MEN

1- INTRODUCTION

1-1 Contexte et données de bases

Le Sénégal est un pays plurilingue. On y dénombre une vingtaine de langues locales cohabitant avec le français, langue officielle. Les langues locales relèvent de deux groupes linguistiques : le groupe ouest-atlantique, groupe le plus important, comprenant entre autres le wolof, le sereer, le joola, le pulaar et se caractérisant par l'existence de classes nominales et le groupe mandé, marqué par l'existence de tons et constitué du Mandinka et du soninke.

Le français, introduit au Sénégal avec la colonisation depuis 1659¹, est la langue de l'école, de l'administration, des institutions, alors que les langues locales, langues de première socialisation, d'importance inégale liée au poids démographique des populations qui les parlent, sont réservées, le plus souvent, à la communication intra-ethnique, à l'exception du wolof.

En comparaison avec la situation sociolinguistique des pays de la sous-région comme la Côte d'Ivoire, le pluralisme sénégalais se caractérise par la présence du wolof comme langue locale d'envergure territoriale voire régionale, qui sert de véhiculaire dans tous les centres urbains et même dans les agglomérations rurales multiethniques ayant une démographie importante.

Malgré différentes réformes, le système éducatif sénégalais, érigé exclusivement sur le français, seule langue de scolarisation, est confronté à des difficultés se traduisant par un échec massif, une grande déperdition scolaire, une faiblesse chronique de niveau en français et par ricochet dans les autres disciplines. Malgré les efforts importants consentis par l'Etat qui, Pour l'année 2007 par exemple, a alloué 225

¹ <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/senegal.htm>

milliards de franc CFA à l'éducation, ce qui correspond à 40,25 % de son budget de fonctionnement², les taux de redoublement et d'abandon restent élevés, étant respectivement de 7.9 et 10.9 ; le taux d'achèvement, qui est de 58,4 %, demeure encore faible, dans un contexte global où le taux de scolarisation primaire, passé de 60% en 1991, 67,2% en 2000, 82,5% en 2005 et à 90,1 % (dont 92,4 % pour les filles) en 2008³, n'atteint pas encore le seuil universel, même si les progrès sont notables.

La question est, aujourd'hui, de savoir si la prise en compte effective des ressources qu'offre le contexte multilingue, précisément l'introduction des langues nationales dans le dispositif pédagogique de l'école de base, en cohabitation avec le français, pourrait aider à faire face à ces difficultés. Cette étude, qui s'inscrit dans le projet LASCOLAF (Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone), initiée par La Direction des politiques de développement du ministère français des Affaires étrangères et européennes, l'Agence Française de Développement, l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie, et menée dans 6 pays d'Afrique subsaharienne francophone (Bénin, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal, Burkina Faso), en accord avec les ministères en charge de l'éducation de ces pays, cherche à trouver une réponse à cette interrogation.

² PDEF (2008), *Rapport national sur la situation de l'éducation, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education, Dakar.*

³ Id. Ibid

1-2 Objectifs de l'étude⁴

1-2-1 Objectif principal

L'étude vise à l'identification des stratégies les plus appropriées dans le contexte multilingue pouvant permettre d'obtenir une meilleure efficacité des politiques linguistiques mises en œuvre dans ces pays. Elle a comme objectif principal d'examiner les interactions entre langue française et langues nationales africaines dans les politiques publiques d'éducation et de formation, à l'aune de leurs résultats en terme de succès pédagogique pour déboucher sur des recommandations aussi opérationnelles que possibles pour les Etats comme pour leurs partenaires techniques et financiers.

1-2-2 Objectifs spécifiques :

Elle vise plus précisément à :

- proposer des pistes de réforme qui permettent l'amélioration de la maîtrise des langues d'enseignement dans l'enseignement fondamental des États concernés, au service de la qualité et de l'efficacité de leurs systèmes éducatifs ;
- identifier les mesures d'accompagnement nécessaires pour mettre en cohérence les objectifs pédagogiques des enseignements bi-plurilingues et les ressources (humaines, techniques, financières) allouées ;
- formuler des recommandations pour une évolution des actions de coopération éducative dans le domaine du renforcement linguistique.

⁴ Cf TDR en annexes

1- 3 Méthodologie

Les principales méthodes de recueil d'informations sont : la recherche documentaire, les entretiens, les observations de classe, les questionnaires ainsi que des tests. Différents ateliers ont également été tenus pour réfléchir sur la méthodologie et les données d'enquêtes.

1-3-1 Recherche documentaire :

Pour mener cette étude, il était nécessaire de commencer par un important travail de documentation afin de rassembler des informations pertinentes sur la thématique de l'enseignement bilingue en Afrique et au Sénégal en particulier. Ainsi, comme premier volet de la recherche, une bibliographie thématique a été élaborée regroupant des travaux provenant de sources variées : ouvrages, revues scientifiques, actes de colloque, mélanges, mémoires, thèses, presse écrite ou télévisée, site Internet, rapports de recherche de structures diverses : organismes internationaux (UNESCO, ACCT, Banque Mondiale, CONFEMEN, OIF), associations (ADEA, ...), ministères de l'éducation nationale, universités. Les références de ces travaux sont regroupées et classées par ordre alphabétique des noms d'auteurs. Elles sont d'abord énumérées sous forme de sommaire puis commentées en tableaux. Elles nous ont permis d'avoir la masse d'informations nécessaires pour traiter de la problématique en question mais n'ont pas toutes été directement utilisées dans la réalisation de cette étude-pays, à la fin de laquelle ne seront mentionnées que les références réellement convoquées, la bibliographie commentée complète faisant l'objet d'un autre rapport. Les textes de lois, arrêtés, règlements, ainsi que Les programmes et manuels ont été également examinés dans le cadre de cette recherche documentaire

1-3-2 Acteurs rencontrés/ Entretiens :

Pour commencer nos enquêtes nous avons rencontré

- différents acteurs de l'éducation, auprès de qui nous avons recueilli des informations et des documents. La liste de ces acteurs figure parmi les annexes. Il s'agit, entre autres, des directeurs ayant en charge l'Enseignement Élémentaire (DEE), l'Alphabétisation et les Langues Nationales (DALN), l'Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE), qui en plus des entretiens que nous avons eus avec eux, nous ont accordé la possibilité de mener nos enquêtes au sein des personnels placés sous leur tutelle. C'est ainsi que nous avons réalisé différents entretiens avec des enseignants de classes bilingues, des directeurs, des inspecteurs et différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'enseignement bilingue ou ayant des responsabilités dans le système éducatif. Nous avons aussi rencontré des acteurs de la coopération dans le domaine linguistique ainsi que de la francophonie.

1-3-3 Observations de classe :

- L'échantillon d'écoles et de classes a été retenu comme suit

1-3-3-1 Ecoles

L'enseignement bilingue existe dans le système formel comme dans le système non formel. Nous avons retenu deux écoles dans le premier système : une dont les résultats sont satisfaisants et une dont les résultats ne sont pas satisfaisants (en considérant la situation d'ensemble) et une école dans le second système : elle relève de l'enseignement privé privilégié

- **Pour le système formel**, les écoles retenues sont :

- l'école de Thilmakha située à Tivaouane, dans l'académie de Thiès ayant obtenu à l'examen du Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires (CFEE) un taux de réussite de 100 %:

- et l'école de Gate/Batal, située à Bambey dans l'académie de Diourbel et ayant obtenu à l'examen du CFEE un taux de réussite de 50 %, taux le plus bas des résultats que nous avons reçus.

- **Pour le système non formel**, l'école retenue est :

- l'école de Mbissao située à Thiès dans l'académie de Thiès. Elle correspond à une école communautaire de type nouveau, dénommée école communautaire élémentaire (ECE). Elle est gérée par l'Association Education Santé.

1-3-3-2 Classes observées :

Concernant les classes à observer, nous avons fait le choix suivant :

- **Pour les écoles bilingues du formel :**

Nous avons retenu la classe du CE1 pour chacune des deux écoles retenues pour y observer :

- l'enseignement de la langue nationale
- l'enseignement d'une discipline en langue nationale
- l'enseignement du français
- l'enseignement d'une discipline en français

Ce choix uniforme du CE1 s'explique par le fait qu'il n'existait plus les niveaux CI et CP dans l'enseignement bilingue. Au moment de nos

enquêtes, Il ne restait dans le cycle que la cohorte inscrite en 2004 faisant le CM1 et la cohorte inscrite en 2006 faisant le CE1. Ainsi, le CE1 était le premier niveau qu'il nous était possible d'observer concernant ces classes bilingues.

- Pour l'École Communautaire Élémentaire de Mbissao

Le CI n'ayant pas commencé à fonctionner au moment où nous menions nos enquêtes, nous avons retenu la classe du CP pour observer :

- l'enseignement de la langue nationale
- l'enseignement d'une discipline en langue nationale

Nous avons retenu le CEI pour observer :

- l'enseignement du français
- l'enseignement d'une discipline en français

1-3-4 Le questionnaire :

Pour ce questionnaire, En plus des trois écoles de l'échantillon, nous avons élargi notre enquête à huit autres établissements abritant l'enseignement bilingue. Il s'agit de :

- Cabrousse 1, Cagnout, Niambalang et Diembering, situées toutes à Ziguinchor dans l'académie d'Oussouye.
- Pékh TALL, Guéoul, Cheikh I. FAYE et Thilom FALL se trouvant à Louga dans l'académie de Kébémér.

Il a été distribué un questionnaire aux instituteurs et aux directeurs pour recueillir des informations sur les taux de redoublement et d'abandon, sur les matériels et outils didactiques, sur l'encadrement des maîtres et le

suivi de l'expérimentation, sur les problèmes rencontrés (dans l'enseignement, avec la langue, les élèves, les parents).

Un sondage auprès des populations à Mbissao, Thilmakha et Dakar a été effectué pour vérifier l'adhésion des populations à l'enseignement des langues nationales.

- **1-3-5 Les tests**

Pour vérifier les performances aux examens ou celles relevées dans certaines études (celles de la BM), nous avons fait des tests de performance de confirmation dans trois écoles : l'école communautaire bilingue de Mbissao à Thiès, l'école publique non bilingue Sato Eisako à Dakar et l'école publique Saër Seye (dans la région de Saint-Louis). Nous avons également mené des tests de niveau de compétence des élèves en français à Mbissao pour voir la pertinence du choix du CEI concernant l'introduction du français en tant que medium.

- **1-3-6 Les ateliers :**

Différents ateliers ont été tenus pour déterminer la démarche de recherche, approfondir l'analyse des données d'enquêtes, prévalider et harmoniser les rapports-pays. En voici le calendrier.

- 30 septembre – 1^{er} octobre 2008 : Atelier méthodologique initial à Cotonou : Sous la direction du Professeur Bruno MAURER

- 15-17 décembre 2008 : Atelier d'analyse à Dakar : Sous la direction du Professeur Pierre DUMONT, Président du Comité scientifique de LASCOLAF

- 6-11 juin 2009 : Deuxième Atelier d'Analyse à Dakar : Sous la direction du Professeur Pierre DUMONT, Président du Comité scientifique de LASCOLAF

- 31 novembre – 2 décembre 2009 : ateliers de synthèse et de pré-

validation à Paris, en présence des différentes équipes, du Comité scientifique et du comité de pilotage du projet LASCOLAF

- 25 – 27 Janvier 2010 : Atelier d’harmonisation et de finalisation à Dakar

1-4 Les principales déclarations des instances internationales relatives à l’usage des LN.

Le regain d’intérêt noté pour les langues nationales dans beaucoup de pays africains, qui ont entrepris non seulement des campagnes de codification des langues nationales mais également des expériences d’introduction des langues nationales dans leurs systèmes éducatifs, s’explique, en partie, par l’intérêt porté à cette question par des organismes internationaux comme l’UNESCO, la CONFEMEN ou la Banque Mondiale. Si les deux premiers organismes s’occupent généralement d’éducation et de culture, le troisième organisme est un organisme financier.

- 1-4-1 l’UNESCO :

L’UNESCO, prônant la scolarisation universelle à l’orée de 2015 a, après avoir constaté la marginalisation dont les langues nationales font l’objet, tiré très tôt la sonnette d’alarme.

Elle a, dès sa création, commencé à s’intéresser à la question des langues nationales. En effet, dès 1947 et précisément lors de la première réunion d’experts chargés d’étudier les problèmes linguistiques relatifs à l’éducation de base, la question s’est posée de savoir s’il n’était pas plus indiqué d’enseigner aux élèves les idées essentielles de la civilisation moderne en se servant de leurs langues premières plutôt que d’une langue étrangère. Comme réponse, il a été retenu que la meilleure manière de scolariser l’enfant, c’est de le faire dans sa langue maternelle.

Pour les experts de l’UNESCO, « l’enseignement dans la langue

maternelle a une incidence bénéfique sur les compétences linguistiques dans la première langue, sur les résultats scolaires dans les autres matières et sur l'apprentissage d'une seconde langue »

Cette conviction est réaffirmée dans le rapport final de la Conférence internationale de l'éducation tenue en 2001 en ces termes : "Il apparaît de plus en plus que la langue de l'enseignement au début de la scolarité, à un moment si crucial pour l'avenir des apprentissages, devrait être la langue maternelle"⁵.

Pour les experts de l'UNESCO, l'enseignement dans une langue étrangère expliquerait les taux élevés d'échec enregistrés dans les écoles africaines, après trois ou quatre ans d'études, beaucoup d'élèves abandonnent l'école ou en sont exclus pour une insuffisance de résultats. La plupart des élèves ne comprennent pas le contenu du message véhiculé dans une langue étrangère. Par la suite, le réseau LINGAPAX de l'UNESCO a posé comme nécessaire l'enseignement des langues nationales pour une amélioration des performances des élèves et pour la promotion des communautés. L'introduction des langues nationales à l'école, favorisant un multilinguisme, est en même temps source de paix et d'ouverture aux autres cultures.

1-4-2 La Banque Mondiale

Après l'UNESCO, il faut citer la Banque Mondiale, qui a financé et finance encore beaucoup de projets inhérents à l'enseignement dans les langues nationales. Pour résumer, cet organisme considère que pour une adaptation des enseignements aux problèmes de développement économique et social, il faut nécessairement passer par une revalorisation des langues nationales à l'école.

1-4-3 La CONFEMEN

⁵ UNESCO (2001), *Rapport final de la Conférence internationale de l'éducation*, 46^e session : p. 11

Enfin, il y a la CONFEMEN qui se positionne de plus en plus comme le défenseur d'une plus grande prise en compte des langues nationales dans les systèmes éducatifs africains et qui fait de l'enseignement de ces langues à l'école une des conditions d'amélioration des apprentissages, mais aussi d'enracinement dans une société plus productrice

2 - POLITIQUE LINGUISTIQUE

2-1 Le cadre institutionnel

La politique linguistique du Sénégal se fonde sur différents textes législatifs dont le premier est la constitution⁶, qui stipule, dans sa version du 7 janvier 2001 :

Article 1 : *La langue officielle de la République du Sénégal est le français. Les langues nationales sont le diola, le malinké, le pular, le sérère, le soninké et le wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée.*

Article 22 : *L'Etat a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par des écoles publiques.*

Tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école.

Les institutions et les communautés religieuses sont également reconnues comme moyens d'éducation. Toutes les institutions nationales, publiques ou privées, ont le devoir d'alphabétiser leurs membres et de participer à l'effort national d'alphabétisation dans l'une des langues nationales.

⁶ SENEGAL (2001), *Constitution de la République du Sénégal* du 22 janvier 2001

L'Etat affirme son choix du français comme langue officielle mais rend obligatoire l'alphabétisation des populations, y compris les cadres de l'administration, en langues nationales. Le décret n°71-566 du 21 Mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales⁷ donne à celles-ci une vocation de langues d'alphabétisation et d'enseignement. Il stipule en plus que « le gouvernement sénégalais entend introduire les langues nationales dans l'enseignement sénégalais de l'école primaire à l'université ».

En janvier 1981, avec la tenue des Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF), cette question de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif est apparue comme une préoccupation majeure des populations. L'objectif visé, dans les recommandations de ces Etats Généraux, était essentiellement d'améliorer la qualité de l'enseignement, réduire les taux d'échecs, de redoublement et d'abandon à l'école élémentaire mais également de promouvoir, par l'éducation, un homme nouveau, enraciné dans ses valeurs culturelles mais ouvert à l'extérieur, un homme apte à développer son pays.

Les propositions de la Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement et de la Formation (CNREF), qui en ont formalisé les conclusions, sont à la base de la loi no 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale⁸ qui affirme plus clairement, en son article 6 :

⁷ SÉNÉGAL (1979), *Décret n°79-1165 du 20/12/1979 portant organisation de l'enseignement élémentaire*

I. ⁸ SENEGAL (1991), *Loi n° 91 – 22 du 30 janvier 1991 d'orientation de l'Education nationale*

1) L'éducation nationale est sénégalaise et africaine: développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité.

2) Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toutes les richesses et tous les apports au patrimoine universel, l'Éducation nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine.

3) L'Éducation nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones, en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle et qu'elle s'inscrit dans les grands courants du monde contemporain, par là, elle développe l'esprit de coopération et de paix avec les hommes.

Il apparaît nettement, à la lecture des trois composants de cet article, le concept senghorien d'enracinement-ouverture dont le résultat doit être le métissage culturel, permettant de tendre vers la civilisation de l'universel. Cette conception, articulée à l'importance reconnue à la langue maternelle dans le domaine de l'éducation, les premières années de la scolarité, notamment, fonde le choix du Sénégal en matière de politique linguistique, politique dont la finalité déclarée est :

- La promotion des langues nationales pour en faire des langues de culture et un moyen d'amélioration de l'enseignement dans la langue officielle ;
- Le maintien du français comme langue officielle et comme langue de communication internationale.

Un an avant la promulgation de cette loi d'orientation, s'est tenue à Jomtien la conférence mondiale lançant le concept d' « Education Pour Tous (EPT) » en 2000. Les recommandations issues de cette rencontre mondiale furent les suivantes :

- Démocratiser l'accès à l'éducation de base.
- Améliorer la qualité des apprentissages.
- Rendre plus efficiente la gestion du système.

Dans le même sillage différentes concertations sectorielles ont été organisées par l'état sénégalais (colloque de Kolda de 1993 et celui de Saint-Louis (1995). Ces colloques furent l'occasion de réaffirmer fortement les finalités et principes directeurs du système éducatif préconisés par la Loi d'Orientation, et la nécessité de faire un suivi de la rencontre de Jomtien, avec insistance sur l'idée que l'objectif de scolarisation universelle ne pourrait être atteint que par l'introduction des langues nationales dans l'éducation de base.

Les options générales du Sénégal en matière de politique éducative en général, et d'introduction des langues nationales dans le système éducatif en particulier, sont opérationnalisées par La *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation*, publiée en 2000 et réactualisée en 2005⁹. Cette lettre inscrit l'éradication de l'analphabétisme et la promotion des langues nationales dans les options stratégiques définissant les nouvelles orientations du secteur de l'éducation : Ces options sont mises en œuvre à travers Le *Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation* (PDEF)¹⁰ (d'abord dénommé *Plan Décennal de l'Éducation et de*

⁹ SENEGAL (2005), *La Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation*

¹⁰ SENEGAL (2003), *Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation* (PDEF)

la Formation) qui, pour la réalisation d'un nouveau curriculum, insiste sur la nécessité de la prise en charge des différentes langues (français, langues nationales, langue arabe...) soit comme objet ou médium d'enseignement.

Ce programme définit les finalités de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif comme suit :

« - Apprendre à l'enfant à lire et écrire, compter, communiquer et résoudre ses problèmes de la vie quotidienne dans sa langue.

- faire de l'école de base une étape de résolution des problèmes nationaux et locaux de développement, notamment dans les domaines de la sociabilité, l'économie, le civisme, la compréhension mutuelle entre les peuples et l'éducation permanente.

- faire des langues nationales des langues d'enseignement et d'apprentissage dans les premiers niveaux de l'élémentaire, pour faciliter l'apprentissage en général et la transition vers le français »

Ce programme (PDEF) souligne, par ailleurs, le choix qui est fait pour le maintien du français, comme langue seconde et l'utilisation conjointe des langues nationales, et cela dans le cadre d'un bilinguisme positif, et par une démarche évitant à la fois la corruption et la créolisation des langues en contact.

2-2 Historique de l'enseignement bi-plurilingue dans le pays, avec périodisation

- **1978 : Les classes télévisuelles (CTV) et non télévisuelles (CNTV),**
-

Le premier projet d'introduction des langues nationales dans le système éducatif sénégalais est mis en œuvre en 1978 avec l'expérience dite des classes télévisuelles (CTV) et des classes non télévisuelles (CNTV), qui s'appuyait sur les supports médiatiques que sont la télévision (les premières) et la radio (les secondes) pour l'enseignement des langues nationales à l'école élémentaire. Cette expérience s'est limitée aux deux premières années du primaire. En 1980-1981, on n'en comptait qu'une quinzaine de classes, toutes en wolof, à l'exception d'une classe expérimentale de sérère. L'expérience a duré six ans et s'est arrêtée en 1984. Aucun bilan n'en a été présenté.

- **1987 : L'expérience dite des classes pilotes¹¹**

A la suite des Etats généraux de l'Education et de la Formation, sont ouvertes, en 1987, 100 classes pilotes dont 75 classes dans le cycle élémentaire et 25 classes dans l'éducation préscolaire. Le cycle élémentaire comprenant six années d'étude est divisé en trois étapes de deux années chacune :

- Première étape : CI et CP
- Deuxième étape : CEI et CEII
- Troisième étape : CMI et CMII

L'éducation préscolaire dont la durée est de trois ans comporte trois sections : section des petits, section des moyens, section des grands.

Dans le cycle élémentaire, le français est utilisé à toutes les étapes comme médium de l'enseignement. Les langues nationales n'y sont enseignées qu'à la première étape (CI et CP) dans des classes dites de double-flux (constituant la particularité de cette expérience et

2. ¹¹ SYLLA, Yéro, (1991), *Des Etats généraux aux classes pilotes: les langues africaines dans l'éducation au Sénégal*. Dakar: Breda.

destinées à augmenter la scolarisation) pour un volume horaire de 80 mn/semaine réparti en deux cours de 40 mn chacun.

Par contre dans l'éducation préscolaire les langues nationales sont exclusivement employées dans toutes les sections. Cette expérience des classes pilotes a été délaissée progressivement et est tombée dans l'oubli sans qu'aucun bilan n'ait été faite.

Par l'ouverture de ces classes pilotes, l'Etat sénégalais entendait « traduire en actes concrets les décisions populaires des Etats généraux et les conclusions de la CNREF » (M. Loum, Directeur de la réforme de l'éducation au Sénégal, Le Soleil du 8 octobre 1987).

Les conclusions de la CNREF proposaient cependant un schéma tout autre dans lequel les langues nationales sont enseignées comme seuls mediums aussi bien au préscolaire que dans tout le cycle élémentaire. Les langues étrangères, parmi lesquelles le français, n'intervenant qu'à la fin du cycle fondamental. Toutefois, le français resterait langue d'unification dans une phase transitoire et serait remplacée dans cette fonction par le wolof.

- **1995 : Les Ecoles Communautaires de Base¹² (ECB)**

Les Ecoles Communautaires de Base (ECB), créées par les communautés villageoises, ou par des associations locales de quartier, le plus souvent en partenariat avec des ONG, ont été implantées sous l'impulsion du Ministère de l'Education de base et des langues nationales à partir de

¹² - MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (1996), *Cadre de référence pour les Écoles communautaires de Base au Sénégal*. Dakar : PAPA.

- MARCHAND, J. et al. (2000), *Les écoles communautaires de base au Sénégal*. Paris : Haut Conseil de la coopération internationale

1995 à la suite du colloque de Saint-Louis, et capitalisant une première expérience tentée en 1992/1993 par l'ONG ADEF-Afrique. Elles accueillent, pour une durée de 4 ans, des enfants et adolescents âgés entre 9 et 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés, dont les conditions de vie (école publique inexistante ou éloignée du lieu de résidence, indulgence .. .) étaient précaires et rendaient difficile une fréquentation de l'école publique formelle. Elles accueillent également des adultes demandant des programmes d'alphabétisation. Dans ces écoles, les premiers apprentissages se font en langues nationales. Le français est introduit graduellement, d'abord à l'oral au deuxième trimestre de la première année, puis à l'écrit avec la lecture. Il occupera une place plus importante en troisième et quatrième années comme objet d'étude (grammaire, orthographe, conjugaison, expression) et comme médium d'enseignement du calcul et de l'étude du milieu. Ces écoles forment également à différentes activités pratiques préparant aux métiers du milieu.

- **2002 – Les Ecoles Communautaires Élémentaires (ECE)**

Créées en 2002 par la fondation Education et Santé, ces écoles sont implantées dans les localités de Thiès et de Kédougou. On en compte quatre au total. Il s'agit de l'école de Mbissao (Thiès) et des écoles de Ninfetcha, Mitchou et Kékéressi (Kédougou). Le schéma d'introduction des langues nationales dans ces écoles est identique à celui du système formel. Les élèves y sont accueillis à l'âge officiel de 6 et 7 ans et reçoivent, durant un cycle de 6 ans, le même programme d'enseignement que dans les écoles expérimentales publiques bilingues, avec en supplément, une formation aux métiers du milieu tels que le jardinage, l'horticulture, l'objectif recherché étant de rendre l'élève apte à la transformation de l'environnement et de la communauté. La nouvelle dénomination d'« Ecoles Communautaires Élémentaires Rurales », donnée à ces écoles en début 2010, vient délimiter leurs lieux d'implantation aux zones rurales.

- **2002 : La mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire**

En 2002, La Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN), devenue Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (DALN), a été chargée de mettre en œuvre un nouveau programme d'introduction des langues nationales à l'école élémentaire. Cette direction, après avoir rédigé en juillet 2002 un *Schéma directeur de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire*¹³ a aussitôt mis en place toutes les dispositions techniques et stratégiques pour assurer un démarrage effectif en octobre 2002.

Ainsi commence la phase active avec l'implantation de 155 classes tests à travers les six langues nationales énoncées dans le décret présidentiel n°71566 du 21 mai 1971, que sont : le diola, le malinké, le pular, le sérère, le soninké, le wolof.

Avec l'appui de la Banque mondiale, de L'UNESCO et de l'OIF, L'expérience des classes bilingues démarre en octobre 2002. Elle est limitée, pour la période d'essai (2002-2008), uniquement aux six langues énumérées ci-dessus, bien que la constitution revue en 2001 ait élargi l'éventail des langues nationales en y intégrant toutes les langues qui auront été codifiées. 12 autres langues (le hassaniya, le balante, le mancagne, le noon, le manjaque, le jalunka...) ont pu ainsi accéder au rang de langues nationales.

1. ¹³ Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (METFPALN) ; Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN), (2002), *Schéma directeur de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire*. Dakar : METFPALN/ DPLN.

2- 3 -Tableau des langues utilisées ou susceptibles de l'être, présentées par ordre, des plus avancées aux moins avancées

Le tableau suivant présente les langues utilisées dans l'expérimentation de l'enseignement bilingue ou susceptibles de l'être dans les phases ultérieures d'extension ou de généralisation.

Nom langue	Pourcentage de locuteurs en L1	Véhicularité	Transcrite	Utilisation écrite	Utilisation scolaire et type	Matériel (%)pédagogique disponible
	par tranches : moins de 1% moins de 5% 5-10% 10-20% Etc.	Oui/Non	Oui/non	Oui/non	Médium, matière	Nbre de manuels et matières éventuellement
Wolof	43,3 %	Oui	Oui	Oui	Mé et Ma	710 (= 42,46%)
Pulaar	25,9 %	Véhiculaire dans 3 régions sur 11	Oui	Oui	Mé et Ma	417 (=24,94%)
Sereer	10,7 %	Véhiculaire dans 1 région sur 11	Oui	Oui	Mé et Ma	161 (= 09,62 %)
Mandinka	5,3 %	Véhiculaire dans 1 région sur 11	Oui	Oui	Mé et Ma	118 (= 07,05)
Joola fogny,	De 2 à 3,4%	Non	Oui	Oui	Mé et Ma	196 (= 11,72 %)
Sooninke		Non	Oui	Oui	Mé et Ma	70 (=04,18 %))
mankaa_ de l'Ouest		Non	Non	Oui	Non	Non
Hassaniya, balant, noon, ndut, manjaku, jalunka, saafi	Moins de 1%	Non	Oui	Non	Non	Non
Autres langues	Moins de 1%	Non	Non	marginale	Non	

Le wolof est parlé par plus de 90% de la population. Cette prééminence se maintient pour les publications de manuels dans les LN avec 42,46%. En 2002, on a recensé et classé un total de 2269 titres dans/sur les langues¹⁴, répartis en deux catégories : 1930 manuels et 339 études générales. Le détail de chaque catégorie est le suivant:

- Manuels (1930) : phonétique/phonologie, grammaire, vocabulaire, étude comptable, santé, agriculture, élevage/pêche, éducation spéciale, environnement, droit, gestion, divers.

On peut observer que les manuels sont ainsi repartis selon les six langues introduites à l'école :

Langues	Manuels	%
Wolof	710	42,46
Pulaar	417	24,94
Joola fogny	196	11,72
Sereer	161	09,62
Mandinka	118	07,05
Soninke	70	04,18
TOTAL	1672	100%

¹⁴ DIRECTION DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (DPLN), (2002), *État des lieux de la recherche sur les langues nationales*

Seules les six langues initialement retenues lors du démarrage de l'expérimentation disposent de manuels relativement suffisants pour pouvoir être enseignées. Avec 1672 titres sur 1930, elles totalisent 86,63% du total, avec une prédominance du wolof. Treize autres langues ont été codifiées, mais souffrent encore d'une production insuffisante d'études et de descriptions générales complémentaires.

- Répartition des études générales (339) :

DOMAINES EG	NB TITRES
Linguistique	145
promotion des LN	103
enseignement des LN	90
Traduction (LN source)	06
Alphabétisation	05
TOTAL	339

L'alphabétisation en LN est le parent pauvre de ces études ; cela est encore plus vrai pour la didactique scolaire complètement absente du tableau. Il apparaît ainsi que le travail sur les langues nationales demeure encore globalement insuffisant. Beaucoup de recherches restent à réaliser pour en faire des outils et des objets d'enseignement. Cette situation s'explique, dans une large mesure, par l'insuffisance des ressources humaines disponibles.

3-4 Choix des langues et des sites d'expérimentation

Le choix des langues nationales d'enseignement s'est fait selon les critères d'éligibilité suivants:

- être préalablement codifiée ;
- servir de langue d'apprentissage dans le non formel (alphabétisation, écoles communautaires de base);
- faire l'objet d'une recherche suffisante sur le plan de la description linguistique (phonétique et phonologie, morphologie, dialectologie, sémantique, etc.) ;
- connaître une importante production à caractère didactique, littéraire et scientifique ;

Les différents sites devant abriter l'expérimentation ont été identifiés à partir d'une enquête sociolinguistique menée par l'Etat à travers les structures déconcentrées que sont les IA et IDEN des 11 régions

Comme le signale le rapport de la Banque Mondiale¹⁵, « La répartition des 155 écoles expérimentales en fonction de ces six langues s'est faite proportionnellement à leur nombre de locuteurs. Ainsi, dans un peu plus du tiers des écoles expérimentales (59) la langue nationale enseignée est le wolof. Le pulaar (36 écoles) et le sereer (25 écoles) ont ensemble un poids à peu près équivalent au wolof. Enfin, les trois autres langues nationales se partagent le quart des écoles restantes (14 pour le joola, 13 pour le mandinka et 8 pour le soninke »

¹⁵ IDEA International (2005), *Etude sur l'expérimentation de l'enseignement bilingue au Sénégal*, p. 9

-2-5 Répartition des classes bilingues dans le territoire national.

- La répartition des sites se présente comme suit :

Région	Départ.	IDEN	Ecole	Langue
DAKAR	Dakar	Dakar – Ville	Adja Mame Yacine Diagne	Wolof
		Dakar – Banlieue	Grand Yoff II	Wolof
		Grand Dakar I	Amadou Bamba Mbakhane Diop 2	Wolof
		Grand Dakar II	Amadou Diagne Woré	Wolof
		Dakar – Médina	Babacar Ndiaye Wack 2	Wolof
DAKAR	Pikine	Guédiawaye	Ndiarème/B	Wolof
			Adolphe Diagne	Wolof
		Pikine	El H. Elimane Ndiaye	Wolof
			Yeumbeul Sotrac	Wolof
		Thiaroye	Mame Wassour Seck / A	Wolof
	Rufisque	Rufisque I	El Hadj Moussa DIALLO	Wolof
Région	Départ.	IDEN		Langue
DAKAR		Rufisque II	El hadji Mamour Diop	Wolof
(suite)			Sangalcam 1	Wolof

	Rufisque (suite)	Rufisque II	Yène Kao Colobane 1	Wolof Wolof
THIES	Thiès	Thiès-Ville	El Hadji Moundiaye Thiaw	Wolof
			Mbawane	Sérère
			Serigne Ibra Seck	Sérère
			Pout-Diack	Sérère
			Ngollar	Sérère
	Tivavouane	Tivavouane	Méckhé village	Wolof
			Lèye LO	Wolof
			Kelle	Wolof
			Cire 1	Wolof
			Thilmakha	Wolof
Région	Départ.	IDEN		Langue
THIES (suite)	Mbour	Mbour	Diamaguène 2	Wolof
				Wolof
			Gaïndé Fatma	Wolof
			Mbalansone	Sérère
			Malicounda Sérère	Sérère
			Godaguène Eluadiaye	Sérère
FATICK	Fatick	Fatick	Dioral	Sérère
			Mbane	Sérère
			Sagne	Sérère
			Toffaye	Sérère
			Ngouye	Sérère
	Foundiougne		TBCT	Wolof

			Soum I	Sérère	
FATICK		Foundiougne	Mbam	Sérère	
			Dassilamé	Mandinka	
			Socé	Mandinka	
			Toubacouta I	Mandinka	
Région	Départ.	IDEN		Langue	
Fatick (suite)	Gossas	Gossas	Barkaël	Sérère	
			Thiabé Diène	Sérère	
			Gossas Village	Sérère	
			Mande K. Mignane	Sérère	
			Sawila Peulh	Pulaar	
			Ndoulo	Wolof	
			Awa Diop Dieng	Wolof	
DIOURBEL		Diourbel	Lagnar	Wolof	
				Sérère	
			Trancomms	Sérère	
			Ibrahima	Wolof	
	Bambèye	Bambèye	Battal	Sérère	
			Bambey S II	Sérère	
			Gate	Sérère	
			Sérère I	Sérère	
				Annexe	Wolof
	Région	Départ.	IDEN		Langue
DIOURBEL (suite)	Mbacké	Mbacké	Gouye-Gui	Wolof	
			Serigne Massamba MBACKE	Wolof	

			Gawome Mbacké	Wolof
			Ngabou	Wolof
KAOLACK	Kaolack	Kaolack Com.	Dalla	Wolof
			Kaolack Dép.	El Hadj Hamid KANE
		Alassane Dieng	Wolof	
		Sikhane Thioffior	Sérère	
		Ndoffane III	Sérère	
	Nioro	Nioro du Rip	Médina Sabakh 1	Wolof
			Kabakoto	Pulaar
			Wakha Ngouna	Pulaar
			Paoskoto	Pulaar
			Mame Ndari BA	Pulaar
Région	Départ.	IDEN		Langue
KAOLACK (suite)	Nioro	Nioro du Rip	Médina Sabakh 1	Wolof
	(suite)		(suite)	Médina
	Kaffrine	Kaffrine	Thiékhô Peul	
			Birkelane 1	Wolof
			Sarré SADIO	Pulaar
		Kaffrine 8	Wolof	
LOUGA	Kébémér	Kébémér	Pekh Tal1	Wolof
			Cheikh I. Faye	Wolof
			Guéoul 1	Wolof
			Thiolom	Wolof
			Diokoul	Wolof
	Linguère	Linguère	Birane Seck	Wolof
			Dahra 4	Wolof

			Thiargny	Pulaar
			Mor Bamol Sow	Pulaar
			Warkhokh	
Région	Départ.	IDEN		Langue
ST - LOUIS	Linguère (suite) Dagana	Linguère (suite) Dagana	Dahra IV	Wolof
			Ourkhokh	Wolof
			Ndiang Khoulé	Wolof
			Ouarack	Wolof
			Nguidilé	Wolof
			Guet Ardo	Pulaar
			Mpal	Wolof
			Pathé Badio	Pulaar
			Peulh-Dioss	Pulaar
			ST - LOUIS	Podor St-Louis
Aéré Lao 1	Pulaar			
Mboumba	Pulaar			
Diaranguel	Pulaar			
Guédé-chantier	Pulaar			
Saër Sèye	Wolof			
Khaly Ousmane Gaye	Wolof			
Région	Départ.	IDEN		Langue
MATAM	Matam	Matam	Matam 1	Pulaar
			Oourossogui 2	Pulaar
			Thilogne 1	Pulaar
	Kanel	Kanel	Boinadji	Pulaar
			Kanel 2	Pulaar
			H. Ounaré	Pulaar
			H. Ounaré	Soninke

		Ranérou	Ranérou	Pulaar	
		Ranérou	Demba Lella Sow	Pulaar	
Région	Départ.	IDEN		Langue	
TAMBA	Bakel		Ballou I	Soninke	
			IMDE	Soninke	
			Tuabou	Soninke	
				Soninke	
				Soninke	
			Diawara I	Soninke	
			Golmy		
	Kédougou	Kédougou	Thierno Salif Sidibé	Pulaar	
			Bakary Seck	Malinké	
			Bousra Kane Saraya	Malinké	
			Salémata	Pulaar	
			Tomborokoto	Mandinka	
	Tamba	Tamba	Colibantan	Mandinka	
			Kandéry	Mandinka	
			Bidankoto	Pulaar	
			Mansa Kaly Oualy	Pulaar	
	Région	Départ.	IDEN		Langue
	TAMBA (suite)	Tamba (suite)	Tamba (suite)	Boubou Ndom	Pulaar
				Hilèle	Pulaar
Sikilo Nord				Pulaar	
KOLDA	Kolda	Kolda	Dioulacolon	Pulaar	
			Bagadadji	Pulaar	

			Pata	Pulaar	
	Sédhiou	Sédhiou	Diendé	Mandinka	
			Bambati Bérotou	Mandinka	
			Nouha Samaté	Mandinka	
			Bouno	Mandinka	
			Sandiniéry	Mandinka	
	Vélingara	Vélingara	Borento	Pulaar	
			Vélingara	Pulaar	
			Soubirou	Soninké	
			Diaobé I	Pulaar	
			Pakour I	Pulaar	
Région	Départ.	IDEN	Ecole	Langue	
ZIGUINCHOR	Bignona	Bignona	Batine	Joola	
			Niankité	Joola	
			Diouloulou 1	Joola	
			Djiguinoum	Joola	
			Kdiamor	Joola	
	Oussouye	Oussouye	Diembereng	Joola	
			Cabrousse	Joola	
			Siganar	Joola	
			Cagnout	Joola	
			Niambalang	Joola	
	Ziguinchor	Ziguinchor	Ranourate	Marie A. Diatta	Joola
				Ataba Tabar	Joola
				Matar Diémé	Joola
				Amath Barry	Mandinka
				Landing Tamba	Joola

- 2-6 calendrier d'ouverture et de progression des classes bilingues

A la phase initiale de la mise à l'essai en 2002, 155 classes sont implantées dans 31 départements de 11 régions du pays : Dakar, Matam, Saint-Louis, Thiès, Ziguinchor, Fatick, Tamba, Diourbel, Louga, Kaolack, Kolda. 5 écoles sont retenues par IDEN. En 2002, on comptait dans l'enseignement élémentaire un total de 23730 classes. Les 155 classes expérimentales correspondaient ainsi à un pourcentage de 0,7%.

Par la suite, 155 classes furent ouvertes en 2004 et 155 autres en 2006 dans les mêmes écoles, de manière à mettre en place un cycle complet. Le calendrier d'ouverture et de progression des classes bilingues se présente comme suit :

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
CI	155		155		155	
CP		155		155		155
CE1			155		155	
CE2				155		155
CM1					155	
CM2						155
TOTAL	155	155	310	310	465	465

La cohorte de 2002 ayant terminé le cycle en 2008, il reste théoriquement les cohortes de 2004 (arrivant au CM2 en 2009-2010) et de 2006 (arrivant au CE2 en 2009-2010), cela correspondant normalement à un effectif de 310 classes, qu'on devrait actuellement (2009-2010) trouver sur le terrain.

Mais le découragement de beaucoup d'enseignants, dû à l'absence de suivi, d'encadrement et à l'inexistence de manuels pour les cours moyens, les a fait revenir à l'enseignement traditionnel dispensé exclusivement en français. Il ne serait pas excessif de considérer que cet abandon affecte plus de la moitié de l'effectif théorique des 310 classes, sinon la presque totalité des classes.

2-7 - conclusion partielle

Il n'existe pas une politique linguistique explicitement exprimée par l'Etat sénégalais. Cependant différents documents législatifs (constitution, Le décret n°71-566 du 21 Mai 1971, La loi no 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale, etc) permettent d'en dégager les contours précis. Le français reste la seule langue officielle du Sénégal. Une évolution dans la constitution donne à toutes les autres langues du pays la même chance d'éligibilité au statut de langues nationales. Cependant les efforts importants réalisés en matière de codification devraient se poursuivre pour traduire cette chance en réalité pour les différentes langues sénégalaises. Les procédures de transcription, de découpage syllabique et d'orthographe devraient être accélérées, améliorées et harmonisées en tenant compte de la variation dialectale. Malgré les conclusions de la CNREF pour une introduction des langues nationales comme véhicules d'enseignement dans tout le cycle fondamental, le choix de l'Etat sénégalais, tel qu'il apparaît dans les différents documents de politique linguistique et éducative (textes législatifs, schéma directeur...) et dans les différentes expériences, limite l'emploi des langues nationales comme mediums à l'éducation préscolaire et aux premières classes du cycle élémentaire pour faciliter les premiers apprentissages et améliorer les performances en français. Le modèle de bilinguisme choisi correspond ainsi à celui de la transition où la langue nationale joue un rôle de « tremplin » destiné à passer le relais au bout de deux ou trois ans à la langue française. Ce choix est visiblement dicté par

la prudence. En effet, vu l'insuffisance d'instrumentalisation des langues nationales, il semble encore aléatoire de les employer pour l'enseignement des différentes disciplines à tous les niveaux du cycle fondamental. Les efforts importants en matière de description linguistique et de traduction terminologique réalisés pour certaines langues comme le wolof devraient être poursuivis et élargis à toutes les autres langues destinées à l'enseignement.

3 - MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION DE BASE (ÉLÉMENTAIRE ET ALPHABÉTISATION)

3-1 Dans l'élémentaire

3-1-1 Articulation des langues : Français/LN

L'approche qui a été adoptée pour l'introduction langue nationale à l'école élémentaire consiste à en faire, dès le CI, un objet et un médium d'enseignement¹⁶. Le français est introduit progressivement, d'abord à l'oral au second semestre de la première année (CI), puis à l'écrit au début de la deuxième année (CP). Il devient médium d'enseignement pour les mathématiques au cours de cette même année. A partir de la troisième année, on procède à une redistribution progressive des disciplines entre les deux médiums de façon à obtenir un équilibre fonctionnel et positif.

Voici le tableau de cette approche.

¹⁶ Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (METFPALN) ; Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN), (2002), *Schéma directeur de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire*. Dakar : METFPALN/ DPLN

Etape	Niveau	Langue nationale		Français	
		Objet	Medium	Objet	Medium
I	CI	X	X	X (1)	-
	CP	X	X	X (2)	X (3)
II	CEI	X	X (4)	X (4)	X (4)
	CE2	X	X	X	X
III	CM1	X	X	X	X
	CM2	X	X	X	X

N.B : (1)- introduction de l'oral en début février

(2)- introduction de l'écrit au 1e trimestre

(3)- introduction de la mathématique

(4)- redistribution progressive des disciplines/activités entre les deux médium d'enseignement-apprentissage selon des critères (taux horaires, disciplines/activités prises en charge) qui assurent un équilibre fonctionnel et positif entre les deux langues.

On pourrait se poser la question de savoir si au CEI où on procède à la redistribution progressive des disciplines/activités entre les deux langues, avec l'introduction du français comme medium, le niveau de compétence

linguistique des élèves leur permet de suivre des enseignements en français. Les observations de classes effectuées dans nos enquêtes ainsi qu'un test sommaire de compétence menés à l'ECE de Mbissao nous permettent de répondre par l'affirmative. En effet, dans les différentes classes visitées, les élèves, pour l'essentiel, comprennent le message du maître et échangent normalement avec lui. A Mbissao, le test de niveau en français portant sur la compréhension écrite et la production écrite dispensé a donné 24 réussis sur 30 élèves ayant subi le test.

3-1-2 organisation et temps d'apprentissage des différentes langues

- l'organisation et le temps d'apprentissage des différentes langues se dégagent des tableaux suivants (emploi du temps et répartition horaire)

- Emploi du temps

Horaire	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Vendredi
8h-8h30	Expression orale (LN)	Education civique/Morale (LN)	Expression orale (LN)	EPS	Expression orale (F.)	Expression orale (F.)
8h30-9h	Lecture (LN)	Expression orale (F.)	Lecture (LN)	Expression orale (F)	Lecture (LN)	Lecture (LN)
9h-9h30	Activités numériques (L N)	Lecture (F.)	Activités de mesure (LN)	Lecture (F.)	Activités numériques (F.)	Activités numériques (F.)
9h30-10h	Grammaire/conjugaison (LN)	Grammaire/conjugaison (LN)	Grammaire/conjugaison (F.)	Grammaire/conjugaison (F.)	Lecture (LN)	Lecture (LN)
10h-10h30	Lecture (LN)	Activités numériques (LN)	Lecture (LN)	Activités géométriques (LN)	Grammaire/conjugaison (LN)	Grammaire/conjugaison (LN)
10h30-11h	Ecriture (LN)	Sciences (LN)	Ecriture (LN)	Lecture (F.)	Résolution de problèmes (LN)	Résolution de problèmes (LN)
Récréation						
11h30-12h	Activités numériques (LN)	Activités numériques (LN)	Activités de mesure (LN)	Activités géométriques (LN)	Résolution de problèmes (LN)	Résolution de problèmes (LN)
12h-12h30	Orthographe/vocabulaire (LN)	Orthographe/vocabulaire (LN)	Orthographe/vocabulaire (F.)	Orthographe/vocabulaire (F.)	Orthographe/vocabulaire (LN)	Orthographe/vocabulaire (LN)
12h30-13h	Lecture (LN)	Lecture (F.)	Lecture (LN)	Lecture (F.)	Lecture (LN)	Lecture (LN)
Soir						
15h-1530		Histo-géo (LN)		Expression écrite (LN)		
15h30-16h		Lecture (F.)		Expression écrite (F.)		
16h-16h30		Ecriture (F.)		Education civique/ Education sanitaire		
16h30-17h		Education musicale		Educ. Artistique (plastique ou scénique)		

Dans le schéma retenu, les activités de numération, de mesures, de géométrie et de résolution de problème seront enseignées en langues nationales, mais il serait indiqué que le maître vers la fin de l'année (3^e trimestre) prépare de manière douce et progressive la transition vers le CE par alternance langues nationales/français.

- Répartition du crédit horaire

	Nbre d'heures	Langues Nationales	Français	Nbre de séances
Lecture	7h30	4h30	3h	15
Expression orale	2h30	1h	1h30	5
Expression écrite	1h	30'	30'	2
Gram./conj.	2h30	1h30	1h	5
Orth/vocabulaire	2h30	1h30	1h	5
Ecriture	1h30	1h	30'	3
Activités numériques	2h30	2h	30'	5
Activités de mesure	1h	1h	00	2
Activité géométrique	1h	1h	00	2
Résolu. De probl.	1h	1h	00	2
Histo/géo	30'	30'	00	1
Sciences	30'	30'	00	1
Educ. Civique/san.	30'	30'	00	1
Education musicale	30'	30'	00	1
Educ. Art. (plastique ou scénique)	30'	30'	00	1
Educ. Civi./morale	30'	30'	00	1
EPS	30'	30'	00	1
TOTAL	26h30	18h30	8h	53
%	100	69,81	30,19	

3-1-3 Méthodes d'enseignement et modèles didactiques

L'analyse des grilles d'observation de classes (Cf. annexes) permet de dégager, de façon succincte, Les méthodes d'apprentissage/enseignement , les modèles didactiques employés dans les classes bilingues en précisant le mode pédagogique par lequel s'opère la relation didactique entre le maître, l'élève, le savoir, ainsi que la nature du lien entre les apprentissages des langues africaines et les apprentissages du français

3-1-3-1 La grille de GATE BATAL

- Disciplines et niveaux observés :

- Français : Vocabulaire et Education sanitaire : CEI :

- Langue nationale (sérère) : Expression orale et Géographie CE1 :

Ces différentes leçons sont dispensées par le même enseignant : Profil de l'enseignant : Instituteur Titulaire (EFI + CAP)

L'étude de la grille révèle les points suivants :

- Pour l'enseignement/apprentissage des langues, on a plutôt la méthode transmissive pour les deux disciplines de/en français (vocabulaire et éducation sanitaire) ainsi que pour le cours de géographie en langue nationale, et la méthode active, constructiviste pour le cours d'expression orale de langue nationale. A notre sens, c'est la nature de la discipline (l'expression orale) qui explique la différence et non l'emploi de la LN.

- En enseignant la langue, qu'il s'agisse du français ou du wolof, le maître accorde plus d'importance à son aspect communicatif qu'à son fonctionnement

- Il recourt, également, de façon constante, à des traductions, des emprunts, à de l'alternance codique pour mieux expliquer la leçon.

- Il a la langue nationale (le sérère) comme langue première. Mais quoique s'estimant bien « armé » pour l'enseigner, il n'a eu ni une formation initiale générale, ni un renforcement linguistique ou une formation didactique dans cette langue; alors que pour le français, il affirme avoir bénéficié de tout cela (à l'exception du renforcement linguistique). Aussi, n'est-il pas surprenant qu'il n'exprime le besoin de recevoir un appui pédagogique que pour cette langue.

- Concernant les supports de l'enseignement, on peut constater une différence selon les disciplines :

- existence de manuels pour la leçon d'expression orale de LN et pour celle de vocabulaire de français.

- absence totale de manuels pour la leçon de géographie en wolof et pour celle d'éducation sanitaire en français

3-1-3-2 La grille de THILMAKHA

Disciplines et niveaux observés :

- Français : Vocabulaire et Géographie : CEI

- Langue nationale : Vocabulaire et Mathématiques : CE1

Ces différentes leçons sont dispensées par le même enseignant. : Profil de l'enseignant : Maître contractuel (MC ayant le CEAP)

L'étude de la grille révèle les points suivants :

- Pour l'enseignement/apprentissage des langues, on a une méthode partagée entre le type actif, constructiviste et le type transmissif, aussi bien concernant le français que la langue nationale pour la discipline portant sur la langue elle-même qui se trouve être dans les deux cas le vocabulaire. Pour les deux autres disciplines (Maths en wolof et Géographie en français), la méthode employée est plutôt transmissive

- L'enseignement de la langue de scolarisation, qu'il s'agisse du français ou du wolof, est nettement de type communicatif
- Dans les cours de/en français, le maître procède, de façon systematique, à des traductions en langue nationale pour expliquer des passages difficiles, ou pour faire des récapitulations ou formuler des règles. Alors que pour les cours de/en LN, il emploie exclusivement le wolof.
- Il a la langue nationale comme langue première, mais n'a eu aucune formation pour enseigner cette langue, en dehors de celle reçue lors d'un séminaire de 7 jours à la DALN
- Il exprime le besoin de recevoir un appui pédagogique pour les deux langues.
- Les manuels, qui sont les seuls supports existants, n'ont été distribués que pour la leçon de géographie en français. Le maître devait y faire observer une image sur « le temps qu'il fait ».

3-1-3-3 La grille de MBISSAO

Disciplines et niveaux observés :

- Français : Grammaire et mathématiques : CEI . Profil du maître : Instituteur Titulaire (EFI + CAP)

- Langue nationale (wolof) : Expression orale et mathématiques CP. Profil du maître : Instituteur Titulaire (EFI + CAP)

Les deux classes sont tenues par deux maîtres différents ayant le même profil d'Instituteur Titulaire (EFI + CAP)

L'étude de la grille révèle les points suivants :

- Une nette différence entre les deux langues en ce qui concerne la méthode d'enseignement : Pour le français, la méthode est partagée (3pts vs «3pts) entre le type transmissif et le type constructiviste aussi bien pour la leçon de

grammaire que pour celle de maths. Le maître a manifestement le souci d'employer la méthode active, mais ne réussit pas à y parvenir. Pourtant concernant le wolof, la méthode employée est nettement de type constructiviste pour les deux disciplines observées.

- Dans l'enseignement du français comme de la langue nationale, le maître accorde une égale importance aux aspects communicatifs et aux aspects descriptifs (grammaticaux, lexicaux).

- Dans les leçons de/en français, le maître procède systématiquement à des traductions en langue nationale, ou fait de l'alternance codique pour expliquer des passages difficiles, ou pour faire des récapitulations. Un tel phénomène n'est pas observée lors des leçons de/en langue nationale. Le maître dont le wolof est la langue première échange presque exclusivement avec les élèves dans cette langue. L'interaction est ainsi gérée avec beaucoup d'adresse.

- Du fait de la spécificité de cette école (dont les enseignants sont bien assistés par une équipe technique de l'INEADE), les maîtres ont pu bénéficier d'une formation initiale générale, et d'une formation didactique pour les deux langues. Ils n'ont eu, cependant, de renforcement linguistique que pour la LN (l'enseignement du français n'étant pas appuyé par un programme de formation continue). Malgré leur excellent niveau, les deux maîtres observés (NB : CEI et CP) expriment le besoin de pouvoir bénéficier d'un appui pédagogique aussi bien pour le wolof que pour le français. Il faut souligner la récurrence de certaines difficultés liées à l'absence de standardisation et d'harmonisation du wolof précisément concernant la terminologie employée dans les manuels.

- Concernant les supports de l'enseignement, il faut souligner la non-utilisation des manuels, en français comme en wolof, manuels qui existent pourtant en quantité satisfaisante.

3-1-3-4 Synthèse de l'analyse des grilles

Les observations de classes permettent de faire les remarques essentielles suivantes :

- L'absence d'une didactique qui prenne en compte la spécificité du contexte bilingue. Les démarches d'enseignement ne diffèrent pas de celles employées dans les classes monolingues traditionnelles. Les mécanismes acquis dans la L1 ne sont que rarement exploités dans l'apprentissage de la L2.
- Les méthodes pédagogiques employées sont globalement dans les deux cas plutôt transmissives même s'il y a un souci réel du maître de rendre la classe active.
- Les échanges maître/élèves sont mieux gérés dans l'enseignement/apprentissage de la langue nationale.
- La langue nationale est certes utilisée systématiquement dans l'enseignement/apprentissage du français, mais uniquement par le recours à la traduction ou à l'intercompréhension (relevé dans certaines leçons de français).
- Les maîtres, du fait de leur formation insuffisante, ont peu d'aptitude à mener convenablement un enseignement bilingue.

La différence concernant les performances entre d'une part l'école de Thilmakha et celle de Mbissao et d'autre part l'école de Gate Batal semblent relever du fait que, dans les deux premières, l'enseignement bilingue profite d'un encadrement et d'un suivi réguliers soit par le directeur (Thilmakha) ou par une équipe technique plus élargie (Mbissao) ainsi que du fait que les enseignants se préoccupent beaucoup plus de faire participer leurs élèves par l'emploi de la méthode active, et accordent plus d'attention à l'enseignement du fonctionnement de la langue, de ses aspects grammaticaux et lexicaux

(Mbissao) plutôt que de se limiter à ses aspects communicatifs. Ils recourent aussi plus systématiquement à la traduction dans les cours en français, pour expliquer des passages difficiles, ou pour faire des récapitulations, sans verser abusivement dans l'alternance codique.

3-1-3-5 Les supports d'enseignement

3-1-3-5-1 Les manuels

L'étude des manuels de lecture permet de dégager les observations suivantes :

- La méthode adoptée est la même en français et en langue nationale. Il s'agit de la méthode mixte à point de départ global. Elle réunit la méthode globale et la méthode syllabique et part de la phrase au mot puis du mot à la phrase.
- Les manuels partagent les mêmes thèmes et les mêmes progressions.
- Les thèmes portent sur des activités relevant du vécu quotidien de l'enfant sénégalais.
- Les textes des manuels en langues nationales ne sont que des traductions des textes en français (à l'exception des pages récréatives : mots croisés, devinettes, charades, proverbes). De ce fait, le contenu culturel des manuels est, pour l'essentiel, le même. Il est tout de même adapté au milieu, même si d'importants efforts sont encore à faire pour tenir compte des particularités locales.
- Cependant, les mots étudiés ne sont pas forcément les mêmes, puisque leur choix dépend des sons à étudier,
- Les textes en français contiennent beaucoup de régionalismes et d'emprunts aux langues locales.
 - Les textes en langues nationales contiennent beaucoup d'erreurs de transcription
- Parfois la langue nationale choisie ne correspond pas tout-à-fait à celle

des apprenants, comme on a pu le constater dans nos enquêtes à Oussouye.

En effet, tous les maîtres interrogés à Oussouye ont souligné la difficulté majeure liée au fait que le joola (joola fogny), employé dans les manuels « rama di siidi », est différent des variantes dialectales locales que sont : le joola kassa, majoritairement parlé dans le département d'Oussouye, le joola kwatay, parlé à Diembéring et alentours et le diola kéray, parlé dans la zone de Cabrousse. Le joola fogny est différent de ces variantes parlées à Oussouye, au plan du lexique notamment.

Les enseignants utilisent alors les parlers locaux pour combler cette faille. Ils disent ne jamais utiliser les manuels de lecture et de calcul, mais s'en inspirent plutôt pour élaborer les contenus des apprentissages et adapter l'enseignement au milieu.

Ils font savoir que, pour cette raison, leurs élèves sont démotivés et qu'eux-mêmes éprouvent d'énormes difficultés à traduire le joola fogny en joola local.

Il est enfin important de souligner que concernant l'enseignement du français oral, les analyses menées entre décembre 2008 et juin 2009 ont permis de confirmer qu'aucun outil didactique de qualité n'est actuellement à la disposition des enseignants sénégalais chargés de cet enseignement dès le deuxième trimestre du CI (On ne relève aucune méthode de langage satisfaisante, bien qu'il en existe plusieurs sur le marché, y compris destinées aux contextes africains). Les ouvrages élaborés à l'INEADE en 1990 et 1996, en remplacement de la méthode *Pour Parler Français*, retirée du marché dès 1981, à la suite des *États généraux de l'Éducation nationale*, ne sont qu'une pâle imitation de celle-ci, multipliant les erreurs d'ordre technique, linguistique et pédagogique et ne prenant aucunement en compte les fonctionnements

du code culturel sénégalais. Il est donc urgent que soit élaboré, ou adapté, un manuel de langage, accompagné d'un guide du maître à concevoir comme un manuel d'autoformation.

- 3-1-3-5-2 Inventaire et disponibilité des matériels et outils didactiques :

Ce matériel est remis par les IDEN. Il provient du MEN. Il se compose des éléments suivants :

- des manuels de lecture et de calcul, d'essai en langue nationale et en français pour les étapes I (CI, CP) et II (CE1, CE2).
- des livrets-cahiers d'exercices graphiques.
- des manuels d'histoire et de géographie.
- des fascicules sur la terminologie de la classe bilingue.
- des guides pédagogiques d'utilisation des manuels du CP.

Diverses appréciations ont été formulées de la part des directeurs.

Pour d'aucuns, ce matériel est insuffisant et leur parvient souvent très tardivement au moment où les élèves terminent leur scolarité.

Pour d'autres, ils sont très intéressants, surtout pour la première étape (CI-CP). Ils sont aussi jugés difficiles au niveau de la deuxième étape (CE1-CE2) surtout concernant les manuels en langue nationale.

Les manuels du CM1 et CM2 attendus depuis 2007 ne sont pas encore disponibles. Cette absence de manuels a amené les enseignants de ces deux cours à renoncer à l'enseignement des/en langues nationales.

3-2 L'alphabétisation

3-2-1 lien entre l'alphabétisation et la scolarisation dans les langues nationales.

L'introduction des langues nationales à l'école est assimilée par beaucoup à l'alphabétisation. Aussi, parmi les moyens préconisés par la DALN dans la mise en œuvre de l'expérimentation, il est envisagé le « développement d'un plaidoyer qui lève et clarifie les confusions éventuelles entre l'introduction des langues nationales à l'école et l'alphabétisation des adultes »

Cependant le lien est établi entre les deux actions éducatives. En effet, en décidant en octobre 2002 d'introduire les langues nationales à l'école élémentaire, les autorités scolaires avaient trouvé en place des éléments provenant du non formel et pouvant aider à la réussite de l'entreprise.

Il s'agissait de s'inspirer de l'expérience déjà menée dans les écoles communautaires de base et dans l'alphabétisation, de celle des ressources humaines déjà existantes. Le schéma directeur est suffisamment explicite sur cette question en recommandant « la mise à contribution des acquis de la DPLN, de la DAEB, des ECB et du Préscolaire dans le domaine des recherches en terminologie et en production de manuels et d'outils pédagogiques en langues nationales ». C'est ce qui justifie qu'en 2002, toutes les classes expérimentales bilingues de CI étaient confiées à des maîtres venant des Ecoles Communautaires de Base.

Par ailleurs, il faut souligner que concernant le choix des langues nationales à enseigner, le schéma directeur retient comme premier critère d'éligibilité que la langue nationale ait déjà servi de langue d'apprentissage dans le non formel (c'est-à-dire dans l'alphabétisation et les écoles communautaires de base)

Il faut souligner également que la Lettre de Politique sectorielle de 2001

insiste sur la nécessité de créer des passerelles permettant aux apprenants du non formel d'intégrer le circuit formel. Elle affirme l'engagement de l'Etat à encourager les enfants dans les autres modèles alternatifs à intégrer le système d'éducation formel..

3-2-2 le dispositif de l'alphabétisation

Ce dispositif comprend le secteur public et le secteur privé.

- Le secteur public

L'alphabétisation en langues nationales est gérée par la Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. Cette direction avait deux outils principaux : Projet d'appui au Plan d'action en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle au Sénégal (PAPA) et le Projet d'alphabétisation priorité femmes (PAPF). Leur mode d'action était le "faire faire", démarche consistant à faire exécuter les projets d'alphabétisation de l'Etat par des privés (association et ONG). Ces projets ayant pris fin, l'Etat n'alphabétise plus depuis 2007, même si des sociétés nationales comme la SAED (riziculture) et la SODEFITEX (cotonculture), continuent leurs programmes respectivement dans la vallée du fleuve Sénégal et à Tambacounda.

- Le secteur privé

Les opérateurs privés en alphabétisation sont des associations et des ONG dont les programmes et les zones d'intervention se chevauchent, souvent sans synergie. Toutefois, il faut noter que si la majorité de ces acteurs font de l'alphabétisation d'une manière générale, certains sont spécialisés dans un secteur d'activité (élus locaux pour la SAFEFORD), ou dans une langue, (par exemple, le wolof pour TOSTAN, le pulaar pour l'ARED).

- 3-2-3 Les offres éducatives

Les offres éducatives proposées en alphabétisation sont assez variées. A côté des modèles alternatifs de base développés à travers les Ecoles Communautaires de Base (Cf. ci-dessus), il y a essentiellement le programme d'alphabétisation fonctionnelle dont l'objectif est de

- développer les ressources humaines ;
- favoriser un environnement lettré ;
- renforcer les capacités organisationnelles des associations

bénéficiaires

- Donner une formation technique articulée à des activités génératrices de revenus ciblées.

Ce programme d'alphabétisation fonctionnelle se caractérise par le recours aux langues nationales comme principal médium d'apprentissage. Il arrive que le français y soit introduit comme matière (alpha-femmes).

On ne relève pas en alphabétisation de structures de formation des enseignants. Chaque acteur forme ses enseignants à sa manière ou les recrute sur une base peu définie (programmes d'Etat surtout). Les formateurs des enseignants eux-mêmes sont formés sur le tas et aucun diplôme n'est délivré à cet effet. Il faut cependant noter qu'en ce domaine, certains organismes privés sont en train de s'imposer par leur sérieux. C'est le cas notamment de TOSTAN et de l'ARED.

L'alphabétisation bénéficie d'une abondante production d'outils didactiques, malheureusement limités aux classes initiales. Il s'agit surtout de manuels de 1^e et 2^e années (syllabaires et livres de calcul), particulièrement en wolof et en pulaar. Il faut souligner, par ailleurs, l'insuffisance des supports textuels pour encourager la lecture et éviter l'analphabétisme de retour. Il existe

pourtant des textes variés : épopées, mythes et contes, recueillis par des étudiants, qu'il ne reste qu'à éditer. Ils pourraient servir de corpus lexicographiques, fournir des éléments de terminologie codifiés et harmonisés pour l'enseignement des diverses disciplines scolaires.

3-3 conclusion partielle

Aussi bien en ce qui concerne la pratique de classe que les manuels employés, la démarche est la même pour l'enseignement du français que pour celui des langues nationales.

Ainsi dans la formation des enseignants comme dans l'élaboration des manuels, il y a nécessité de prendre en charge correctement la pédagogie du français comme langue seconde et celle des langues nationales comme langues premières. Comme cela est maintenant bien connu, une bonne didactique, qui tienne compte du contexte plurilingue plutôt que d'ignorer la langue première de l'apprenant, et qui s'appuie sur les acquis dans l'une des langues pour l'enseignement dans l'autre langue, a plus de chances de donner des résultats satisfaisants. Comme on a pu le noter dans nos observations de classe, l'interaction avec les élèves est gérée avec plus d'adresse dans les cours de/en langues nationales et la transmission du message y est faite avec plus d'efficacité, pendant que dans les cours en français, le recours systématique à la traduction, pour expliquer des passages difficiles, ou pour faire des récapitulations, sans verser abusivement dans l'alternance codique, facilite les apprentissages.

L'absence de manuels en langues nationales pour le cours moyen a eu une conséquence désastreuse qui s'est traduite par l'arrêt pur et simple de l'expérimentation à ce niveau. Il est, par conséquent, une condition à la réussite de l'enseignement bilingue que soient disponibles en nombre suffisant et à temps les manuels en langues nationales. Il y a nécessité

comme cela a été prévu au début de l'expérimentation d'évaluer pour certification les différents manuels utilisés.

Les campagnes d'alphabétisation doivent être poursuivies pour la création d'un environnement lettré dans lequel chaque parent pourra assurer le suivi-encadrement de son enfant à la maison en ce qui concerne les enseignements en langues nationales. Pour cela ces campagnes doivent bénéficier de subventions substantielles de l'Etat et ne plus dépendre essentiellement de l'appui extérieur. Il y a nécessité d'harmoniser, de coordonner et de capitaliser les différentes offres éducatives proposées par les multiples opérateurs privés intervenant dans le secteur de l'alphabétisation, concernant les démarches pédagogiques, la terminologie didactique employée, les manuels élaborés ainsi que les supports textuels produits. Le lien entre l'alphabétisation et l'éducation formelle doit être renforcé de manière à permettre aux apprenants méritants de pouvoir intégrer le système formel.

4 - DISPOSITIFS ET CURRICULUM DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS

4-2- Profil des maîtres intervenant dans l'enseignement bilingue

Le document *Introduction des langues nationales à l'école : évaluation des expériences test du PDEF* produit par l'INEADE¹⁷ en novembre 2004 fournit des informations sur les caractéristiques des maîtres de l'enseignement bilingue. Selon ce document, une grande disparité existe dans le profil de ces maîtres-expérimentateurs :

¹⁷ Ministère de l'Education nationale, INEADE, (2004), *Introduction des langues nationales à l'école : évaluation des expériences test du PDEF*

- au niveau du genre on constate que 80% d'entre eux sont des hommes et 20% seulement des femmes ; les volontaires et les maîtres contractuels représentent 58%.
- Au niveau des diplômes obtenus seuls 72% ont le CEAP ou le CAP et un peu plus de la moitié bénéficie d'au plus 7 années d'ancienneté dans l'enseignement.

Toujours selon ce document 51% des enseignants ont une expérience en didactique et en transcription des langues nationales et 47% d'entre eux ont pu participer à une ou deux semaines de formation de dix et ou trois jours depuis 2002 en enseignement bilingue.

Cependant, un examen des dispositifs et du curriculum de formation initiale permettrait de relativiser ces résultats et de se faire une idée peut-être plus précise sur le profil des enseignements

4-2- La formation initiale

Les enseignants des classes bilingues ne proviennent pas d'un cursus de formation initiale spécifique, différent de celui de leurs collègues des classes traditionnelles. Ils reçoivent cette formation initiale dans les Ecoles de Formations d'Instituteurs (EFI) selon le même programme que tous les autres élèves-maîtres.

Il faut d'abord souligner que le profil requis pour entrer dans ces EFI correspond au BFEM. Cependant, sont nombreux, les étudiants, ayant échoué aux examens de première ou deuxième année d'université et donc titulaires du Bac voire du DUEL I, qui réussissent aux tests d'entrée. Sont nombreux également les pensionnaires au profil douteux relevant de ce qu'il est convenu d'appeler le « quota sécuritaire », c'est-à-dire qui sont recrutés sur simple recommandation d'une autorité administrative ou politique sans avoir fait les tests d'entrée.

Le programme de formation des EFI est exposé dans le *Guide de*

*formation initiale des volontaires de l'éducation*¹⁸, publiée en 2008 et portant le sous-titre de *Draft de Mbour*. Ce guide, en fait, vient appuyer, en l'améliorant, le *Référentiel de compétences*, l'outil principal de formation en usage dans les EFI, élaboré en 1999¹⁹.

Il est articulé au curriculum de l'école de base et élaboré dans la démarche d'une entrée par compétences. L'élève-maître, à la fin de sa formation, doit maîtriser les compétences de bases résumées dans le tableau suivant.

COMPETENCES DE BASE
CB 1 : Elaborer une planification pédagogique pour une durée déterminée à partir des programmes en vigueur
CB 2 : Construire une séquence d'enseignement – apprentissage
CB 3 : Mettre en œuvre une séquence d'enseignement –apprentissage
CB 4 : Elaborer un projet d'école
CB 5 : Gérer une classe bilingue langue nationale/ Français (Lire et écrire dans une langue nationale au moins)
CB 6 : Gérer la classe et l'école conformément aux textes en vigueur

Il apparaît, de ce tableau, que le programme linguistique est contenu dans la compétence de base 5 (CB5). Celle-ci est résumée à son tour comme suit :

¹⁸ Ministère de l'Education nationale (2008), *Guide de formation initiale des volontaires de l'éducation (Draft de Mbour)*

¹⁹Ministère de l'Education nationale (1999), *Référentiel de compétences*

C.B.5: Gérer une classe bilingue.

Paliers de compétence	Objectifs d'apprentissage	Contenus associés	Disciplines/Activités d'accueil	Durée
- Maîtriser la description d'une langue nationale avec le français	OA 1 : Lire et écrire une langue nationale	Alphabets Règles de lecture et d'écriture des mots	- Linguistique et Didactique des langues	1 mois
-	OA 2 : Comparer la phonétique d'une langue nationale avec celle du français	Sons, graphèmes règles de combinaison des sons/phonèmes ; Les interférences ; Notions de - Phonétique articulatoire -Phonétique corrective		
	OA 3 : Comparer la morphologie d'une langue avec celle du français	La phrase et ses constituants ; syntagme nominal, syntagme verbal		
Maîtriser la didactique des langues maternelles et celle du français.	OA 1 : Conduire une séquence d'enseignement/apprentissage selon les principes de la didactique des langues premières	Méthodes et techniques d'enseignement des langues maternelles		
	OA 2 : Conduire une séquence d'enseignement/apprentissage selon les principes de la didactique du français langue seconde	Méthodes et techniques d'enseignement des langues secondes		

Le *Guide de formation initiale*, qui ne contient pas plus de détails concernant l'enseignement des langues, limite, par une note, cette compétence de base à l'objectif d'apprentissage lire et écrire une langue nationale (« En attendant que la formation des formateurs de formateurs soit

effective », précise la note)

Cet objectif restreint ainsi l'apprentissage, par l'élève-maitre, de la langue nationale aux règles de lecture et d'écriture des mots. Il n'est donc pas surprenant qu'à sa sortie, celui-ci ne soit pas en mesure de dispenser un enseignement portant sur le fonctionnement de cette langue, sur ses structures ...

Il faut souligner, par ailleurs, qu'il n'existe pour la langue nationale aucun dispositif d'évaluation ni de renforcement du niveau linguistique des enseignants.

Concernant le français, le contenu ainsi exposé n'est pas suffisamment explicite pour permettre de dégager un programme quelconque. Pour rendre opératoire ce contenu, Il est vrai que différents livrets et guides, ainsi qu'un document intitulé *La boîte à outils* ont été élaborés. Cependant, ils se sont révélés peu satisfaisants et n'ont pu être exploités correctement par les enseignants. C'est ainsi qu'une « pause stratégique » a été décidée par le Comité national de pilotage du curriculum (CNPC) pour une réécriture. La relance est faite en octobre 2005 et la mise à l'essai des documents, améliorés et désormais dénommés Livrets de compétences, est programmé jusqu'en 2009. L'expérience des classes bilingues effectivement engagée en 2002 ne pouvait par conséquent s'appuyer, dans ses trois premières années, sur de tels documents.

Les activités exposées dans le Livret de compétences de la 1^{ère} étape indiquent les disciplines que l'élève-maître devrait être apte à enseigner à sa sortie de l'EFI et qui correspondent :

- pour l'enseignement de la langue, à : la lecture, l'écriture, l'expression orale, l'expression écrite ; la grammaire, la conjugaison, l'orthographe.
- pour l'enseignement des mathématiques à : la numérotation, la géométrie,

la mesure, la résolution de problème.

- A l'évidence, les enseignements reçus par l'élève-maître, en formation initiale, ne le préparent pas à dispenser de tels enseignements concernant la langue nationale ni même la langue française. Dans nos enquêtes, certains enseignants affirment avoir des difficultés dans la transcription des langues nationales et aussi concernant la terminologie (par exemple : « baromètre » est traduit par un mot composé de quatre éléments ; « nattukaayu diisaayu jaww ji ».
c'est que beaucoup d'entre eux ont été choisis par cooptation et n'ont subi aucune formation spécifique pour tenir une classe bilingue

A propos de la langue française, bien des observations effectuées à l'école de formation ou dans les écoles d'application prouvent à suffisance le faible niveau des stagiaires.

Sur un échantillon représentatif de 541 VE en 2007-2008, moins de 20% avaient le niveau requis pour suivre la formation dans les EFI²⁰

Certaines EFI ont essayé d'améliorer la formation en prévoyant une remise à niveau en français consistant pour l'essentiel en des cours de grammaire. Ces tentatives n'ont pas donné les résultats attendus compte tenu du temps d'apprentissage, des modalités de la formation et même du choix des contenus. Le module n'est pas directement orienté vers la prise en charge de l'enseignement du français. Les contenus disciplinaires articulés à la didactique du français y sont absents.

²⁰ Ministère de l'Enseignement Préscolaire, de l'Elémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales (2009), *Document de capitalisation des stratégies de relèvement du niveau linguistique des volontaires de l'éducation*

Le Ministère de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales, prenant conscience de l'importance de cette question a élaboré, en juillet 2009, le *Document de capitalisation des stratégies de relèvement du niveau linguistique des volontaires de l'éducation* qui recommande la mise en place, dans la formation initiale dispensée dans les EFI, d'un dispositif d'évaluation, à l'entrée comme à la sortie, du niveau linguistique en français des élèves-maîtres ainsi que d'un module de relèvement de ce niveau linguistique. Le dispositif d'évaluation à l'entrée comportera des tests relatifs à la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite et la production orale. Quant au module de relèvement du niveau linguistique, il devrait être confié à un formateur spécialisé dans l'enseignement des contenus de français et non à un « didacticien exclusif ». Il faut souligner ici que le problème du profil du formateur se pose. On semble oublier que l'efficacité de l'intervention du didacticien dépend considérablement de sa maîtrise de la combinatoire des signes linguistiques et des savoirs procéduraux. Seuls des formateurs bien préparés sont capables de conduire l'élève-maître à la maîtrise des compétences de bases contenues dans le projet de formation.

Le français pose autant de problèmes que les langues nationales dans les écoles d'instituteurs, problèmes liés aux contenus de la formation, à la construction d'une réelle pédagogie de la lecture écrite, et au profil intellectuel des formateurs.

4-3 La formation continue

Il n'existe pas un véritable dispositif de formation continue. L'encadrement des enseignants se fait à deux niveaux :

- celui des animations pédagogiques. Les enseignants des classes bilingues sont regroupés dans les mêmes cellules que ceux des classes traditionnelles. Aucun encadrement spécifique ne leur est donné. Ils se réunissent, tous, dans le cadre de ces cellules, une fois par mois pour

débatte d'une activité pédagogique. De l'avis de quelques enseignants, ces cellules sont en train de perdre de l'intérêt du fait que les inspecteurs chargés de l'encadrement n'y participent pas activement. Les échanges virent parfois à des discussions stériles entraînant le découragement et la démotivation

- celui des séminaires organisés officiellement par les IDEN pour faciliter l'accès aux diplômes professionnels. Aucune régularité n'est fixée pour l'organisation de ces séminaires qui sont de moins en moins tenus.
- Des initiatives privées (d'organisations syndicales ou de regroupements d'inspecteurs) existent aussi, poursuivant les mêmes buts. Cependant, elles ne sont pas accessibles à tout le monde.

Concernant les langues nationales, il faut souligner que depuis le début du projet d'enseignement bilingue, un seul séminaire de 7 jours, consacré à la didactique de ces langues, a été organisé à Thiès.

4-4 Encadrement et suivi de l'expérimentation

Des sept directeurs interrogés, quatre n'ont pas subi de formation en didactique des langues nationales. Les autres ont suivi un séminaire de sept jours pour gérer des écoles expérimentales.

Deux parmi ces directeurs avouent n'avoir jamais effectué de visites d'encadrement à l'intention de leurs maîtres de classes bilingues. La raison avancée est justement l'absence de formation du directeur lui-même en matière de classe bilingue.

A la question de savoir si les directeurs ont reçu une ou des visites relatives à l'expérimentation, seuls deux ont répondu par l'affirmative.

Il s'agit du directeur de Cagnout qui déclare avoir reçu une visite le

25 décembre 2005. Cette visite était en fait une mission du ministère de l'éducation nationale venue dans le cadre du suivi de l'expérimentation. A l'issue de la visite il a été retenu que l'expérimentation est en bonne voie et qu'il faut encourager sa continuation. La mission a pris acte des doléances exprimées notamment en matière de renforcement de moyens.

Le directeur de Niambalang a également reçu la visite de l'Inspecteur Départemental de l'Education en décembre 2004. L'objet de cette visite était de s'informer des difficultés du fonctionnement de la classe et de recommander que celle-ci soit tenue par l'instituteur adjoint déjà formé. Devant le refus de celui-ci de tenir la classe, l'IDEN n'a pas réagi. La classe a finalement été confiée à un MC qui, non seulement n'a pas été formé, mais ne parle pas le diola.

4-6 Conclusion partielle

Les difficultés relatives à la formation initiale appellent trois mesures importantes au moins.

- La première consiste à revoir les conditions d'accès à l'EFI, en définissant un nouveau profil d'entrée et en élaborant des tests fiables qui attestent le niveau réel du postulant. Il va de soi que cette perspective écarte tout « quota sécuritaire ». Elle permet de sélectionner des candidats capables de « gérer des apprentissages » au terme de la sommaire préparation dans les EFI.

- La deuxième mesure se rapporte à la définition de contenus impliqués par la prise en charge correcte de la pédagogie du français et des langues nationales et des contenus relatifs à leur fonctionnement.

- La dernière mesure concerne la formation des formateurs préposés à la didactique du français et des langues nationales. En raison de la diversité des parcours et des profils intellectuels des formateurs, les modalités peuvent

varier. Elles vont du simple recyclage pour les professeurs anciennement professeurs, à une prise en charge plus soutenue pour les ex-IPA. Pour ceux-ci, l'approfondissement des savoirs évoqués plus haut s'ajoutera à l'appropriation de ressources didactiques plus actuelles.

Concernant la formation continue, un dispositif régulier doit être mis en place pour permettre aux enseignants une bonne gestion du bilinguisme.

Par ailleurs, le dispositif organisationnel doit être plus fonctionnel de manière à faciliter le suivi-encadrement et le suivi-évaluation de l'enseignement bilingue.

Parmi les mesures qui seront prises pour améliorer les performances des enseignants, il faut accorder une attention particulière à leur motivation (par une indemnité ou un avantage quelconque) ainsi qu'à leur sédentarité (en évitant de les affecter dans le même mouvement national que les autres enseignants sans que compte soit tenu de leur spécificité).

5 - RESULTATS ET IMPACTS DES POLITIQUES MISES EN OEUVRE

5-1 Les performances

Dans le plan d'expérimentation, des évaluations d'étape étaient prévues tous les deux ans, c'est-à-dire en 2004, 2006 et 2008. D'après les résultats de nos enquêtes, seule la première évaluation a été réalisée, en novembre 2004, par l'INEADE dans un document intitulé : *Introduction des langues nationales à l'école : évaluation des expériences test du PDEF*. Les autorités justifient ce déficit d'évaluation en évoquant les difficultés de moyens. A notre sens, cela est plutôt lié à un problème de pilotage, et de volonté qu'à des difficultés de moyens. En effet, il existe dans les différentes localités abritant ces classes bilingues des inspecteurs chargés exclusivement de

l'expérimentation. Leur formation leur permet de faire cette évaluation, dans le cadre de la mission qui leur est confiée. Mais il faut qu'ils en reçoivent la consigne. Ce que ne facilite pas l'instabilité remarquable de la direction chargée du pilotage de l'expérimentation. En effet, deux ans seulement après le début du projet, le Directeur de la Promotion des Langues nationales est relevé et sa direction est regroupée avec celle de l'Alphabétisation en une seule et unique direction dénommée Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. Quatre autres directeurs se sont succédé, depuis lors, à la tête de la nouvelle structure. En 2009, cette direction, qui dépendait du ministère de l'éducation nationale, est à nouveau divisée en deux directions : celle des langues nationales et celle de l'alphabétisation, toutes deux placées sous la tutelle du ministère de la culture, avant de revenir quelques mois plus tard au Ministère de l'Education. La même instabilité est notée à l'Institut National d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation (INEADE), seconde structure intervenant dans le pilotage de l'enseignement bilingue, où également trois directeurs se sont succédé depuis 2002.

La Banque Mondiale a également effectué, en 2005²¹ et 2008²², deux évaluations portant sur les performances des élèves.

Les résultats aux examens de la première cohorte, arrivée au CM2 en 2008, pourraient aussi apporter des informations concernant le niveau de performance des élèves de l'enseignement bilingue.

5-1-1 Les rapports de la BM : 2005 et 2008

²¹ IDEA International (2005), *Etude sur l'expérimentation de l'enseignement bilingue au Sénégal*

²² IDEA International, (2008), *Enseignement bilingue: étude des résultats et recherche action (Rapport préliminaire)*

Nous reprenons ici la synthèse faite par le professeur P. DUMONT, Président du comité scientifique LASCOLAF, sur l'analyse de ces rapports à l'issue de l'atelier organisé à Dakar les 15-17 décembre 2008 :

« Ces rapports procèdent à une analyse plus statistique que qualitative des résultats des élèves aux tests de niveau en français, en mathématiques et en langues nationales.

Il semblerait, d'après les chiffres fournis par ces deux rapports de la BM, que les performances des élèves issus des classes bilingues soient globalement légèrement inférieures à ceux des classes traditionnelles monolingues sélectionnées par les experts de la BM dans leurs deux rapports. Sont concernés les domaines suivants : compréhension (en langue française comme en langues nationales, en mathématiques, domaine où les différences ne seraient pas significatives entre les classes bilingues et les classes monolingues).

Néanmoins, un élément essentiel est à mettre en relief à ce point de notre synthèse de ces deux rapports de la BM, c'est que, dans la plupart des classes au sein desquelles les performances des élèves ont été évaluées, il est avéré que le public est loin d'être homogène, c'est-à-dire que les classes de CM1 ou de CM2, par exemple, sont constituées d'effectifs mixtes, issus à la fois d'établissements bilingues et monolingues. Il est donc très difficile, dans ces conditions, d'accorder une totale fiabilité à ces deux rapports de la BM. Quelques constatations s'imposent :

1. Il n'est pas normal de procéder, comme cela a été pratiqué dans les rapports de la BM, à des évaluations exclusives en français au CM2 du système bilingue. Il aurait fallu procéder à des évaluations, en production comme en compréhension, aussi bien en langue(s) nationale(s) qu'en langue française.

2. Si les performances des élèves des classes bilingues, comme il est précisé dans

Le rapport de la BM de 2008, sont bien meilleures au CP que dans les classes traditionnelles, à peu près équivalentes en CE2 et nettement inférieures au CM2, il faut chercher l'explication non pas dans le bilinguisme en tant que pratique didactique et pédagogique, mais dans l'absence de moyens, bien soulignée dans les deux rapports de la BM : outils pédagogiques inexistants (ou non diffusés comme cela a été observé sur le terrain), d'où une démotivation des maîtres puis des élèves eux-mêmes, de moins en moins sollicités dans leurs efforts cognitifs, à la fois conscients et inconscients. »

5-1-2 Les résultats au CFEE

- L'analyse des résultats obtenus dans 13 inspections départementales de l'Éducation nationale en terme de réussite au certificat de fin d'études élémentaires (CFEE, ex-CEP, certificat d'études primaires) fait apparaître que le taux de réussite des élèves issus des classes bilingues (moyenne de 50%) est nettement supérieur à celui atteint dans les classes monolingues (moyenne de 30%). S'il faut atténuer cette supériorité en tenant compte du fait que les classes bilingues sont privilégiées par la faiblesse de leurs effectifs, il demeure qu'on a là une tendance bien favorable à l'enseignement bilingue.
- Les taux officiels de réussite au CFEE qui nous sont parvenus de la DALN, et qui sont obtenus après analyse de l'ensemble des résultats sur le territoire national, sont suffisamment concluants sur cette question de la performance à la fin du cursus. Ils indiquent, en effet, 65% pour les classes bilingues et 50,9% pour les classes traditionnelles.

5-1-3 Les résultats de l'école de Thilmakha

Cette tendance est conforme à l'avis de la plupart des enseignants que nous avons interrogés qui trouvent que le niveau des élèves des classes bilingues est plus élevé que celui des élèves des classes traditionnelles. Les

résultats comparés des classes bilingues et des classes traditionnelles, au premier et second semestres de l'année 2006, que nous avons reçus, par exemple, du directeur de l'école de Thilmakha (Cf. annexes) confirment cette tendance. La classe de CPA bilingue a un taux de réussite aux évaluations de 91,30% contre un taux de 80% pour la classe traditionnelle CPB. Pareillement, la classe CE2A bilingue a un taux de réussite de 97,36% alors que la classe CE2B traditionnelle a un taux de 79,97%.

5-1-4 - Les résultats des écoles de Mbissao et de Sato Eisaku

Les résultats des tests complémentaires de français que notre équipe a réalisés dans quatre établissements confirment également cette tendance. Ces résultats indiquent que le taux de réussite des classes bilingues est nettement supérieur à celui des classes traditionnelles non bilingues, pour ce qui concerne la troisième année de l'école élémentaire (CE1).

Voici les tableaux de ces résultats :

EXTERNE

Établissements	Classe	Présents	Admis	Taux
Mbissao	CE1 Bilingue	20	19	95%
Sato Eisaku	CE1 Traditionnel	52	46	88,46%

INTERNE

Établissements	Classe	Présents	Admis	Taux
Saer Seye	CE1 Traditionnel	14	02	14,28%
Saer Seye	CE1 Bilingue	15	09	60%

Analyse des résultats

Les résultats obtenus à Mbissao (école bilingue) et à Sato Eisaku (école traditionnelle non bilingue) sont excellents puisqu'ils se situent entre 88,46% (Sato Eisaku) et 95% (Mbissao) de réussite. Mais une analyse plus approfondie de ces données fait ressortir les deux faits suivants :

1. Il y a un très grand écart entre les effectifs de la classe bilingue (20 élèves) et ceux de la classe traditionnelle (52 élèves), ce qui pourrait expliquer la légère supériorité du taux de réussite (95% contre de 88,46%) en classe bilingue.

2. Parmi les admis, il faut néanmoins souligner que les notes obtenues par les élèves de la classe bilingue sont très nettement supérieures à celles obtenues par les élèves de la classe traditionnelle : moyenne générale proche de 10/10 pour l'école bilingue de Mbissao, ramenée à 07/10 pour l'école traditionnelle de Sato Eisaku.

3. Cette différence s'accroît très nettement lorsqu'on examine les résultats des deux classes (traditionnelle et bilingue) de l'école publique de Saer Seye (dans la région de Saint-Louis) puisque le taux de réussite varie entre 60% (classe bilingue) et 14,28% (classe

traditionnelle non bilingue) pour des effectifs équivalents dans ces deux classes (14 et 15 élèves), situées dans un environnement social et pédagogique identique puisqu'il s'agit de la même école (d'où la qualification d' « interne » utilisée par les enquêteurs).

Cette analyse des résultats se confirme partout au Sénégal pour ce qui concerne la troisième année de l'école élémentaire (CE1).

Malheureusement, la déperdition des effectifs (tant des élèves que des maîtres) des classes bilingues, au-delà du CE1, interdit, dans l'état actuel de la situation du système éducatif sénégalais, toute investigation plus approfondie, en particulier en fin de cycle élémentaire (CM1 et CM2).

5-2 Le Taux d'achèvement

Les données recueillies donnent des résultats opposés concernant le taux d'achèvement, c'est-à-dire le nombre d'élèves parvenus au CM2 par rapport au nombre d'élèves inscrits initialement au CI. En effet, satisfaisant à Oussouye (dans la région de Ziguinchor), le taux d'achèvement est plutôt négatif à Kébémér (dans la région de Louga). La différence s'explique cependant par des raisons différentes

5-2-1 Situation à Oussouye

Tableau

Ecoles	CABROUSSE 1						CAGNOUT						DIEMBERING						NIAMBALANG					
Années	02/ 03	03/ 04	04/ 05	05/ 06	06/ 07	07/ 08	02/ 03	03/ 04	04/ 05	05/ 06	06/ 07	07/ 08	02/ 03	03/ 04	04/ 05	05/ 06	06/ 07	07/ 08	02/ 03	03/ 04	04/ 05	05/ 06	06/ 07	07/08
Cours	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Effectifs	56	51	47	39	39	29	34	34	34	31	28	25	40	40	38	38	36	36	39	38	35	33	32	27
Passants	51	47	39	39	29	27	34	34	31	28	25	24	40	38	38	36	36	30	38	35	33	32	27	25
Redoubl.	05	04	08	00	10	02	00	00	03	03	03	01	00	02	00	02	00	06	01	03	02	01	05	02

L'analyse de ce tableau permet de faire les observations suivantes concernant le taux d'achèvement.

A Cabrousse 1, sur 56 inscrits au CI en 2002/2003, 29 sont parvenus au CM2 soit un pourcentage de 51,78%. Cela veut dire qu'un peu plus de la moitié de l'effectif a suivi une scolarité normale.

A Cagnout, sur 34 inscrits, 28 ont terminé normalement leur scolarité soit un taux de 82,38%. Ce taux est acceptable car approchant la norme référentielle qui est de 90%.

L'école de Diembéring présente les données suivantes : sur 40 inscrits au CI, 36 ont réussi à atteindre le CM2 soit 90%. Ici également, le taux d'achèvement est juste en adéquation avec celui de la norme.

A Niambalang, le taux est assez bon car sur 39 inscrits, 27 sont parvenus au CM2 en six ans soit 61,23%.

Au total, le taux d'achèvement moyen des élèves de classes bilingues à Oussouye est de 71,34%. Ce qui est de loin supérieur au taux moyen des classes traditionnelles qui est de 58,4 %.

5-2-2 La situation à Kébémér

Tableau :

Ecoles	Cours	Effectifs de départ			Effectifs en 2008		
		G	F	T	G	F	T
Pékh TALL	CM2	14	12	26	06	07	13
Guéoul 1	CM2	19	27	46	09	04	13
Cheikh I. FAYE	CM2	24	15	39	08	05	13
Thilon FALL	Gel de l'expérimentation en 2006 / 2007 motivé par une réduction sévère des effectifs, le départ du maître expérimentateur, entre autre.						

seuls 13 élèves ont réussi à atteindre le CM2 à Pékh TALL, à Guéoul tout comme à Cheikh I. FAYE , sur des effectifs de départ s'élevant respectivement à 26, 19 et 24 inscrits. Cela correspond à une chute respective de 50%, 71,74% et 66,67% et à un taux global d'achèvement de 37%.

A Thilom Fall, la réduction sévère des effectifs, combinée au départ du maître expérimentateur a conduit à l'arrêt pur et simple de l'expérimentation en 2006 / 2007.

Comment faut-il expliquer la différence concernant le taux d'achèvement entre Oussouye et Kébémér ?

A notre sens la réussite relative observée à Oussouye est à mettre sur le compte de l'introduction de la langue nationale dans l'enseignement. Les résultats obtenus peuvent être interprétés comme découlant de l'innovation. Comme l'indique bien le tableau, La réduction des effectifs est due aux redoublements et non à des abandons. Il faut souligner

cependant que le cycle de l'enseignement bilingue n'étant pas complet, les redoublants sont reversés dans le cycle classique.

Par contre, la baisse des effectifs à Kébémér s'explique par l'insuffisance d'adhésion des populations. Beaucoup de parents, ne comprenant pas que leurs enfants apprennent une langue qu'ils parlent déjà (cf. ci-dessous), ont choisi de les retirer des classes bilingues pour les inscrire dans les classes traditionnelles, parfois au prix d'un changement d'établissement. Ainsi, La réduction des effectifs s'explique ici par ces retraits et non par des échecs d'apprentissage.

5-2-3 Quelques observations

Les données supplémentaires, recueillies en décembre 2008, grâce à des enquêtes de terrain et à de nombreuses rencontres avec les personnels enseignants, permettent aujourd'hui de souligner les points suivants :

1. Dans certaines régions, du fait de l'accentuation de la pauvreté et de l'influence de l'Islam, le taux de scolarisation est en forte baisse dans les établissements publics au profit des « daras » (écoles coraniques). Cela semble s'expliquer par deux raisons :

- les daras coûtent aux parents beaucoup moins cher que les établissements publics (les élèves y sont livrés aux maîtres coraniques (marabouts) qui les prennent totalement en charge, les parents n'apportant, le plus souvent, qu'une modeste contribution financière ou matérielle à cette prise en charge.)
- Ces établissements publics, parce que dispensant un enseignement exclusivement en français, sont encore perçus

comme des foyers d'acculturation (cela justifie qu'il n'existe toujours pas d'école française dans la localité de Touba par exemple).

2. Dans de nombreuses régions, seul le wolof (langue dite alors « véhiculaire ») est enseigné, faute de compétence des enseignants dans les autres langues. Cette tendance s'est accentuée du fait que certaines variétés linguistiques régionales ont été privilégiées par rapport à d'autres au moment de la codification de ces langues. C'est ainsi, par exemple, que la variété codifiée du mandingue est jugée non représentative de cette langue par de très nombreux enseignants natifs de cette langue, pourtant parfaitement mandingophones. Cette tendance obligée à la véhicularisation, de plus en plus affirmée, du wolof en milieu scolaire entraînerait, selon certains observateurs, l'apparition de comportements réactionnels, de nature identitaire, favorisant, hors de la classe, le recours systématique (et parfois inhabituel compte tenu de la situation sociolinguistique du Sénégal où plus de 80% de la population est réputée maîtriser le wolof) aux langues maternelles, voire aux dialectes régionaux de ces langues, même au sein d'espaces de communication traditionnellement monolingues. C'est ainsi, par exemple, que le campus de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), réputé wolophone depuis des décennies, serait en cours de diversification. Cette tendance à la revendication identitaire, nouvelle au Sénégal, particulièrement en zones urbaines, donnera lieu ci-après à une recommandation particulière portant sur la nécessité de procéder à une amélioration des codifications existantes afin d'éviter ce que d'aucuns, de plus en plus nombreux, qualifient de « bricolage », particulièrement en matière de transcription, de découpage syllabique et même d'orthographe) et afin de faire accepter, par la même occasion, le concept de « langue

véhiculaire », à côté de celui de « langue maternelle ».

5-3 conclusion partielle

Le document *Introduction des langues nationales à l'école : évaluation des expériences test du PDEF*, produit par l'INEADE en novembre 2004, fournit des informations concernant l'appréciation que font les expérimentateurs eux-mêmes des résultats de l'enseignement bilingue. 92% des expérimentateurs affirment que les résultats des élèves se sont améliorés contre 8% qui considèrent que le bilinguisme n'a pas eu d'impact sur les performances des élèves. Cette appréciation, qui est conforme à l'avis de la plupart des enseignants que nous avons interrogés lors de nos enquêtes, est confirmée par les différentes données dont nous disposons sur la question. En effet, le rapport de la banque mondiale révèle bien que dans la classe de CP, où le bilinguisme est réellement pris en charge, les performances des élèves des classes bilingues sont bien meilleures que dans les classes traditionnelles. Sont également concluants, les résultats officiels à l'examen du CFEE de 2008, qui indiquent un taux de réussite de 65% pour les classes bilingues et de 50,9% pour les classes traditionnelles. Les tests de vérification que nous avons effectués en comparant deux classes bilingues et deux classes traditionnelles confirment également cette tendance.

Enfin, on a pu observer cette supériorité des classes bilingues par le taux d'achèvement, qui, en situation normale comme cela est le cas à Oussouye, est de 71,34%, taux de loin supérieur à celui des classes traditionnelles qui est de 58,4 %.

6 - Stratégies de concertation des usagers, de

communication/diffusion sur l'école bi-plurilingue

Il était prévu, dans le plan d'introduction des langues nationales à l'école, une campagne d'information des acteurs, des partenaires et des bénéficiaires, qui devait commencer dès le mois d'août 2002 par une adresse du Chef de l'Etat à la nation et qu'il fallait, par la suite, évaluer et ajuster en vue d'une réadaptation continue. Il n'y a pas eu malheureusement d'adresse du Chef de l'Etat ; la campagne a manqué de dynamisme et n'a pas donné les résultats attendus. Aussi n'est-il pas surprenant de relever globalement une insuffisance d'information auprès des populations.

6-1 Les expérimentateurs

Des éléments contenus dans les questionnaires distribués aux enseignants et directeurs de l'enseignement bilingue, lors de nos premières enquêtes, fournissent des indications concernant cette insuffisance d'information des populations et leur adhésion à l'expérimentation. Un second sondage élargi aux parents d'élèves, aux étudiants et aux politiques permet de se faire une idée encore plus précise sur cette question.

- Des 15 enseignants interrogés (maîtres et directeurs) 13 disent avoir des difficultés avec les parents, qui ne comprennent pas l'importance de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement et qui craignent que l'enseignement bilingue n'affecte négativement l'apprentissage du français.

6-2 Les parents

En interrogeant directement les parents, on s'aperçoit que cet avis n'est pas en fait un rejet de l'enseignement bilingue. En effet, aussi bien à Thilmakha, à Mbissao qu'à Dioukoul les parents disent se reconnaître dans l'utilisation des langues du milieu dans

l'enseignement. A Thilmakha, sur 47 parents interrogés : 32 sont favorables aux LN, à Mbissao, ils sont 33 sur 59 et à Diokoul, ils sont 29 sur 40. Cependant beaucoup (125) signalent ne pas comprendre l'absence d'évaluation finale en LN et n'avoir pas été informés sur la finalité pédagogique de l'enseignement de la langue nationale. Par ailleurs, ils soulignent presque tous (137/146) la nécessité de maintenir le français dans l'enseignement parce qu'elle est la langue de promotion sociale et de communication internationale (« de l'émigration » disent certains).

6-3 Les intellectuels

Quant au dernier groupe interrogé, il comprend 42 personnes dont 18 étudiants, 9 enseignants, 9 politiques, 6 de profession libérale. 26 avis y sont favorables à l'enseignement bilingue contre 16 défavorables, qui évoquent la sensibilité de la question des langues nationales ou considèrent que leur introduction dans l'enseignement risque de ralentir les apprentissages en français. 6 parmi eux affirment qu'ils comprenaient par « enseignement bilingue », l'enseignement du français et de l'anglais, qui s'introduit de plus en plus dans l'élémentaire. La totalité de ce groupe se dit attaché au maintien du français dans l'enseignement.

6-4 Conclusion partielle

L'adhésion des populations à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif est évidente (123 favorables/188 interrogés). Cependant, il apparaît un grand déficit d'information et de sensibilisation sur ce projet. L'utilité et la finalité de l'apprentissage de ces langues n'est pas bien perçue, leur rapport avec le français non

plus. Le sentiment reste vaguement partagé qu'elles sont introduites à l'école pour remplacer le français, perspective incompréhensible, le français étant la langue de promotion sociale et de communication internationale.

7 – CONCLUSION

Commencée en 2002, l'expérimentation de l'enseignement bilingue devait être généralisée en octobre 2008, à l'arrivée en fin de parcours de la première cohorte d'élèves. Cette généralisation était cependant subordonnée à une évaluation de la phase de mise à l'essai. Il y a eu certes une évaluation effectuée en 2004 par l'INEADE et deux portant sur les performances, faites par la Banque Mondiale en 2005 et 2008. Elles ne correspondent pas cependant à ce bilan global de validation, attendu par l'opinion et devant fixer les perspectives et les modalités de la généralisation. Aujourd'hui, du fait de l'absence de suivi, la plupart des classes bilingues ont cessé de fonctionner. Et le sentiment le plus partagé est qu'une fois de plus l'introduction des langues nationales dans le système éducatif est renvoyée aux calendes grecques. Pourtant, suffisamment d'éléments semblent indiquer la supériorité de l'enseignement bilingue par rapport à celui monolingue, en ce qui concerne l'amélioration des apprentissages et l'intégration de l'école au milieu ; et incontestablement, pour le Sénégal, un certain nombre d'acquis pourraient être mis à profit pour la réussite de la réforme. En effet, le schéma directeur sur lequel s'est appuyée l'expérimentation est une étude exhaustive, capitalisant les leçons des expériences précédentes, nationales comme sous-régionales et balisant des pistes et des stratégies adéquates, concernant les différents aspects de la mise en œuvre du projet, tels que le choix des langues, leur articulation, leur outillage, la sensibilisation des parents, etc. Les blocages s'expliquent en grande

partie par l'instabilité et l'absence de coordination du dispositif de pilotage ainsi que par l'insuffisance des moyens. Les structures impliquées dans le pilotage de l'expérimentation (DALN, DEE, DPRE, DAGE, INEADE) n'ont pas pu impulser et gérer convenablement les différentes activités. Ce qui a eu pour conséquence, par exemple, qu'au niveau décentralisé les IA et IDEN n'ont pas pu servir de relais pour la formation des corps de contrôle et d'encadrement encore moins pour celle des maîtres et directeurs, ni mener la nécessaire sensibilisation des populations.

L'insuffisance des moyens, qui explique le retard voire l'absence des manuels et différents autres supports didactiques ainsi que le manque de motivation des expérimentateurs, ne pouvait laisser aucune chance de réussite au projet bilingue.

8- PRECONISATIONS ARGUMENTEES

- La volonté politique exprimée dans différents textes concernant l'enseignement bilingue devrait se traduire dans la réalité par l'octroi de moyens suffisants et adéquats. Il faut rompre avec l'habitude de la main tendue consistant à tout attendre des partenaires financiers. Pour un projet éducatif aussi important, il y a lieu de compter d'abord sur les moyens internes, et cela en y affectant une part substantielle du budget de l'état, plutôt que de subordonner la réussite de l'entreprise aux appuis externes.

- Cette volonté politique doit également se traduire par une stabilité institutionnelle dans le pilotage de l'introduction des langues à l'école, pour un suivi et une coordination efficaces. Il convient de confier, une bonne fois pour toute, la gestion du projet au Ministère de l'éducation nationale. Il faudra ensuite créer une coordination entre la DALN et la DEE pour une clarification et une plus grande efficacité des missions d'encadrement, de suivi, d'évaluation et de remédiation sur le

terrain, missions confiées aux IA et IDEN et appuyées par les structures de formation initiale et continuée .

- L'état doit engager une vaste campagne de sensibilisation des populations, et une large concertation avec elles afin de faire comprendre l'intérêt de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif , les avantages et les apports qualitatifs que cela comporte, pour prévenir les réticences et les abandons. Une telle campagne doit impliquer les plus hautes autorités de l'Etat, dont le président de la république, mais également les autorités locales ainsi que les associations de parents d'élèves et la société civile.

- Dans la même dynamique, l'Etat doit faire une vaste enquête sociolinguistique impliquant toutes les IDEN du pays et les associations de parents d'élèves et conduite avec le maximum de rigueur dans l'objectif de faire le meilleur choix des langues nationales à enseigner (langue véhiculaire, langue du milieu).

- La formation des maîtres et inspecteurs de l'éducation en didactique des langues nationales ainsi qu'en gestion des classes bilingues est très insuffisante. C'est pourquoi, l'on doit prendre en compte les langues nationales dans le référentiel de formation initiale des Ecoles de formation des instituteurs. De même le nouveau curriculum de l'école de base, en expérimentation depuis quelques années, doit prendre en compte les langues nationales et devenir un véritable curriculum bilingue.

- Il convient de revoir les conditions d'accès à l'EFI, en définissant un nouveau profil d'entrée. Ainsi il y a nécessité de soumettre les postulants à un test de niveau de connaissance en langues nationales (maîtrise de l'outil, à l'oral comme à l'écrit), mais également à un test de français pour évaluer avec précision les besoins et élaborer les contenus de formation les mieux adaptés prenant en charge correctement la pédagogie du français et des langues nationales ainsi que les contenus relatifs à leur

fonctionnement. Cette perspective permet de sélectionner des candidats capables de « gérer des apprentissages » au terme de la sommaire préparation dans les EFI.

- Pour la formation des formateurs préposés à la didactique du français et des langues nationales, les modalités peuvent varier en raison de la diversité des parcours et des profils intellectuels. Elles vont du simple recyclage pour les professeurs anciennement professeurs, à une prise en charge plus soutenue pour les ex-IPA. Pour ceux-ci, à l'approfondissement des savoirs évoqués plus haut s'ajoutera l'appropriation de ressources didactiques plus actuelles.

- Il faut aussi garantir la formation continuée en mettant en place un dispositif approprié et en responsabilisant au maximum les IDEN dans le pilotage des classes expérimentales. Un appui consistant doit leur être octroyé pour un suivi/encadrement efficient.

- Toutes les dispositions doivent être prises afin que soient élaborés des manuels adaptés, suffisants et disponibles à temps pour tous les niveaux concernés par l'enseignement bilingue et pour toutes les deux langues. Il y a nécessité de productions pédagogiques et de supports didactiques variés, destinés aux enseignants, simples, utilisables et efficaces.

- Il y a aussi nécessité de procéder à une harmonisation entre le niveau maternel (« préscolaire ») et le niveau élémentaire et adopter le schéma suivant, qui améliore celui proposé dans le plan d'introduction, concernant l'enseignement maternel et l'enseignement secondaire :

1. Généralisation de l'enseignement en langue nationale dès le niveau maternel (enseignement dit « préscolaire »), nécessairement à développer au Sénégal.

- Introduction du français oral à la deuxième section de la

maternelle

2. Maintien de cette situation au cours des deux premières années de l'enseignement élémentaire - CI et CP- (c'est-à-dire enseignement en langues nationales des différentes disciplines et enseignement du français (comme objet) à l'oral.

3. Passage au français écrit (objet d'apprentissage) dès le premier trimestre du CP.

4. Du CE1 au CM2 la fonction du français (médium d'apprentissage et non plus objet d'apprentissage) se renforce au point d'occuper, en CM2, 75% de l'espace scolaire, la langue nationale devenant un objet d'apprentissage à approfondir tout au long de la scolarité, y compris jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, ce qui permettrait aux élèves sénégalais de choisir une langue nationale comme discipline « linguistique » au baccalauréat, exactement comme c'est déjà possible pour les élèves d'origine sénégalaise qui passent ce diplôme en France !

- Il est établi que l'enseignement du français est facilité par le recours à la langue nationale déjà parlée par l'enfant. Cependant, il y a de nombreux problèmes, liés à la phonétique, aux interférences, à la traduction. Tous ces éléments mériteraient d'être pris en compte dans le programme de formation des enseignants de classes bilingues

- Les emplois du temps doivent être mieux élaborés pour que les temps d'enseignement/apprentissage permettent la réalisation des objectifs fixés au départ.

- Il convient d'accélérer et d'améliorer les procédures de codification des différentes langues sénégalaises destinées à cet enseignement (alphabets, transcriptions, découpages syllabiques et orthographiques).

- Il est indispensable d'accorder aux enseignants chargés de la mise en

œuvre de cet enseignement bilingue une prime de motivation, et de prendre en compte leur spécificité en ce qui concerne leur affectation.

- Enfin, Il est nécessaire et urgent de mettre en place des filières de formation en FLE/FLS, accessibles à tous, aussi bien sous forme de DU (diplômes d'université susceptibles d'être ouverts aux enseignants de l'école élémentaire), que de diplômes universitaires traditionnels (licence et master), dans le cadre de la mise en place du LMD au Sénégal, comme dans les autres États de l'Afrique subsaharienne francophone avec lesquels devrait s'ouvrir une large concertation sur l'ouverture et les contenus scientifiques et didactiques de ce type de formation. Un des points forts de cette formation en devenir, initiale ou continue, devrait être la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

ANNEXES

ANNEXE I

– BIBLIOGRAPHIE DU RAPPORT

BADJI, Mamadou (2005), *Quel plan de formation pour les maîtres de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire au Sénégal ?* Dakar, DESS

CISSE, Mamadou (2005), « Langues, état et société au Sénégal », in *Sudlangues*, Revue Internationale de Sciences du Langage, n°5 <http://www.sudlangues.sn>, pp. 99 – 133

CONFEMEN (1986), « Sénégal », in *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*. Paris, Champion, pp. 291-311

CONFEMEN (2008), *Evaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats, Document de réflexion et d'orientation*, CONFEMEN, Dakar.

CRES (2007), *Rapport Economique et financier du secteur de l'éducation*, CRES, Dakar.

DAFF, M. (2004), « Stratégies et aménagement didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique », *Penser la francophonie Concepts, actions et outils linguistiques, Actes des 1e Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue*, (Ouagadougou, 31 mai-1er juin 2004). Paris : Éditions des Archives contemporaines pp. 31-43

DIAKITE, M. (1995 a), « La 'Collection Sidi et Rama' en question », in *Walfadjri*, 19/07/1995

DIEYE, M. A. Amadou (2009), *L'enseignement du français et des langues nationales à l'élémentaire : cas de quelques écoles dans le département de kébémer*, Mémoire de maîtrise, Université Cheikh Anta

DIOP

DIRECTION DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (DPLN), (2002), *État des lieux de la recherche sur les langues nationales* (synthèse). Dakar : DPLN

DIRECTION DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (DPLN), (2002), *Curriculum de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras*. Dakar : Ministère Délégué chargé de l'Alphabétisation, des Langues nationales et de la Francophonie.

DUMONT, P. (1983), *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris : ACCT-Karthala

DUMONT, P. et MAURER, B. (1995), *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Paris : Edicef Revues

EGRA (2008), *Rapport pour la Banque mondiale, Résultats des élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof*, document de travail

IDEA International (2008), *Enseignement bilingue: étude des résultats et recherche action (Rapport préliminaire)*

IDEA International (2009), *Enseignement bilingue: étude des résultats et recherche action (Rapport pays : Sénégal)*

MARCHAND, J. et al. (2000), *Les écoles communautaires de base au Sénégal*. Paris : Haut Conseil de la coopération internationale, (version résumée)

MAURER, B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée Langues africaines-langue française*, Paris : L'Harmattan

MICHAELOWA K. (2001), *Scolarisation et acquis des élèves : les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone, Analyses et comparaisons internationales*, 3, 2001/12, DeBoeck Université

Ministère de l'Éducation nationale (1996), *Cadre de référence pour les Écoles communautaires de Base au Sénégal*. Dakar : PAPA

Ministère de l'Éducation nationale (2003), *Actes du colloque national sur l'enseignement en français : le français, langue de la scolarisation et de l'enseignement au Sénégal : bilans et perspectives* – Dakar du 4 au 7/02/2003

Ministère de l'Éducation nationale, INEADE (2004), *Introduction des langues nationales à l'école : évaluation des expériences test du PDEF*

Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Guide de formation initiale des volontaires de l'éducation (Draft de Mbour)*

Ministère de l'Enseignement Préscolaire, de l'Elémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales (2009), *Document de capitalisation des stratégies de relèvement du niveau linguistique des volontaires de l'éducation*

NDIAYE, M. (2000), « Politique linguistique et éducation au Sénégal », in *Mélanges d'archéologie, d'histoire et de littérature offerts au Doyen Oumar Kane*. Dakar : Presses universitaires de Dakar, pp. 631-641

NDIAYE, M. (2003), « tendances linguistiques liées à la mondialisation en Afrique : le rapport français/anglais », in *Actes du colloque international sur L'Avenir du patrimoine linguistique européen organisé du 30 juin au 3 juillet 2003 à l'Université de Reims Champagne-Ardenne*, Eric CASTAGNE, Jean-Emmanuel TYVAERT (eds.)

ORIVEL, François, (1981), *La télévision scolaire du Sénégal: évaluation économique et perspectives*. - Washington: Banque Mondiale.

PASEC (1999), *Guide pour l'évaluation des facteurs de performance à l'école primaire : manuel pratique d'évaluation*, PASEC/CONFEMEN, Dakar

PASEC (2004), *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*, Rapport PASEC, CONFEMEN, Dakar

PASEC (2007), *Guide méthodologique 2007*, document de travail

PASEC (2009), *Rapports PASEC Burkina Faso, Congo et Sénégal*, Documents de travail

PDEF (2008), *Rapport national sur la situation de l'éducation*, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation, Dakar

SENEGAL (1971), *Décret n°71-566 du 21 Mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales*

SENEGAL (1991), *Loi n° 91 - 22 du 30 janvier 1991 d'orientation de l'éducation nationale*

SENEGAL (2001), *Constitution de la République du Sénégal* du 22 janvier 2001

SENEGAL (2003), *Programme de Développement de l'Éducation et de la*

Formation (PDEF)

SENEGAL (2005), *La Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation* (publiée en 2000 et réactualisée en 2005)

SENGHOR Léopold Sédar , (1983), « Les relations entre le français et les langues africaines du Sénégal », Préface de l'ouvrage de Pierre Dumont *Le français et les langues africaines*. Paris : ACCT/Karthala

SOW Aboubacry (2009), *L'enseignement du français dans les écoles expérimentales en langues nationales au Sénégal*, Mémoire de D E A, Université Cheikh Anta DIOP

SOW, Mamadou (2009), *L'enseignement du français et des langues nationales à l'élémentaire : cas de quelques écoles dans le département de Oussouye*, Mémoire de D E A, Université Cheikh Anta DIOP

SYLLA, Yéro, (1991), *Des Etats généraux aux classes pilotes: les langues africaines dans l'éducation au Sénégal*. Dakar: Breda

VERDELHAN-BOURGADE, M (2007), *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*, Paris : De Boeck et Larcier

ANNEXE II

LES TERMES DE REFERENCES

**Etude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement
fondamental**

en Afrique subsaharienne francophone

LASCOLAF

TERMES DE REFERENCE

ENQUETE PAYS

Juillet 2008

1. Présentation générale

La Direction des politiques de développement (DPDEV/DGCID) du ministère des Affaires étrangères et européennes, l'Agence Française de Développement,, l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie (Collectif inter-réseaux en didactique des langues), souhaitent faire réaliser une étude intitulée : ***les langues de scolarisation dans l'enseignement en Afrique subsaharienne francophone : réalisation d'études bibliographiques et d'enquêtes de terrain dans 8 pays.***

2. Contexte

Plusieurs pays francophones ont engagé, ces dernières années des réformes nationales visant à l'introduction d'une (ou des) langue(s) nationale(s) comme medium d'enseignement dans l'enseignement de base. Dans l'enseignement primaire l'utilisation des langues nationales vise à favoriser les apprentissages fondamentaux et à rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale. La langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage permet de réduire l'échec scolaire.

De nombreux travaux de recherche ont documenté, évalué, comparé, modélisé les expériences de bi/plurilinguisme dans les systèmes éducatifs. Une bibliographie générale est associée en annexe de ces termes de référence. Toutefois, de nombreuses interrogations subsistent.

Depuis le forum mondial de l'Éducation (Dakar 2000) les pays engagés dans les stratégies d'universalisation de l'enseignement de base à travers les plans Education pour tous mesurent la difficulté de concilier une massification de l'accès à l'école avec une progression de la qualité des apprentissages. Les réformes des usages linguistiques dans l'enseignement de base peinent à produire les effets escomptés.

Les analyses des résultats obtenus par les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne francophone (notamment celles réalisées par la CONFEMEN - programme PASEC) montrent un faible niveau des acquisitions scolaires, en mathématiques notamment, qui semble corrélé avec une mauvaise maîtrise du français. Ces difficultés causent un échec scolaire massif et expliquent la faible efficacité interne de l'enseignement de base (redoublements, abandons). Pour y remédier une réforme des pratiques pédagogiques et de l'organisation du système éducatif est nécessaire : la révision des *curricula*, en cours dans de nombreux pays, a un impact direct sur les choix de politiques linguistiques au sein des systèmes éducatifs.

Cette préoccupation pour la qualité conduit logiquement à interroger le lien traditionnellement établi entre langue(s) de scolarisation et qualité de l'enseignement, notamment sur le plan de l'enseignement primaire, mais aussi, plus globalement, à tous les niveaux du système éducatif :

- Comment réduire l'échec scolaire massif observé faute d'une maîtrise suffisante des langues d'enseignement ? Quelle place accorder aux langues nationales dans l'enseignement ? pour quels type d'enseignements ? à quels stades du cursus (préparatoire, élémentaire, moyen)?
- Quelle articulation langues nationales / langue française recommander en particulier dans l'enseignement primaire ? Comment assurer un niveau linguistique suffisant pour aborder les apprentissages dans l'enseignement secondaire ?
- Quels appuis (nature et modalités) faut-il apporter pour l'efficacité des apprentissages en langue nationale et en langue française ?

Les choix de politiques linguistiques dans le système éducatif, déterminants pour la qualité de l'éducation et son ancrage dans les

situations et cultures locales, recouvrent toujours des réalités complexes (y compris des enjeux sociaux et politiques), précisément dans les pays plurilingues où toutes les langues nationales ne sont pas également décrites, n'ont pas le même nombre de locuteurs et ne jouissent donc pas *de facto* du même statut.

3. Objectifs

La finalité de l'étude est d'identifier les stratégies pédagogiques les plus appropriées dans le contexte multilingue africain au service d'une meilleure efficacité des politiques linguistiques des pays considérés.

Face à la situation de nombre de pays africains, caractérisés par des politiques linguistiques plus implicites qu'explicites, l'étude veut en effet clarifier les principes qui les sous-tendent, mettre en lumière les finalités, analyser les situations locales et nationales, inventorier les ressources, les attentes, les besoins, et évaluer, autant que possible, l'impact des mesures prises dans les pays pour articuler langue(s) nationales et internationales.

L'objectif principal de l'étude est d'examiner les interactions entre langue française et langues nationales africaines dans les politiques publiques d'éducation et de formation, à l'aune de leurs résultats en terme de succès pédagogique pour déboucher sur des recommandations aussi opérationnelles que possibles pour les Etats comme pour leurs partenaires techniques et financiers.

A cet effet, l'étude visera à :

- proposer des concepts opératoires et des pistes de réforme qui permettent l'amélioration de la maîtrise des langues d'enseignements dans l'enseignement fondamental des États concernés, au service de la qualité et de l'efficacité de leurs systèmes éducatifs ;
- identifier les mesures d'accompagnement nécessaires pour mettre en cohérence les objectifs pédagogiques des enseignements bi-plurilingues et les ressources (humaines, techniques, financières) allouées ;
- formuler des recommandations pour une évolution des actions de

coopération éducative dans le domaine du renforcement linguistique.

4. Champ de l'étude

L'étude se fondera sur l'élaboration d'une bibliographie analytique et sur la réalisation d'enquêtes de terrain centrées sur la problématique du bi-plurilinguisme dans les systèmes éducatifs des pays caractéristiques de situations sociolinguistiques types :

1. pays dits francophones, avec bi ou plurilinguisme national et présence de langue africaine d'envergure régionale (exemples : Sénégal – étude en cours, Burundi, Burkina, Niger – études à venir) ; pour le Mali, une simple mission conclusive est à prévoir, sans mise en œuvre d'une enquête ;
2. pays dits francophones, avec bi ou plurilinguisme national et absence de langue africaine d'envergure régionale (exemples : Bénin où existe une politique orientée sur les langues nationales dans le préscolaire – étude à venir) ;
3. pays où le français est en zone de « contact direct » avec une autre langue internationale (exemple : Cameroun – étude en cours) ;
4. pays hors francophonie : Tanzanie, étude bibliographique seule.

La liste des pays à étudier sera finalisée après accord du ministère de l'Éducation du pays concerné pour la participation à l'étude.

Une **documentation des expériences de bi/plurilinguisme** dans le système éducatif du pays étudié sera réalisée : recension des expériences, examen des résultats pédagogiques, évaluation des ressources disponibles et des moyens mobilisés, analyse des conditions de leurs réussites ou de leurs échecs.

L'étude devra aussi définir quelques **indicateurs d'appréciation de leur efficacité** (interne et externe) **et leur efficience** au regard des conditions locales. Elle prendra également en compte : le statut de la « langue étrangère » pour les différentes catégories de la population (urbains, ruraux) ; sa place sur le marché du travail (y compris à bas

niveau de qualification) ; les préférences linguistiques révélées par les choix éducatifs des élites.

Les **chercheurs-experts** et les **départements ministériels de l'éducation** dans les pays pressentis établiront un plan de travail, de rencontres et de visites de terrain. Une **équipe nationale légère** sera constituée pour coordonner la réalisation de l'étude dans chaque pays.

Les experts rencontreront :

- les directions et services du **ministère de l'éducation (ou institutions rattachées)** en charge de la recherche pédagogique, du curriculum, de l'évaluation, de la formation initiale et continue des enseignants et de leur encadrement ;
- des **entreprises et organisations d'employeurs** pour analyser l'efficacité externe du parcours linguistique offert par le système éducatif (public et privé) ;
- diverses catégories **d'acteurs de la francophonie** concernés par la coopération linguistique et éducative (UNESCO, OIF, AUF, ambassades des pays francophones, institutions spécialisées) et des **acteurs de la coopération dans le domaine linguistique.**

Ils réaliseront également des **observations de classe** sur des échantillons pertinents d'écoles et dialogueront avec les services déconcentrés en charge de l'encadrement et du pilotage pédagogique des établissements. Les échantillons de classe seront choisis de manière à être représentatifs, dans chaque pays, des modèles d'articulation possibles entre langues africaines et français.

Les **monographies** par pays pourraient plus particulièrement être l'occasion d'un approfondissement des éléments suivants :

1. Politique linguistique :
 - dans quel cadre sont mises en place les scolarisations bilingues/plurilingues (lois, arrêtés, règlements, dispositifs législatifs) ?

- quelle(s) est (sont) la(es) finalité(s) de l'enseignement dans une ou plusieurs langues africaines ?
- quels sont les acteurs et bailleurs promouvant cette politique (Etat, régions, communautés, associations nationales ou étrangères) ?
- qui fait les choix des langues d'enseignement dans les écoles (Etat, région, communauté villageoise, parents d'élèves, associations nationales ou étrangères) et comment sont faits ces choix ?
- quel pourcentage d'écoles les scolarisations bilingues/plurilingues représentent-elles par rapport à l'ensemble national et/ou régional ?

2. Quelles sont les différentes modalités d'articulation entre les apprentissages en langues nationales africaines et les apprentissages en langue française dans l'enseignement primaire ?

- les méthodes d'apprentissage/enseignement : sur quel mode pédagogique s'opère la relation didactique entre le maître, l'élève, le savoir ? S'agit-il d'un enseignement/apprentissage transmissif, constructiviste, etc. ? En dehors des interactions verticales (maître-élèves), existe-t-il des interactions horizontales (élèves-élèves), et quels sont les moments de la classe concernés par ces deux types de relations ?

- la problématique Langue maternelle/Langue Seconde/Langue Etrangère ; comment sont abordées, selon ces trois approches, les différentes langues présentes dans la scolarisation ?

- les modèles didactiques ; existe-t-il des liens entre les apprentissages des langues africaines et les apprentissages du français ?

- l'organisation et le temps d'apprentissage effectif des différentes langues ; quelles langues pour quelles disciplines ? Quelles raisons à ces choix ? comment s'opère la gestion de l'utilisation des langues dans la classe (alternance codique, etc.)

- le contenu linguistique du curriculum et des programmes scolaires ; les écarts éventuels entre le curriculum officiel et le curriculum réel ;

- le contenu culturel véhiculé dans chaque langue de scolarisation : comment le caractériser ?

- les supports d'enseignement (manuels de l'élève, guides du maître) reflètent-ils le caractère bi/plurilingue ? de quelle manière sont-ils utilisés ?

3. Les dispositifs et le curriculum de formation initiale et continue des enseignants :

- niveau de formation initiale des maîtres intervenant dans les dispositifs bi/plurilingues ;

- les dispositifs de formation continue éventuels et leurs modalités (présentiels, à distance, auto-formation) ; part des NTIC dans ces

dispositifs ;

- la part des renforcements linguistiques et de la didactique des langues dans les dispositifs de formation initiale/continue ; la formation à distance.

4. Les effets mesurables, dans les écoles où les classes sont observées, des pratiques pédagogiques en matière de langues de scolarisation :

- analyse des performances des élèves dans les langues enseignées lors des évaluations et examens) ;

- analyse des résultats aux examens nationaux, analyse de résultats produits éventuellement par d'autres enquêtes (PASEC) ; accent mis particulièrement sur la maîtrise de l'écrit (lecture, production d'écrits).

5. Quels paramètres doivent être pris en compte pour que les enseignements articulant langues nationales et langue française réussissent sur le terrain, notamment au regard des environnements culturels locaux et des profils de compétences recherchés aux différents niveaux des systèmes éducatifs ?

- les ressources humaines, techniques et financières effectivement mobilisées pour mettre en œuvre, piloter, évaluer les pratiques relatives aux langues d'enseignement ;

- les ressources consacrées à la recherche sur les langues nationales en vue de leur usage à l'écrit dans le système éducatif ;

- la prise en compte des différentes images des langues appelées à être langues d'enseignement chez les différents acteurs (décideurs, enseignants, parents d'élèves) ;

- le degré d'utilisation effective des langues d'enseignement à l'écrit dans l'environnement social

- l'exposition (médias, environnement social) des enfants aux différentes langues utilisées dans la scolarisation.

6. Quel est le profil de formation générale des enseignants ? Quel est le niveau linguistique des enseignants dans les langues dans lesquelles ils sont censés enseigner ? Existe-t-il des dispositifs d'évaluation et de renforcement du niveau linguistique des enseignants ?

En conclusion

Les auteurs des études pays chercheront à répondre aux questions suivantes : quelles **mesures sont à préconiser** pour améliorer les dispositifs bilingues/plurilingues dans l'enseignement fondamental, en cohérence avec les profils de compétences recherchés aux différents niveaux ? Dans chaque situation spécifique, *in fine* déterminée par la politique linguistique des Etats, existe-t-il, dans les situations d'enseignement/apprentissage, des pratiques didactiques plus efficaces à recommander, d'autres, risquées, à éviter ? Quelles précautions faut-il prendre pour leur mise en œuvre ? Quels sont les avantages relatifs des différentes manières d'organiser l'articulation entre langues nationales et langue française, au sein des systèmes éducatifs en terme d'efficacité pédagogique constatée (qualité des apprentissages, rentabilité sociale et économique) ?

5. Temps de travail estimé

Temps de travail des experts chargés des études-pays (études pays et bibliographie)

Le temps de travail estimé pour les experts est à titre indicatif comptabilisé sur la base forfaitaire de :

- de 5 hommes/jours pour la bibliographie du pays ;
- de 65 hommes/jour par pays pour les enquêtes de terrain et la rédaction d'un rapport pays.

6. Rapports et calendrier

6.1 Rapports pays

a) Un **rapport de démarrage de mission** au bout de 10 jours de travail de terrain décrivant le plan de travail de la mission, les principales avancées et les difficultés rencontrées.

b) A l'issue des enquêtes de terrain, et de l'établissement de la bibliographie analytique commentée, les chercheurs-experts rédigeront un

rapport d'étude-pays provisoire à destination du Comité de pilotage et du Conseil scientifique répondant aux termes de référence de l'enquête : ce rapport contiendra, a minima, une analyse approfondie de la situation linguistique des pays concernés, rendra compte des visites et des rencontres, des éventuelles difficultés rencontrées et des compléments d'information qui apparaîtraient nécessaires. Une **synthèse de l'étude**, de huit à dix pages, mettant l'accent sur les recommandations, sera insérée au début du rapport. Le rapport d'étude – pays ou provisoire est le résultat de l'intégralité du travail des chercheurs-experts. Il sera soumis au Comité de pilotage et au Conseil scientifique qui pourront éventuellement demander des compléments, des modifications ou des précisions avant de le valider. Le **rapport d'étude-pays final** intégrera les observations du Comité de pilotage et du conseil scientifique.

Une **fiche-résumé distincte** de deux pages sera rédigée selon le schéma adopté par la Direction générale de la coopération internationale et du développement (DGCID) du ministère français des Affaires étrangères et européennes.

6.2 Séminaire de synthèse et capitalisation

Un séminaire de synthèse et de capitalisation sera organisé à l'issue des travaux et recherches de terrain. Il rassemblera les équipes ayant participé à l'étude. Il sera animé par le Conseil scientifique de l'étude.

6.3 Rapport de synthèse

Un rapport de synthèse général sera élaboré sous la supervision du Conseil scientifique sur les bases des divers travaux et rapports antérieurs. Il contiendra des éléments de typologie et de comparaison entre les diverses situations constatées. Il formulera des recommandations répondant au cahier des charge de l'étude.

6.4 Calendrier

Equipes existantes (Sénégal, Cameroun) et nouvelles équipes (Burkina Faso, Niger, Bénin, Burundi, Tanzanie, Mali)

- 20 juillet 2008 : atelier méthodologique initial à Ouagadougou (pour les équipes B. Faso, Niger et Mali) ;
- 1^{er} septembre 2008 : début des enquêtes de terrain ;
- septembre 2008 : atelier méthodologique initial à Cotonou (pour les équipes Bénin, Burundi, Sénégal et Cameroun) ;
- entre le 15 novembre et le 30 novembre 2008 : 1^{ère} visite des membres du CS ;
- 1^{er} février 2009 : atelier de restitution et 2^{ème} visite des membres du CS ;
- 1^{er} mars 2009 : remise des études de terrain ;
- entre le 1^{er} mars et le 1^{er} mai 2009 : analyses complémentaires ;
- 15 mai 2009 : remise des analyses complémentaires ;
- du 4 au 6 juin 2009 : atelier de synthèse à Paris ;
- 30 juin 2009 : remise du rapport de synthèse par le CS.

6.5 Travaux antérieurs et données fournies

Une bibliographie générale sélective faisant une sorte d' « état de l'art » descriptif et théorique sur les questionnements clés de ce programme de recherche, sera communiquée aux équipes retenues par le présent appel d'offres.

Des informations sur les programmes et projets en cours dans le secteur de l'éducation dans les pays visités seront communiquées aux chercheurs-experts par les institutions membres du Comité de pilotage ainsi que les coordonnées des personnes clés relatives au projet dans le pays visité.

ANNEXE III

- LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

- Pour commencer nos enquêtes nous avons rencontré différents acteurs de l'éducation, auprès de qui nous avons recueilli des informations et des documents: Il s'agit dans l'ordre de :

- M. Abdou DIAW, Directeur de l'Enseignement Elémentaire (DEE)
 - Autorisation à mener des enquêtes
 - Lettre d'introduction auprès des Inspecteurs d'Académie et des Inspecteurs Départementaux
 - Entretien sur les problèmes de l'enseignement du français et des langues nationales
- La Cellule d'Etudes et d'Actions Pédagogique CEAP, Structure privée
 - Entretien sur les problèmes de l'enseignement du/en français au Sénégal de la formation des enseignants
- M. Ngary FAYE, Directeur de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (DALN)
 - Autorisation à mener des enquêtes
 - Entretien sur l'expérience des classes bilingues
 - Recueil de données et de documents
- M. Papa GUEYE, Directeur de l'Institut National d'Etude et d'Action pour

le Développement de l'Education (INEADE)

- M. Cheikh DIAKHATE, Chef de la Division Etudes des curricula

Et M. Youssoupha LY, Chef de la Division Evaluation

- Entretien sur les missions de L'INEADE parmi lesquelles l'évaluation des curricula et des manuels scolaires et sur des expériences de classes bilingues du non formel créées par l'INEADE en partenariat avec la fondation Education Santé et la Banque mondiale

- Moustapha T. DIOP, Coordonnateur Pédagogique National pour le français de la Structure de Formation Continue des Professeurs du Sénégal

- Entretien sur les actions de formation continue des enseignants de français de l'enseignement moyen

- Mme Véronique Peteta et M. Omar BA, respectivement chargée de l'Enseignement Général et chargé de l'Enseignement Elémentaire de la Coopération Française dans le cadre du Projet Qualité

- Entretien sur l'appui de la coopération française à l'enseignement du/en français.

- M. Abou MBOW, Directeur du Livre et de la Lecture.

- Entretien sur l'édition en français et dans les langues nationales, l'implantation de bibliothèques en banlieue et dans les zones défavorisées.

- Monsieur Babacar DIOUF, ancien Directeur de la DPLN (devenu DALN)

au moment du lancement de l'expérience de l'enseignement bilingue (2002-2004).

-Mme Danielle LAVOIE et Monsieur Garba Hamidou Seydou, CONFEMEN Dakar (différents documents sur les systèmes éducatifs africains)

- Monsieur Alassane NDIAYE, premier Directeur de la DALN (2004), actuel Directeur de l'EFI de Diourbel

- Les Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale dont dépendent les écoles retenues dans l'échantillon et avec les Directeurs des EFI de Fatick, Louga et Diourbel

ANNEXE IV

CALENDRIER

- Septembre-novembre 2008 : Rencontres avec différents acteurs de l'éducation (Cf. liste des personnes rencontrées)

- 30 septembre – 1^{er} octobre 2008 : Atelier méthodologique initial à Cotonou : Sous la direction du Professeur Bruno MAURER

- 10 octobre – fin novembre 2008 : Enquêtes dans les écoles .

- Observations de classe : école de Thilmakha (28-10), école de Gate/Batal (27-10), école de Mbissao (28-11).

- Questionnaires aux enseignants et directeurs des écoles de Thilmakha (Thiès) Gate/Batal (Diourbel), Mbissao(Thiès) , Cabrousse 1, Cagnout, Niambalang et Diembering (Ziguinhor)
 - 15-17 décembre 2008 : Atelier d'analyse à Dakar : Sous la direction du Professeur Pierre DUMONT, Président du Comité scientifique de LASCOLAF
 - 20 – 23 janvier 2009 : Tests de performance de confirmation dans trois écoles : l'école communautaire bilingue de Mbissao à Thiès, l'école publique non bilingue Sato Eisako à Dakar et l'école publique Saër Seye (dans la région de Saint-Louis),
 - 6-11 juin 2009 : Deuxième Atelier d'Analyse à Dakar : Sous la direction du Professeur Pierre DUMONT, Président du Comité scientifique de LASCOLAF
 - 31 novembre – 2 décembre 2009 : ateliers de synthèse et de pré-validation à Paris, en présence des différentes équipes, du Comité scientifique et du comité de pilotage du projet LASCOLAF
- 14 – 20 décembre 2009 : Enquêtes de terrains complémentaires/
 -Questionnaires aux enseignants et directeurs des écoles Pékh TALL, Guéoul, Cheikh I. FAYE et Thilom FALL se trouvant à Louga dans l'académie de Kébémér, et de Thilmakha et Mbissao dans l'académie de Thiès, et à un échantillon d'intellectuels à Dakar/ Tests de niveau à Mbissao
- 25 – 27 Janvier 2010 : Atelier d'harmonisation et de finalisation à Dakar

ANNEXE V

C V MODOU NDIAYE

Etat civil

Prénom et nom : Modou NDIAYE

Date et lieu de naissance : 20 10 1956 à Dakar

Nationalité : sénégalaise

Marié

Formation

17 mars 1989 : soutenance de thèse de Doctorat Nouveau-Régime de sciences du langage - option : linguistique française . Mention : très honorable (Université de Provence Aix-Marseille I)

1986 : D. E. A. Sciences du langage . Mention : très bien . (Université de Provence Aix-Marseille I)

8 juillet 1985 : Maîtrise de lettres modernes (mémoire) . Mention : très bien (Université de Dakar)

10 juin 1985 : Maîtrise de lettres modernes . Mention : très bien (major)

5 novembre 1984 : certificat de licence de lettres modernes . Mention : bien

30 octobre 1984 : certificat de spécialisation d'étude du français classique, moderne et contemporain . Mention : bien (major)

8 juillet 1983 : DUEL de lettres modernes . Mention : assez bien

Août 1980 : Admission au concours d'entrée à l'Ecole normale supérieure .

Juillet 1980 : bac -A3 lettres et langues

Juillet 1979 : certificat d'aptitude pédagogique

Juillet 1978 : Brevet supérieur d'études normales (BSEN)

Juillet 1974 : Admission au - concours d'entrée à l'Ecole normale
William Ponty

- B. E. P.C. (Brevet d'études du premier cycle)

Expérience professionnelle

- Juillet 2009 : Professeur Titulaire

- 2007-2009 : Responsable du Laboratoire Sociolinguistique
Linguistique et Didactique des Langues en Afrique (SOLDILAF) de l'Ecole
doctorale ARTS et CIVILISATIONS (ARCIV) de la faculté des lettres et
sciences humaines de Dakar

- 2007 : Responsable de l'équipe de recherches Lexicologie,
Lexicographie, Terminologie et Traduction du Laboratoire
SOLDILAF de l'Ecole doctorale ARCIV de la faculté des lettres et
sciences humaines de Dakar

- Décembre 2002 – Décembre 2006 : Chef du département de
français de la Faculté des lettres et sciences humaines (Université Cheikh
Anta DIOP de Dakar).

- Juillet 2001 : Maître de conférences de linguistique française à
l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar .(FLSH)

- 1989 - 2000 : Assistant puis maître-assistant de linguistique
française à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.(FLSH)

- 1992 - 2008 : Membre de l'équipe sénégalaise de recherche sur
le français et les langues sénégalaises

- 2006-2007 : Coordonnateur du programme : Traduction et
Adaptation du Glossaire informatique en wolof

- Depuis 2002 – Rédacteur en chef de la revue électronique de
sciences du langage *Sudlangues*.

- 2008 : Responsable du comité sénégalais du projet LASCOLAF

- Depuis 1998 : Formateur à la Structure de Formation Continué
des professeurs de français du moyen secondaire

- 1982 – 1984 : Professeur de français de l'enseignement moyen

- 1978 - 1980 : Instituteur, Directeur d'école élémentaire

-

Langues : (oral et écrit)

- Français, anglais, wolof .

PUBLICATIONS

ARTICLES

- 1 - « Eléments pour une classification des subordinatifs du français », in *Annales de la Faculté des lettres et sciences humaines de Université Cheikh Anta Diop*, n° 21, (1991), Dakar , N.I.S.-Editions .
- 2 - « Pour une nouvelle approche des énoncés zeugmatiques », in *Annales de la Faculté des lettres et sciences humaines de Université Cheikh Anta Diop*, n° 22, (1992), Dakar , N.I.S.-Editions
- 3 - « Quelle grammaire enseigner ? », in *Annales de la Faculté des lettres et sciences humaines de Université Cheikh Anta Diop*, n° 23, (1993), Dakar , N.I.S.-Editions .
- 4 - « Les locutions à *ce que* et *de ce que* des subordonnées complétives, in *Annales de la Faculté des lettres et sciences humaines de Université Cheikh Anta Diop*, n° 26, (1996), Dakar , N.I.S.-Editions, pp. 209 – 217 .
- 5 - « Syntaxe des verbes recteurs de la séquence "à ce que P", in *Annales de Faculté des lettres et sciences humaines, Université Cheikh Anta Diop* , n° 28, (1998), Dakar , N.I.S.-Editions, pp.206 – 226 .
- 6- « Les constructions comparatives en *plus/moins ...que*”, in *Recherchessur le français parlé* ,n° 15, (1999), Aix-en-Provence, P.U.P., pp. 137 – 161 .
- 7 - « Le statut de *plus* et de *que* dans la locution *plus que* des comparatives dites elliptiques”, in *Langues et littératures* n° 03, (1999), St-louis, Xamal, pp. 130 – 145 .
- 8- « Description syntaxique des constructions en “Tel que” à sens comparatif, in *Annales de Faculté des lettres et sciences humaines* ,Université Cheikh Anta Diop n°29, (1999), Dakar, N.I.S.-Editions, pp. 242

- 261 .

9 - ["Les deux statuts de *sinon*", in *L'Information grammaticale* n° 80, \(1999\), Paris, Baillié, pp. 8 - 13 .](#)

10- ["L'Énumération ouverte dans *La grève des battu* de Aminata Sow Fall : Etude grammaticale", in *Mélanges offerts à Ferdinand DIARRA*, \(Avril 2000\), Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université Cheikh Anta DIOP , Dakar, pp. 45 - 60 .](#)

[in *Revue Internationale de Sciences du Langage Sudlangues* n° 3, \(2003\), Dakar, UCAD.](#)

11 - "Eléments pour une description syntaxique et sémantique de "*plutôt*", in *Marges Linguistiques* (Revue électronique), (Octobre 2000), Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, 1- 15.

12 - « Les constructions injonctives dans *la Grève des battu* de A. S. Fall », in *Annales de Faculté des lettres et sciences humaines* , Université Cheikh Anta Diop n° 30, (2000), Dakar, N.I.S.-Editions, pp. 242 - 253 .

13 Eléments pour une description d'étude de des la coordinatifs du Wolof », in *Mélanges d'archéologie, d'histoire et de littérature offerts au doyen Oumar KANE*, (2000), Université Cheikh Anta , Dakar, N.I.S.-Editions

14 - « Quelques éléments pour la description syntaxique de EN », in *Liens* n° 4, (2001), Ecole Normale Supérieure de Dakar, Centre de recherches. ISSN 0850-4806

15 - « Les constructions corrélatives dans les *Tambours de la mémoire* de Boubacar Boris DIOP », in *Safara*, Revue internationale de langues, littératures et cultures, n° 1, (2002), Université de Saint-louis, Sénégal. ISSN 085-4119

16- [« Les tendances linguistiques liées à la mondialisation en Afrique : Rapports entre le français, l'anglais et les langues africaines. », in *Actes du Colloque international sur L'Avenir du patrimoine linguistique européen* organisé du 30 juin au 3 juillet 2003 à l'Université de Reims Champagne-Ardenne . \(2004\), N 358097-Dépot légal : Novembre 2004](#)

17 - « Le français au Sénégal : Procédés morphologiques de création des particularités lexicales », in *Actes du Colloque Le français hors de France: identités et altérités* organisé du 22 au 23 avril 2005 à l'Université de la Culture chinoise. (2006),

18 - [«Le champ sémantique du mot « marabout » en français du Sénégal », in](#)

111

[Actes du Colloque des septièmes journées scientifiques. Mots, termes et contextes](#) organisées à Bruxelles (ISTI) du 8 au 10 septembre 2005. (2006). ISBN 2-914610-31-9

19 – « Terminologie informatique en wolof : problèmes de traduction », in *Annales de la faculté des lettres et sciences humaines* de l'Université Cheikh Anta Diop, n°38 (2008), Dakar, N.I.S.-Editions ISSN 0850-1254

OUVRAGES :

20 - [Les mots du patrimoine : le Sénégal, Paris, AUF/EAC , 2006, 599 pp. - ISBN : 2- 914610- 33- 5](#)

21 - *Léopold Sédar Senghor, Poésie complète*, Paris, CNRS EDITIONS, 2007, 1313 p. ISBN 978- 2- 271- 06604-6

22 - *Glossaire informatique français-wolof*, Dakar, UCAD, 2007, ISSN 0850 - 1254

23 - *Wolof style guide*, Dakar, UCAD, 2007, ISSN 0850 – 125

2- CV MAMADOU DIAKITE

Mamadou DIAKITÉ

Chargé de recherche en sciences du langage

CLAD université Cheikh. Tél. (221)
Anta. Diop P : 77 551 93 51
Dakar B : 33 824 52 06
Sénégal majakite@hotmail.com

Publications

1. DIAKITE, M. (2010, à paraître) « Tradition orale, traduction et

Expérience

- 2007 : Membre fondateur et membre permanent de l'Académie des Langues nationales du Sénégal.
- 2006 : Membre du Laboratoire de sciences du langage de l'université Cheikh Anta Diop (Dakar).
- 2006 : Consultant de l'ONG ARED pour la correction de la version mandingue de la *Loi d'Orientation Agro-Sylvo-Pastorale* du Sénégal (Dakar)
- 2004 : Consultant de l'INEADE (Dakar) pour l'« Atelier de finalisation des manuels de CI (cours d'initiation) en langues nationales (9-13 août EFI Thiès).
- 2003 : Consultant de l'opérateur de téléphonie mobile SONATEL MOBILE : traduction de la messagerie vocale en bambara, Dakar.
- 2003 : Membre du réseau de chercheurs LTT (Lexicologie, Terminologie, Traduction) de l'Agence universitaire de la Francophonie.
- 2002 : Consultant de l'UNESCO / IIRCA pour l'« *Étude sur la demande de renforcement des capacités en matière d'environnement, de santé, de développement durable et de réduction de la pauvreté dans les langues du Sénégal et sous-régionales* » (mandinka, pulaar et wolof)
- 2001 : Conseiller technique au Ministère de la Formation professionnelle, de l'Enseignement technique, de l'Alphabétisation et des Langues nationales chargé de la politique linguistique du Sénégal.
- 2000-2001 : Chef du Bureau d'Appui Technique de la Direction de la Promotion des Langues Nationales, responsable de la codification de plusieurs langues nationales (Dakar).
- 1997-2000 : professeur au lycée de Mboro ; éditeur-conseil du journal scolaire *L'Écho*.
- 1998 : Directeur technique de l'institut de formation professionnelle INFOGES - Thiès.
- 1980 - 1989 : instituteur, directeur (1985-1986) de l'école de Guia, Podor.

Langues

Maternelle : bambara

Écrites et parlées : bambara, français, malinké

Parlée°: wolof

Comprises : anglais écrit, mandinka, pulaar

**Diplômes et
Études
(université
de Dakar)**

2001 : doctorat de troisième cycle
1997 : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Supérieur à l'École Normale Supérieure.
1996 : DEA de grammaire.
1995 : Maîtrise de lettres modernes.
1994 : Licence de linguistique générale.
1992 : Licence de lettres modernes.

ANNEXE VI

LES GRILLES D'OBSERVATION

1 - GRILLE DE THILMAKHA

INSPECTION D'ACADEMIE DE **THIES**

INSPECTION DEPARTEMENTALE DE L'EDUCATION NATIONALE DE
TIVAOUANE

ECOLE ELEMENTAIRE DE **THILMAKHA**

DATE : 28 10 2008

<p>NB : LE = Langue d'enseignement enseignée</p> <p>SL= Sujet de la leçon</p>	<p>Classe A</p> <p>Effectif : 45</p> <p>Niveau :CE 1</p> <p>LE : Franç</p> <p>M. E : Vocab</p> <p>SL:Aquisiti on du mot : «déménager»</p>	<p>Classe A</p> <p>Effectif : 45</p> <p>Niveau :CE 1</p> <p>LE : Wolof</p> <p>M. E : Vocab</p> <p>SL:Aquisiti on du mot : Dëkkuwaay</p>	<p>Classe A</p> <p>Effectif : 45</p> <p>Niveau :CE 1</p> <p>LE : Wolof</p> <p>M. E : Maths (Xayma)</p> <p>SL: Soustractio n (Wanni)</p>	<p>Classe A</p> <p>Effectif : 45</p> <p>Niveau :CE 1</p> <p>LE : Franç</p> <p>M. E: Géo</p> <p>SL: Le temps qu'il fait</p>
<p>1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues</p>				
<p><i>Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i></p>				
<p>Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>

Le maître pose toujours les questions	X	X	X	X
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître				
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves	X	X	X	X
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent				
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle				
<i>Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>				
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître				
Les élèves posent des questions				
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	X	X		X

Il y a des interactions élèves-élèves				
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations	X	X		
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	X	X	X	
2. Apprentissage de la langue de scolarisation				
<i>L'enseignement de la langue de scolarisation est-il un enseignement de type communicatif ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)</i>				
- apprentissage de la compréhension orale	X	X		
- apprentissage de la lecture	X	X		
- apprentissage de la production orale	X	X		
- apprentissage de la production écrite	X	X		

<i>L'enseignement de la langue de scolarisation s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)</i>				
- activités sur la morphosyntaxe de cette langue				
- activités sur la correction phonétique de cette langue				
- activités sur le lexique de cette langue	X	X		
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre les apprentissages en LN et les apprentissages en français ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)				
- comparaisons explicites faites entre les systèmes				
- analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues				

- recours à des traductions d'une langue à l'autre	X (F → LN)			X (F → LN)
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe				
- une seule langue présente dans la communication		X	X	
- recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas				
- recours à de l'alternance codique servant à mieux expliquer				
5. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation				
- le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première ?	Non	Oui	Oui	Non
- le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?	Non	Non	Non	Non
- le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?	Oui	Non (7 jours à la DALN)	Non	Oui

- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?	Oui	Non	Non	Oui
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?	LN et Fr	LN et Fr	LN et Fr	
6. Supports de l'enseignement				
- un manuel est-il utilisé ?	Non	Non	Non	Oui
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?	Aucun	Aucun	Aucun	03
- combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?	Aucun	Aucun	Aucun	45
- des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Non	Non	Non	Images du livre
- d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Ardoises, craie	Ardoises, craie	Ardoises, craie	Ardoises, craie

2 - GRILLE DE GATE/BATAL

INSPECTION D'ACADEMIE DE **DIOURBEL**

INSPECTION DEPARTEMENTALE DE L'EDUCATION NATIONALE DE
BAMBEY

ECOLE ELEMENTAIRE DE **GATE/BATAL**

DATE : 27 10 2008

	Classe A	Classe A	Classe A	Classe A
NB : LE = Langue d'enseignement	Effectif : 43	Effectif : 43	Effectif : 43	Effectif : 43
	Niveau:CE 1	Niveau :CE 1	Niveau :CE 1	Niveau:CE1
enseignée	L E : Sérère	L E : Sérère	L E : Français	L E : Français
SL= Sujet de la leçon	M. E : Express. orale	M. E : Histoire	M. E : Vocab.	M. E : Educat. sanitaire
	SL: Le remerciem ent	SL: Le baptême	SL: L'école du village	SL: La propreté des mains

2. Les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues				
<i>Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>				
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves		X	X	X
Le maître pose toujours les questions	X	X	X	X
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître				
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves				
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent				
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle				X

<i>Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>				
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître				
Les élèves posent des questions				
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	X	X	X	
Il y a des interactions élèves-élèves	X			
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations				
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	X			
2. Apprentissage de la langue de scolarisation				

<i>L'enseignement de la langue de scolarisation est-il un enseignement de type communicatif ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)</i>				
- apprentissage de la compréhension orale	X	X		X
- apprentissage de la lecture				X
- apprentissage de la production orale	X	X		
- apprentissage de la production écrite	X			
<i>L'enseignement de la langue de scolarisation s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)</i>				
- activités sur la morphosyntaxe de cette langue				
- activités sur la correction phonétique de cette langue	X			X

- activités sur le lexique de cette langue	X	X		
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre les apprentissages en LN et les apprentissages en français ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)				
- comparaisons explicites faites entre les systèmes				
- analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues				
- recours à des traductions d'une langue à l'autre	X	X		X
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe				
- une seule langue présente dans la communication				
- recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas	X	X		X
- recours à de l'alternance codique servant à mieux expliquer	X	X		X

5. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation				
- le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première ?	Oui	Oui		
- le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?			Oui	Oui
- le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?				
- le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?			Oui	Oui
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?			Oui	Oui
- dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?	Appui pédagogique	Appui pédagogique		
6. Supports de l'enseignement				
- un manuel est-il utilisé ?	Oui		Oui	Oui

- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?	1		1	
- combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?	43		43	
- des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?				
- d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?				

2 - GRILLE DE MBISSAO

INSPECTION D'ACADEMIE DE **THIES**

INSPECTION DEPARTEMENTALE DE L'EDUCATION NATIONALE DE **THIES**

ECOLE COMMUNAUTAIRE ELEMENTAIRE DE **MBISSAO**

DATE : 28 11 2008

<p>NB : LE = Langue d'enseignement enseignée</p> <p>SL= Sujet de la leçon</p>	<p>Classe A</p> <p>Effectif : 22</p> <p>Niveau :CE 1</p> <p>LE : Franç</p> <p>M. E : Gramm.</p> <p>SL: Le Nom</p>	<p>Classe A</p> <p>Effectif : 22</p> <p>Niveau :CE 1</p> <p>LE : Franç.</p> <p>M. E : Maths</p> <p>SL:Donnée manquante</p>	<p>Classe B</p> <p>Effectif : 26</p> <p>Niveau :CP</p> <p>LE : Wolof</p> <p>M. E : Conversati on</p> <p>SL:Interrog ation et Ordre</p>	<p>Classe B</p> <p>Effectif : 26</p> <p>Niveau :CP</p> <p>LE : Wolof</p> <p>M. E: Maths</p> <p>SL: Acquistion du nombre 8</p>
<p>3. Les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues</p>				
<p><i>Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i></p>				
<p>Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves</p>	X	X		
<p>Le maître pose toujours les questions</p>	X	X		

Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître				
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves	X	X		
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent				
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle				
<i>Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>				
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître			X	X
Les élèves posent des questions				
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	X	X	X	X
Il y a des interactions élèves-élèves			X	X

Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations	X	X		
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	X	X	X	
2. Apprentissage de la langue de scolarisation				
<i>L'enseignement de la langue de scolarisation est-il un enseignement de type communicatif ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)</i>				
- apprentissage de la compréhension orale	X		X	
- apprentissage de la lecture	X			
- apprentissage de la production orale	X		X	
- apprentissage de la production écrite	X			

<i>L'enseignement de la langue de scolarisation s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)</i>				
- activités sur la morphosyntaxe de cette langue	X		X	
- activités sur la correction phonétique de cette langue				
- activités sur le lexique de cette langue	X		X	
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre les apprentissages en LN et les apprentissages en français ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)				
- comparaisons explicites faites entre les systèmes				
- analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues				

- recours à des traductions d'une langue à l'autre	X (F ® LN)	X (F ® LN)		X (F ® LN)
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe				
- une seule langue présente dans la communication			X	X
- recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas			X	
- recours à de l'alternance codique servant à mieux expliquer	X	X		
5. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation				
- le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première ?	Non	Non	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?	Non	Non	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui

- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?	LN et Fr	LN et Fr	LN et Fr	LN et Fr
6. Supports de l'enseignement				
- un manuel est-il utilisé ?	Non	Non	Non	Non
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
- combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
- des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Non	Non	Non	
- d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Ardoises, craie	Ardoises, craie		Ardoises, craie

ANNEXE VII

1 TABLEAU DES LANGUES

Nom langue	Pourcentage de locuteurs en L1	Véhicularité	Transcrite	Utilisation écrite	Utilisation scolaire et type	Matériel (%)pédagogique disponible
	par tranches : moins de 1% moins de 5% 5-10% 10-20% Etc.	Oui/Non	Oui/non	Oui/non	Médium, matière	N b r e d e manuels et matières éventuellement
Wolof	43,3 %	Oui	Oui	Oui	Mé et Ma	710 (= 42,46%)
Pulaar	25,9 %	Véhiculaire dans 3 régions sur 11	Oui	Oui	Mé et Ma	417 (=24,94%)
Sereer	10,7 %	Véhiculaire dans 1 région sur 11	Oui	Oui	Mé et Ma	161 (= 09,62 %)
Mandinka	5,3 %	Véhiculaire dans 1 région sur 11	Oui	Oui	Mé et Ma	118 (= 07,05)

Joola fogny,		Non	Oui	Oui	Mé et Ma	196 (= 11,72 %)
Sooninke	De 2 à 3,4%	Non	Oui	Oui	Mé et Ma	70 (=04,18 %)
mankaa_ de l'Ouest		Non	Non	Oui	Non	Non
Hassaniya, balant, noon, ndut, manjaku, jalunka, saafi	Moins de 1%	Non	Oui	Non	Non	Non
Autres langues	Moins de 1%	Non	Non	marginale	Non	

2 - Tableau de synthèse des productions en/sur langues nationales

Domaines / Langues	Phon.	Gram	Voc	Et. Spec.	Et. Comp.	AUTRES							
						Santé	Relig	Agri	Elev Pêche	Envir	Droit	Gest	Divers
wolof	32	42	38	402	17	21	29	27	13	4	16	21	48
Pulaar	10	14	40	28	23	32	23	15	21	9	10	15	177
Sereer	1	8	18	63	6	21	7	6	6	2	12		19
Joola	5	13	26	39	1	43	43		8	1		2	15
Mandinka	4	8	9	45	4	10	6	5	21	1		10	

Soninke	5	1	10	42		6		2	3		1		
Hasaniya	1	2	1										
Balant	6	8	1	14		1							2
Mankaan	4	1											
Noon	11	7											
Manjaku	2	1	10	20									
Saafi	4	1											
Baynunk	1			3	11		1	10					2
Bajranke	6	1	1										
Ndut	1												
Jalonke	1	1		5			2						
Bedik	1	4	6	15		2	18						1
Bamana		8	8	14	2		3	1					
Konagi	7	6	2										
Basari	1	2	5										
Lehaar													
Paloor													
Bayot	1												
Pepel													
Malinke													
Xaasonke													
Jaaxanke													
TOTAL 1													
Linguistique		Enseignemt des LN		Alphabétisation			Promotion des LN			Traduction à partir de textes LN			
145		90		5			103			6			
TOTAL 2											339		
TOTAL GENERAL											2269		

ANNEXE VIII –

**1 - LETTRE DE POLITIQUE SECTORIELLE POUR
L'EDUCATION ET LA FORMATION**

2 – PDF/EPT

(CF DEUX FICHIERS PDF JOINTS)

ANNEXE IX

INSPECTION D'ACADEMIE : **THIES**

INSPECTION DEPARTEMENTALE DE L'EDUCATION NATIONALE : **TIVAOUANE**

ECOLE ELEMENTAIRE : **THILMAKHA**

Z O N E P E D A G O G I Q U E : T H I L M A K H A
N 56 / DIR/EN

DEUXIEME TRIMESTRE 2006

EVALUATION STANDARDISEE

CLASSES EXPERIMENTALES ET CLASSES TRADITIONNELLES

SYNTHESE COMPAREE

POURCENTAGE PAR COURS

Trad Trad Trad **Bilin** Trad Trad Trad **Bilin** Trad Trad Trad

CM2 CIA CIB CPA CPB CE1A CE1B CE2A CE2B CM1A CM1B

100 97,91 100 91,30 80 56,66 73,46 97,36 79,97 92,30 97,22

REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple - Un but - une Foi

**LETTRE DE POLITIQUE GENERALE
POUR LE SECTEUR DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION**

JANVIER 2005

INTRODUCTION

La présente lettre de politique sectorielle, vise à réajuster, la politique d'éducation et de formation pour la période 2000-2015. Elle s'inspire de la loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991. Déjà, en février 2000, le Gouvernement du Sénégal avait adopté une lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation (couvrant la décennie 1999 - 2008), dont le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) est le cadre d'opérationnalisation.

Depuis lors, le contexte du secteur a connu des évolutions, notamment avec les conclusions du Forum Mondial de l'Education de Dakar, la déclaration du Millénaire, le Nouveau Partenariat pour le Développement de l' Afrique (NEPAD), le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP), le protocole de la CEDEAO sur l'Education et la formation, la décennie de l'alphabétisation et la déclaration des Nations Unies (avril 2002).

Par ailleurs, les leçons tirées des trois années de mise en œuvre du Programme Décennal justifient un réajustement des options éducatives contenues dans la précédente lettre de politique sectorielle. En effet, au cours de ces dernières années, le système a enregistré d'importantes avancées au plan de l'accès avec une forte poussée des scolarisations, une amélioration du taux de transition, de l'équité et une implication accrue du secteur privé. Ces progrès sont allés de pair avec, une mobilisation sans précédent de ressources en faveur du développement du capital humain, notamment en faveur des plus pauvres, une amélioration du pilotage du secteur ainsi qu'une plus grande implication des communautés dans la gestion de l'école.

Cependant, dans un contexte de forte pression démographique, d'importants efforts restent à accomplir pour dépasser les performances réalisées à ce jour, sachant que beaucoup d'enfants n'ont pas encore accès à l'éducation formelle, sans tenir compte de la faiblesse des rendements scolaires. Aussi, si la parité est en passe d'être atteinte dans l'élémentaire, tel n'est pas encore le cas dans les autres niveaux. Bien que substantiel, le volume des ressources publiques mobilisées demeure insuffisant au regard des objectifs à atteindre et des besoins d'éducation. La dévolution des pouvoirs aux collectivités locales et aux structures déconcentrées reste encore timide.

I. PRIORITES DU GOUVERNEMENT

Les activités développées dans le cadre du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) permettront de satisfaire aux exigences de la scolarisation universelle conformément aux Objectifs de Développement du Millénaire et de lutte contre la pauvreté. L'enseignement élémentaire est la première priorité de développement.

L'amélioration de la qualité et le processus de décentralisation et de déconcentration constitueront les dominantes majeures des stratégies de développement du secteur.

En seconde priorité est placée la formation professionnelle et technique, dont la finalité est de mettre sur le marché du travail une main d'œuvre qualifiée en réponse aux besoins du secteur productif et de l'économie.

II. – OPTIONS STRATEGIQUES POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION

Les nouvelles orientations du secteur de l'éducation reposent sur les options suivantes :

- 1.1 l'universalisation de l'achèvement du cycle élémentaire et l'amélioration de l'accès dans les autres cycles
- 1.2 la création des conditions d'une éducation de qualité à tous les niveaux de formation
- 1.3 l'éradication de l'analphabétisme et la promotion des langues nationales
- 1.4 l'expansion de la responsabilité des communautés dans le système éducatif. Ceci comporte notamment la gestion des écoles, le suivi de la qualité et la mobilisation de ressources
- 1.5 la promotion et l'orientation de la formation professionnelle vers le marché du travail

- 1.6 L'élimination des disparités entre groupes économiques (riches/pauvres) entre sexes, inter et intra régionales, entre milieux (urbain/rural), à tous les niveaux d'enseignement et la prise en compte des besoins des enfant handicapés
- 1.7 La promotion de l'éducation des filles
- 1.8 Le partenariat efficace et bien coordonné
- 1.9 L'ouverture à la coopération régionale au sein de l'espace CDEAO.

III - POLITIQUES ET STRATEGIES DE DEVELOPPEMENT DES SOUS SECTEURS

Le système éducatif est organisé de façon à permettre à chaque enfant ou adulte sénégalais d'effectuer des études générales jusqu'à l'enseignement supérieur ou d'accéder à une formation professionnelle et technique adéquate. Il est structuré en 06 sous secteurs :

le développement intégré de la petite enfance, l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen, qui constituent avec le non formel l'éducation de base, le secondaire général, la formation professionnelle et technique et l'enseignement supérieur. L'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen constituent le cycle fondamental.

3.1. Développement intégré de la petite enfance (DIPE)

La politique de développement intégré de la petite enfance vise à assurer la prise en charge globale du jeune enfant sénégalais, de la naissance à son intégration dans le système scolaire.

Dans le cadre de la prise en charge de la tranche d'âge des 0-3 ans, l'objectif du Ministère de l'Education sera centré sur la formation des parents et l'éveil du jeune enfant à travers le développement des « cases des tout-petits », des crèches et des garderies communautaires.

De 3 à 6 ans, l'enfant est pris en charge dans des structures de prise en charge de la petite enfance : écoles maternelles et garderies communautaires, case des tous petits, dans le cadre d'une approche holistique intégrant les activités éducatives, nutritionnelles et sanitaires. Le type d'éducation dispensée à ce niveau a une fonction structurante dans le processus d'émergence de la personnalité et de l'éveil de ses virtualités profondes et prépare globalement l'enfant aux apprentissages scolaires ultérieurs.

Les stratégies de développement reposeront sur une prise en charge publique (personnel et fonctionnement) en ce qui concerne les écoles maternelles publiques et communautaire pour les garderies communautaires et cases des tout petits.

Les promoteurs privés sont encouragés dans ce secteur et pourront recevoir des appuis de l'état.

3.2. L'enseignement élémentaire

La finalité de l'enseignement élémentaire est de doter chaque enfant d'un substrat moral, civique, intellectuel et pratique solide pour servir de base à une vie accomplie.

Son objectif est d'assurer à chaque enfant d'ici 2010 un enseignement élémentaire de qualité de six (06) ans. Tous les enfants pourront, d'ici 2015, achever un enseignement élémentaire de 6 ans et devront poursuivre leur scolarité dans l'enseignement moyen.

Pour atteindre ces objectifs, différentes stratégies d'élargissement de l'accès à l'enseignement élémentaire et d'amélioration de la continuité mais aussi de la qualité de l'offre seront mises en œuvre dans le cadre d'une approche intégrée. Elles reposent sur:

- i) l'amélioration du taux d'achèvement ;
- ii) un développement stratégique de la carte scolaire qui accorde la priorité aux zones rurales et tienne compte de la demande d'éducation notamment en mettant en place là où les populations le souhaitent, des écoles bilingues formelles franco arabes ou en introduisant l'enseignement de l'arabe dans les écoles existantes. A cet effet, des enseignants bivalents seront recrutés et formés selon les besoins des IDEN pour tenir les classes bilingues qui suivront le curriculum officiel, qui sera réformé pour tenir compte de cette

donne. Dans tous les cas, les diplômés de ces écoles doivent avoir les mêmes prétentions que ceux qui sont issus des écoles classiques.

iii) la construction de 2400 salles de classe additionnelles en moyenne par an, la mise à niveau des écoles à cycles incomplet et la construction d'ouvrages annexes; l'allègement et l'harmonisation des procédures et des coûts de construction.

iv) une bonne maîtrise de la maintenance et de l'entretien des salles de classe par les communautés et la mise à niveau des écoles en ouvrage annexe.

v) la promotion de l'accès à l'éducation pour tous les enfants en portant une attention particulière aux jeunes filles, aux enfants à besoins éducatifs spéciaux, aux populations à faibles revenus, aux populations des zones rurales, aux enfants dans des modèles alternatifs et aux populations dans des zones urbaines à forte densité démographique.

vi) le recours aux classes à double flux dans les zones à forte pression démographique ainsi qu'aux classes multigrades dans les zones à faible effectif. Cependant, le dépérissement progressif des classes à double flux est programmé.

vii) la disponibilité de données fiables sur les effectifs, les profils de sortie et les passerelles qui permettent de changer de système d'éducation ou d'intégrer un autre modèle en fonction des besoins et de la demande.

viii) le recrutement de 3000 enseignants volontaires en moyenne par an et le redéploiement des enseignants titulaires non occupés à des tâches administratives essentielles, en veillant au maintien de coûts salariaux compatibles avec les objectifs d'accès.

ix) le maintien des enfants à l'école et l'amélioration de l'efficacité interne par la réduction des abandons et des redoublements. A cet effet des mesures administratives et pédagogiques seront systématiquement mises en œuvre.

x) la réforme de la subvention aux écoles privées, en accordant une priorité à celles accueillant des enfants issus des familles pauvres qui, par manque de disponibilité d'une école publique, sont contraintes d'y scolariser leurs enfants. A contrario, les écoles privées ne scolarisant pas d'élèves issus des populations vivant en dessous du seuil de pauvreté ne recevront pas de subvention. Cette subvention sera allouée suivant un cahier des charges permettant de garantir le relèvement de la qualité des enseignements.

3.3 L'enseignement moyen

Au niveau du moyen, les objectifs sont de relever le niveau de connaissance, d'aptitudes et de compétences nécessaires pour l'amélioration des performances des élèves, pour permettre leur intégration dans les cycles supérieurs de l'enseignement général, professionnel et technique.

Dans cette perspective l'objectif du Gouvernement est d'accueillir dans l'enseignement moyen au moins 53 % des sortants de l'élémentaire en 2007 et 65 % en 2010. A cet effet, les mesures à promouvoir sont les suivantes :

i) la promotion du modèle de collège de proximité

ii) l'amélioration des capacités d'accueil du sous-secteur par la création d'un nombre suffisant de collèges par an d'ici 2010 et la réhabilitation de collèges et de salles de classe dans les établissements d'enseignement moyen; l'instauration des normes de 45 élèves par groupe pédagogique et de 20 heures de service hebdomadaire en moyenne par enseignant ; le recrutement de 1100 vacataires en moyenne par an, d'ici 2007 et 1300 d'ici 2010 ; la formation d'enseignants polyvalents et l'utilisation rationnelle des enseignants.

iii) l'octroi de subvention aux écoles privées accueillant des enfants issus de familles pauvres de sorte à maintenir les frais en deçà du coût unitaire du public tout en améliorant la qualité des services délivrés.

3.4. L'éducation non formelle

Les Ecoles Communautaires de base ont essentiellement pour cibles des enfants et adolescents âgés entre 9 et 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés. L'Etat appuiera le développement des modèles alternatifs dans le cadre des Ecoles communautaires de base qui seront essentiellement développés dans des zones et des contextes où l'offre d'éducation publique est inexistante.

Les daaras seront modernisés à travers une réforme curriculaire qui intégrera l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle. Dans cette optique, il s'agira d'améliorer les conditions de vie et d'apprentissages des talibés ; de préparer les apprenants à une insertion socioprofessionnelle ; et de créer des passerelles permettant aux produits des daaras modernes d'intégrer le circuit franco-arabe officiel ou classique.

L'Etat encouragera les enfants dans les autres modèles alternatifs à intégrer le système d'éducation formel.

L'éradication progressive de l'analphabétisme des adultes de 15 à 49 ans pour arriver à un taux minimal de 10 % en 2012 par : le renforcement du transfert de compétences aux collectivités locales et aux structures déconcentrées (IA - IDEN) pour la supervision de l'exécution des programmes d'alphabétisation ; l'intégration de l'alphabétisation fonctionnelle et de la post-alphabétisation dans le cadre d'un programme global unifié avec un manuel de procédures unique ; la sous-traitance des programmes d'alphabétisation avec des opérateurs privés ou des ONG expérimentés. Elle s'appuie sur les langues nationales dont la promotion sera assurée à l'école et dans la vie officielle et publique.

3.5. L'enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général a pour objectif de développer le niveau d'éducation et de formation des apprenants pour leur permettre de poursuivre des études ou des formations professionnelles supérieures adéquates.

Globalement, les sous-secteurs de l'enseignement secondaire général et de la formation professionnelle et technique accueilleront 80 % des sortants du cycle fondamental d'ici 2010. De manière spécifique, l'enseignement secondaire général, accueillira 70 % de ces 80 %.

De nouvelles approches de gestion pédagogique et administrative des établissements y seront développées. A cet effet, il s'agira de mettre en place un programme d'extension de l'offre d'enseignement secondaire général basé sur une carte scolaire rationalisée ; de recruter 300 vacataires polyvalents en moyenne par an d'ici 2010, tout en déconcentrant le recrutement et la formation initiale et continuée des enseignants ; de veiller à l'application stricte de la norme horaire de 20 heures en moyenne par semaine pour chaque enseignant.

3.6. La formation professionnelle et technique

L'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle épousent le concept de formation professionnelle et technique, qui fait l'objet d'une réforme en profondeur fondée sur une nouvelle vision. Celle-ci tient compte de la spécificité du sous secteur, précisant ses ambitions et son champ d'action et modifiant ses principes ainsi que ses méthodes d'intervention. Dans ce cadre, elle est conçue comme un instrument visant à assurer la compétitivité et la performance de l'économie et est centrée sur les finalités ci-dessous :

- mettre sur le marché du travail une main d'œuvres qualifiés, en réponse aux besoins du secteur productif et de l'économie en ouvriers, employés, techniciens, agents de maîtrise et techniciens supérieurs ;
- promouvoir le savoir agir, l'employabilité et la créativité chez les jeunes et les préparer à devenir des acteurs performants dans la vie active ;
- accroître le taux de qualification professionnelle et technique au sein de la population.

La formation professionnelle et technique a pour ambition à moyen terme :

- i) de satisfaire les besoins en main d'œuvre nouvelle des 5 à 6 secteurs prioritaires de croissance du Sénégal avec un objectif de 20 000 personnes formées par an en 2010 ;
- ii) de rehausser dans ces secteurs le niveau de qualification interne des employés pour une productivité de la main d'œuvre proche des standards internationaux ;
- iii) de permettre un taux d'emploi des formés proche de 100%.

Elle institue désormais le principe d'un pilotage partenarial systématique, impliquant les principaux acteurs et bénéficiaires de la formation professionnelle et technique et plus particulièrement le secteur privé, dans la préparation et la mise en œuvre des plans stratégiques y afférant.

Elle est organisée autour des missions de formation initiale, de formation continue et d'insertion des formés. Son champ d'action s'étend désormais à l'apprentissage, en tant que formation professionnelle non formelle, dans l'objectif de la mise en place de processus de qualification normés et adaptés.

La formation professionnelle et technique pourra permettre à l'élève sortant de l'école élémentaire d'accéder à une formation par l'apprentissage traditionnel ou de préparer un diplôme professionnel de niveau V. Comme les élèves sortant de l'enseignement moyen ou secondaire, ils pourront accéder à des formations professionnelles et techniques de niveau V et IV et III, il aura la possibilité de poursuivre une formation, éventuellement jusqu'au niveau de technicien supérieur, voire de rejoindre ultérieurement le

second cycle de l'enseignement supérieur. Des passerelles devront permettre aux diplômés de la formation professionnelle et technique de poursuivre leur formation vers les niveaux supérieurs.

3.8. L'enseignement supérieur

Pour relever valablement et durablement les défis de la mondialisation, éviter sa marginalisation dans la marche vers le développement durable, le Sénégal entend placer l'enseignement supérieur et la recherche scientifique au cœur de sa politique de développement, pour se hisser au rang de pays émergent à l'horizon 2015-2020. Il s'agira donc pour notre pays d'élargir pour tous les citoyens, femmes et hommes, les possibilités d'accès à une formation de qualité à tous les niveaux du système et tout au long de la vie.

Les options structurantes de cette nouvelle politique d'enseignement supérieur et de recherche scientifique se déclinent comme suit :

- i) déploiement de la nouvelle carte universitaire, avec la mise en place de l'Université Polytechnique de Thiès (UPT), l'ouverture des Collèges Universitaires Régionaux (CUR) et la création de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) ; les orientations retenues à cet égard permettront d'élargir l'offre de formation supérieure, dans les régions notamment, tout en mettant l'accent sur la professionnalisation des cursus ; augmentation des effectifs d'étudiants de l'Université Gaston Berger (UGB) et désengorgement de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) ; renforcement de la politique d'émergence des établissements privés d'enseignement supérieur ;
- ii) promotion de l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ;
- iii) amélioration des rendements interne et externe de l'ensemble du système, combinée au développement d'une politique de contractualisation et au renforcement de l'autonomie des établissements ;
- iv) mise en place d'un système national d'évaluation et d'accréditation ;
- v) mise en place d'instances appropriées pour garantir la cohérence d'ensemble, l'harmonisation et la coordination de la politique en matière d'enseignement supérieur et de recherche scientifique ;
- vi) diversification des sources de financement du système et amélioration de son efficience.

IV - AMELIORATION DE LA QUALITE DE L'EDUCATION ET DES PERFORMANCES DU SYSTEME EDUCATIF

La qualité dans l'éducation formelle et non formelle fera l'objet d'une attention particulière durant les prochaines années. Cette qualité sera développé en s'appuyant sur :

- i) l'institutionnalisation et l'optimisation des différentes fonctions de l'évaluation par :
 - l'évaluation périodique des acquis scolaires comme outil d'aide à la prise de décision et de pilotage de la qualité au niveau central et déconcentré ;
 - la promotion de l'évaluation formative dans les pratiques pédagogiques et de celle de l'auto-évaluation en vue d'une régulation permanente des apprentissages et de l'amélioration du niveau de maîtrise des acquis scolaires ;
 - l'amélioration à tous les niveaux de la fiabilité et de la validité des épreuves des examens et concours
 - la mise en place de dispositifs de suivi de la qualité au niveau central et déconcentré
- ii) la réforme du curriculum fondé sur l'entrée par les compétences afin d'orienter les activités d'apprentissage sur un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être intégrés, significatifs et nécessaires pour la résolution des problèmes scolaires et ceux de la vie courante.
- iii) la finalisation des outils du curriculum de l'éducation de base actuellement en construction active ; la mise en place un dispositif de requalification du personnel enseignant; l'évaluation de l'introduction de l'éducation religieuse à l'école primaire, l'évaluation de l'introduction des langues nationales à l'école primaire ; la poursuite de l'expérimentation du trilinguisme.
- iv) la restructuration de la formation initiale des enseignants (révision des programmes de formation des enseignants, formation des formateurs stages pratiques), la formation des enseignants au nouveau curriculum.

v) la rénovation de la formation continuée autour des cellules d'animation pédagogiques (CAP), et des pôles régionaux de formation (PRF) en vue de développer l'esprit d'équipe et l'auto encadrement afin de suppléer le déficit d'encadreurs pédagogiques.

vi) l'implication des communautés dans la gestion des écoles et le suivi de la qualité.

vii) le respect de la norme de 900 heures annuelles d'enseignements, dans le cadre d'un calendrier de 30 semaines effectives de 30 heures de travail chacune. Des procédures de gestion rigoureuse de l'absentéisme des enseignants et des élèves seront mises au point et appliquées systématiquement

viii) l'éradication des inégalités permettant d'atteindre un ratio manuels/élève de 02 au CI/CP, de 05 dans les autres classes de l'élémentaire et de 06 dans le moyen secondaire en 2010 basé sur des stratégies et des mécanismes de choix multiple et déconcentré. Des bibliothèques scolaires seront mises en place et équipées dans le cadre des écoles du cycle fondamental et des lycées.

ix) la réforme du curriculum au niveau du secondaire générale qui devra se faire dans le cadre de la dynamique de diversification des filières. Cette réforme sera orientée vers le relèvement du niveau de l'enseignement des mathématiques et des sciences physiques. Le système d'orientation à la fin de la quatrième année du moyen devra être améliorée pour rééquilibrer les différentes filières au profit des orientations scientifique et techniques. Le niveau de qualité du secondaire générale doit être hissé de telle manière à faciliter l'insertion dans le système universitaire et ultérieurement dans la vie professionnelle.

x) l'amélioration de la qualité de l'enseignement des sciences et de la technologie et la promotion de l'accès et du maintien d'une proportion importante d'apprenants dans ces filières.

xi) la promotion des technologies de l'information et de la communication pour la gestion administrative et l'amélioration des pratiques pédagogiques.

xii) l'éducation à la santé/nutrition, à l'environnement, à la vie familiale et en matière de population constitue une garantie essentielle pour l'avènement d'un développement humain durable. Dans le cadre du curriculum, des compétences utiles seront installées chez les apprenants en matière de prévention des maladies telles que le VIH/SIDA et le paludisme et des paquets de service de santé seront domiciliés dans les établissements scolaires. Durant les prochaines années, un effort particulier sera déployé pour l'amélioration de l'environnement scolaire, la mise en place de points d'eau potable et de blocs sanitaires séparés pour filles et garçons dans toutes les écoles du Sénégal.

xiii) la mise en place de cantines scolaires surtout en milieu rural et périurbain dans l'optique d'accroître les chances d'accès et surtout de réussite scolaire des élèves. Les différentes expériences développées seront évaluées en vue de la stabilisation des modèles les plus pertinents et pérennes.

xiv) le service d'orientation scolaire et professionnelle sera réformé qualitativement pour permettre aux psychologues conseillers de jouer efficacement leur rôle. L'accent sera mis sur le suivi psychologique et pédagogique en vue de favoriser l'adaptation des apprenants et d'éclairer les choix grâce à une information adaptée à tous les niveaux sur les études et les professions.

V - LE MANAGEMENT GLOBAL DU SYSTEME EDUCATIF

5.1. Le pilotage du système éducatif

Le développement du secteur repose d'une part sur une approche programme et d'autre part sur la planification décentralisée, par l'élaboration, la mise en oeuvre ainsi que l'évaluation de plans locaux, départementaux et régionaux de développement de l'éducation (PLDE, PDDE et PRDE), dans le cadre d'un partenariat regroupant les collectivités locales, les autorités scolaires déconcentrées et la société civile. La formation et l'encadrement des personnels des structures déconcentrées de planification seront assurés.

L'autonomie et la responsabilité des écoles et établissements scolaires ou de formation seront renforcées, en particulier, dans le cadre du développement des projets d'écoles et d'établissements qui, par une planification ascendante, alimentent les PLDE, PDDE et PRDE. Un dispositif de gestion introduira

l'obligation de résultats à tous les niveaux et l'environnement de travail de l'administration sera modernisé. L'information et la communication seront privilégiées. Des espaces de concertation seront mises en place systématiquement à tous les niveaux.

5.2. Le management des ressources humaines

Dans le cadre de la mise en place d'un dispositif global de gestion modernisée et décentralisée, l'objectif sera de pourvoir correctement le système en personnels enseignants et non enseignants de qualité, dans le cadre de la politique de contractualisation.

Cet objectif s'appuiera sur l'élaboration d'une politique de gestion des ressources humaines dont les objectifs sont d'optimiser la gestion du personnel notamment de recruter, sur une base contractuel, le personnel nécessaire, de lui assurer une formation adéquate, et de mener une communication systématique avec les acteurs clés ; le soutien et l'encouragement aux IA et IDEN qui gèrent avec efficacité les ressources de personnel, ou sanctionner ceux qui de manière consciente contribuent au détournement de ces ressources du personnel; l'élaboration d'un dispositif de transfert de pouvoir décisionnel aux structures déconcentrées et décentralisées ; développement d'une approche « gestion par poste budgétaire » (affectation de postes aux établissements) ; la formation des personnels des structures déconcentrées ; la révision du mouvement des personnels en vue de corriger les déséquilibres provoqués par le déploiement des enseignants ; l'élaboration des plans de formation pour les contractuels, les enseignants fonctionnaires et les agents des services centraux; la mise en place d'une procédure de nomination à des postes de responsabilité plus sélective et plus attractive également, avec des cahiers de charges précis; le développement d'une politique de maintien et d'assistance psychosociale des personnels et la mise en place d'un schéma de motivation, intégrant notamment des avantages pour les enseignants qui remplissent leurs fonctions avec satisfaction.

5.3. Gestion financière.

La mise en place d'un dispositif pérenne de revue annuelle des dépenses publiques par l'élaboration du Cadre des Dépenses Sectorielles à Moyen Terme (CDSMT) sera effective en 2005 en vue d'améliorer l'efficacité et l'équité des dépenses éducatives de l'Etat. Le CDSMT précisera les missions, les objectifs, les activités et les coûts (pour chaque niveau), en terme de fonctionnement et d'investissement, tous en accord avec les objectifs nationaux de l'éducation et de l'économie.

Les dépenses de fonctionnement en faveur de l'éducation devront représenter 40% des dépenses de fonctionnement du budget de l'Etat hors service de la dette.

La part des budgets des collectivités locales consacrée à l'éducation devra s'accroître progressivement de 8 % en 2000 pour atteindre un seuil minimal de 10% en 2010 afin de faire face aux charges récurrentes et dépenses d'investissement.

Affectation d'au moins 49% du budget de l'éducation au développement de l'enseignement élémentaire en 2010 soit 47% en 2007. L'enseignement moyen recevra 10% en 2010, soit 9% environ en 2007. 8% seront affectés à la formation professionnelle et technique en 2010, soit 7% environ en 2007. L'allocation des ressources au supérieur sera faite suivant un contrat d'objectif liant l'Etat aux Universités.

Le financement de l'éducation sera essentiellement assuré en partenariat entre l'Etat, les collectivités locales, les communautés, les parents, les ONG, la société civile, les promoteurs privés, les entreprises privées et les partenaires techniques et financiers. Des procédures d'harmonisation et de simplification des mécanismes liés aux financements extérieurs seront mises en place pour renforcer l'efficacité de cette aide.

VI - INDICATEURS

Indicateurs de performance liés à l'accès

Le relèvement du taux de pré scolarisation de 6,5 % en 2004 à 12 % en 2007 et 20 % en 2010 visant les enfants de 3-6 ans.

Le taux d'analphabétisme sera ramené à 10% en 2012.

L'accroissement du taux brut de scolarisation dans l'élémentaire de 79,9% en 2004 à 88,9% en 2007 et 100% en 2010.

La proportion des filles dans les effectifs scolaires sera paritaire dans l'enseignement primaire en 2010 et dans l'enseignement moyen et secondaire en 2015.

Indicateurs de performance liés à la qualité de l'éducation

Le seuil de maîtrise en français, maths, et science mesurée par un système d'évaluation standardisée, une première fois au niveau de l'élémentaire et ultérieurement au niveau moyen, sera relevé de 05 points d'ici 2007. L'évaluation formative sera également un élément primordial pour relever la qualité des apprentissages.

Le volume horaire effectif d'apprentissage pour les élèves du primaire passera à 900 heures annuelles en 2010.

Le Taux brut d'admission au CI atteindra 100% en 2007 et 105% en 2010.

Faire passer le taux d'achèvement du cycle élémentaire de 48% en 2003 à 85% en 2010.

Le taux de redoublement sera maintenu à un maximum de 5% d'ici 2010.

Le ratio manuels/élève de 02 au CI/CP, de 05 dans les autres classes de l'élémentaire sera atteint en 2007.

Indicateurs de performances liés à la gestion

L'organigramme des directions centrales et des services déconcentrés, ainsi que la description des postes et la division du travail seront formalisés et mis en place en 2005.

Un protocole d'accord avec les collectivités locales et les communautés sera établi.

Un cadre des dépenses sectorielles à moyen terme, intégrant les financements extérieurs sera disponible en 2005.

Une revue sectorielle sera tenue chaque année avec les partenaires techniques, financiers et sociaux afin d'évaluer conjointement la pertinence, les résultats, l'efficacité, et l'impact du PDEF mais aussi de discuter et approuver le plan d'action de l'année suivante.

LE MINISTRE DE L'EDUCATION

MOUSTAPHA SOURANG

**LE MINISTRE DE L'ECONOMIE
ET DES FINANCES**

ABDOULAYE DIOP

République du Sénégal

Un Peuple - Un But - Une Foi

MINISTERE DE L'EDUCATION

**PROGRAMME DE
DEVELOPPEMENT DE
L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
(EDUCATION POUR TOUS)**

(P.D.E.F/ E.P.T)

MARS 2003

TABLE DES MATIERES

LISTE DE SIGLES	4
PREMIERE PARTIE : INTRODUCTION.....	6
I- CONTEXTE.....	7
II PRESENTATION DU SENEGAL.....	9
III- CONTEXTE D'ELABORATION DU PROGRAMME DE.....	11
DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION.....	11
IV. DESCRIPTION DU SYSTEME EDUCATIF.....	16
1- Les secteurs de l'éducation.....	16
2- L'organisation du Secteur.....	16
3- La photographie rapide des différents sous- secteurs	17
DEUXIEME PARTIE :	20
DIAGNOSTIC DU SECTEUR DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION...	20
I- DIAGNOSTIC DE L'ACCES ET DE LA QUALITE	21
I- 1- L'EDUCATION FORMELLE	21
I- 1-1- Le développement de la petite enfance.....	21
I- 1-2 - L'Enseignement élémentaire	22
I- 1- 3 Enseignement Moyen et Secondaire général.....	27
I- 1- 4 Enseignement Supérieur	29
I- 1- 5 - L'EDUCATION NON FORMELLE	30
I- 2-1 - Alphabétisation et Ecoles Communautaires de Base	30
I- 2 -2 Apprentissage traditionnel et enseignement moyen pratique	30
I- 2 -3 Les contraintes du sous – secteur	31
I- 2-4 - Les écoles dispensant un enseignement en langue arabe.....	31
I- 2- 5 - L'Education Qualifiante des Jeunes et des Adultes.....	32
I- 2-5 - La Formation Permanente des Adultes	35
II - DIAGNOSTIC DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION ET DE LA.....	36
GESTION.....	36
II-1- Financement.....	36
II-1-1- Dépenses d'éducation.....	36
II-1-2- Sources de financement.....	36
II-1-3- Répartition intra sectorielle des dépenses.....	37
II-1-4- Répartition économique des dépenses	37
II-1-5- Coûts unitaires et maîtrise de la masse salariale.....	37
II-1-6- Forces et faiblesses	38
II-2- Gestion.....	38
II-2-1- Gestion institutionnelle du système	38
II-2-2- Gestion pédagogique de la qualité.....	42
TROISIEME PARTIE : PLAN D'ACTION.....	44
I- PRINCIPES DIRECTEURS ET ORIENTATIONS GENERALES.....	45
II- LES STRATEGIES GLOBALES DU PLAN D' ACTIONS.....	46
III - PLAN D' ACTIONS DES SOUS SECTEURS	49
III- 1- SOUS-SECTEUR DE LA PETITE ENFANCE.....	49
III- 2- SOUS - SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE	53
III-3- SOUS SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN SECONDAIRE GENERAL.....	91
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	97
III-5- SOUS-SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	106
III-6- SOUS-SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION	107
PROFESSIONNELLE.....	107

III-7- SOUS-SECTEUR DE L'EDUCATION NON FORMELLE	115
IV. GESTION DU SECTEUR	131
V- CADRE INSTITUTIONNEL DE MISE EN ŒUVRE DU PDEF	135
V-1-Au niveau central	135
V-2- AU NIVEAU DECENTRALISE	136

LISTE DE SIGLES

ACDI	Agence de Coopération canadienne
GR	Activités Génératrices de Revenus
ALPHA-FEMME	Projet d'alphabétisation des Femmes des régions de Fatick et Kaolack
APE	Association des Parents d'Elèves
ASC	Association Sportive et Culturelle
BAC	Baccalauréat
BFEM	Brevet de Fin d'Etudes Moyennes
BREDA	Bureau Régional pour l'Education en Afrique
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CARITAS	ONG Caritative Chrétienne
CASE	Caisse d'Assistance et de Solidarité Educative
CDET	Comité Départemental d'Education de Base pour Tous
CEM	Collège d'Enseignement Moyen
CENT	Comité National d'Education de Base pour Tous
CETF	Centre d'Enseignement Technique Féminin
CFEE	Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires
CFSEFI	Certificat de Fin de Stage de l'Ecole de Formation d'Instituteurs
CNC	Commission Nationale de Concertation
CNES	Conseil National des Employeurs du Sénégal
CNOP	Comité National d'Orientation et de Pilotage (du Curriculum)
CNP	Conseil National du Patronat
CNREF	Commission Nationale de la Réforme de l'Education et de la Formation
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education Nationale
CP	Cours Préparatoire
CPP	Centre de Perfectionnement de Pêche
CRET	Comité Régional d'Education de Base pour Tous
CRETf	Centre Régional d'Enseignement Technique Féminin
DAEB	Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base
DEPEE	Direction de l'Education Préscolaire et de l'Enseignement Elémentaire
DFP	Direction de la Formation Professionnelle
DPRE	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education
ECB	Ecole communautaire de base
EFI	Ecole de Formation des Instituteurs
EGEF	Etats Généraux de l'Education et de la Formation
ENS	Ecole Normale Supérieure
ETF	Enseignement Technique Féminin
ETFP	Enseignement Technique et Formation Professionnelle
GTZ	Coopération Technique Allemande
IA	Inspection d'Académie
IDA	International Développement Association
IDEN	Inspection Départementale de l'Education Nationale
INEADE	Institut National d'Etudes et d'Action pour le Développement de l'Education
MCA	Ministère du Commerce et de l'Artisanat
MDCEBLN	Ministre Délégué Chargé de l'Education de Base et des Langues Nationales
MDCETFP	Ministre Délégué Chargé de l'Enseign. Technique et de la Form. Professionnelle
MENETFP	Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Techn. et de la Form. Prof.

MINEDAF	Conférence des Ministres chargés de l'Education des Etats Membres d'Afrique
MTE	Ministère du Travail et de l'Emploi
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
ONFP	Office National de Formation Professionnelle
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PAAD	Projet d'Alphabétisation des Adultes Pour le Développement
PADEN	Projet d'alphabétisation des Elus et Notables Locaux
PAES	Programme d'Appui à l'Enseignement Supérieur
PAGE	
PAIS	Programme d'Alphabétisation Intensive du Sénégal
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PAPA	Projet d'Appui au Plan d'action de l'Alphabétisation
PAPF	Projet d'Alphabétisation Priorité Femmes
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs
PDRH 2	Projet de Développement des Ressources Humaines
PIB	Produit Intérieur Brut
PNB	Produit National Brut
PNDE	Projet National pour le Développement de l'Education
PNFI	Projet National de Formation Itinérante
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPA	Pédagogie Par Alternance
PPO	Pédagogie Par Objectif
PPP	Pédagogie Par Projet
PRDI	Projet de Développement Intégré
PRONABE	
SAA	Système d'Apprentissage Amélioré
SNERS	Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires
UER	Unité d'Enseignement et de Recherche
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

PREMIERE PARTIE : INTRODUCTION

I - CONTEXTE

Les changements intervenus dans les politiques éducatives durant la décennie qui vient de s'écouler s'inscrivent dans le cadre des différents forums et rencontres internationaux, régionaux et nationaux :

au niveau international :

Jomtien (1990) qui lance le concept « d'Education Pour Tous » à l'an 2000

Au niveau régional :

MINEDAF VI (Dakar 1991) qui prend en compte la Déclaration Mondiale de l'EPT (Jomtien) ainsi que les contextes de crises et d'ajustement structurel en Afrique.

MINEDAF VII (Durban 1998) d'où est lancée l'idée de Renaissance Africaine

Au niveau national :

Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) ont marqué d'une pierre blanche tout le développement du système éducatif sénégalais, pour l'avènement d'une école nationale, démocratique et populaire. La Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF), née au lendemain des EGEF a jeté les bases d'une Ecole Nouvelle. Ces deux cadres sont aujourd'hui, sans aucun doute, les éléments féconds non seulement de la présente réforme mais des événements qui l'ont préparée.

Le suivi de la Déclaration Mondiale a donné lieu aux rencontres suivantes :

Le colloque de Kolda, en 1993 qui a produit le plan d'actions de l'enseignement non formel au Sénégal et a permis la mise en place d'un cadre consensuel pour la réalisation de programmes d'alphabétisation en direction des jeunes, des adultes et particulièrement des femmes ;

Le colloque de Saint Louis, en 1995, qui a permis de dégager les grandes orientations et les stratégies visant le renforcement de l'accès à l'éducation, la réalisation de la gestion concertée du secteur, l'harmonisation des interventions dans le secteur de l'éducation, l'étude et l'approfondissement des modèles alternatifs pour l'éducation de base, etc.

Les séminaires de Bambey et de Gorée ont permis la mise en place de commissions thématiques (Accès, Qualité, Gestion) et d'élaborer un diagnostic et un plan d'actions pour chacun des sous secteurs. C'est la fusion de ces documents qui a donné naissance au PDEF. Celui-ci a fait l'objet d'une validation technique avec les partenaires techniques et financiers et d'une validation politique et sociale, avec les partenaires sociaux.

Par ailleurs, les années 90 marquent l'émergence d'un ton nouveau, plus optimiste, dans les échanges entre gouvernements des pays pauvres et organismes internationaux de financement et d'aide technique dans le domaine de l'éducation. Les organismes bilatéraux et multilatéraux manifestent plus de disponibilité à appuyer les programmes sociaux des pays pauvres à condition de les inscrire dans un cadre politique global impliquant d'autres acteurs que l'état (bailleurs, ONG, collectivités locales, associations de parents d'élèves etc.). Les états, les gouvernements et les partenaires ont pris conscience que les programmes sectoriels doivent rompre avec l'approche projets et s'inscrire dans une approche holistique qui est une démarche d'harmonisation et d'intégration des initiatives et des démarches, exigeant la coordination des intervenants. Celle-ci apparaît comme un mécanisme permettant une plus grande efficacité des actions et obligeant les intervenants à œuvrer

pour la réalisation d'objectifs identifiés, négociés et stabilisés en commun.

Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation, aujourd'hui dénommé Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation, dont la préparation a commencé en 1996 a capitalisé l'ensemble de ces démarches qu'il a développées et approfondies pour les inscrire dans un cadre politique qui identifie, hiérarchise et planifie les priorités du gouvernement, harmonise et organise les interventions.

IL doit donc être considéré comme un cadre d'opérationnalisation des objectifs de la Déclaration Mondiale sur l'Éducation qui vise à :

- démocratiser l'accès à l'éducation de base
- améliorer la qualité des apprentissages
- rendre plus efficiente la gestion du système

Le forum de Dakar a été l'occasion de faire le bilan de l'EPT à l'an 2000 aux niveaux national, régional et mondial. Ce bilan montre que des progrès ont été accomplis ces dix dernières années dans le sens de la réalisation des principes énoncés dans la Déclaration de Jomtien. Mais le bilan reste tout de même mitigé pour notre région car seuls dix pays africains ont réussi à réaliser la scolarisation universelle. C'est pourquoi un accent particulier a été mis sur l'amélioration des mécanismes de coordination et de suivi des objectifs de l'EPT. L'innovation majeure est la responsabilité conférée aux acteurs du niveau national. Le Cadre de Dakar élargit le concept d'EPT en englobant désormais la petite enfance (0-6 ans) et en donnant plus de poids à la scolarisation des filles, à l'inclusion des enfants à besoins éducatifs spéciaux, à l'éducation des filles, des jeunes et des adultes. Sous l'égide de l'UNESCO des PNA/EPT sont en train d'être élaborés un peu partout en Afrique.

Le Sénégal qui avait déjà son PDEF s'est très tôt positionné dans cette dynamique en élaborant son PNA/EPT dès mars 2001. Il s'est ainsi retrouvé avec deux documents se référant à un cadre politique unique. Comme étape ultime de l'élaboration de son PNA/EPT le Gouvernement a pris comme option d'intégrer le PNA dans le PDEF.

II PRESENTATION DU SENEGAL

Le Sénégal est un pays en voie de développement d'une superficie de 196 722 km², situé en Afrique de l'Ouest. Sa langue officielle est le français.

Les caractéristiques physiques et climatiques du Sénégal

Limité au nord par la Mauritanie, au sud par les deux Guinée (Bissau et Conakry), à l'Est par le Mali et à l'Ouest par l'océan Atlantique, il est traversé en son centre par la Gambie. Il est donc ouvert à de multiples influences ethniques et linguistiques.

Le climat sahélien qui y sévit est marqué par une alternance de saisons plus ou moins longues. Il entretient une sécheresse persistante depuis 1967 dont les manifestations les plus significatives sont la baisse de la nappe phréatique, la désertification et le recul consécutif des ressources de la terre.

Les caractéristiques démographiques

De 3 millions d'habitants en 1960, la population du Sénégal passe à 5 millions en 1976, 7 millions en 1988 et 8 800 000 en 1997. Cette population est caractérisée par:

La croissance de près de 2,8% par an est rapide malgré une mortalité encore élevée. Elle devrait baisser à partir de 2005 suite aux politiques de populations menées mais si ces taux sont maintenus, la population doublera tous les 25 ans.

La jeunesse est un atout et un défi: 56% de cette population a moins de 20 ans (50% de - de 16 ans) : cela pose le problème de la scolarisation, de l'emploi et du chômage.

La répartition de cette population est inégale. D'un point de vue spatial les densités varient de 50 habitants/km² à l'Ouest et au centre, à 5 à 30 habitants au km² à l'Est. De même les disparités entre villes et campagnes s'accroissent. De 23% de taux d'urbanisation en 1960, on est passé à 42% en 1966 et à près de 46 aujourd'hui. La taille de l'agglomération dakaroise témoigne de ce déséquilibre et pose le problème plus global des migrations. Enfin, le sex/ ratio de cette population est favorable aux femmes (52% de la population).

Les caractéristiques économiques

L'économie sénégalaise s'est appuyée pendant longtemps sur le secteur primaire, avec le développement de la culture de l'arachide. Avec les cycles de sécheresse, la détérioration des termes de l'échange et les difficultés du pays à s'adapter aux mécanismes nouveaux de relation intervenus dans le monde, l'économie nationale a traversé des crises de plus en plus profondes. Malgré l'héritage relativement favorable d'infrastructures matérielles et sociales dans le contexte de l'Afrique de l'Ouest en 1960, le Sénégal est resté fondamentalement un pays agricole. La période 1979-1983 à 1989-1992, le taux de croissance du PIB chute même de 3,8% à 1,7%. Et malgré l'apport de secteurs comme la pêche et les phosphates, le contexte généralement défavorable des richesses intérieures, le caractère extraverti de l'économie et une politique financière inadaptée conduisent le gouvernement à négocier avec les institutions de Brettons Wood un programme d'ajustement structurel.

Des années après, la persistance des dysfonctionnements a abouti à la dévaluation du franc CFA (en 1994). La baisse des revenus par tête d'habitant qui en résulte a fait régresser le Sénégal du groupe des pays à revenus intermédiaires à celui des pays à faibles revenus. Aujourd'hui, l'assainissement de l'économie qui se dessine permet de mobiliser les ressources nationales et de rassurer les partenaires nationaux. Il s'agit de maintenir les acquis pour que l'Ecole profite de cette tension nouvelle.

L'organisation administrative du Sénégal

Composé de 7 régions en 1960, le Sénégal en compte aujourd'hui 11. Chaque région comprend 3 départements. Les départements sont constitués d'arrondissements (92), eux-mêmes composés de communes (60) et de communautés rurales (320). La cellule administrative de base est le village; il en existe un peu plus de 12 000, selon le recensement agricole de 1998/1999.

L'Etat qui réaffirme la primauté de la Nation, développe une politique de décentralisation visant à favoriser la participation des populations à la gestion des affaires. Entrée en vigueur depuis 1972, cette politique a été renforcée par les lois portant code des collectivités locales.

Le passage en revue rapide des questions abordées ci-dessus permet de cibler un certain nombre de problèmes à prendre en charge dans le cadre du système éducatif :

L'ouverture à la sous région Afrique de l'ouest et au monde, ainsi que la diversité du substrat culturel et linguistique, commandent de réfléchir en profondeur sur les curricula.

Le grand nombre de jeunes et singulièrement de filles dans la population, la mobilité de cette population commande également d'imaginer des réponses adaptées aux demandes très diversifiées et très importantes d'éducation. Il s'agit de prendre en compte, outre les problèmes du développement, toutes les spécificités induites par les caractéristiques notées.

La faiblesse des ressources internes exige quant à elle une rationalisation dans leur utilisation ainsi qu'une distribution équitable. Cela participe de la crédibilisation des choix, condition essentielle pour la mobilisation des partenaires au développement.

La décentralisation et la multiplication des lieux de pouvoirs posent le problème de leur gestion. Il s'agit de changer de paradigme en combattant les résistances et de renforcer les capacités des collectivités locales, des structures déconcentrées de l'Etat et des populations afin de permettre un exercice efficace des pouvoirs transférés au bénéfice de la communauté.

III- CONTEXTE D'ELABORATION DU PROGRAMME DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

La politique éducative du Sénégal s'est inspirée des conclusions et recommandations des conférences internationales (Jomtien 1990, Dakar 2000..) et régionales (MINEDAF VI, 46^e session générale de la CONFEMEN, Conférence Panafricaine sur l'éducation des filles...).

Au plan national, les propositions de la Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF), formalisant les conclusions des États Généraux de l'Éducation et de la Formation tenus en janvier 1981, sont à la base de la loi d'orientation de l'Education n° 91-22 du 16 février 1991, qui définit le profil du nouveau type d'homme à promouvoir à travers l'éducation.

Les différentes concertations sectorielles organisées par l'Etat depuis 1993, ont été des occasions pour réaffirmer fortement les finalités et principes directeurs du système éducatif préconisés par la Loi d'Orientation. A chacune de ces concertations, un diagnostic sans complaisance de l'état du système éducatif a été effectué, des recommandations pertinentes ont été formulées afin d'opérationnaliser les propositions de la CNREF tout en les adaptant aux mutations de l'environnement interne et externe.

Les options générales en matière de politique éducative ont récemment été opérationnalisées par la lettre de politique générale du secteur et mis en œuvre à travers le Programme décennal (de développement) de l'Education et de la formation dont l'élaboration est marquée, au fil des années, par l'élargissement du cadre de référence.

Le Programme décennal de l'Education et de la formation

Dans la continuité de la réforme de l'Education, le Gouvernement du Sénégal a formulé une nouvelle "Lettre de Politique Générale du secteur Education/Formation" pour la période 2000-2017, qui précise les options politiques de développement retenues pour les sous secteurs formel et non formel, ainsi que les stratégies de leur mise en œuvre.

La politique éducative est désormais centrée sur le renforcement du système, en priorité, de l'Education de base, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Dans ce cadre, l'universalisation de la scolarisation à l'élémentaire à l'horizon 2010 constitue l'objectif primordial du Gouvernement.

Au demeurant, cette politique éducative est mise en œuvre à travers le Programme décennal de l'Education et de la Formation entrepris dans le cadre de l'Initiative Spéciale des Nations Unies pour l'Afrique. Ce programme définit les grands axes autour desquels l'Etat du Sénégal entend, avec ses partenaires techniques, financiers et sociaux, donner une impulsion décisive au développement quantitatif et qualitatif du système éducatif pour la période 2000-2010. Par ailleurs, l'Etat et ses partenaires financiers se sont mis d'accord pour engager, dans l'avenir, toutes les ressources financières du secteur dans le PDEF qui constitue ainsi l'instrument de réalisation de la politique éducative du Sénégal.

Le système éducatif entre ainsi dans une phase de réforme relative au mode de gestion du secteur, en passant d'une logique de projet à une logique de programme, d'une approche par sous-secteur à une approche systémique qui articule les différents sous secteurs de l'éducation en mieux gérant les flux d'élèves d'un cycle à un autre.

Cette réforme dans la gestion du système éducatif a d'ailleurs été approfondie en raison de la décentralisation.

Le transfert des compétences en matière de planification et gestion du système éducatif aux collectivités locales

Le processus de décentralisation initié en 1972 s'est consolidé en 1996 avec l'érection des régions en collectivités locales dotées de la personnalité morale et de l'autonomie financière au même titre que les communes et les communautés rurales. L'État leur a transféré, à cet effet, neuf domaines de compétences. Concernant l'Éducation, les pouvoirs de décision des élus locaux ont ainsi été renforcés : la région reçoit la compétence générale de planification du développement de l'éducation à l'échelon local. La commune et la communauté rurale reçoivent des compétences en matière de gestion des services éducatifs de l'éducation de base et de la promotion des langues nationales.

A travers l'élaboration des différents instruments de planification, tels que les Plans Régionaux de Développement Intégré (PRDI), les Plans d'Investissement Communaux (PIC) et les Plans Locaux de Développement (PLD), les élus locaux disposent désormais de moyens appropriés pour envisager des perspectives endogènes de développement en y intégrant les préoccupations en matière d'éducation.

C'est ainsi que seront préparés, dans le cadre d'un partenariat regroupant les collectivités locales, les autorités scolaires déconcentrées, le secteur privé et la société civile, les plans régionaux, départementaux et locaux de développement de l'Éducation qui feront partie intégrante des instruments de planification des collectivités décentralisées.

La politique éducative est par ailleurs marquée par l'évolution du contexte à la suite des rencontres internationale et nationale qui ont élargi le cadre de référence de départ.

Le Forum Mondiale de l'EPT et le Cadre d'Action de Dakar (2000)

La fin de l'élaboration PDEF a coïncidé avec le Forum Mondial de l'Éducation pour Tous qui s'est tenu à Dakar en avril 2000. Il ressort de ces importantes assises un *Cadre d'Action de l'Éducation Pour Tous* recommandant aux pays d'élaborer un plan national d'action ou, pour ceux qui en disposaient déjà, de renforcer celui-ci en prenant en compte les objectifs de « Dakar 2000 », à savoir :

Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés;

Faire en sorte que, d'ici 2015, tous les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire, gratuit et de qualité et de le suivre jusqu'à son terme;

Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante;

Améliorer de 50% le niveau d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente;

Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite;

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables,

notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

C'est en application de ces recommandations que le Sénégal, qui disposait déjà d'un Programme décennal de l'Education et de la Formation, a dû revisiter celui-ci pour son amélioration, en intégrant ces objectifs.

Le présent document constitue ainsi un effort d'approfondissement du PDEF, en termes d'identification des activités et stratégies supplémentaires permettant d'atteindre, dans les meilleures conditions, une Education de Base Pour Tous. Il s'est agi principalement de :

Intégrer le sixième objectif du cadre d'action de Dakar qui n'a pas été suffisamment pris en compte dans le PDEF. Il a fallu alors identifier de nouvelles stratégies et lignes d'actions permettant sa réalisation.

Réajuster la dimension éducation des filles et mieux prendre en charge la volonté politique exprimée dans le domaine de la protection de la petite enfance;

Renforcer la concentration sur les exclus et les marginalisés : en proposant des stratégies plus élaborées pour prendre réellement en compte les zones critiques, les handicapés et renforcer ainsi les réponses partielles du PDEF à toutes ces questions;

Intégrer la dimension « Education à la citoyenneté, à la démocratie et à la paix »

Mieux renforcer la lutte contre le VIH/SIDA.

Divers autres éléments élargissant le champ des activités et les stratégies de mise en oeuvre pour réaliser l'éducation de base pour tous s'inscrivent également dans le cadre des recommandations du Cadre d'Action de Dakar. Parmi les plus déterminants, il convient de retenir :

*** Les Assises nationales sur la Formation professionnelle**

Au mois d'avril 2001, se sont tenues les premières assises nationales sur l'ETFP qui ont regroupé près de quatre cents participants provenant de l'administration, du privé, des partenaires au développement qui ont jeté les bases d'une nouvelle politique en matière d'ETFP fondée sur une vision partagée. Cette nouvelle politique, traduit la volonté du Chef de l'Etat de valoriser les ressources humaines et de faire de l'ETFP un instrument permettant d'assurer la compétitivité de notre production et la performance de notre économie dans le contexte de la mondialisation.

Les recommandations formulées à l'issue de ces assises ont servi de base à l'élaboration du document de politique sous-sectoriel de l'ETFP, en complément au PDEF.

*** Les changements institutionnels dans la gestion du secteur de l'éducation et de la formation**

Les initiatives récentes développées par le nouveau Gouvernement dans les domaines de la Protection de la Petite Enfance, de l'éradication de l'analphabétisme dans les plus brefs délais, du développement de la Formation Professionnelle constituent autant de mesures d'amplification et d'accélération des actions, mais aussi de rééquilibrage entre les différents sous-secteurs. Ces initiatives sont tout à fait en phase avec les objectifs fixés dans le Cadre d'Action de Dakar, notamment en ce qui concerne la réduction drastique du taux d'analphabétisme, le développement intégré de la petite enfance et la satisfaction des besoins fondamentaux des jeunes et des adultes à travers la fourniture de compétences utiles à la vie courante.

Afin de marquer l'engagement dans la résolution de ces problèmes, deux nouveaux départements ministériels de plein exercice ont été érigés pour prendre en charge d'une part le développement de la Petite Enfance et, d'autre part, l'alphabétisation et les

langues nationales, l'enseignement technique et la formation professionnelle. *Cet éclatement de la gestion du secteur a entraîné la multiplication des centres de décision et par conséquent la nécessité de mettre en place un dispositif de pilotage et des organes de gestion chargés de coordonner les initiatives éparses prises çà et là.*

*** La mise en place de nouveaux cadres d'action pour le développement économique et la réduction de la pauvreté**

Trois autres documents ont été élaborés formant avec le PDEF un cadre stratégique pour la réduction de la pauvreté. Ils définissent les grandes orientations en matière de développement durable.

Le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) postule la réduction de la pauvreté de moitié à l'horizon 2015. Le Sénégal a ainsi initié en 2000, après l'adoption de son document intérimaire, un processus participatif de préparation d'une stratégie de réduction de la pauvreté, fondée sur une croissance redistributive et la satisfaction des besoins de base des populations pauvres.

Cette stratégie compte mettre en perspective des mesures d'ordre macroéconomique aptes à renverser la tendance à la paupérisation et surtout à décliner l'orientation stratégique visant à renforcer la prise en charge des groupes vulnérables en améliorant leur capacité productive et en réduisant les disparités de genre.

Il s'agit également de généraliser l'accès aux services sociaux essentiels en accélérant la mise en place des infrastructures de base pour renforcer le capital humain d'ici 2015. C'est à ce titre que le PDEF constitue un instrument de mise en oeuvre de la Stratégie de Réduction de la Pauvreté en élargissant l'accès aux services éducatifs de base particulièrement aux groupes les plus vulnérables.

Par ailleurs, le PDEF intègre harmonieusement les orientations stratégiques identifiées dans le cadre des travaux préparatoires du X^{ème} Plan de Développement Economique et Social.

Le projet de X^{ème} Plan d'orientation pour le Développement Economique et Social (PDES) 2002-2007

Il s'agit dans les deux documents de :

- Accélérer la mise en place des infrastructures afin d'élargir l'accès pour tous aux services sociaux de base pour une meilleure valorisation du capital humain.
- Renforcer le développement local par l'approfondissement de la décentralisation et de la bonne gouvernance,
- Renforcer la prise en charge des groupes vulnérables en améliorant leurs capacités productives et réduire les disparités de genre.

Le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD)

Le NEPAD traduit un engagement des dirigeants africains pris sur la base d'une vision commune et d'une conviction partagée qu'ils ont un devoir pressant d'éradiquer la pauvreté, de placer les économies de leur pays sur la voie de la croissance et du développement durable. A cet effet, les stratégies retenues dans le PDEF tant dans le domaine de l'élargissement de l'accès à l'éducation que dans celui de l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages visent à mettre en oeuvre un des objectifs stratégiques du NEPAD : *réduire la pauvreté de moitié d'ici 2015.*

Tout compte fait, ce programme est le fruit d'une adaptation aux mutations intervenues dans l'environnement externe et interne du système éducatif. Il s'est ouvert aux différents défis que sont l'élimination de la pauvreté et du VIH-SIDA, le renforcement de la paix et de la démocratie, le développement du capital humain de façon générale pour faire du Sénégal un pays émergent aux plans industriel, technologique et démocratique, et permettre, ainsi, à sa jeunesse d'entrer confortablement dans le prochain millénaire dont les débuts sont marqués par une dynamique accélérée de mondialisation.

IV. DESCRIPTION DU SYSTEME EDUCATIF

La Constitution de la République du Sénégal stipule que l'Etat est responsable de la politique d'éducation définie et mise en œuvre par les Ministères en charge de l'Education et de la formation à savoir, le Ministère de l'Education, le Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales et le Ministère de la Famille et de la Petite Enfance. L'Etat assure à ce niveau une mission de service public. A cet effet, la Loi d'Orientation 91 22 du 16 février 1991 définit les orientations de l'éducation nationale qui tend à :

- préparer les conditions d'un développement intégral assumé par la nation toute entière
- promouvoir les valeurs dans lesquelles la nation se reconnaît
- élever le niveau culturel de la population

Le système éducatif est structuré en deux secteurs : le formel et le non formel.

1- Les secteurs de l'éducation

On distingue les secteurs formel et non formel dans le système éducatif.

◆ *L'Education formelle*

Elle concerne plusieurs niveaux et types d'enseignement. Elle est composée de l'éducation préscolaire, de l'enseignement élémentaire, de l'enseignement moyen et secondaire général, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

A chacun de ces niveaux, on retrouve à côté de l'enseignement public, un enseignement privé qui s'est beaucoup diversifié et développé ces dernières années.

L'éducation intégratrice et l'éducation des filles occupent une place de plus en plus importante dans l'ambition du système à réduire les disparités engendrées par les handicaps de tous ordres. En effet, la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques en éducation et l'enrôlement massif des filles à l'école sont perçus désormais comme des stratégies pour le pourvoi d'un service d'éducation plus équitable et plus démocratique.

◆ *L'éducation non formelle*

Le secteur de l'éducation non formelle, placée sous la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, comprend l'alphabétisation, les écoles communautaires de base, les écoles du 3^e type et des écoles franco-arabes.

L'ambition affichée pour le développement de ce secteur est à la mesure des enjeux du développement durable qui doit nécessairement s'appuyer sur la qualité des ressources humaines disponibles.

2- L'organisation du Secteur

◆ *Au niveau central*

Le Secteur de l'Education et de la Formation est organisé autour de 13 directions nationales dont 6 sont dédiées aux différents niveaux d'enseignement, en plus des services spécialisés rattachés aux différents cabinets ministériels.

◆ *Au niveau décentralisé*

Au niveau des onze (11) régions, on trouve des inspections d'Académie (IA) chargées de coordonner l'action éducative. A l'échelle des départements, il existe des inspections départementales de l'éducation nationales (IDEN), responsables de la mise en œuvre de la politique de l'éducation et de la formation dans leurs circonscriptions. Au lieu de 34, il

en existe 43 dans le pays compte tenu de la nécessité d'effectuer une gestion rapprochée des effectifs dans des agglomérations aussi importantes et spécifiques que Dakar, par exemple.

3- La photographie rapide des différents sous- secteurs

◆ L'éducation formelle

• L'éveil, la protection de la Petite Enfance et l'éducation préscolaire

La Petite Enfance (0 à 6 ans) apparaît aujourd'hui comme une des priorités du développement national. La création d'un Ministère chargé de la Famille et de la Petite Enfance traduit cette volonté politique.

Destinée aux enfants âgés de 3 à 6 ans, *l'éducation préscolaire* se développe essentiellement dans les villes (72% des établissements sont localisés à Dakar, Thiès et Ziguinchor). Elle comprend 3 niveaux : la petite, la moyenne et la grande section.

Dans la perspective de l'amélioration de l'offre du préscolaire, d'autres objectifs sont apparus comme une contribution des partenaires à l'évolution des prévisions initiales. Dans cette perspective, la prise en charge de la petite enfance est apparue comme une nécessité qu'il fallait traduire par l'abaissement de l'âge de la cible à la tranche de 0 à 6ans.

Désormais les nouveaux objectifs seront axés sur le développement et l'éveil de la petite enfance dans une approche qui intègre l'éducation, la santé et la nutrition.

Il s'agit notamment :

- d'élargir l'accès en variant et en adaptant les structures de prise en charge de la petite enfance, notamment la frange défavorisée.
- réadapter le curriculum pour la petite enfance
- d'expérimenter de nouvelles structures d'accueil de la petite enfance et d'innover dans le recrutement et la gestion du personnel enseignant

• L'enseignement élémentaire

L'enseignement élémentaire est destiné à faire acquérir aux enfants de 7 à 12 ans les connaissances de base : lecture, écriture, calcul, connaissance du milieu, savoirs utiles et compétences indispensables pour mieux vivre en communauté et préparer l'accès aux niveaux supérieurs. D'une durée de six ans, il se subdivise en : cours d'initiation (CI), cours préparatoire (CP), cours élémentaire première année (CE1), cours élémentaire deuxième année (CE 2), cours moyen première année (CM 1) et cours moyen deuxième année (CM2). L'enseignement de la langue arabe est dispensé à titre facultatif pendant quatre ans.

Pour le recrutement des élèves, le gouvernement accorde la priorité aux enfants de 7 ans. Les plus jeunes (6 ans) sont admis dans la limite des places disponibles, s'ils ont terminé le cycle préscolaire. Le Certificat de Fin d' Etudes Elémentaires (CFEE) sanctionne la fin réussie du cycle élémentaire. Le même examen sert depuis 1992 de mécanisme de sélection pour l'accès à l'enseignement moyen.

L'éducation des filles constitue, dans le cadre des objectifs de scolarisation universelle, une dimension essentielle pour renforcer la lutte pour la réduction des disparités. En même temps, cet aspect de la lutte contre la pauvreté apparaît comme un facteur de bonification du taux brut de scolarisation.

Dans cette perspective, le Sénégal a connu dans un passé récent un vaste mouvement pour l'inscription massive des filles à l'école qui est à la base de l'amélioration significative du Taux Brut de Scolarisation des filles, surtout dans les zones peu favorables à la fréquentation scolaire des filles.

- ***L'enseignement moyen***

Il est dispensé dans les collèges d'enseignement moyens (CEM) dont le cycle dure 4 ans, de la 6^e à la 3^e. C'est un prolongement de l'enseignement élémentaire. Le taux de transition CM2/ 6^e est de 36.1% en 1999/2000 pour le privé et le public. Une réflexion est en cours pour la mise en place d'un curriculum qui lui assigne des finalités propres.

- ***L'enseignement secondaire général***

L'enseignement secondaire général comprend 3 années d'études (de la seconde à la terminale) ; il a accueilli, en 1999:2000, 53.8% des sortants de l'enseignement moyen. Il offre deux séries d'études : une série littéraire « L », avec deux options (L1 ou L2) selon les langues étrangères et une série scientifique « S », avec deux options (S1 ou S2) regroupant soit les sciences économiques et expérimentales, soit les mathématiques. Les études sont sanctionnées par le baccalauréat.

- ***L'enseignement technique et la formation professionnelle***

C'est un enseignement dispensé dans des lycées techniques et des écoles de formation professionnelle qui a souvent changé de tutelle. Placé sous la responsabilité d'une seule direction en l'occurrence, la Direction de l'enseignement moyen secondaire, technique et professionnel jusqu'en 1986 (décret 86 du 19 juillet 1986), elle a été scindée en deux directions par ce même décret : la direction de l'EST et celle de la FP. Aujourd'hui la tutelle de ces directions est assurée par le Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales. Le fait le plus remarquable est la dispersion de la tutelle et l'importance de l'apprentissage, comme stratégies de formation et d'insertion socio-professionnelle.

La Formation permanente et le perfectionnement des adultes sont pris en charge par des organismes publics et privés.

- ***L'enseignement supérieur***

Il est dispensé aux élèves titulaires du baccalauréat, dans les universités et institutions de formation couvrant des domaines de savoirs de plus en plus diversifiés.

Ces universités et instituts forment aux diplômés les plus élevés et entretiennent de plus en plus de relations avec les universités étrangères d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord. Ils accueillent également des étudiants venant d'Afrique et du monde.

La gestion de l'Enseignement supérieur est confiée au Ministère de l'éducation.

- ◆ ***L'éducation non formelle***

- ***L'alphabétisation fonctionnelle***

Elle prend en charge les personnes de plus de 15 ans. Sous la coordination du Ministre de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, le champ est ouvert à des initiatives diverses. Participent à sa mise en œuvre, plusieurs ONG, sociétés et organismes de développement, associations culturelles et ministères tels que : celui de l'Education préscolaire et de la case des tout-petits, de l'Agriculture et de l'élevage, du Commerce et des Petites et Moyennes Entreprises, de l'Artisanat et de l'Industrie, de la Santé et la Prévention, etc.

Il convient de noter qu'un véritable programme national cohérent de lutte contre l'analphabétisme n'a été élaboré qu'avec le colloque de Kolda de 1993. Le Plan d'action d'éradication de l'analphabétisme (73,1% en 1988) qui s'en est suivi, s'assigne comme objectif prioritaire la réduction du taux d'analphabétisme de 5% par an afin de le ramener à 30% en 2004.

- ***Les écoles communautaires de base***

Elles prennent en charge les enfants âgés de 9 à 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés très tôt, en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et pré-professionnalisante en langues nationales et en français d'une durée de quatre ans.

Trois profils de sortie possibles s'offrent aux produits des ECB : l'accès au formel par les passerelles aménagées à cet effet, l'insertion directe dans la communauté, l'accès à des structures de formation professionnelle.

- ***Les écoles de 3^e type***

Ce sont les autres formes d'écoles hors normes, dont celles de la rue, organisées par des organismes non formels et non standardisés que le système doit s'efforcer d'accompagner à défaut de capturer.

- ***Enseignement de l'Arabe***

L'Arabe largement utilisé dans le non formel, est enseigné à titre facultatif dans les écoles maternelles et primaires et sur option dans les établissements du Moyen – secondaire et du supérieur. A l'école primaire, l'Arabe a un double statut : il est à la fois médium et objet d'enseignement, ce qui lui confère son importance sur le plan socioculturel et religieux au Sénégal.

Dans le secteur du non formel, des structures de prise en charge de l'enseignement de la langue arabe émergent de plus en plus dans l'espace éducationnel sous l'appellation d'écoles franco-arabes, de « daaras » (écoles coraniques) et de centres d'alphabétisation.

- ***Les structures d'éducation qualifiante des jeunes et des adultes***

Il s'agit dans le nouveau contexte de la planification, de promouvoir des structures capables de répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante. Par leurs approches, ces structures auront pour mission de capter toute la dimension de la réduction de la pauvreté ainsi que la lutte contre les disparités.

DEUXIEME PARTIE :
DIAGNOSTIC DU SECTEUR DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

I - DIAGNOSTIC DE L'ACCES ET DE LA QUALITE

I - 1- L'EDUCATION FORMELLE

Le système d'éducation au Sénégal se caractérise par une très grande vitalité. Dans ce sens, il dispose d'un potentiel assez élevé de partenariat. Cependant, le revers de cette vitalité est que le système est réduit dans son efficacité par

- des interventions multiples et contradictoires donnant l'impression d'un vaste champ d'expérimentation sans véritable identité propre,
- le dysfonctionnement quasi institutionnalisé de ses structures et l'imprécision fondamentale de ses textes organiques. Cet ensemble de facteurs explique le manque d'efficacité et la faiblesse des performances du système.

Evidemment, ces constats généraux loin d'induire un quelconque pessimisme quant aux capacités de l'école sénégalaise à prendre en charge et à conduire des réformes profondes en son sein devraient plutôt militer dans le sens inverse. Le PDEF a rompu avec la logique de projets sectoriels pour une approche programme.

Les diagnostics des sous - secteurs qui suivent doivent être abordés dans cet esprit.

I- 1-1- Le développement de la petite enfance

La petite enfance (0-6 ans) est prise en charge dans les garderies d'enfants privées formelles, les écoles maternelles et les garderies d'enfants communautaires dont la case des tout petits.

L'éducation préscolaire a connu une évolution très lente (taux de pré scolarisation 2,7 %) liée à deux facteurs essentiels :

L'éducation préscolaire ne constituait pas une priorité de l'Etat à cause des coûts trop élevés (le coût unitaire d'un enfant du préscolaire est de loin plus élevé que celui du préscolaire);

A cela s'ajoute la disparité criarde entre zones rurales et zones urbaines expliquée par le coût unitaire très élevé des écoles maternelles formelles.

Ces dernières années, on relève une tendance à la baisse des effectifs des écoles maternelles publiques notamment dans les régions de Dakar et Thiès.

Au total, le diagnostic des principaux maux dont souffre le développement de la petite enfance sont les suivants :

Diagnostic de l'Accès

- Inadaptation de certains modèles d'école, du fait de la difficulté à les reproduire selon les normes luxueuses sur lesquelles il est fondé ;
- Une approche élitiste se traduisant par de grandes disparités à la fois entre populations riches et celles à faibles revenus, entre zones rurales et urbaines;
- La marginalisation de l'éducation spéciale de la Petite Enfance dans le système éducatif national;
- L'insuffisance des ressources allouées à l'Education Préscolaire

Diagnostic de la Qualité

- Manque de moyens logistiques pour le corps de contrôle, engendrant une influence négative sur la qualité de l'encadrement ;
- Insuffisance et inadaptation des équipements et des supports didactiques au niveau des écoles maternelles publiques ;
- Inadaptation des programmes aux réalités socioculturelles ;

- Diversité des profils de sortie des enfants ;
- Insuffisance de la formation des éducateurs des écoles privées en général, impliquant des répercussions sur les apprentissages ;
- Manque d'harmonisation entre le secteur privé et le secteur public ;
- Faiblesse de la prise en charge de la question de la polyvalence dans la formation initiale des enseignants;
- l'inadaptation des modalités de fonctionnement répondant rarement aux préoccupations de bénéficiaires;
- la non prise en charge de la dimension holistique intégrant les volets santé nutrition et éducation;
- L'absence de synergie des différentes interventions des ministères impliqués.
- L'absence d'un référentiel de programme de formation du préscolaire (3 – 6 ans)
- Insuffisance du dispositif de suivi
- Insuffisance de qualification des personnels chargés de la Petite Enfance
- Manque de suivi sanitaire et nutritionnel
- Dégradation du cadre de vie
- Absence d'information et de sensibilisation sur le caractère stratégique de l'éducation pré-scolaire
- Insuffisance de la formation continuée dans le domaine des innovations et des programmes transversaux

I - 1-2 - L'Enseignement élémentaire

Diagnostic de l'accès L'enseignement public

L'analyse de l'évolution du Taux Brut de Scolarisation (TBS) révèle les caractéristiques suivantes :

- Une progression en dents de scie entre 1960 et 1992,
- Une baisse dans la période 1990 – 1993 où il a chuté de 56.8% à 54,3%
- Un redressement amorcé en 94/95 avec notamment :
 - la redynamisation des CDF (2322 contre 975 en 93/94 puis 2661 en 95/96)
 - le démarrage effectif du PDRH 2 ;
 - Le recrutement de 1200 volontaires par an, à partir de 1996, qui a permis l'accélération de la couverture scolaire qui atteint 68.3% en 2000, malgré la diminution des CDF (2410 en 2000).

Cette situation illustre la sensibilité des contraintes liées à la disponibilité du personnel et aux mesures de coût efficacité (CDF et CMG) dans la scolarisation.

Le réseau scolaire compte en 2000, 4751 écoles dont 413 dans le privé. En outre, sa configuration se caractérise par le volume important de structures incomplètes contrairement à la norme prescrite qui est de 3 salles de classe en zone à faible population, 6 et 12 salles de classe dans les zones à forte densité. En outre, malgré les efforts combinés du Gouvernement, des bailleurs de fonds, des organisations non gouvernementales (ONG), des collectivités locales, il se fait ressentir un besoin important de réhabilitation de salles de classe et blocs administratif et d'hygiène.

Les effectifs des élèves enregistrés pour l'année 1999/2000 se chiffrent à 1 107 712 élèves dont 117 316 dans le privé. Le pourcentage de filles est passé de 41,4% en 1990/1991 à 45,99% en 1999/2000.

La couverture de l'enseignement élémentaire en milieu rural reste insuffisante par rapport au milieu urbain (45.5% contre 54.5%), malgré toutes les tentatives de correction des disparités entreprises récemment (l'écart était de 58.4 pour l'année 1990/1991).

Il faut noter qu'il y a plus de classes en zone rurale qu'en zone urbaine (11 496 contre 10 234 pour l'année 1999/2000), ce qui pose sous une autre forme le problème de la demande en milieu rural. Ces mêmes déséquilibres en matière de couverture scolaire se retrouvent entre les régions. C'est ainsi que des régions comme Dakar et Ziguinchor bénéficient d'un taux brut de scolarisation respectif de 86.3% et 99.1%, nettement supérieurs à la moyenne nationale (68.3) alors que d'autres comme Diourbel (40,4%), Kaolack (44,3%), Louga (55,9%) et Fatick (54,5%) sont loin d'atteindre cette moyenne. Pour l'année scolaire 1999/2000, environ 36% des écoles publiques ont moins de 3 salles de classe. Cette situation a pour effet de réduire le dynamisme de la demande éducative surtout dans certaines zones où le recrutement des élèves est ralenti par ce phénomène.

Au niveau du personnel, En 99/2000 le public compte 19874 enseignants contre 3322 dans le privé. Pour faire face aux besoins croissants en enseignants, le Sénégal a eu recours à plusieurs solutions. En effet, le gouvernement a introduit depuis 1987, le système du double flux dans les zones surpeuplées et la classe à cours multiples ou classes multigrades dans les zones à faible population. Le nombre de classes à double flux (CDF) se chiffrent à 2410 et accueillent 239 599 élèves avec un effectif moyen minimum de 80 élèves et maximum de 110 par classe. En 2000, les communes ont enregistré 55.06% de CDF et la zone rurale 44.94%. Les classes multigrades (CMG) sont au nombre de 537 et représentent 2.28% de l'effectif total du réseau. Elles accueillent 25 279 élèves avec un effectif moyen minimum de 30 élèves de 02 niveaux différents et maximum de 40 (soit une cohorte de plus de 15 élèves à 20 au maximum). Plus de 23,5% des effectifs de l'élémentaire public, sont pris en charge à travers ces structures en 99/2000.

Au total, la scolarisation universelle en 2010 suppose l'enrôlement de 1 200 000 nouveaux élèves, soit un taux de progression annuel moyen de 8%, la construction de 2000 salles de classes par an, le recrutement d'autant de maîtres, le maintien du système du Double Flux dans les zones urbaines et l'extension des multigrades dans les zones rurales.

L'atteinte de ces objectifs suppose entre autres :

- une demande accrue pour l'école publique ;
- la capacité de gérer un programme de construction et de maintenance des locaux ;
- le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants ;
- le développement de l'enseignement privé ;
- une utilisation rationnelle du personnel.

L'enseignement privé

L'enseignement privé regroupe des écoles qui accueillent 10,6 % des effectifs nationaux des effectifs de l'enseignement élémentaire en 99/2000. En effet, en 1996-97, le privé catholique, avec 84 écoles (au total 842 classes), comptait 41240 élèves, soit 41,33%, tandis que le privé laïc avec 322 écoles, 1 343 classes et 58 542 élèves, représentait 61,46% des effectifs globaux du secteur privé.

Ces établissements comprennent à la fois le préscolaire et l'élémentaire, soit l'élémentaire et le moyen, voire le secondaire. L'élémentaire occupe une place marginale dans le réseau. Cependant la libéralisation de l'offre s'est traduite par une prolifération d'écoles privées qui échappent à tout contrôle. Son implantation se concentre davantage dans les zones urbaines du fait qu'en milieu rural les ménages n'ont pas les moyens de s'acquitter des frais de scolarité. Cette situation due à la paupérisation croissante des campagnes,

n'encourage guère l'installation d'infrastructures scolaires privées en zones rurales où des fermetures d'écoles privées sont souvent notées.

Par ailleurs la baisse constante du volume de subvention de l'état et la pression fiscale ne favorisent ni le bon fonctionnement des établissements privés, ni l'application d'une politique sociale en adéquation avec les revenus des parents.

Le maître du privé laïc, recruté sur la base du BFEM ne reçoit aucune formation initiale. Le privé catholique, par contre, disposent de centres qui abritent des sessions de formation initiale et continuée, ainsi que des recyclages. Il bénéficie également d'un suivi régulier.

Diagnostic de la qualité

Sur le plan de la qualité de l'éducation le diagnostic du secteur a révélé les aspects suivants :

- Le caractère élevé du ratio élève/maître, qui est passé de 46 élèves /classe en 1970 à 59 élèves en 1997, soit une augmentation de 13 points, qui est un indicateur de la dégradation de l'encadrement des élèves dans l'élémentaire;
- Plus de 50% du patrimoine immobilier est en mauvais état et un déficit de plus de 100 000 tables bancs est enregistré;
- Les ratios des manuels scolaires sont encore loin du minimum acceptable. Par exemple, en lecture, il y a environ un livre pour 3 élèves et en calcul un pour 5 élèves. Si la production est suffisante (31 titres), il reste que le réseau de distribution présente de grandes lacunes qui gênent l'accès à des facteurs importants de qualité;
- Les taux de redoublement au niveau de l'élémentaire tournent autour de 12,69% en moyenne dans les 5 premières années et atteignent une moyenne de 28% au cours moyen deuxième année. Sur 100 élèves admis au CI, les trois cinquièmes (3/5) vont redoubler au moins une fois à la fin du cycle;
- Le taux d'abandon qui est de 8,0% en 99/2000, reste élevé, surtout en milieu rural. Le nombre d'années /élèves pour former un diplômé de l'enseignement élémentaire, estimé à 13,8, reste très élevé et constitue une limite au développement de la scolarisation élémentaire;
- Les programmes d'enseignement bien que souvent réformés (1962, 1969, 1972, 1987), suite au constat de leur manque de pertinence, n'ont pas changé fondamentalement le visage de l'école. Deux types de programmes existent actuellement : programmes traditionnels et programmes pilote, basés sur des approches et des contenus différents. Une tentative d'élaboration du curriculum est en cours depuis octobre 2000;
- De plus, jusqu'ici il n'a pas été mis en place un véritable cadre technique et politique où s'apprécie l'opportunité et la dimension des innovations introduites. En somme, la faiblesse des moyens d'accompagnement et de suivi des différentes innovations a beaucoup affaibli les approches de renforcement de la qualité tentées jusqu'ici;
- Les résultats au CFEE sont encore faibles (47,59% pour les écoles traditionnelles et pilotes). Malgré l'émergence de dispositifs d'évaluation centralisés (SNERS, PASEC), il faut noter la quasi-inexistence d'une culture d'évaluation aux niveaux les plus pertinents : écoles, départements, régions. Ceci constitue un handicap sérieux au pilotage de la qualité sur la base du site;
- Les Ecoles de Formation des Instituteurs (EFI) qui ont remplacé les écoles normales forment pour une période d'un an selon le principe de la pleine capacité avec la non – automaticité de l'emploi. Le temps de formation ayant beaucoup diminué (de 4 à 1 an), l'ajustement concomitant de la formation continuée n'a pas suivi d'autant plus qu'il est enregistré, au même moment, un afflux important de

volontaires de l'éducation formés intensivement sur une période de courte durée (environ 3 mois);

- Le suivi pédagogique des maîtres reste préoccupant malgré l'amélioration des moyens de travail (voiture, budget) et l'existence d'un dispositif de formation initiale et continue (CNFIC et PRF). Le problème d'encadrement est accentué par le recrutement des volontaires dont on n'a pas tenu compte dans le recrutement des inspecteurs. Il est également accentué par la formation des inspecteurs adjoints à l'école Normale Supérieure. Aussi le rapport inspecteur/ maître est-il de 1 pour 159, ce qui est loin de la norme souhaitée qui est 1 pour 50;
- La promotion de nouveaux processus pédagogiques, bien qu'étant une forte préoccupation, prend beaucoup de temps à se réaliser avec l'efficacité requise. En effet, devant les logiques d'organisation du temps (CDF, journée continue) et de l'espace (extra muros, travail productif...), les innovations relatives à l'introduction dans les programmes scolaires des objectifs liés à l'éducation à la santé, à l'environnement, à la vie familiale et à la population, malgré les techniques nouvelles utilisées, sont loin d'être totalement intégrées;
- Les activités pédagogiques avec utilisation et exploitation de l'outil informatique sont encore très timides dans ce secteur;
- La couverture médicale en milieu scolaire reste très déficitaire. Les inspections médicales des écoles, en nombre insuffisant, n'ont pas les moyens de prévention, de dépistage et de soins des élèves. Aucune visite systématique n'est effectuée pour assurer un bon suivi sanitaire;
- La volonté du Sénégal de faire de ses langues locales des médiums d'enseignement et les véhicules d'une culture diversifiée et ouverte sur l'extérieur a jusqu'ici été limitée ou contredite par de nombreuses contraintes dont les principales sont la non maîtrise de la carte linguistique et la nature provisoire et incomplète des expérimentations;
- Mais en dépit des acquis constatés en matière d'alphabétisation et les résultats de l'enseignement télévisuel en langues nationales, aucune tentative de capitalisation des expériences pédagogiques n'a pu être menée à terme au point manière pouvoir être investir directement ces acquis dans la réforme en cours des curricula de l'éducation de base.

Diagnostic de l'éducation des filles dans l'enseignement élémentaire

En terme d'évolution, l'inscription des filles au CI a connu des avancées significatives surtout à début des années 90 avec l'émergence du projet SCOFI. Le taux d'admission des filles est passé en effet de 38.4% en 1991/92 à 78.9% en 2000. De même que l'indice de parité est passé de 0.73 à 0.93 pour la même période.

Mais, outre Tambacounda qui a connu un bond prodigieux, 6 régions doivent encore accroître leur taux brut de scolarisation, il s'agit de Thiès, Kolda, Fatick, Kaolack, Louga et Diourbel. Pour ces régions, il y a lieu de trouver des stratégies plus conformes à leurs réalités et attentes des familles; les mobilisations standardisées n'ayant pas toujours donné tous les résultats escomptés.

La couverture des zones rurales reste cependant insuffisante malgré les efforts consentis dans le génie civil et les campagnes de mobilisation sociale en faveur de l'éducation des filles.

Du point de vue de la qualité, les filles rencontrent plus de problèmes que les garçons: le taux d'abandon est, à tous les niveaux, toujours supérieur à celui des garçons: par exemple, sur 5 ans, entre 93 et 98 le taux moyen est de :

CI		CP		CE1		CE2		CM1	
G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
3.8	5.5	2.1	4.3	3.8	5.2	1.7	3.7	2.5	7.7

Le taux de redoublement reste encore défavorable aux filles avec 14.9 contre 14.4 pour les garçons en 98/99.

Les filles font de moins bonnes performances au CFEE, à l'entrée en 6^{ème}. Les études du SNERS, du PASEC, du GAPS et du MLA l'ont confirmé.

Si des actions pour stimuler l'accès ont eu des effets bénéfiques sur le taux brut de scolarisation, elles ne sont pas suffisamment énergiques pour améliorer de manière significative le maintien.

Les obstacles majeurs à la fréquentation scolaire des filles à l'école élémentaire peuvent être classés en trois grandes catégories, à savoir :

Les facteurs socioéconomiques et socioculturels que sont :

- La pauvreté
- Les coûts prohibitifs de l'éducation
- Les coûts d'opportunité
- Travaux domestiques
- harcèlement sexuel et les tabous qui l'entourent
- manque d'informations par rapport aux carrières
- L'appartenance géographique et le lieu de résidence
- La structure familiale
- Le niveau culturel des parents, leur attitude à l'égard de l'école,
- La faible perception de l'intérêt de l'école aussi bien pour les filles que pour les mères,
- Le mariage précoce
- préparation des filles à leur rôle de mère ce qui les confinent à la maison
- Les croyances religieuses
- L'insuffisance des débouchés sur le marché du travail
- La faible capacité des filières pour la poursuite des études
- Le manque de modèles à émuler
- Les grossesses précoces
- L'enrôlement tardif à l'école

Les facteurs scolaires

- L'insuffisance de l'offre, les distances, l'absence de latrines, de point d'eau, d'infirmier...
- Types d'écoles (la mixité, la langue d'enseignement, les programmes...)
- Les stéréotypes dans les situations d'enseignement-apprentissage (attitudes des maîtres...)
- Le poids des préjugés sexistes au niveau des programmes et des enseignants
- La fréquence des redoublements, abandons et échecs scolaires
- Expulsion punitive pour cause de grossesse.

Les facteurs politiques et institutionnels

- Manque d'engagement en faveur de l'éducation des filles, l'éducation des filles est gérée dans un système indifférencié

- Absence de politique incitative en faveur de la scolarisation des filles, le projet SCOFI est resté à la périphérie du dispositif du PDEF.
- Volonté insuffisante pour la promotion de l'égalité entre les garçons et les filles
- L'insuffisance de la prise en charge des interactions entre l'offre et la demande en éducation et son impact sur l'accès, le maintien et la réussite des filles à l'école
- insuffisance de l'implication de la société civile et le secteur privé dans la promotion de la scolarisation des filles
- L'insuffisance des analyses pour la maîtrise des causes et facteurs d'échec scolaire chez les filles
- La mauvaise interprétation des effets de la qualité sur l'accès à l'éducation et leur interdépendance dynamique
- L'insuffisance de la prise en compte de la mobilisation autour de l'approche genre en tant que stratégie essentielle de promotion de l'éducation pour tous
-

I- 1- 3 Enseignement Moyen et Secondaire général

L'analyse de l'état des lieux des enseignements moyen et secondaire Général permet de mettre en exergue un certain nombre de faiblesses qui continuent d'entraver le développement du sous- secteur : faiblesse du TBS, faiblesse des taux de transition, faiblesses institutionnelles. A toutes ces faiblesses s'ajoutent des disparités qui traversent les différentes composantes (accès, qualité, gestion) du sous-secteur : disparités entre zones rurales et zones urbaines, entre filles et garçons, entre régions et à l'intérieur d'une même région.

Accès

Les faiblesses du réseau et des ressources se combinent pour limiter l'accès au secteur de l'EMSG.

Faiblesse du réseau

Le réseau du sous- secteur de l'enseignement moyen compte, en 1997-1998 :

8 Blocs scientifiques et techniques (BST)

176 Collèges d'Enseignement secondaire (public)

38 lycées d'enseignement secondaire général (public)

Les effectifs du sous- secteur ont connu une croissance régulière qui va s'accroître dans la période des 10 années à venir. Toutefois, dans l'enseignement moyen, le taux de scolarisation reste faible en particulier pour les filles (20,6% au total et 15,4% pour les filles)

Noter que les TBS de l'enseignement moyen (20,6%), se situent bien en deçà de la moyenne africaine (43%) La part des filles est de 39% dans le moyen. Ces indicateurs sont loin des prévisions du PDEF qui se situent entre 50 et 60% pour le Moyen.

L'enseignement privé qui a connu un certain essor regroupe 26% des effectifs de l'enseignement moyen et 17% de ceux de l'enseignement secondaire général. Beaucoup d'élèves de l'élémentaire ne pouvant accéder au Moyen public à cause des capacités d'accueil limitées, se tournent vers le privé laïc où le coût est plus accessible pour bon nombre de ménages contrairement au privé catholique. De fortes disparités existent à trois niveaux :

entre la zone urbaine et la zone rurale

entre région (Dakar 90,8%, Diourbel 28,5% dans l'enseignement moyen)

entre garçons et filles dont la part reste encore faible, 38% dans le moyen

Faiblesse des moyens

Dans l'enseignement moyen et secondaire général, on note des pénuries souvent sérieuses en :

Infrastructures : elles sont à la fois insuffisantes et souvent vétustes.

Les salles de classe ne couvrent pas les besoins, ce qui entraîne des effectifs pléthoriques (68 élèves/classe en moyenne)

Les locaux annexe (bloc d'hygiène, terrains de sports, locaux pour bibliothèque, bloc administratif) sont, s'ils existent, soit insuffisants ou fortement dégradés par une sur-utilisation ou un défaut d'entretien préventif.

Equipements : ils se caractérisent par leur insuffisance et très souvent par leur obsolescence.

Les tables- bancs :

Elles accusent un déficit important avec un ratio de 1/3.

Chaises et bureaux :

Autant dans les salles de classe que dans les autres locaux, le déficit est visible. Il n'est pas rare que le professeur se serve d'une simple table d'étude pour faire son travail d'écritures de classe.

c) Mobilier de rangement :

Livres et autres documents sont souvent entassés parfois à même le sol, faute de mobilier de rangement adéquat, ce qui entraîne des déperditions importantes.

Personnels : Au déficit des ressources matérielles, s'ajoute un déficit en ressources humaines qui bloque les créations et oblige à injecter dans le réseau des ressources n'ayant reçu aucune formation (vacataires, chargés de cours)

L'ensemble des faiblesses énumérées limite considérablement l'accès à l'EMSG et expliquent le taux de scolarisation très faible dans les sous- secteurs, en particulier chez les filles. Dans l'enseignement secondaire, il est de 8% (5,9% pour les filles)

Qualité : La faiblesse des indicateurs d'efficacité interne suffit à elle seule à montrer le chemin qu'il reste à parcourir dans le domaine de la qualité.

Les taux de redoublement (14,90% en...dans l'enseignement moyen), les résultats faibles aux examens (52,13%) au BFEM (44,68%) au Baccalauréat en..... renseignent, bien sur le niveau de performance plutôt médiocre dans l'enseignement moyen et secondaire général même si les examens ne sont pas les seuls paramètres permettant de mesurer globalement la qualité.

Il ne saurait en être autrement au regard de la faiblesse des intrants de qualité mais également d'autres facteurs limitant. Pour en énumérer certains, citons 1° **les manuels scolaires**. S'ils existent, ils ne sont jamais en quantité suffisante et la qualité est bien dès fois tout à fait relative puisqu'ils ne couvrent que très rarement le programme développé. Le taux de couverture (1livre par élève) est très faible. Il n'est pas compensé par une généralisation des CDI où tout au moins des bibliothèques permettant aux élèves d'accéder à une documentation de substitution ou de supplémentation. Le matériel didactique en sciences ou en EPS en particulier, est déficitaire, inadapté à l'évolution de ces disciplines, bien dès fois tout simplement inexistant. Les blocs scientifiques et technologiques auraient pu régler une bonne partie des problèmes que posent les enseignements scientifiques et technologiques. Hélas, il n'en existe que huit au total polarisant 28/176 collèges. Les équipements n'ont pratiquement jamais été renouvelés. Ainsi, ils répondent de moins en moins aux normes généralement admises pour parler d'un enseignement de qualité. Les

programmes scolaires même réformés, sont peu pertinents (surtout pour les filles) et peu motivants. Ils apportent peu de réponses aux préoccupations d'ordre social, culturel voire économique.

Les pratiques évaluatives sont d'un autre âge. Elles se résument essentiellement aux devoirs écrits ou oraux, aux compositions semestrielles. Ces pratiques ne rendent pas toujours bien compte du niveau des compétences réellement acquises par les apprenants. Elles ont dans une certaine mesure leur part dans les échecs massifs aux examens et concours.

Pour le cas spécifique des filles, le niveau des performances est encore plus limité à cause de plusieurs facteurs :

Préjugés et stéréotypes sexistes,

Rareté des modèles de femmes ayant réussi,

Pauvreté en milieux rural et péri-urbain obligeant les filles au travail précoce,

Maternités et mariages précoces.

Inadaptation des locaux au séjour des filles : exemple, absence de sanitaires appropriés.

I- 1- 4 Enseignement Supérieur

Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGF) organisés en 1981, constituent un événement majeur dans l'histoire de notre système éducatif.

Les EGF ont permis un débat large, ouvert et démocratique. La mise en place de la Commission Nationale de la Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF) a abouti à des conclusions dont l'exploitation a permis d'envisager la réforme de l'enseignement supérieur. Ce projet n'a pas été appliqué « faute de choix politique claire et faute de moyens de mise en oeuvre. »

Accès

Le Sénégal a une vieille tradition d'enseignement supérieur. L'université de Dakar est l'une des plus anciennes d'Afrique de l'Ouest. Jusqu'au début des indépendances, elle était de par sa capacité d'accueil et de la qualité de ses enseignements, la plus réputée de l'espace francophone. Aujourd'hui, cette capacité est saturée, ses infrastructures sont pour la plupart d'un autre âge, ses équipements sont désuets et aucun plan de réhabilitation cohérent n'est élaboré. Mais c'est l'enseignement supérieur au sens large qui souffre à la fois d'un accès limité et d'une couverture très faible du territoire national. Trois régions (Dakar, Saint Louis et Thiès) sur onze, concentrent la totalité des enseignements supérieurs. La progression des effectifs des enseignements secondaires n'a pas été suivie d'un élargissement conséquent de l'accès au supérieur. Une seule université s'est ajoutée à l'UCAD. Les instituts et écoles supérieurs n'ont pas beaucoup évolué. Si on ajoute à tous ces facteurs une mauvaise régulation des flux, on aboutit à un engorgement à tous les niveaux. L'espace universitaire et le corps professoral sont débordés surtout quand les recrutements sont gelés du fait de l'application draconienne d'un ajustement structurel. Contrairement aux autres ordres d'enseignements, le privé est très peu présent dans l'enseignement supérieur.

Qualité

S'il y a un ordre d'enseignement dans lequel accès et qualité sont intimement liés, c'est bien l'enseignement supérieur. Par exemple, l'engorgement a pour conséquence un rendement interne à la limite scandaleux dans la plupart des filières.

La qualité est aussi obérée par :

- l'absence de plans –programmes de formation des personnels.

- l'absence d'un dispositif de formation et de contrôle pédagogique au-delà de la spécialité,
- l'insuffisance notoire de documentation et le caractère dépassé de celle-ci quand elle existe,
- l'insuffisance du développement de la fonction de recherche. Aujourd'hui, elle est éclatée entre le MEN et d'autres ministères(Recherche scientifique et Technique, Agriculture, Pêche...) La recherche dans l'enseignement Supérieur se fait essentiellement dans le cadre du plan de carrière des enseignants. Aucune synergie n'est recherchée entre la recherche universitaire et celle logée dans les autres secteurs. Dans le deuxième Plan de Développement économique et social, la recherche reste confinée dans un rôle de veille scientifique et technologique. Les résultats de la recherche fondamentale sont rarement valorisés. En dehors de l'UGB et de l'ENSP, la recherche n'est pas articulée aux préoccupations de développement, surtout, celui des terroirs. Et pourtant, toute recherche dans un pays en développement, doit s'appuyer sur les priorités nationales mais également sur celles des collectivités locales.

I- 1- 5 - L'EDUCATION NON FORMELLE

I- 2-1 - Alphabétisation et Ecoles Communautaires de Base

L'Alphabétisation prend en charge la tranche d'âge 15 – 49 ans, couvre un vaste champ ouvert à des initiatives diverses organisées dans le cadre de la stratégie du faire – faire, définie à partir du colloque de Kolda en 1993.

Le Plan d'action d'éradication de l'analphabétisme qui s'en est suivi, s'assigne comme objectif prioritaire la réduction du taux d'analphabétisme de 5% par an afin de le ramener à 30% en 2 004.

Les écoles communautaires de base prennent en charge les enfants âgés de 9 à 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés très tôt, en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et pré-professionnalisante en langues nationales et en français d'une durée de quatre ans.

L'évolution de la situation de 1988 à 2002

Le dernier recensement général de la population et de l'habitat de 1988 estimait le taux de l'analphabétisme à 73,1 % pour la tranche d'âge de 16 ans et plus, avec une disparité entre sexes (63,1% pour les hommes et 82,1 % pour les femmes).

-Les centres d'alphabétisation ont accueilli pendant la période 1.501.181 apprenants.

- Les écoles communautaires de base ont accueilli 20583 élèves dont 77,3 % de filles.Plus de 95 % des classes (ECB ou alphabétisation) sont situées dans des zones rurales dépourvues d'infrastructures scolaires, ce qui contribue à corriger les déséquilibres entre les zones en matière d'offre de services.

Ces efforts ont contribué à réduire le taux de l'analphabétisme de 25,9 points entre 1988 et 2000; ce qui donne, pour les estimations en 2000, un taux de 46,4 % de la population âgée de 9 ans et plus.

L'apport des ONG et des sociétés de développement est également significatif car il représente 35,34 % des effectifs cumulés avec quelque 530.924 auditeurs formes en 2002.

Actuellement le stock de la population analphabète de plus de 15 ans est estimé à 3 500 000

I- 2 –2 Apprentissage traditionnel et enseignement moyen pratique

Le faible taux d'accès à l'élémentaire et au moyen et l'importance de la déperdition scolaire liés aux abandons précoces ou en fin de cycle laissent en rade chaque année un nombre important d'enfants que le système de formation professionnelle classique ne peut prendre en charge. Une partie de ces enfants sont formés sur le tas dans les ateliers,

les fabriques du milieu artisanal local. Ce secteur informel pour l'essentiel la seule alternative pour acquérir progressivement les rudiments d'un métier.

Il continue de former au Sénégal comme dans beaucoup de pays d'Afrique, des artisans très performants (menuisiers, maçons, plombiers etc.) mais qui présentent souvent des limites professionnelles liées à l'inexistence de connaissances instrumentales solides.

La nécessité s'impose de revenir à la pratique de l'apprentissage et à des formules alternatives telles que l'enseignement moyen pratique qui conjugait les ressources de l'Etat avec celles des communautés locales, de la petite et moyenne entreprise et des opérateurs économiques.

Ce type d'intervention qui mettra beaucoup plus l'accent sur la pratique exigera néanmoins la transformation des structures de formation en centres d'apprentissage et unités de production auto ou cogérées.

L'adoption de ce modèle alternatif par rapport aux collèges et lycées techniques est à articuler à l'intervention des partenaires porteurs de projets conformes à cette logique.

I- 2 –3 Les contraintes du sous – secteur

Au cours des dix dernières années, le sous-secteur a fait face à des contraintes qui ont largement entravé ses performances :

- Difficultés de maîtriser les statistiques pour un bon pilotage à cause des données démographiques obsolètes ;
- Faiblesse du système de planification et de gestion de la politique du sous – secteur ;
- Absence d'uniformisation des procédures entre les différents bailleurs, les ministères techniques et la coordination des activités à tous les échelons ;
- Modicité des ressources mobilisées par l'Etat pour l'analphabétisme.
- Insuffisance de la qualification du personnel chargé de gestion du sous-secteur au niveau central et au niveau décentralisé
- Insuffisance des moyens logistiques et des équipements

Les écoles de troisième type

Ce sont les autres formes d'écoles hors normes, essentiellement populaires et pour lesquelles on ne dispose pas de données très exhaustives.

Les forces :

- Pertinence des cibles ;
- Diversité des types de structures de prise en charge ;
- Flexibilité de l'offre éducative ;
- Accès non contraignant pour les familles défavorisées

Les faiblesses

- Absence de curriculum ;
- Insuffisance de la formation professionnelle des enseignants ;
- Absence d'appui financier ;
- Mauvaises conditions de travail ;
- Irrégularité de la fréquentation

I- 2-4 - Les écoles dispensant un enseignement en langue arabe

Le diagnostic du fonctionnement des structures ayant en charge l'enseignement de la langue arabe montre entre autres difficultés :

- La faible utilisation des personnels enseignants dans le primaire;
- L'absence de programme harmonisé ;
- La mauvaise répartition du service éducatif dans ce domaine précis;
- La faible promotion des produits des structures en langue arabe;
- La gestion marginale des enseignants.

A côté de ces difficultés, il faut noter la vivacité de la demande sociale et le dynamisme des écoles franco-arabes en tant que facteurs potentiels d'amélioration de la scolarisation.

L'amélioration enregistrée dans la gestion des daara est également à verser dans cette logique, dans la mesure où ces structures correspondent au souci de diversifier l'offre éducative en créant les conditions de l'expression plurielle des modalités d'éducation.

I- 2- 5 - L'Education Qualifiante des Jeunes et des Adultes

- **Le contexte de l'éducation à la vie courante des jeunes**

L'annuaire statistique du ME révèle qu'en 1999/2000, pour une population de 1 621 833 de la tranche d'âge 7-12 ans, le taux brut de scolarisation est de 68.3 % ce qui veut dire que 31.7% de ces enfants ne fréquentent pas l'école élémentaire.

Dans le moyen, avec 812 830 adolescents de 13- 16 ans, le taux brut de scolarisation est de 22.9 % en 99/2000 ; donc 77.1% des enfants de cet âge sont hors du système d'éducation.

Les taux de promotion interne ne sont guère encourageants : environ 65% des élèves de CM2 décrochent au cours du cursus. Pour le moyen le taux d'abandon passe de 4,01% en 6^e à 7,79% en 4^e et 46.2 des candidats de 3^eme ne passent pas en seconde.

La population adolescente analphabète est estimée à 1 140 000 et celle ayant décroché sans avoir acquis les compétences minimales à plus de 100 000 enfants.

Par ailleurs, si 27% des adolescents ont leur premier rapport sexuel avant 15 ans et 27,2% des filles de 15 à 19 ans mariées avant 15 ans (source ESAM), on comprend dès lors l'importance des innovations pédagogiques dans le non formel en général et des problèmes d'éducation aux droits de l'homme et à la vie familiale en particulier.

D'un autre côté selon l'enquête des ménages, 53% des demandeurs d'emploi n'ont effectué aucune classe de l'enseignement général et 87% n'ont pas atteint la 3^e. Ces chiffres montrent la nécessité de trouver des filières d'insertion pour les élèves qui décrochent de l'élémentaire et du moyen.

C'est donc environ 1 150 000 adolescents et jeunes de 13-18 ans qui vont se présenter à l'âge adulte sans formation professionnelle ni connaissances ou aptitudes qui puissent favoriser leur intégration dans une société en mutation confrontée à la mondialisation.

L'insertion des jeunes n'étant pas prise en charge par le PDEF, il a fallu en faire un objectif à atteindre par le Plan National d'Action de l'EPT. Par conséquent, il s'agit dans le nouveau contexte de la planification, de « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ».

La loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991 stipule: " la formation professionnelle doit préparer à l'entrée dans la vie active en faisant acquérir aux élèves les connaissances, aptitudes et compétences théoriques et pratiques nécessaires à la maîtrise et à l'exercice d'un métier déterminé".

- *Les Structures de formation étatiques, privées scolaires ou corporatives*

L'offre de formation au Sénégal reste très déséquilibrée tant au niveau de la répartition par secteur de la vie économique qu'au niveau de la répartition des effectifs et des structures.

Le sous-secteur de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle comprend en 1999/2000, 130 établissements dont 8 lycées techniques et 40 instituts de formation professionnelle privés autorisés.

Ces 10 dernières années, le sous-secteur a vu la disparition d'un certain nombre de centres de formation ou d'écoles comme l'Ecole d'Architecture et d'Urbanisme (EAU).

Pour ce qui est de la politique d'élargissement de l'accès, il n'est pas noté de progrès, comparativement au secteur de l'enseignement général. Les lycées d'enseignement général sont passés de 28 à 54, les collèges de 147 à 254, alors que l'Enseignement technique n'a connu que 2 créations avec de gros problèmes d'équipement.

En termes d'effectifs, les 120 institutions de formation ayant répondu à l'enquête du CIDE estiment leur capacité de formation à 27 703 places, dont 17 539 (soit 63,3%) étaient occupés au cours de l'année scolaire 1999 – 2000, incluant 8019 filles (soit 45,2%). Globalement donc, on peut estimer la capacité de formation du sous-secteur de L'ETFP public ou privé à quelque 30 000 places.

Les budgets d'investissement ne suivent pas la progression constante des effectifs. Le taux d'encadrement est lui aussi élevé: 12 voire 07 élèves par classe.

En ce qui concerne les diplômés, des 17 539 inscrits en 1999-2000, seuls 8863 (50,5%) étaient inscrits dans des programmes de formation préparant à des examens d'Etat. Les 49,5% d'inscrits restants évoluaient dans des programmes débouchant sur des titres et diplômes dits « diplômes maison » offerts par des institutions privées, uniquement reconnus que par l'institution qui les délivre.

Les filières enseignées dans les structures intéressent tous les secteurs de l'économie. Néanmoins, l'on constate que les filières du secteur primaire sont moins développées alors qu'elles devraient constituer le fer de lance de l'économie du Sénégal.

D'autre part, on retrouve les mêmes filières dans toutes les structures de l'ETFP; il n'y a donc pas de diversification donc pas de prise en compte des spécificités ou des potentialités locales.

• **Les équipements**

Les équipements des structures sont vétustes, une obsolètes et insuffisants surtout pour les supports pédagogiques. En effet, un recensement effectué l'année dernière (réactualisé cette année) révèle que la moitié des équipements est ne fonctionne pas pour cause de panne et la moyenne d'âge tourne autour de 30 ans. Dans la quasi-totalité des structures, il est remarqué une absence de plan et de service de maintenance. Il s'y ajoute l'impossibilité de trouver des pièces de rechange pour ces équipements aujourd'hui dépassés.

• **Les cours du jour et du soir**

La formation continue en cours du jour ou du soir est assurée dans la presque totalité des structures de l'ETFP.

Elle s'adresse aux personnes des deux sexes, scolarisés ou non. Cependant, depuis l'apparition de la fonction service dans les structures publiques, une ouverture est faite aux personnels des entreprises et aux artisans.

Les effectifs de ces cours sont mal maîtrisés du fait de leur manque d'organisation.

A cela s'ajoute :

- une valorisation insuffisante de ces cours et une absence de vérification de la qualité;
- des difficultés de la plupart des entreprises à identifier et exprimer leurs besoins de formation ;
- une insuffisance de la qualité des plans de formation des entreprises du fait d'une absence de politique de formation;

- le manque de conviction de la part des entreprises quant à la nécessité d'assurer une formation continue à leurs personnels ;
- l'absence d'obligation pour les entreprises de former leur personnel, dans le nouveau code du travail ;
- l'insuffisance des capacités d'accueil et de réaction de la formation continue ;
- l'absence de textes législatifs réglementant ces cours.

- **L'apprentissage**

Au Sénégal, l'un des problèmes de développement les plus préoccupants est le suivi de la formation de la jeunesse scolarisée et la poursuite de sa qualification en vue d'une activité productive ou professionnelle.

Le manque d'organisation de l'apprentissage des jeunes analphabètes ou déscolarisés constitue une autre grande faiblesse de l'ETFP.

Au regard du taux de scolarisation (68.3% des 7 – 12 ans en 1999/2000) et du fort taux de déperdition dans le cycle élémentaire (environ 70%), il est aisé de comprendre la nécessité pour le Sénégal d'organiser l'apprentissage des jeunes :

- le nombre de jeunes déscolarisés est de l'ordre de 100.000 jeunes par année ;
- le coût de formation de cette jeunesse dans des structures classiques de formation serait très élevé dans un contexte de rareté de ressources ;
- le secteur informel qui absorbe la majeure partie des jeunes contribue à près de 60% de l'activité économique du pays.

Du point de vue de la qualité, les problèmes suivants sont identifiés :

- **l'insertion des formés**

Une bonne partie des sortants de nos écoles de formation éprouvent d'énormes difficultés à s'insérer dans le tissu économique. Cette situation est due dans une large mesure :

- à la non prise en compte dans les programmes des établissements de formation, de la problématique de l'insertion
- au manque de concertation entre les établissements et les entreprises pour adapter les profils aux besoins ;
- au manque, au sein des établissements, de stratégies efficaces qui permettent une préparation adéquate et un accompagnement des diplômés dans leur tentative d'insertion

- **Le déficit de communication dans le domaine de l'apprentissage et de l'entreprenariat**

Ce déficit est constaté tant au plan interne qu'externe :

- Au plan interne

Entre les structures publiques et les structures privées d'ETFP, entre les différentes structures de prise de décision, entre les services centraux et les services déconcentrés

- Au plan externe

Entre les structures relevant du ME et celles logées dans les autres départements ministériels. Entre le ME (DFP – DEST) et ses partenaires (organisations patronales, syndicales, parents d'élèves collectivités locales)

- On note également une absence de marketing du sous secteur.

- **Les faiblesses du sous-secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle**

Les faiblesses de l'enseignement technique et de la formation professionnelle se tiennent principalement à :

- l'instabilité de la tutelle;

- l'organisation et la structure de gestion du système ;
- la création des diplômes et la gestion des programmes ;
- l'encadrement des formateurs ;
- le financement de l'enseignement ;
- les taux de réussite et d'insertion des jeunes ;
- l'inorganisation de l'apprentissage;
- la prolifération de structures de formation professionnelles privées sans contrôle pédagogique ;
- l'insuffisance de structures d'accueil dans le supérieur ;
- le déficit de formateurs ;
- la relation insuffisante avec les entreprises
- l'absence de certaines filières diversifiées préparant à un métier ;
- le déséquilibre entre les filières du secteur primaire (agriculture, artisanat) et du secteur moderne au profit de ce dernier;
- l'offre des diplômes Bac, BT, et BTS est plus importante que celles des diplômes inférieurs du niveau CAP et BEP ;
- le coût élevé de la formation.

I- 2-5 - La Formation Permanente des Adultes

Jusqu'aux années 70, des cours du soir étaient dispensés par les maîtres du primaire aux adultes, au sein des classes de l'école élémentaire. C'est par ce biais que beaucoup de travailleurs ont acquis des compétences instrumentales en français et calcul et que certains ont réussi à l'examen de CEPEE.

En plus des programmes d'alphabétisation, les besoins d'acquisition des connaissances et de compétences de base existent chez les populations. Y répondre par des formules alternatives réalistes et inspirées de l'expérience vécue pourrait constituer, des stratégies supplémentaires d'atteinte d'une éducation de base universelle. Cependant, les problèmes suivants devraient trouver des réponses :

- L'aménagement du temps d'utilisation des lieux de formation qui peuvent abriter des activités d'apprentissage des élèves, des activités d'alphabétisation et des activités d'éducation permanente des adultes;
- La motivation des personnels affectés à cette mission;
- L'articulation avec les activités développées au niveau des écoles sites et avec les organes de gestion de ces écoles.

II - DIAGNOSTIC DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION ET DE LA GESTION

II-1- Financement

Le système éducatif sénégalais est confronté à un difficile contexte caractérisé par un taux de croissance de la population scolarisable (7- 12 ans) élevé auquel s'ajoutent les contraintes de stabilisation macro- économique limitant la possibilité d'accroître substantiellement les budgets éducatifs.

L'analyse rétrospective des dépenses d'éducation montre que la stratégie retenue pour atteindre les objectifs ne sont pas mis en œuvre. Par exemple le principal objectif est de privilégier l'éducation de base (en termes de taux de scolarisation et de qualité), il devrait résulter de cette option une modification de l'allocation intersectorielle des ressources au profit de l'élémentaire et une modification de la structure des dotations en divers inputs consacrés à ce niveau.

II-1-1- Dépenses d'éducation

Entre 1992 et 1994 le Sénégal a consacré en général plus de ressources à l'éducation que la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne mais ces ressources ont été utilisées assez inefficacement. En 1997, le gouvernement a fait réaliser un examen des dépenses publiques du secteur de l'éducation qui fournit une analyse plus détaillée de l'évolution et de la répartition de ces dépenses et confirme que la performance a été d'une qualité et d'une efficacité médiocres. Entre 1992 et 1997, le montant des dépenses d'éducation publique a augmenté en valeur nominale, passant de 110 à 143 milliards de francs CFA; en valeur réelle, les dépenses d'éducation ont baissé d'environ 14% entre 1992 et 1997, ce qui correspond à une baisse annuelle moyenne d'environ 3,3%. En pourcentage du PIB, on observe également une baisse des dépenses totales, qui sont passées de 5,4 à 4%. Exprimée en termes réels par habitant, cette contraction est plus prononcée, les dépenses de 1996 étant deux fois et demie inférieures à celles de 1992.

II-1-2- Sources de financement

Les dépenses du secteur public, qui s'établissent à 82 milliards de francs CFA en moyenne annuelle, ont augmenté de 23,2% entre 1992 et 1997, passant de 79 à 97,6 milliards de francs CFA, soit une hausse de 4,6% par an. Malgré cette augmentation en valeur nominale, la contribution du budget de l'état a diminué en valeur réelle pendant cette période. Ainsi,

- (i) la part des dépenses publiques dans le financement total de l'éducation a reculé, passant de 74,68% entre 1992 et 1997 ; s'agissant de l'enseignement public, cette part a également diminué, passant de 80 à 76,4%;
- (ii) la part de l'éducation dans le budget de fonctionnement de l'état (hors service de la dette) est tombée de 34,8 en 1992 à 31,4 en 1997, avant de remonter à 33% en 1998
- (iii) exprimé en valeur réelle, les ressources publiques totales affectées au secteur de l'éducation ont baissé de 12% entre 1992 et 1996;
- (iv) les dépenses publiques, en pourcentage du PIB, se sont contractées, passant de 4,8 à 3,3 entre 1992 et 1997;
- (v) par habitant, la baisse a encore été plus spectaculaire

Le recul de la contribution de l'état a été partiellement compensé par d'autres de financement. Finançant les droits, les transports, les livres et l'entretien, les contributions des ménages à l'enseignement public n'ont cessé d'augmenter au cours des années 90. Estimées à quelques 17 milliards de francs CfA en 1992, ces contributions ont augmenté

sensiblement pour s'établir à 26,9 milliards de francs CFA, soit environ 19% du financement global du secteur. Sur ce chiffre, 5,9 milliards de francs CFA sont allés à l'enseignement public en 1992. Ce chiffre est passé à 8,9 milliards en 1996 et 10 milliards en 1998. Environ 15,6 milliards de francs CFA sont allés à l'enseignement privé en 1996. Inférieur à 1% par an, le financement des collectivités est resté très faible et essentiellement destiné à l'enseignement primaire. Bien que fluctuante, l'aide publique au développement représente en moyenne 14,4% du financement de l'enseignement public.

II-1-3- Répartition intra sectorielle des dépenses

Les distorsions de l'affectation intersectorielle des dépenses font ressortir la soudaine augmentation de la part des dépenses consacrée aux services administratifs, qui est passée de 5,8 à 16% des dépenses publiques de fonctionnement entre 1992 et 1993. La part de l'enseignement supérieur, dont les responsables ont mieux réussi à protéger le budget pendant cette période, est en fait passé de 25,6 à 27,7% et est resté relativement stable par la suite, ce qui s'est traduit par la compression des crédits affectés au détriment de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. La part du budget de fonctionnement de l'enseignement secondaire (1^{er} et 2^{ème} cycle) est tombée de 27,2 à 24,6% et celle de l'enseignement primaire de 40 à 34% entre 1992 et 1994, avant de remonter à 36,6% en 1997. Ces chiffres contrastent fortement avec ceux d'autres pays d'Afrique de l'Ouest comme la Guinée et la Côte d'Ivoire où les dépenses publiques consacrées à l'enseignement élémentaires ont augmenté et représentent respectivement 60 et 40% des dépenses publiques de fonctionnement.

Notons bien le déséquilibre entre les secteurs formel et non formel en quant à la répartition des dépenses. Ce dernier ne reçoit que 159 millions de l'Etat (PAIS-Etat), compte non tenu des diverses contreparties mobilisées dans le cadre des projets d'alphabétisation.

II-1-4- Répartition économique des dépenses

L'évolution des affectations intra sectorielle illustre la difficulté d'appliquer des principes d'une politique de l'éducation en période de rigueur budgétaire. Au Sénégal, la répartition économique des dépenses d'éducation s'est dégradée entre 1992 et 1997. Ainsi,

- (i) le budget d'investissement a été ramené à 5% du montant total des dépenses d'enseignement;
- (ii) la part des salaires dans le budget de fonctionnement est passé de 76% en 1992 à 79% en 1997;
- (iii) pendant la période 1992-96, les salaires représentaient 97% des dépenses publiques de fonctionnement dans l'enseignement élémentaire, ce qui a conduit à la décision d'adopter un système de recouvrement des coûts des manuels scolaires;
- (iv) les bourses et subventions sont passées de 15,1% en 1992 à 16,2% en 1997; (dont 95% destinés à l'enseignement supérieur) . Entre 1992 et 1996, les livres représentaient 0,7% des dépenses de fonctionnement, et l'entretien environ 5,5%

II-1-5- Coûts unitaires et maîtrise de la masse salariale

Pendant les années 90, la part croissante des salaires dans le financement a empêché de financer des éléments tels que livres, entretien et encadrement, nécessaires pour assurer un enseignement de qualité. Dans l'élémentaire, la dévaluation, le développement du système des classes alternées et le recrutement de "volontaires" après 1995 ont permis aux pouvoirs publics de réduire les coûts salariaux unitaires par élève en valeur réelle, et

donc d'accroître le nombre d'enseignants et de relever le taux brut de scolarisation. Le ratio entre le salaire d'un volontaire et celui d'un enseignant titulaire est de 1 à 5,4 et de 1 à 6,8 lorsqu'il s'agit d'un enseignement en classes alternées. En 1996, les volontaires qui représentaient 20% des enseignants, n'étaient à l'origine que de 9% des coûts salariaux.

II-1-6- Forces et faiblesses

Dans les années 90 le Sénégal a adopté des objectifs ambitieux dans un contexte de contraction des ressources publiques. Plusieurs points forts et réalisations se dégagent du programme de réformes exécuté par le gouvernement au cours des 10 dernières années. Les pouvoirs publics sont parvenus à : (i) rendre l'enseignement élémentaire plus efficient en réduisant les coûts par l'expansion des classes alternées et le recrutement d'instituteurs volontaires et contractuels, et en mettant au point des modules de formation professionnelle préparatoires peu coûteux ; (ii) confier, avec de bons résultats des programmes d'alphabétisation à des ONG; (iii) transférer la gestion financière hors salaires aux établissements d'enseignement secondaire des 1^{er} et 2^{ème} cycles; et (iv) encourager l'enseignement et le financement privés. Les progrès réalisés sont toutefois restés en deçà des prévisions. En fait, l'examen des dépenses publiques tend à montrer que le gouvernement aurait pu, avec les ressources à sa disposition, porter le taux brut de scolarisation à 75% en l'an 2000 s'il avait exécuté toutes les réformes auxquelles il s'était engagé.

L'incapacité du gouvernement à déplacer les ressources de l'enseignement supérieur et à mettre en place une politique de recouvrement des coûts basée sur des principes d'équité s'est traduite par une plus grande inégalité dans la répartition des dépenses publiques au sein du secteur de l'éducation et a rendu nécessaire une compression des financements publics pour l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen. La plus grande faiblesse des pouvoirs publics a été d'hésiter à bâtir un consensus avec les enseignants, les étudiants et les parents sur les principaux problèmes du secteur et les réformes envisagées, comme le redéploiement des instituteurs et les procédures de recrutement, le recouvrement des coûts et la limitation des bourses. De ce fait le gouvernement est revenu sur de nombreux aspects des réformes inscrites à son programme, et l'amélioration de l'efficacité des ressources du secteur a été freinée par des retards coûteux. En outre, ni les compétences, ni les responsabilités en matière d'exécution des réformes n'ont été pas expressément définies, ce qui s'est traduit par des lourdeurs bureaucratiques et par un manque d'incitation à créer des systèmes d'information pour suivre le déroulement des réformes et s'appuyer sur des données pour prendre des décisions.

Par ailleurs malgré l'engagement politique déclaré, l'état n'a rien prévu de consistant pour pérenniser la scolarisation des filles. Et pour cela l'état doit avoir une politique conséquente par rapport à la scolarisation et au maintien des filles.

II-2- Gestion

II-2-1- Gestion institutionnelle du système

Le secteur formel

Les préoccupations de mise en place d'une administration moderne, plus flexible, partant plus dynamique, qui décentraliserait toutes les tâches supposées être mieux exécutées par les niveaux locaux, n'ont pas encore été pleinement prises en compte. En effet, de sérieuses lacunes ont été enregistrées à différents niveaux, notamment :

- L'insuffisance de la capacité du Ministère de l'Éducation Nationale à appliquer une approche systémique et par programme, en s'appuyant sur des politiques et des

stratégies mieux conçues et rigoureusement planifiées. Cette lacune a été la cause de graves dysfonctionnements structurels du Ministère ;

- La rigidité des méthodes et techniques de gestion qui ont beaucoup de difficultés à s'adapter aux contraintes en ressources humaines ou matérielles;
- L'inefficacité des processus verticaux et horizontaux de communication;
- L'absence de formation continuée des cadres à une gestion administrative efficace et moderne.

En définitive, la taille et la complexité du système éducatif nécessitent la mise au point d'un mécanisme plus hardi de transfert et de délégation de pouvoir. Cela exige naturellement des capacités à négocier, à communiquer.

Le diagnostic de la gestion institutionnelle du système au niveau central sera examiné à travers les points suivants :

- La politique éducative.
- L'organisation structurelle du système;
- Les textes organiques.

Officiellement, le gouvernement sénégalais a une politique éducative consignée dans la loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991. Cette loi devrait en principe constituer la charte fondamentale de l'éducation. Mais dans les faits, le profil du système éducatif ne reflète que très partiellement les dispositions de cette loi, faute de décrets d'application mais aussi et surtout en l'absence d'une vision globale explicite, cohérente et prospective des finalités, buts et attentes du système dans un contexte de lutte pour le développement et de mondialisation. La conséquence est le constat d'un éclatement de la politique éducative inégalement conçue et gérée selon des sous-secteurs sans liens organiques précis. Cet état de fait se traduit également par la non maîtrise des multiples interventions dans le secteur liées à la présence de plusieurs projets autonomes souvent financés par des bailleurs différents, sans aucune coordination des actions. Il s'y ajoute au plan général une tendance centralisante marquée de la part du système éducatif ainsi qu'un souci quasi marginal de communication.

Les insuffisances notées quant à la vision en matière de politique éducative déteignent sur l'organisation même du Ministère.

Au plan structurel, le fonctionnement actuel du Ministère se fait de façon hybride, à partir de la supervision de trois organigrammes issus des dispositions du décret 86.877 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale, de la loi d'orientation 91.22 du 16 février 1991 avec un début d'application du cycle fondamental et du décret du 17 mars 1995 portant création des cabinets des ministres délégués et répartition de leurs services.

Ce sont les mêmes raisons qui sont à la base de la gestion éclatée de l'organigramme de l'enseignement privé avec la domiciliation du préscolaire, de l'élémentaire et du secondaire à la Division de l'enseignement privé et la prise en charge des établissements privés d'enseignement supérieur et d'enseignement technique et de formation professionnelle par les Directions de l'enseignement supérieur, et de la formation professionnelle.

Ce sont ces incohérences que cherche à corriger la loi 94- 82 du 23 décembre 1994 qui visait non seulement à simplifier les procédures d'agrément des établissements d'enseignement privé mais aussi ouvrir le secteur à tous les promoteurs.

C'est à cause de l'absence de ce cadre juridique que l'IGEN n'arrive toujours pas encore à jouer pleinement son rôle de conseil, d'encadrement, de contrôle, d'animation, d'évaluation et d'impulsion du système éducatif.

En définitive, il apparaît clairement qu'aucune réforme en profondeur du système ne peut aboutir avec un dysfonctionnement organisationnel aussi profond avec comme

effet d'émietter les énergies et les ressources et de compromettre ainsi les efforts de développement de l'éducation.

L'allure générale des textes de lois qui régissent le Ministère de l'Education Nationale donne l'impression d'un flou institutionnel qui ouvre la porte à des conflits d'interprétations et à des télescopages en l'absence d'un cadrage législatif cohérent et transparent quant aux missions des directions et services.

Au niveau décentralisé/ déconcentré

L'absence d'une stratégie rigoureuse de pilotage se traduit par une mauvaise interprétation des textes par les maires et présidents de conseils régionaux qui ont tendance à accaparer certaines prérogatives dévolues aux structures déconcentrées au point de s'immiscer dans les attributions de l'Etat.

L'émiettement des centres de décisions et le manque de coordination qui en résulte ont pour conséquence la multiplicité des commandes émanant du niveau central sous forme de rapports à fournir, d'accueil de missions non coordonnées, de convocations simultanées initiées par des structures différentes pour des réunions et des séminaires sur des sujets aussi nombreux que variés. Tout cela contribue à distraire les services déconcentrés de leur mission de gestion de la qualité

Malgré le transfert de compétences aux structures déconcentrées du ministère, certaines directions ont encore du mal à se départir de leurs anciennes prérogatives. Ces résistances sont de nature à compromettre les efforts d'organisation et de micro-planification, dévolus aux Inspecteurs d'Académie (IA) et Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale (IDEN), les empêchant ainsi de jouer pleinement leur rôle d'interface entre le centre et la base.

L'organigramme actuel des IA, structuré en bureaux sectoriels (examens et concours, personnels...) n'est pas de nature à promouvoir à la base, une bonne gestion du système. Un organigramme en réseaux de services serait plus conforme à cette exigence. Il serait donc plus indiqué de regrouper certains bureaux de façon à avoir un service de suivi-évaluation au lieu des examens et concours, un service des ressources humaines chargé de la gestion administrative, pédagogique et sociale du personnel. Un tel type de restructuration pourrait être appliqué dans les IA et IDEN

La configuration actuelle des Inspections Départementales repose sur des normes qui sont remises en cause non seulement par le développement inégal du réseau lié à l'étalement urbain mais aussi par l'évolution du découpage administratif et politique issu de la décentralisation. Il se pose alors de manière urgente le problème de dysfonctionnement des IDEN qui sont à cheval sur plusieurs mairies d'arrondissement. La décentralisation ayant du mal à se mettre en place, l'intervention des communes dans la gestion des écoles tarde à connaître les effets positifs auxquels on s'attendait.

Dans la région de DAKAR qui compte 43 arrondissements, il n'est pas rare de constater qu'une IDEN doit traiter de ses problèmes avec 3 ou 4 mairies ayant des ressources différentes et étant dirigées par des personnalités différentes.

Le fonctionnement du système à la base n'a pas fondamentalement changé avec la décentralisation. Il revêt toujours ce caractère bureaucratique avec comme conséquences :

- L'absence d'initiatives de la part des établissements qui reçoivent tout d'en haut et qui sont gérés par le truchement du calendrier traditionnel des pièces périodiques exigées, au niveau central par des directeurs qui les exploitent sans concertation et sans feed-back;
- La réduction des cadres de concertation des établissements (conseils des maîtres, des professeurs, de gestion) à des instances consultatives et non décisionnelles;

- Un centralisme bureaucratique qui fait de l'établissement scolaire le réceptacle des décisions émanant des structures décentralisées et déconcentrées.

Or, dans la dynamique recherchée, l'établissement doit être perçu comme la cellule de base et non le dernier maillon de la chaîne. Mais ce rôle ne peut être joué qu'avec une bonne administration. Une bonne gestion des établissements d'enseignement doit s'appuyer sur une administration scolaire rigoureuse et se manifester par une application intelligente des textes régissant tous les acteurs.

Depuis la fin du PDRH 2, la spécificité fille est gérée d'une manière indifférenciée dans le système éducatif sénégalais. Mais son pilotage, son financement, son évaluation et son suivi devraient faire l'objet d'une prise en charge systématique à tous les niveaux (central et décentralisé).

Le secteur non formel

La gestion du sous – secteur est assurée par :

- la DAEB, centre de responsabilité assurant la coordination et le contrôle de l'état d'avancement du programme non formel à tous les niveaux. Elle met l'accent sur la mise en place de l'observatoire de l'évolution du secteur avec la base de données sur les actions et les résultats, le suivi et l'évaluation du programme, la production des différents répertoires (matériel didactique, opérateurs, élaboration du curriculum d'éducation de base non formelle...);

- la DPLN, créée pour une politique plus hardie de développement des langues nationales dans une perspective plus institutionnelle de prise en compte de celles-ci.

- La DPLN contribue à la formulation d'une politique éditoriale en langues nationales, au développement de la recherche sur et dans les langues nationales, à l'harmonisation et la normalisation de la production écrite en langues nationales, au suivi – évaluation des programmes relatifs à l'environnement lettré en langues nationales.

▪ **L'organisation des opérateurs**

Les opérateurs en Alphabétisation sont organisés dans le cadre de la Coordination Nationale des Opérateurs en Alphabétisation au Sénégal (CNOAS) dont l'objectif principal est de servir d'interface entre l'Etat et la société civile.

▪ **L'organisation de la concertation**

Le Gouvernement a mis en place le Comité National de Concertation et d'Appui Technique pour l'aider à prendre les décisions dans un contexte de gestion indirecte.

Ses missions sont les suivantes :

- Participer à la formulation de la politique d'éducation non formelle ;

- Mobiliser l'ensemble des partenaires dans la mise en œuvre du plan d'action;

- Analyser les résultats de la mise en œuvre du plan et suggérer des éléments de correction des options;

- Valider les textes réglementaires et les manuels des procédures.

Au total, du diagnostic du secteur de l'éducation non formelle, il ressort les conclusions suivantes :

- 1 Faiblesse de la fréquentation des classes d'alphabétisation des les zones péri-urbaines
- 2 Forte centralisation du dispositif de suivi – évaluation des projets d'alphabétisation
- 3 Insuffisance de la formation, de l'encadrement et de la motivation des facilitations et des superviseurs

- 4 Inadaptation du matériel didactique aux objectifs de fonctionnalité des programmes d'alphabétisation
- 5 Inadaptation des outils et des méthodes d'évaluation en vigueur aux objectifs et aux caractéristiques des cibles des programmes d'alphabétisation
- 6 Absence d'un cadre de concertation unifié pour tous les opérateurs.
- 7 Faiblesse dans l'organisation et le fonctionnement de la CNOAS se traduisant par l'absence de l'action d'interface entre les projets et les opérateurs.
- 8 Insuffisance de l'implication d'opérateurs membres des réseaux d'alphabétisation.

II-2-2- Gestion pédagogique de la qualité

Malgré la multiplicité des innovations pédagogiques et des réformes de programmes à tous les niveaux du système éducatif sénégalais, les rendements scolaires et universitaires sont restés faibles.

Les études récemment faites au niveau de l'élémentaire révèlent que les niveaux de maîtrise en français, mathématiques et sciences sont très insuffisantes (SNERS-PASEC). Les taux de redoublement et d'abandon, quel que soit le cycle considéré, notamment celui des filles demeurent préoccupants au regard du caractère élevé du nombre d'années - élève et du nombre d'années - étudiant.

Cette faiblesse des rendements internes est en grande partie liée aux déficiences du dispositif pédagogique qui prévaut dans le système :

- prédominance d'un enseignement de type intellectualiste, faiblement lié aux réalités et préoccupations de l'environnement social, culturel et économique;
- enseignement de type frontal, centré sur la mémorisation en lieu et place du développement des processus supérieurs susceptibles de développer chez les apprenants l'autonomie et la créativité;
- électivité accrue en contradiction avec la recherche de la qualité pour tous.

En outre, les conditions d'enseignement et d'apprentissage posent un certain nombre de problèmes :

- Les manuels scolaires sont très peu disponibles quel que soit le cycle considéré;
- Ces manuels renferment des stéréotypes qui dévalorisent l'image des filles et des femmes
- Les classes ont pour la plupart des sur effectifs qui compromettent réellement la qualité des services éducatifs;
- Le matériel pédagogique en général est insuffisant dans les écoles;
- Les enseignants ne sont pas formés en approche genre tant au niveau de la formation initiale qu'au niveau de la formation continuée
- Le temps d'enseignement – apprentissage est strictement insuffisant et mal géré;
- Dans les situations d'enseignement apprentissage, des stéréotypes sont véhiculés consciemment ou inconsciemment; et ont pour conséquences de marginaliser les filles et de renvoyer à des images sur leur "infériorité"
- Le mode d'évaluation(compositions mensuelles, devoirs écrits journaliers ...) est obsolète;
- La faible adhésion des enseignants aux innovations pédagogiques dont le reflet est la multitude de réformes caractérisées par le non-succès, constitue un facteur quelque peu négatif et handicapant pour la rénovation du système;
- La démotivation des enseignants que traduit une tendance chronique à la routine ;
- La faible implication des enseignants dans les choix de la politique éducative se traduit par la forte centralisation des décisions au sommet;
- La faible représentativité des enseignantes dans le système surtout dans les postes de responsabilités

- Le fort taux d'absentéisme du personnel enseignant particulièrement les enseignantes
- La solitude de l'école et des enseignants dans la gestion pédagogique a eu pour effet d'écartier aussi bien les collectivités que les partenaires au développement d'une possible sollicitation de ceux – ci dans l'effort de développement du système scolaire local.

Le système souffre dans son ensemble d'une absence d'évaluation, de suivi, de validation ou de suppression des innovations pédagogiques.

TROISIEME PARTIE : PLAN D'ACTION

I - PRINCIPES DIRECTEURS ET ORIENTATIONS GÉNÉRALES

I-1- Orientations générales

Le diagnostic du système éducatif révèle en 1998 une série de problèmes liés à l'accès et à la qualité de l'éducation, à l'organisation du système éducatif, à l'équipement et à la maintenance des structures.

C'est pourquoi, le **Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation** repose sur les axes d'orientation ci-dessous :

- l'élargissement de l'accès à l'éducation et à la formation ;
- l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système éducatif à tous les niveaux. ;
- la création des conditions pour une coordination efficiente des politiques, plans et programmes d'éducation, la rationalisation de la mobilisation et de l'utilisation des ressources.

Dans ce cadre, l'Éducation de Base et notamment l'Enseignement Élémentaire constitue la **première priorité** du Gouvernement. À terme, le PDEF doit non seulement permettre la réalisation de l'objectif d'une scolarisation universelle de qualité, mais aussi contribuer à la mise en place des conditions d'une éducation de base pour tous.

L'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle constituent également des priorités du Gouvernement. Il s'agira d'élaborer et de mettre en œuvre une politique pertinente et efficace pour le développement de ce sous-secteur jusque-là peu maîtrisé.

I- 2- Principes directeurs

- **Libéralisation et diversification de l'offre éducative :**

Elle garantit le droit des organisations privées, des individus, des corps religieux, des collectivités locales, bref de tous ceux qui ont des ressources disponibles, de créer et de gérer des structures éducatives selon leurs principes propres mais en conformité avec les lois et règlements en vigueur. Elle favorise ainsi l'expansion de l'offre éducative et protège la liberté de choix des parents.

- **Éducation de qualité pour tous (égalité et équité) :**

La réalité du droit à l'éducation qui appelle une démocratisation effective du système, suppose que l'État garantisse une éducation de qualité pour tous. Les mesures à prendre pour promouvoir l'égalité et l'équité impliquent une discrimination positive dans l'allocation des ressources, une attention particulière aux questions liées au genre ou aux handicaps de toute nature, et une diversification des curricula en fonction des besoins et des possibilités des individus.

- **Atteinte par tous des normes de performance les plus élevées (qualité) :**

La qualité résulte de la maximisation des efforts de tous les intervenants directs et une bonne coordination de l'action de toutes les structures pour promouvoir à tous les niveaux une école d'excellence où prévalent un enseignement-apprentissage et une recherche-action efficaces, avec des normes de performance élevées à atteindre par tous les apprenants. Une attention particulière doit donc être accordée au système des normes de qualité liées au curriculum, à l'enseignement, à l'évaluation, aux compétences des enseignants, à l'environnement de l'école, etc.

- **Gestion transparente et efficace (responsabilité) :**

L'État doit surveiller la responsabilité publique à tous les niveaux de la chaîne hiérarchique, pour assurer une gestion transparente et efficace des ressources allouées. L'impact réel de la gestion des actions éducatives sera mesuré à travers la vie des apprenants, des familles et de la communauté au sens large. Dans ce cadre, les capacités institutionnelles des structures centrales et décentralisées ainsi que les mécanismes de coordination et suivi du secteur seront renforcées à tous les niveaux.

- **Participation et partenariat efficace et bien coordonné :**

Fort du principe de libéralisation et du souci renforcé de créer un environnement incitatif, un partenariat large, efficace et mieux organisé sera développé, de façon à ce que les ressources de toute nature disponibles chez les divers acteurs et partenaires puissent être investies sans entrave dans le secteur éducatif. La participation multiforme de tous sera toujours recherchée et privilégiée dans le développement des projets, à travers de vastes programmes de mobilisation sociale.

- **Décentralisation / déconcentration renforcée :**

La décentralisation/déconcentration, incontournable dans ce contexte avancé de régionalisation, exige que les collectivités locales puissent assumer correctement le développement de l'éducation à la base en vertu des pouvoirs qui leur sont transférés par la loi. Elle implique une dévolution du pouvoir du centre vers le niveau local, autour des inspections et des écoles, et favorise une meilleure prise en charge des besoins de la base.

II- LES STRATEGIES GLOBALES DU PLAN D' ACTIONS

S'appuyant sur les principes directeurs ci-dessous, les stratégies suivantes ont été identifiées pour guider la mise en œuvre du PDEF

II-1- Une gestion optimale des ressources financières et matérielles par :

- la mise en place d'une politique de gestion optimale centrée sur les principales activités : rentrée, budget, examens, logistiques, mouvement du personnel, calendrier scolaire et universitaire ;
- la définition de critères de qualité pour une meilleure utilisation et l'allocation des ressources en vue de dégager de nouvelles ressources ;
- la précision des buts, des attributions des structures centrales du MEN et l'amélioration de leur coordination et leur collaboration ;
- la rationalisation et la modernisation des procédures administratives ;
- la création d'un nouveau régime financier pour une meilleure allocation et utilisation des ressources.
- Le développement d'une culture de la maintenance.

II- 2- Une utilisation rationnelle des enseignants par :

- Le redéploiement des enseignants en service dans les structures administratives vers les établissements scolaires ;
- Le respect des charges horaires ;
- La définition d'un code de déontologie et sa prise en compte dans l'évaluation de l'enseignement pour sa promotion ;
- Une gestion améliorée du mouvement des personnels;
- L'adoption de mesures incitatives tendant à fixer les enseignants;
- La requalification de certains enseignants en fonction des nouveaux profils;
- Le recrutement et la formation d'agents spécialisés dans l'administration scolaire

II-3- Une amélioration des programmes d'enseignement par :

- Le développement d'un nouveau curriculum de l'Education de Base (CEB) : élaboration, mise à l'essai, implantation, généralisation ;

- La révision des programmes du cycle fondamental supérieur dans l'optique d'un curriculum adapté, mettant l'accent sur le caractère pré-professionnel des enseignements;
- La réforme des curricula des lycées dans le cadre de la dynamique de diversification des filières ;
- La redynamisation des structures nationales d'édition;
- Le développement d'une politique documentaire par la mise en place de bibliothèques dans les établissements.

II- 4- Un renforcement du réseau scolaire par :

- La construction, réhabilitation et équipement des structures;
- L'accroissement des moyens de la politique d'équipement et de maintenance du patrimoine bâti ;
- L'aménagement de l'espace scolaire au profit des activités sportives ;
- Le renforcement de la fonctionnalité des salles spécialisées (laboratoires, salles de travaux pratiques) par la mise en place d'un équipement approprié ;
- L'équipement des établissements en matériels de reprographie.

II- 5- Un développement de l'enseignement des sciences et techniques par :

- Le relèvement du niveau de l'enseignement des mathématiques et des sciences et techniques;
- L'amélioration du système de conseil et d'orientation en troisième pour rééquilibrer les différentes filières au profit des sciences et techniques ;
- La sélection de départements scientifiques pilotes dans chacune des universités pour les hisser sur le plan qualitatif au niveau international ;
- L'élargissement de l'activité de recherche et l'amélioration de sa qualité.

II- 6- Une extension de l'utilisation des nouvelles technologies par :

- La connexion des établissements à Internet ;
- Le développement de l'enseignement de l'informatique;
- L'utilisation des NTIC comme moyen d'amélioration des processus d'enseignement/apprentissage;
- L'utilisation des NTIC pour une gestion des établissements orientée vers la recherche de la qualité.
- L'élaboration et la mise en œuvre d'un schéma directeur du système d'information du secteur

II- 7- Un renforcement des capacités des acteurs pour permettre à tout un chacun de jouer son rôle.

II- 8- La motivation des enseignants en améliorant leur moral, leur statut et leur professionnalisme

II- 9- La Recherche/Action

Il s'agira de mener chaque fois que le besoin se fait sentir des études sur le système en vue d'éclairer les prises de décision.

II- 10- le Suivi/Evaluation

- Rendre disponible une base de données fiables à tous les niveaux sur l'Education formelle, non formelle et informelle;
- Mener des actions d'évaluation régulières à tous les niveaux ;
- Capitaliser de façon systématique les expériences acquises en matière de pilotage, du maintien des acquis et des méthodes porteuses de succès;
- Mettre en place un dispositif de suivi et d'évaluation de façon à impliquer les structures à la base dans les processus d'accompagnement et de régulation;
- Encourager les pratiques de l'auto - évaluation.

II- 11- l'amélioration du pilotage

- Restructurer le secteur par une déconcentration accrue des services spécialisés de l'Etat;
- Redistribuer les rôles avec une plus grande responsabilisation des Collectivités Locales;
- Instaurer une concertation permanente entre tous les acteurs par la redynamisation des cadres existants;
- Elaborer et appliquer systématiquement les manuels de procédures;
- Renforcer les capacités des organisations communautaires de base en matière de pilotage des programmes d'éducation non formelle.

II- 12- Le renforcement de la coordination de l'exécution du programme.

A tous les niveaux, la coordination sera renforcée au plan institutionnel, logistique et humain. La DPRE, la DAGE, les structures de coordinations des Ministères délégués, les IA et les IDEN seront renforcées.

II- 13- La création d'un environnement éducatif sain et sûr qui favorise un apprentissage efficace en fournissant du matériel didactique de qualité : il s'agira d'appuyer l'édition d'ouvrages et de mettre à disposition de manuels scolaires....

III - PLAN D' ACTIONS DES SOUS SECTEURS

III- 1- SOUS-SECTEUR DE LA PETITE ENFANCE

III-1-1- Stratégie de développement

La stratégie de développement du sous-secteur est centrée sur :

- la promotion d'un programme de recherche-action sur le développement de structures alternatives de prise en charge efficace de la petite enfance en vue du relèvement sensible du taux de pré scolarisation.
- l'amélioration de la qualité à travers le développement d'un curriculum adapté aux réalités socioculturelles, la formation soutenue des personnels du sous-secteur, la mise en place d'équipements et de supports didactiques appropriés.
- le renforcement de la mobilisation sociale (IEC) pour favoriser d'une part, la participation globale (secteur privé, populations, société civile, éducateurs...) et d'autre part un partenariat efficace autour de l'éveil, la protection et le développement de la petite enfance.
- la mise en place d'un dispositif de coordination, de suivi et de supervision efficace, garantissant le respect des normes de qualité retenues.
- développement de programmes adaptés aux différents contextes d'où le choix de formules simples et peu coûteuses
- la recherche-actions et études approfondies sur la didactique africaine pour une bonne transmission des valeurs traditionnelles positives ;
- la mise en place d'un programme d'appui aux jeunes enfants par la mise à disposition d'intrants nutritionnels et sanitaires.

III-1-2- Champs d'intervention

Le Sénégal s'est engagé dans le développement de l'éducation pour la petite enfance en se fixant comme objectif de promouvoir l'expansion des activités de développement des Tout Petits.

Cet objectif est mesuré par le pourcentage d'enfants de 3 à 5 ans fréquentant un type de programme organisé d'éducation préscolaire.

Le programme d'éducation préscolaire inclut les établissements publics ou privés et les garderies communautaires afin de :

- consolider leur identité en les prémunissant contre les risques d'aliénation culturelle
- favoriser le développement de leurs différentes aptitudes psychomotrices, intellectuelles et sociales pour leur permettre d'épanouir leur personnalité et de construire les bases des apprentissages scolaires
- leur assurer un suivi santé –nutrition de qualité

ACCES :

Objectif général :

Dans l'optique d'accorder plus de poids au préscolaire, les actions à mener doivent permettre :

- d'élargir l'accès en variant et en adaptant les structures de prise en charge de la petite enfance, notamment la frange défavorisée
- d'expérimenter de nouvelles structures d'accueil de la petite enfance et d'innover dans le recrutement et la gestion du personnel enseignant

Action 1 : mise en place de centres de développement intégrés de la Petite Enfance

Objectif : élargir l'accès dans les structures de développement intégré de la Petite Enfance

Description

Le relèvement du taux de pré-scolarisation de 2.7% en 2000 à 30% en 2010 devait se traduire par l'inscription d'environ 278.000 nouveaux enfants.

- Des modèles d'éducation communautaire généralisables et à coût réduit seront élaborés. Un dispositif de recrutement et de formation de monitrices d'éducation préscolaire sera mis en place au niveau des communautés bénéficiaires
- Les procédures d'ouverture de structures de développement de la petite enfance et d'écoles préscolaires privées seront allégées tout comme sera développé un appui aux initiatives visant à absorber la demande.

Phasage :**Phase 1 : 2001 – 2003**

1/ étude de faisabilité du programme DIPE prenant en compte les coûts unitaires de construction et de personnel ; les conclusions permettront de d'adopter un modèle susceptible d'assurer le plein épanouissement de l'enfant à coût peu onéreux. Elles permettront en outre de préciser la planification de la mise en place des centres DIPE.

2/ appui au développement de l'initiative privée en retenant des modalités de subvention à partir de certaines normes dans le sous-secteur

3/ démarrage de l'expérimentation des cinq (05) modèles (cases des tout-petits, organisation des femmes, centres logés dans les écoles élémentaires, centres de nutrition communautaires et modèles parents/enfants) dans 30 nouvelles structures de prise en charge de la petite enfance (écoles) par région, sur une échelle de 5 régions.

4/ amélioration de l'équipement et du fonctionnement des structures existantes.

extension du champ d'expérimentation, dès la 3^{ème} année à 90 nouvelles structures de prise en charge de la petite enfance, dont 30 dans six régions et 60 dans les autres régions.

5/ plaidoyer, mobilisation sociale et prise en charge des jeunes enfants à besoins éducatifs spéciaux

Phase 2 : 2004 – 2007

1/ ouverture de 90 nouvelles structures de prise en charge de la petite enfance dès la 1^{ère} année de la phase.

2/ extension du modèle à 350 centres DIPE ouverts annuellement à raison de 30 centres par région.

3/ Réhabilitation des structures DIPE publiques et communautaires existantes

Phase 3 : 2008 – 2010

Poursuite de l'extension du modèle

Phase 4 : 2011 – 2015

Généralisation du modèle

Responsabilité de la mise en œuvre :

Les Directions de la Case des Tout Petits (DCPT) et de l'Education Préscolaire (DEPS) du Ministère de l'Education sont responsables de la mise en œuvre

Action 2 : Recrutement et formation des personnels

Objectif :

Doter tous les centres de développement intégré de la Petite Enfance mis en place de personnels pédagogiques suffisants

Description :

L'élargissement de l'accès dans les structures de DIPE (0-2 ans et 3-6 ans) passera par la construction /réhabilitation de plus de 300 Centres ou garderies préscolaires de 3 sections accueillant 30 jeunes enfants chacun. Ceci impliquera un recrutement de personnels d'appui formés au niveau des communautés bénéficiaires.

Le personnel sera composé d'un animateur polyvalent, responsable de la conduite des activités, assisté d'un personnel subalterne et de personnes ressources (grands-pères et/ou grands-mères) dont la flexibilité de l'utilisation est laissée à l'appréciation de l'animateur polyvalent.

Phasage :

Le phasage du recrutement des personnels suit celui du rythme de la mise en place des centres DIPE :

Chaque année, le recrutement de 350 animateurs polyvalents se fera à partir des formés des EFI.

Responsabilité de la mise en œuvre :

Communautés bénéficiaires avec l'appui et la supervision des collectivités locales, et des structures déconcentrées en charge du Préscolaire et de la Petite Enfance.

QUALITE :

Objectif général :

-réadapter le curriculum

-assurer aux personnels une formation adéquate pour une mise en œuvre efficiente des nouvelles orientations pédagogiques.

-favoriser la mise en place d'intrants pédagogiques

Description : Même s'il existe, le programme éducatif n'est pas appliqué de façon uniforme. Diverses initiatives foisonnent avec plus ou moins de bonheur dans le secteur Privé en particulier. Les notions de Santé, de Nutrition n'ont jamais été une véritable préoccupation.

Action 1 : amélioration de la qualité de l'offre d'éducation de la petite enfance

Objectif : améliorer la qualité de la protection et de l'offre d'éducation de la petite enfance

Description : l'amélioration de la qualité de l'offre d'éducation de la petite enfance passera par :

- l'élaboration d'un paquet éducatif articulé autour des dimensions : éducation – santé et nutrition. A cet effet, les services du ME travailleront en étroite collaboration avec la DCMS qui a en charge au plan transversal les volets santé-nutrition et sida à l'école.

La formation en quantité suffisante d'animateurs, d'animatrices et de monitrices en éducation de la petite enfance et de mères organisatrices (supervision).

- le renforcement des compétences des éducateurs de la petite enfance dans le cadre des programmes de formation continuée

- la recherche et le développement d'un matériel et des équipements adaptés.
 - La mise en place d'un système d'évaluation des centres DIPE
 - La construction d'un système d'indicateurs
 - les programmes d'éducation préscolaire (curriculum)
 - l'encadrement pédagogique (niveau, formation)
 - le dispositif de contrôle de la qualité
- La qualité et l'efficacité des structures d'éducation préscolaires existantes seront assurées pour être mises en phase avec les attentes des familles. Dans ce cadre, le curriculum sera amélioré, le matériel didactique et les équipements seront renforcés et la formation continuée des personnels assurée.

Phasage

Phase I : 2001-2003

- 1/ Formation initiale et continuée des personnels des secteurs du public, du privé et des communautés (formateurs, animateurs, moniteurs, mères assistantes grands-pères ou grands-mères...)
- 2 / Initiation aux technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE) ;
- 3 / Acquisition et édition de documents sur les jeunes enfants ;
- 4 / Amélioration de l'environnement des centres de développement de la petite enfance.
- 5 / Amélioration de la protection et l'éducation des enfants défavorisés à domicile
- 6 / Confection de matériels didactiques à partir des ressources locales
- 7 / Développement d'un programme SIDA dans les milieux d'implantation des centres DIPE
- 8 / Développement de l'approche genre dans les politiques et programmes DIPE
- 9 / Education parentale en direction des familles et des communautés
- 10 / Elaboration et validation du référentiel et du dispositif de formation
- 11 / Elaboration et expérimentation d'un curriculum adapté aux besoins de la petite enfance selon une approche holistique (éducation, santé/ nutrition et droits de l'enfant)
- 12 / Elaboration et mise en œuvre d'une stratégie spécifique à la tranche d'âge 0 - 2 ans
- 13 / Elaboration, validation, multiplication et dissémination du code de l'enfant
- 14 / Etudes sur les jeunes enfants pour améliorer leurs conditions de prise en charge
- 15 / évaluation à mi-parcours de l'expérimentation en 2003
- 16/ Fournitures d'intrants pédagogiques sanitaires et nutritionnels aux centres DIPE
- 17/ Promotion des droits de l'enfant et mise en place d'un observatoire
- 18 / Education aux droits de l'homme, à la culture de la paix et à la démocratie
- 19/ Construction et mise en œuvre d'un système d'évaluation centré d'une part sur des tests d'intelligence et d'autre part sur les habiletés (compétences, capacités) des jeunes enfants
- 20 / Construction d'un système d'indicateurs de suivi et d'évaluation

Phase 2 : 2004-2007

- 1/ Définition du modèle à l'issue de l'expérimentation des cinq modèles
- 2/ formation initiale et continuée des personnels publics, privés et communautaires (formateurs, animateurs, moniteurs, mères assistantes grands-pères ou grands-mères...)
- 3^{ème} promotion et suite

- 3/ Intégration des innovations relatives à la prise en charge des jeunes enfants (Droits de l'enfant, éducation à la citoyenneté, à la démocratie et à la paix, éducation environnementale, prise en charge spécifique de la tranche 0-2 ans...)
- 4/ Validation du curriculum
- 5/ Consolidation du modèle
- 6/ Harmonisation des interventions publiques, privées et communautaires à partir du modèle stabilisé
- 7/ Evaluation- bilan

Phase 3: 2008-2010

Suivi-appui à l'extension du modèle

Phase 4 : 2011-2015

Développement, validation et généralisation des mécanismes de pérennisation du modèle communautaire de prise en charge des jeunes enfants dans et hors des centres DIPE.

Responsabilité de la mise en œuvre

Directions de l'éducation pré-scolaire et de la Case des Tout Petits

III- 2- SOUS - SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE

III-2-1- Stratégie de développement

La stratégie de développement du sous- secteur va se traduire par :

- la diversification des sources de financement
- l'élargissement de la participation de la société civile
- le renforcement de la couverture éducative par le secteur privé
- une clarification des rôles entre l'Etat, les Collectivités locales, le secteur privé et les bailleurs de fonds dans le cadre d'un partenariat mieux défini
- la diversification des structures de formation pour prendre en charge la diversité des demandes d'éducation
- l'élargissement du système éducatif de base à d'autres professionnels et types d'intervenants
- la mise en place à plusieurs niveaux (écoles, départements, régions, nation) d'observatoires de la qualité et de l'efficacité des apprentissages.
- la redynamisation et le renforcement de structures d'appui et d'encadrement technique aux écoles
- une meilleure coordination et un suivi plus efficace des interventions en matière d'enseignement élémentaire à des niveaux jugés pertinents
- une plus grande adaptation des compétences des services conformément aux missions qui leur sont dévolues.
- une mise en œuvre d'une stratégie de communication à tous les niveaux pour aboutir à une adhésion plus large des populations, gage de mobilisation et de participation sociale nécessaires à l'atteinte des objectifs généraux et spécifiques en matière d'école de base.

III- 2-2- Champ d'intervention

L'enseignement élémentaire au Sénégal vise à assurer à tous les enfants et particulièrement ceux en difficulté ou appartenant à des minorités ethniques la possibilité d'accéder à un enseignement obligatoire, gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

Plus spécifiquement, il s'agira de prendre des mesures liées au renforcement de la participation communautaire notamment dans la gestion des écoles, l'élargissement de l'accès et la gestion de la qualité. Entre autres modalités d'intervention, il est envisagé de procéder à la construction et à la réhabilitation de salles de classe, l'utilisation plus efficace des locaux et du personnel, le renforcement de la scolarisation des enfants (surtout des filles) dans les zones pauvres et de la qualité des apprentissages.

ACCES

Objectif général

-élargir l'accès à l'enseignement élémentaire tout en corrigeant les disparités

Description

Il s'agira d'atteindre la scolarisation universelle en 2010. Un tel objectif sera atteint grâce notamment

- à la construction, la réhabilitation et à l'équipement de salles de classes
- au recrutement et à l'utilisation rationnelle des maîtres
- à la mise en place d'une carte scolaire accordant la priorité aux zones déshéritées, aux handicapés et aux filles.

Action 1 : Construction et réhabilitation de salles de classes

Objectifs :

Atteindre la scolarisation universelle en 2010 (TBS=100%)

Description

La construction de 2000 salles en moyenne par an ainsi que la réhabilitation d'environ 300 salles de classes dégradées ou sous abris provisoires seront nécessaires pour assurer le développement du réseau sur les 10 ans. La planification du programme de construction sera décentralisée et réalisée conjointement par les instances déconcentrées du ME (IA et IDEN) et les autres partenaires (Collectivités locales, ONG).

La politique de construction de nouvelles salles de classes ne doit pas s'opposer à celle de rentabilisation des locaux, faute de quoi elle n'aura pas d'effets sur l'augmentation du TBS.

Les régions ayant les taux bruts de scolarisation les plus faibles (Diourbel, Kaolack, Louga, Fatick, Kolda, Tambacounda, Thiés et Saint Louis) seront privilégiées dans les arbitrages en matière d'allocation de nouvelles classes. Pour la réhabilitation, les régions comme Dakar et Saint Louis qui ont un vieux réseau bénéficieront d'une attention particulière. Compte tenu de la taille du programme et au regard de l'expérience passée, toutes les capacités de construction seront mobilisées pour réussir la mise en place des infrastructures et des équipements.

En somme, il importe de mettre l'accent sur le renforcement

- de la mobilisation des communautés dans des programmes de construction, réhabilitation et d'entretien préventif
- des capacités de structuration des cartes scolaires régionales et départementales ainsi que celles de supervision des constructions et gestion du patrimoine foncier et immobilier. Les sites seront choisis à la base, à partir de la demande des populations et en conformité avec l'objectif de rationalisation du réseau, selon des critères de planification nationale (A titre d'exemples : compléter les structures à 3, 6, 12 salles de classes et respecter la distance acceptable pour les aires de recrutement, favoriser

le développement d'écoles à classe unique dans les localités à faible population scolarisable).

- de l'organisation du passage de la gestion directe à une gestion partagée et contractuelle à partir d'une stratégie de contractualisation et de délégation de pouvoir. L'émergence au niveau de chaque région d'agences d'exécutions, selon le modèle de l'AGETIP ou de bureaux de contrôle sera une approche de maîtrise régionale menée de façon progressive. La participation des populations sera sollicitée à hauteur de 5% du coût total des constructions. Cette contribution se fera en nature ou en espèces

Phasage

Phase I: 2001-2003

Construction de 6000 nouvelles salles de classe et de réhabilitation de 900 autres
Evaluation des stratégies de mise en œuvre en matière de délégation d'ouvrage et de contractualisation en vue de leur ajustement.

Mise en place d'un plan de réhabilitation global du réseau ainsi qu'une politique réaliste de maintenance des salles de classe.

Phase II : 2004-2007

Construction de 8000 salles de classe additionnelles
Réhabilitation de 1200 salles de classe et abris provisoires

Phase III : 2008-2010

Construction de 6000 salles de classe additionnelles
Réhabilitation de 900 salles de classe et abris provisoires

Phase IV : 2011-2015

Construction de 10000 salles de classe (mettre le résultat de la simulation)
Réhabilitation de 1500 salles de classe et remplacement des abris provisoires (*on ne doit plus en avoir à ce stade*)

A ce stade, tous les enfants de 7 – 12 ans ont place dans le réseau, les besoins nouveaux correspondraient à la faible augmentation des effectifs due au TAMA des populations scolarisables dans cette période.

Responsabilités de la mise en œuvre :

La Direction de la Planification et de la Réforme établira la liste des sites d'intervention en rapport avec la Direction de l'Enseignement élémentaire.

La DCES sera chargée de déterminer les normes et standards de qualité des classes à construire, ainsi que les modes de gestion des conventions avec les agences d'exécution.

Action 2 : Rentabilisation des locaux et du personnel

Objectifs :

Normaliser les ratios élèves / classe et élèves / maître pour une meilleure utilisation des locaux et des personnels enseignants

Description :

Recours sélectif aux classes à double flux dans les localités où le ratio élèves/classe est trop élevé et intensification de l'ouverture de classes multigrades dans des zones à faible effectif.

Il s'agira de rehausser le ratio élèves /classe à la taille normalisée de cohortes d'élèves de 50 et d'avoir 30% des enfants scolarisés dans les classes à double flux et multigrades.

Les classes multigrades, dans le cadre du Programme doivent contribuer aussi à l'élimination de toutes les écoles à cycle incomplet. Les PRDE et PDDE devront en faire un objectif prioritaire.

Par ailleurs, une expérimentation sur les classes à double vacation est en cours. Il est envisagé d'en faire l'évaluation et de verser les résultats au compte du dispositif de rentabilisation des classes et des enseignants.

Les normes en matière d'effectifs et les conditions de mise en place des classes multigrades et à double flux seront largement vulgarisées. Il s'agira surtout de renforcer la communication dans ce domaine pour consolider l'adhésion des maîtres et des communautés par rapport aux options prises. Les inspecteurs départementaux de l'éducation mettront en place un dispositif de contrôle des effectifs pour un meilleur rapport coût /efficacité.

Les indemnités allouées aux maîtres de ces classes (17 500Fcfa) par mois seront maintenues..

Responsabilités de la mise en œuvre :

Les Inspections départementales seront chargées du développement des classes multigrades et à double flux.

Les Inspections d'Académie assureront le suivi au niveau régional en rapport avec la DEE.

La Division de la Radio et de la Télévision scolaire (DRTS) en rapport avec la DEE élaborera un plan de communication visant à assurer une plus grande adhésion à ces types de classes.

Phasage

Phase I (2001- 2003):

Il s'agira de faire progresser les ratios élèves /classe en réduisant l'écart par rapport à la référence établie à 55élèves /cohorte. Ainsi, dans les régions ciblées, le pourcentage des classes à double flux et multigrades va augmenter à partir des plans négociés entre la DEE et les IA.

A la fin de cette phase, le nombre d'élèves fréquentant une école à cycle complet passera de 64% à 75% grâce à l'optimisation des classes multigrades.

Après trois années de mise en œuvre des plans régionaux, une évaluation sera conduite sous l'égide de la DEE pour apprécier, les niveaux d'expansion des classes à double vacation, l'exécution des programmes de formation/ soutien et formuler, au besoin des mesures d'ajustement.

Phase II (2004- 2007) :

Les mesures d'ajustement formulées à la suite de l'évaluation, permettront dans cette deuxième phase de respecter la norme retenue pour les classes spéciales et de consolider les formations visant à renforcer la maîtrise des enseignants à gérer ces types de classes.

Elle sera marquée par la mise en œuvre d'une stratégie d'implantation massive des classes multigrades dans les zones à faible population scolarisable.

Au terme de cette phase, le nombre d'élèves fréquentant une école à cycle complet passera de 75% à 90%.

Phase III (2007- 2010) :

Consolidation des acquis

Poursuite de la mise en œuvre d'une stratégie d'implantation massive des classes multigrades dans les zones à faible densité démographique.

Phase IV (2011-2015)

Poursuite de la phase III

Au terme du programme décennal, toutes les écoles élémentaires (100%) doivent offrir un cycle complet du Cours d'Initiation (CI) au Cours Moyen 2ème année (CM2).

Actions 3 : Recrutement et formation des enseignants

objectifs :

- Assurer un approvisionnement régulier dans les meilleures conditions financières et pédagogiques (rapport coût /efficacité) en maîtres qualifiés pour tous les postes ouverts. Le recrutement se fera dans le cadre d'une stratégie unifiée de formation initiale et continuée des enseignants. Ces derniers seront supervisés par des directeurs d'école et des inspecteurs, au fait des réformes pédagogiques (curriculum, projet d'école, classes multigrades et à double flux, renforcement de la lecture - écriture, évaluation des apprentissages, éducation environnementale, etc.).

Description

Pour des raisons d'équité, de cohérence et d'efficacité, le système de formation ainsi que le mode de recrutement des enseignants seront adaptés aux objectifs du PDEF. L'harmonisation de la formation initiale et continuée des enseignants (en prenant en compte le secteur privé), l'engagement de personnels contractuels et la décentralisation de la gestion de ce personnel seront les grands axes de cette réforme.

Pour atteindre les objectifs, il est prévu le recrutement d'environ 20 000 maîtres sur les dix ans, et environ 3500 au titre des remplacements des instituteurs retraités.

Cette politique de recrutement de contractuels ne doit pas s'opposer à la politique de rentabilisation des salles de classes nouvellement construites.

Il est important de travailler à la mise en place d'un système institutionnalisé de motivation non salariale en faveur du corps enseignant. Ceci devrait renforcer leur adhésion à la politique éducative nationale, et les rapprocher davantage des collectivités locales. Ainsi leur maintien dans leur poste d'affectation sera assuré. En outre, ils seraient plus performants.

L'option pour la pleine capacité dans les structures de formation des maîtres sera maintenue. Elle sera couplée au recrutement d'enseignants parmi le stock de sortants des EFI (instituteurs, volontaires, contractuels).

Chacune des quatre EFI existantes sera restructurée. La durée de formation des Volontaires passera de trois à neuf mois.

Le nombre d'EFI sera porté de 04 à 06 avant la fin de la 1ère phase avec l'ouverture de celles de Ziguinchor et de Kaolack.

Afin d'augmenter la représentation des femmes, il sera mis en place une stratégie visant en amont à garantir la parité garçons/filles dans le recrutement au sein des EFI avec un dispositif de soutien pédagogique pour les femmes.

La formation payante sera maintenue dans les EFI et à l'ENS pour les auditeurs libres ou ceux mis en position de stage par des organismes privés, des collectivités locales ou des ONG. Le dispositif d'intervention de ces écoles intégrera la stratégie de la formation à distance.

La formation continuée sera améliorée, et fondée sur des référentiels pertinents et efficaces. L'optique sera de promouvoir un système de formation continuée basé sur l'initiative des enseignants, et prenant en charge leurs besoins en formation, sur les problèmes pédagogiques rencontrés dans la mise en œuvre des innovations liées aux projets d'école. Les sessions de formation seront tenues prioritairement dans les écoles.

La formation à la maintenance et à l'utilisation des NTIC sera assurée.

Un dispositif de recherche-action féconde, sera développé pour instrumenter au fur et à mesure la mise en œuvre des différentes réformes structurelles et pédagogiques..

Les capacités institutionnelles des EFI, de l'ENS et des PRF seront renforcées en conséquence pour leur permettre d'assurer efficacement la formation initiale et continuée des personnels de l'élémentaire mobilisés.

Afin de permettre à ces enseignants de gérer plus aisément les classes spéciales, des modules de formation seront développés et mis en œuvre dans le cadre de la formation initiale et continuée des maîtres.

Il convient de préciser que ces classes bénéficieront d'un appui substantiel au plan de la dotation en matériel didactique pour sauvegarder la qualité de l'éducation. Les performances des élèves et les stratégies d'intervention feront l'objet d'une attention soutenue de la part des responsables du sous – secteur.

En somme, les Pôles régionaux de formation continuée et les Ecoles de formation des instituteurs se chargeront d'assurer une meilleure adaptation des maîtres à ces contextes d'enseignement.

Phasage

Phase I (2001 - 2003) :

- mise en place d'un dispositif rénové de formation initiale et continuée des enseignants.
- augmentation de la capacité d'accueil des EFI
- restructuration du fonctionnement des EFI et renforcement de leurs capacités institutionnelles (infrastructures, équipement mobilier, informatique additionnel, laboratoires de sciences et technologies ; dotation des bibliothèques existantes en ouvrages récents, assistance technique ; formation des formateurs ; mise à disposition de bourses de formation approfondie, voyages d'étude...).
- recrutement des stagiaires bilingues français- arabe dans le quota des arabisants
- finalisation et de développement du référentiel de compétences des EFI
- introduction du référentiel de formation en évaluation formative (en rapport avec l'INEADE)
- élaboration, expérimentation et évaluation du programme de formation à distance des élèves- maîtres.
- expérimentation et développement de modules pour la formation initiale et continuée des maîtres gérant les classes à double flux et multigrades ;
- appui pédagogique aux élèves - maîtresses à partir de stratégies mieux définies et de modules de consolidation adaptés.
- élaboration et mise en place d'un système d'évaluation des capacités et des performances des EFI et des écoles d'application qui leur sont associées
- publication des nouveaux textes régissant le fonctionnement des EFI
- élaboration et validation du système de formation continuée basée sur les besoins en formation identifiés par les enseignants. Les sessions de formation seront tenues prioritairement dans les écoles pour répondre aux besoins en formation liés aux

problèmes pédagogiques concrets rencontrés dans la mise en œuvre des innovations des projets d'école. -les Pôles Régionaux de Formation continuée (PRF) joueront un rôle central en collaboration avec les EFI et l'ENS.

- formation continuée des directeurs d'école et des inspecteurs.
- amélioration du dispositif de formation initiale des élèves-inspecteurs, conformément aux objectifs du PDEF.

Phase II (2004- 2007) :

Elle sera consacrée à la mise en œuvre de la stratégie de formation initiale dans les EFI et au développement du système de formation continuée rénové. Les principales actions suivantes seront menées :

- formation initiale de 2500 maîtres par an dans les EFI et consolidation du dispositif de formation continuée. Il est envisagé de doter chaque région administrative d'une EFI.
- mise en place d'un mécanisme de feed-back des résultats du système d'évaluation des apprentissages à exploiter par les EFI et les PRF pour corriger les insuffisances de performance des enseignants dues aux éventuelles lacunes de formation (initiale et/ou continuée).
- développement d'un système de formation continuée flexible, préparé dans la phase 1 et partant des besoins exprimés par les enseignants

Phase III (2008- 2010)

- formation initiale de 2500 maîtres par an dans les EFI.
- poursuite pour les EFI et les PRF du mécanisme de feed-back à partir des résultats fournis par le système d'évaluation des apprentissages et d'auto évaluation des enseignants.
- développement du système de formation continuée flexible, initiée et gérée au niveau des enseignants, à la lumière de leçons tirées de l'expérience de la phase 2.

Phase IV (2011-2015)

- Poursuite et renforcement des actions de la phase III.

Responsabilités de la mise en œuvre :

La DEE assure la coordination globale de cette composante. Les structures de formation initiale et continuée joueront cependant un rôle central.

Les écoles de formation des instituteurs sont chargées de la formation initiale des élèves maîtres sur le site ou à distance. Sur la base des besoins identifiés dans chaque région, la DEE en collaboration avec la DRH, assurera la répartition des instituteurs recrutés et des volontaires dans les différents postes ouverts. Les inspecteurs d'Académie sont chargés de veiller au respect du taux de suppléance qui reste fixé à 5% dans chaque région.

La formation continuée des maîtres sera assurée par les pôles régionaux de formation en collaboration avec les inspecteurs départementaux. Le perfectionnement des directeurs d'école et des inspecteurs sera pris en compte dans la réalisation de ce programme.

Il sera développé une collaboration étroite avec l'ENS qui sera chargée de l'amélioration de la formation initiale des inspecteurs.

Actions 4 : Soutien aux écoles privées et communautaires

Objectifs : Appuyer les écoles privées pour élargir l'accès à l'éducation

Description :

Afin d'élargir l'accès à l'éducation, il convient d'accorder un appui particulier aux écoles privées surtout à celles non autorisées ou non reconnues. Un soutien devra être également apporté aux initiatives de scolarisation enregistrées à titre non formel dans plusieurs localités du pays. Cela permettrait d'une part de renforcer la cohérence par rapport aux compétences ciblées en matière d'éducation de base et d'autre part, de mieux maîtriser les demandes spécifiques d'éducation. Il importera de dresser l'inventaire des structures de ce type dans toutes les régions et enregistrer leur besoin à des fins de normalisation. Un dispositif de soutien sera mis en place à cet effet.

Ce dispositif sera élargi aux écoles franco-arabes et aux écoles d'initiative communautaire s. Il sera procédé à :

- l'extension de la collecte des statistiques annuelles à ces écoles,
- l'organisation de concertations régulières avec toutes ces structures pour établir un partenariat avec elles
- fourniture de l'assistance technique nécessaire surtout en termes de formation et d'adoption du curriculum,
- aide pour l'acquisition de manuels scolaires appropriés,
- facilitation pour leur intégration dans les circuits normalisés en renforçant les mesures de libéralisation de l'implantation d'écoles privées
- mise en place d'un fonds d'appui destiné à soutenir leurs efforts de normalisation,
- développement d'un dispositif d'information auprès des opérateurs en éducation pour faciliter leur maîtrise des normes et les possibilités offertes en matière d'intégration des structures dans des cadres plus réguliers
- allègement des procédures d'autorisation et de fonctionnement des écoles clandestines et/ou de 3ème type,
- hausse du taux de subvention par élèves de 2.2% à 4%,
- mise en place de mécanismes efficaces et équitables d'octroi de subvention sous forme d'investissement (équipement, formation, prise en charge de salaires du personnel..),de facilitation à l'accès de ces écoles au patrimoine bâti, d'exonération sur les produits pédagogiques importés,
- révision de dispositions réglementaires relatives aux écoles privées de sorte à faciliter leur implantation dans le respect des normes de qualité.

Phasage

Phase I (2001-2003):

- réalisation d'études sur l'identification des besoins d'appui (les appuis se feront sur la base des options définies dans les manuels de procédures) et sur les modalités de leur intégration dans le réseau
- recensement de toutes les structures afin de les intégrer dans le fichier de la DPRE.
- organisation d'une concertation aux niveaux national et régional en vue de la mise en place d'une stratégie de développement intégré du secteur en prenant en compte toutes les variantes du privé.
- évaluation du dispositif mis en place.

Phase II (2004- 2007)

-Sur la base des éléments tirés de l'évaluation, des réajustements seront apportés sur le dispositif aux fins de régulariser la situation de ces écoles afin de les rendre plus performantes.

-Une scolarisation d'au moins 25% des effectifs est attendue dans ces types de structures (privées, communautaires, municipales, franco-arabes).

La création d'un fonds d'appui à l'enseignement privé en relation avec les entreprises nationales, les partenaires au développement, les ONGs, les donateurs etc. sera assurée.

Responsabilités de la mise en œuvre :

La Division de l'enseignement privé en rapport avec la Direction de l'Enseignement élémentaire (DEE) et la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE) se chargera de mettre en œuvre les mesures retenues.

Actions 5 : Renforcement de la scolarisation des enfants dans les zones pauvres notamment celle des filles

Objectifs : lutter contre les disparités et parvenir à plus d'équité chez les enfants des zones pauvres notamment les filles par l'amélioration de la santé-nutrition et la fourniture de matériel didactique

Description :

Afin de favoriser la scolarisation des enfants issus des milieux pauvres et celle des filles, le Gouvernement

-facilitera l'approvisionnement en eau dans les zones pauvres,

-contribuera au développement de l'hygiène à l'école
améliorera l'alimentation des enfants dans ces zones

-fournira un soutien en matériel didactique aux enfants des milieux démunis et aux filles

- renforcera la mobilisation en faveur des enfants pauvres et des filles

La mise à niveau des écoles en infrastructures prendra en charge l'hygiène : branchement d'environ 100 écoles par an au réseau SDE, réalisation d'un programme de fonçage de puits, couplé à la mise en place de latrines et de blocs d'hygiène. Ainsi un environnement plus attractif sera créé pour les filles et les enfants issus de milieux défavorisés.

Pour améliorer la santé nutrition dans ces zones, 500 cantines scolaires seront implantées à partir d'une meilleure exploitation de la carte de la pauvreté au Sénégal.

Un volet Appui en fournitures scolaires sera développé par le gouvernement : environ 40 000 enfants et particulièrement les filles issues des milieux pauvres seront dotés en manuels et fournitures scolaires à partir des différents fonds mis à la disposition des collectivités locales. Des séances médiatisées de collecte de dons en faveur d'enfants pauvres et des filles seront organisées régulièrement.

Une politique d'allègement des travaux domestiques sera développée par la mise en place de moulins à mil par exemple

Phasage

Phase I (2001-2003):

-mise en place d'un comité de cadrage et d'impulsion

-élaboration d'un programme d'activité dont la mise en œuvre prendra en compte au moins 40.000 enfants.

- évaluation du dispositif

Phase II

-Les conclusions de l'évaluation seront utilisées à des fins de régulation et/ou de stabilisation d'un dispositif permettant la consolidation des appuis pour au moins 150.000 enfants.

Responsabilité de la mise en œuvre :

Un comité inter sectoriel (comprenant les représentants de tous les ministères concernés) sera chargé de superviser la mise en place du programme d'appui aux enfants pauvres et aux filles. La DAGE en rapport avec la DEE, la DPRE et la DBOS impulsera la mise en œuvre du programme arrêté.

QUALITE :**Objectif général**

-Accroître la qualité de l'offre éducative et la pertinence des enseignement-apprentissages.

Description

Un programme avec une entrée par les contenus coexiste avec d'autres programmes dits pilotes qui préconisent entre autres l'entrée par les objectifs sans oublier les initiatives isolées mettant en avant les compétences. Le mode d'évaluation restant pratiquement inchangé. S'en suit une inadéquation biaisant les performances scolaires. Une telle situation mérite d'être corrigée.

En outre, les apprentissages liés à la vie active sont relégués au second plan s'ils ne sont pas totalement ignorés. Ceci rend d'autant plus difficile l'intégration de l'apprenant à son milieu limitant ainsi son rôle comme agent de développement.

Action 6 : Développement du nouveau curriculum**Objectifs**

Accroître la pertinence, la fiabilité et l'intégration des apprentissages en donnant du sens à l'éducation et en prenant en charge les valeurs auxquelles se réfère la société sénégalaise ainsi que la résolution des problèmes de développement.

Description

Le curriculum est un instrument stratégique essentiel d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de promotion de l'éducation de base

Pour sa réalisation il importera au préalable de

-renforcer les compétences pédagogiques et didactiques des enseignants par la formation initiale et la formation continuée ;

-d'améliorer les conditions d'études des apprenants et de travail des maîtres

-de créer un environnement institutionnel (textes législatifs et réglementaires) et physique (espace et temps scolaire, infrastructures, cadre scolaire...) favorable au développement du curriculum ;

-de développer des capacités managériales des gestionnaires de structures éducatives ;

-de promouvoir des échanges et la recherche- action en matière de développement curriculaire

d'appuyer la recherche et la production nationales sur l'élaboration des curricula ;

-de participer à des rencontres sur des thèmes relatifs aux curricula ;

- de prise en charge de voyages d'études pour les acteurs dans des pays ayant des expériences intéressantes en la matière

Son développement se déroulera selon un dispositif expérimental non linéaire, moins coûteux et accompagné scientifiquement et techniquement. Le processus comprendra :

- la réécriture et la validation technico-scientifique, sociale et politique des contenus du livret de compétences,
 - la prise en charge des différentes langues (français, langues nationales, langue arabe...) soit comme objet ou médium d'enseignement
 - la définition des compétences et domaines de formation à installer chez les apprenants de l'Education de Base tenant compte des réalités nationales et internationales ainsi que des acquis des différentes innovations pédagogiques
 - la mise en place d'un système de planification des apprentissages permettant de déterminer un profil au terme de chaque étape et dans chaque domaine de formation ;le profil de la dernière étape constituant le profil de sortie du niveau de formation considéré.
 - le développement de procédures et la construction d'instruments d'évaluation des apprentissages basés sur les compétences
 - l'élaboration, l'édition, la diffusion et l'utilisation de matériels pédagogiques et de supports didactiques appropriés (guide méthodologique pour le maître, support et matériel didactique, dispositif d'évaluation des apprentissages, notamment la définition de modalités d'évaluation certificative appropriée) ;
 - la promotion d'un environnement favorable (réaménagement du temps scolaire, réadaptation du référentiel de formation, nouveau mode de gestion et de pilotage de l'école développement d'approches de pédagogie active, intégrative et interactive) ;
 - le réinvestissement des produits de recherche et d'échange dans la construction de curricula : -l'élaboration d'outils de collecte et de traitement d'informations sur la qualité des apprentissages ;
- Tout au long de la construction progressive du curriculum, se développe un processus d'évaluation permettant une prise d'information, une capitalisation / régulation et des prises de décision.
- la prise en charge effective du curriculum dans les PRDE et PDDE et PE dans une perspective de transfert et d'appropriation en fonction des spécificités locales

Responsabilités de la mise en œuvre

Un Comité National de Pilotage du Curriculum (CNPC) sera mis en place au niveau central. Placé sous la responsabilité de la Direction de la Planification de l'Education du ME, chargée de la coordination du PDEF, le CNPC sera composé en outre de la DEE, de la DEMSG, de la DAEB, de la DPLN, de la DAGE, de la DPE, de la DEPS de la DFP, de la DEST, des représentants des structures déconcentrées, de l'INEADE, de l'ENS, du Service des Examens et Concours, d'autres structures et personnes ressources ainsi que des partenaires techniques et financiers.

- Un Secrétariat Technique Permanent exécute les décisions du CNPC, assure la coordination de l'équipe technique et la documentation nécessaire.
- L'équipe technique est composée de sous-groupes : Petite Enfance, Enseignement élémentaire, Non formel. Ces sous-groupes sont chargés d'assurer la planification, la gestion, le suivi et l'évaluation des actions définies par le CNPC.
- Des antennes régionales et départementales placées sous l'autorité respective des I. A. et des IDEN sont chargées de la mise en œuvre des opérations nécessaires au développement du curriculum (organisation et animation de sessions de formation, application des actions définies par le niveau central, suivi et coordination des activités du terrain, collectes d'informations liées à la mise à l'essai, évaluations, capitalisation/ régulation...).

Les équipes pédagogiques des écoles seront associées à la construction des documents de base. Elles constituent en outre les acteurs de l'implantation du curriculum dans les écoles et de sa vulgarisation dans l'environnement. La réussite de l'expérimentation du curriculum dépend en grande partie de leur fonctionnalité et de leur opérationnalité. A ce titre elles doivent recevoir tous les appuis techniques, matériels et financiers par le biais du projet d'école

Phasage

Le phasage résulte de la mise à l'essai. Celle-ci peut être définie comme une modalité pratique permettant de tester sur le terrain le livret compétences et les autres documents annexes relatives aux autres composantes du curriculum

Phase 1 (2001 / 2003)

C'est une phase de construction des instruments du curriculum et de préparation de la mise à l'essai.

- Mise en place des structures de pilotage : CNPC, STP.
- Mise en place des équipes techniques
- Construction des livrets de compétences et des documents annexes (guide de formation de l'encadreur, guide de formation de l'enseignant, guide pédagogique du maître, maquettes zéro des manuels scolaires, système d'évaluation).
 - Echantillonnage intégrant tous les types d'organisation scolaire (CDF, CCM, CFU), et extra scolaire (non formel) des différents milieux (urbain, rural, semi-urbain).
- Séminaire de partage et préparation de la mise à l'essai

Formation des enseignants de l'échantillon

- Sensibilisation et mobilisation des partenaires

Le préalable à la mise en œuvre du curriculum est la stabilisation de la durée annuelle des études dans l'élémentaire (900 heures) et dans le moyen-secondaire. A cet effet, une étude diagnostique portant sur le crédit horaire annuel, assortie d'un plan d'action est en cours.

Il s'agit du premier essai concernant l'échantillon afin de tester les compétences du livret et de retenir les premières propositions de situations d'enseignement apprentissage.

- Testing des livrets de compétences et des documents annexes
- Esquisse des autres composantes du curriculum et de son environnement
- Formation des cadres (second atelier de formation production)
- Identification des thèmes de recherche action
 - Voyages d'études dans des pays ayant une expérience intéressante en matière de curriculum
- Evaluation progressive et en fin de phase

Phase II (2004 / 2007)

- Poursuite de la construction des autres composantes
- Recherche Action sur les composantes du curriculum
- Accroissement notable du nombre d'écoles concernées par la mise à l'essai
- Amélioration du livret de compétences et des documents annexes horaires programme
 - Mise en place d'un nouveau dispositif d'évaluation certificative en congruence avec le curriculum
- Formation des cadres (troisième atelier de formation production)
- Formation des acteurs

- Développement et réinvestissement des résultats de la recherche action
 - Organisation ou participation à des rencontres nationales ou internationales traitant des curricula
- Evaluation progressive et en fin de phase

Phase III (2008 / 2010)

- C'est une phase de validation et de généralisation du curriculum. Toutes les écoles sont comprises dans le champ d'application de la mise à l'essai
 - Réalisation des diverses évaluations et validations (institutionnelles, techniques et sociales)
- Formation de tous les acteurs
- Développement et réinvestissement des résultats de la recherche action
 - Organisation ou participation à des rencontres nationales ou internationales traitant des curricula

Phase IV (2011 – 2015)

C'est une phase d'appropriation du curriculum national par les régions en termes de gestion, de renforcement des contenus pédagogiques en fonction des spécificités locales et en définitive de pérennisation du curriculum selon une optique de décentralisation. Les IA, les IDEN et les PRF en seront les acteurs principaux. Le niveau national aura une fonction d'appoint et de régulation.

Les ordres d'Enseignement seront pris progressivement en charge par le curriculum

Actions 7 : Introduction des langues nationales dans le formel

Objectifs :

Apprendre à l'enfant à lire et écrire, compter communiquer et résoudre ses problèmes de la vie quotidienne dans sa langue.

Introduire les langues locales dans le dispositif pédagogique formel et non formel afin de faire de l'école de base une étape de résolution des problèmes nationaux et locaux de développement, notamment dans les domaines de la sociabilité, l'économie, le civisme, la compréhension mutuelle entre les peuples et l'éducation permanente.

Description

Le colloque de Saint-Louis (août 1995) pour le maintien du français, langue seconde et l'utilisation conjointe des langues locales et premières des apprenants dans le cadre d'un bilinguisme positif, c'est – à – dire l'option pour une démarche évitant à la fois la corruption et la créolisation des langues en contact.

Cette perspective vise à exploiter dans l'examen des processus d'enseignement-apprentissage

l'amélioration des didactiques disciplinaires et interdisciplinaires autour des compétences transversales et spécifiques visées dans le livret programme du curriculum et les guides méthodologiques, pour une cohabitation entre le Français et les langues nationales.

L'introduction de ces langues nationale consistera à en faire des langues d'enseignement et d'apprentissage dans les premiers niveaux de l'élémentaire, pour faciliter l'apprentissage en général et la transition vers le Français. La stratégie à développer concernera les six langues nationales, et devrait permettre d'aller de la

langue maternelle de l'enfant à l'utilisation du français sur une période de trois ans. Le curriculum sera stabilisé à cet effet

L'approche intégrera la production de manuels et de matériels didactiques en langues nationales et un dispositif de formation adéquat des enseignants. Une plus grande participation des enseignants et des représentants de la société civile tels que les parents, les ONG, les organisations religieuses, sera favorisée.

Les acquis capitalisés dans le non formel seront valorisés dans ce cadre. Un dispositif d'évaluation efficace sera développé pour réguler le processus d'implantation et de généralisation des langues nationales.

Phasage:

Phase I: (2001-2003)

Elle sera marquée par le développement d'un programme pilote développé avec un échantillon limité à 165 classes. Entre autres axes d'interventions, on peut retenir :

Adoption d'un schéma directeur qui définit les langues éligibles comme médium et planifie leur entrée dans les écoles.

Mise au point d'une pédagogie de l'expression orale et écrite, de la production orale et écrite conforme à l'approche par les compétences, privilégiée dans le Livret programme du nouveau curriculum.

Adaptation de la formation des inspecteurs, des enseignants, des formateurs et des évaluateurs aux langues nationales.

Adoption d'un dispositif d'édition de supports écrits et de matériels audiovisuels.

Mise au point d'approches méthodologiques visant à assurer la pratique à l'école d'un bilinguisme positif français/langues nationales.

Adoption d'un dispositif de suivi/évaluation, et de régulation.

- Mise en œuvre d'un dispositif expérimental en rapport avec la carte linguistique et les sensibilités socioculturelles : définition de l'échantillon et répartition par langue et par IDEN, sur la base d'une enquête linguistique, de la disponibilité des enseignants et suite à un séminaire national d'orientation

- Etude d'expériences analogues développées dans d'autres pays.

- Développement séquentiel du curriculum au rythme de un (1) niveau par an. La phase 1 permettra ainsi de couvrir les 3 premiers niveaux : le curriculum sera introduit et testé dans les 2 premiers niveaux (CI, CP), et mis au point pour le niveau 3(CE1)

- Préparation et développement du programme de formation des enseignants.

- Collecte et production de matériels et supports didactiques et adoption de modèles et spécimen de publication

- Adoption de grilles d'évaluation de la lecture, l'écriture et le calcul en langues nationales

- Développement des échanges inter-Etats dans les pédagogies des langues nationales.

- Evaluation du dispositif en comparant les résultats avec des classes témoins, et définition des modalités de renforcement et d'extension du curriculum.

Phase II : (2004-2007)

Elle sera une phase de consolidation, d'extension et de dynamisation du dispositif expérimental :

- Définition des modalités de renforcement et d'extension du curriculum à partir des résultats de l'évaluation.

- Elargissement du curriculum aux autres niveaux de l'élémentaire dans les écoles-pilotes de la phase 1 (CE1, CE2, CM1, CM2)

- Extension du curriculum à d'autres écoles du pays pour les niveaux 1 et 2

- Production de manuels en langues nationales pour les niveaux 1 et 2,
- Développement de matériels et supports didactiques et du dispositif d'évaluation
- Consolidation du dispositif et mise en cohérence globale du curriculum
 - Evaluation de l'efficacité de la stratégie, avec des classes témoins pour les niveaux 3 et plus
- Développement des échanges inter-Etats dans les pédagogies des langues nationales.

Phase III (2008-2010) :

Il s'agira d'une phase de renforcement et de généralisation du curriculum

Cette phase devra privilégier :

- La généralisation progressive en fonction du rythme de production et de mise en place des nouveaux manuels.
- Le développement de matériels et supports didactiques supplémentaires et la formation continuée des acteurs
- Le développement d'un environnement lettré par la création de Centres de Ressources, de bibliothèques et de toutes relations utiles entre l'école, les centres d'alphabétisation, le secteur productif, sportif, artistique et littéraire.
- L'évaluation continue de l'efficacité de l'utilisation des langues nationales en vue de la réduction des redoublements et abandons.
- Renforcement des perspectives d'éducation permanente favorisées par les langues locales utilisées comme langues de communication et de travail dans les dimensions scientifique, technologique, économique, sociale, éthique et civique de l'évolution
- Développement des échanges inter-états dans les pédagogies des langues nationales.

Responsabilité de la mise œuvre

La DEE est responsable de la composante. Elle travaillera en collaboration avec la DPLN chargée de la mise en œuvre au niveau IDEN pour le choix des langues et la distribution des quotas.

la DAEB et l'INEADE lui apporteront un appui technique.

Au niveau régional et départemental, il sera mis en place des antennes locales chargées de coordonner et de suivre les activités à la base, sous l'autorité de l'IA ou de l'IDEN

A tous les niveaux, les structures d'orientation, de coordination, d'exécution ou de suivi devront mettre à contribution :

- les collectivités locales
- les représentants des parents
- les représentants des enseignants
- les associations de langues
- les opérateurs en alphabétisation

des personnes ressources

- Les ONG, ASC, GIE... actives dans les domaines du développement, de l'art, de la littérature, en langues nationales.

Action 8 : adaptation et production de manuels

Objectifs

Les objectifs de cette composante visent l'amélioration de la distribution et la généralisation de l'accès aux manuels. Il s'agit

- d'assurer la gratuité des manuels scolaires à hauteur de 01 manuel par discipline instrumentale (Lecture, Mathématique et Français) par élève ; et 01 manuel d'Etude du Milieu pour 04 élèves.

- de mettre en place un dispositif de réadaptation / réédition de manuels évitant les stéréotypes sexistes et adaptés au curriculum de l'éducation de Base.
- de renforcer le dispositif de déconcentration des responsabilités en matière de promotion des manuels ;
- d'instaurer un dispositif performant de distribution des manuels ;
- de confier la gestion des stocks de manuels aux Projets d'école
- de réaliser un dispositif de formation à l'utilisation des manuels
- de sécuriser les manuels
- d'instituer la sélection au niveau décentralisé les titres à inscrire aux programme

Description

Les résultats attendus portent sur l'adaptation des contenus des manuels et leur disponibilité à la hauteur des besoins des élèves. Cette perspective nécessite :

- Les manuels scolaires seront mis gratuitement en place au niveau des écoles qui auront la charge de l'entretien et la distribution des stocks.

L'analyse sous l'angle des stéréotypes sexistes les processus et procédures des manuels utilisés ;

Des spécifications techniques et pédagogiques en vue de la réédition des manuels existants et nouveaux et à intégrer dans les dossiers d'appel d'offres ;

un inventaire de tâches qui entrent dans la nouvelle politique éditoriale, l'entretien et la maintenance des manuels

L'identification d'une stratégie visant à mettre en œuvre la sélection du paquet de titres à inscrire au programme dans la région

La réédition et la réimpression des manuels iront de pair avec un dispositif de distribution déconcentrée facilitant leur disponibilité.

Le réseau de distribution sera composé d'un personnel qualifié. Il disposera de magasins fonctionnels.

Les études suivantes seront réalisées :

- une étude de l'organisation et du fonctionnement du réseau des répondants prenant en compte l'implication des projets d'écoles dans la gestion des stocks.
- une étude pour cerner les conditions et modalités d'implication des ONG, des collectivités locales, des partenaires extérieurs
- l'étude des mécanismes de subvention de l'accès aux manuels dans les zones de grande pauvreté (près de 50%) en zone urbaine et péri urbaine.
- une étude sur les conditions et les modalités d'assouplissement et de diversification de l'accès au manuel par l'instauration d'un système de prêt, de location au niveau de l'école.

La promotion des manuels sera effectivement corrélée aux activités de distribution. Elle privilégiera l'information des différents bénéficiaires (parents, élèves, enseignants, autres collectivités et ONG,). sur les contenus et les conditions d'accès.

Les opérations de distribution et de promotion seront renouvelées chaque année.

Phasage

Phase I (2001-2003)

Elle consistera en la réadaptation /réédition des manuels de lecture, de mathématique dans toutes les étapes de l'enseignement élémentaire. Cette phase comprendra :

- a) l'analyse des contenus des manuels à rééditer et à corrélés avec l'analyse des différentes études sur la question des stéréotypes sexistes et l'évolution pédagogique des processus et procédures d'enseignement prise en compte dans le curriculum.
- b) l'élaboration des spécifications techniques et pédagogiques des futurs manuels (réédités) en vue de la confection d'un dossier d'appel d'offres. (Un accent

particulier sera mis sur l'explicitation des termes des spécifications techniques et pédagogiques introduites dans le dossier d'appel d'offres).

c) la rédaction et l'évaluation des productions conformément aux indications du dossier d'appel d'offres mettront l'accent sur les stéréotypes sexistes et les nouveaux processus et procédés pédagogiques en rapport avec les curricula. L'élaboration du programme de rédaction et édition mettra l'accent sur le respect du programme de production et la fidélité aux recommandations faites suite aux évaluations séquentielles.

Les manuels de lecture et les manuels de mathématique seront produits pour chaque niveau et étape et seront mis à la disposition des élèves à raison d'un manuel par élève. La réimpression annuelle de 30% des stocks des manuels de chaque niveau est prévue.

Phase II(2004-2007)

La phase II comprendra toutes les activités de distribution et de promotion des manuels réadaptés y compris les anciens. Il conviendra de mener une étude afin de :

- mettre en place un réseau de répondants (10 par région)
- construire ou restaurer les magasins régionaux (réaliser un système efficace de communication entre la DAGE et les différents éléments du réseau de répondants).
- adopter des modalités d'implication des collectivités locales, des ONG et autres partenaires pour la subvention des écoles des zones urbaines et péri urbaines de grande pauvreté
- assouplir et diversifier l'accès aux manuels en instaurant différents systèmes (prêt, location, etc.) dans les écoles. L'accent sera mis sur une étude de chaque système pour en maîtriser les principes et les conditions de performance.
- faire la promotion des manuels en mettant à profit les différents média (radio, télévision, journaux) tout en veillant à la permanence des activités de promotion (à partir d'octobre 2002).

Phase III(2008-2010)

La formation à l'utilisation des manuels produits et leur maintenance constituera l'essentiel dans cette phase.

Il sera question de:

- former tous les maîtres à l'utilisation et à la maintenance des manuels. Ces formations se dérouleront au niveau décentralisé (2000 à 2001).
- mettre en œuvre un dispositif efficace d'évaluation des formations. (2005).
- mettre en place un dispositif d'évaluation permanente des manuels scolaires en usage dans le système éducatif.

Responsabilité de la mise en œuvre

L'INEADE et la DAGE superviseront toutes les opérations de réadaptation /réédition des manuels de lecture et de mathématique des différentes étapes et niveaux de l'enseignement élémentaire, réalisées par les éditeurs privés.

La DAGE en collaboration avec les réseaux de répondants, la DEE et l'INEADE pour les aspects liés aux études à mener et à l'évaluation des différentes opérations, réaliseront toutes les activités de distribution et de promotion des manuels qui seront renouvelées annuellement en relation avec tous les acteurs concernés.

Actions 9 : Evaluation des apprentissages à l'élémentaire

Objectifs

Mettre en place une masse critique apte à promouvoir à tous les niveaux une culture de l'évaluation des apprentissages dans les écoles élémentaires

Mettre en œuvre des approches nouvelles et efficaces d'évaluation des apprentissages dans les écoles et dans les classes, pour renforcer l'efficacité pédagogique des interventions et améliorer de façon sensible les performances des élèves de l'élémentaire.

Etablir un répertoire d'indicateurs et une approche méthodologique pour suivre en permanence la qualité des programmes d'enseignement et des acquis scolaires des élèves à tous les niveaux.

Elaborer un dispositif d'évaluation des apprentissages des sous composantes qualité du PDEF ; les résultats de ces évaluations seront versés dans le répertoire d'informations de la DPPE.

Réaliser périodiquement dans les écoles élémentaires, des évaluations standardisées nationales ou locales, dans le cadre d'un dispositif déconcentré, ouvert et participatif

Réaliser et expérimenter dans les écoles un dispositif d'évaluation formative.

Elaborer un nouveau système d'évaluation certificative, en le rendant plus équitable, plus conforme aux exigences internationales en la matière et donc mieux instrumenté (fidélité et validité des épreuves du CFEE) en cohérence avec les innovations pédagogiques en cours.

Description

L'évaluation des apprentissages revêt dans ce contexte deux aspects essentiels :

- les évaluations permanentes dans les écoles et dans les classes (évaluation formative interne)
- les évaluations périodiques standardisées et ponctuelles (Survey)

1) Développement de l'évaluation des apprentissages dans les écoles et les classes

Il s'agira de renforcer la capacité des IA, des IDEN et des équipes pédagogiques dans le domaine du pilotage, de l'évaluation des apprentissages afin de développer une expertise locale déconcentrée apte à promouvoir des approches d'évaluation rénovées. Ceci permettrait d'asseoir un dispositif de renforcement et de remédiation pédagogiques efficace pour l'amélioration de la réussite des élèves dans leurs apprentissages.

Dans ce cadre, les actions suivantes seront menées :

- Etude des pratiques évaluatives des maîtres, définition de nouvelles modalités d'évaluation et identification des besoins de formation
- Formation des enseignants aux méthodes et techniques d'évaluation des apprentissages
- Suivi et encadrement rapprochés des maîtres pour favoriser le changement des pratiques évaluatives et l'amélioration des procédures et processus d'enseignement-apprentissage
- Constitution de banques d'items et d'épreuves, et de bases de données fiables sur les résultats scolaires aux niveaux national et local

- Remplacement des compositions et des contrôles traditionnels par un autre système de contrôle continu à l'école, intégrant un dispositif de renforcement et de remédiation pédagogique en faveur des enfants en difficulté.
- élaboration des outils d'évaluation des compétences de base du nouveau curriculum
- prise en compte de l'évaluation des apprentissages dans les projets d'école comme domaine prioritaire à couvrir
- amélioration du dispositif d'évaluation certificative (CFEE)
- mise en place aux niveaux des IDEN et des écoles de mécanismes de restitution et de partage des résultats des apprentissages des élèves

2) Pilotage des évaluations nationales périodiques standardisées

L'évaluation standardisée sera orientée vers le diagnostic de la qualité des enseignements et des apprentissages en fonction des différentes formes d'organisation scolaire, des secteurs ou des niveaux. Elle mettra l'accent sur l'identification des faiblesses, des atouts du système éducatif, les causes sous-jacentes aux résultats et la planification des activités spécifiques futures. Des enquêtes associées à la mesure des acquis scolaires permettront d'indiquer les facteurs contextuels corrélés aux rendements.

Elle sera conduite selon une démarche partenariale et participative. L'engagement des maîtres et des inspecteurs dans le processus de développement et de mise en place du système d'évaluation devrait permettre de renforcer leurs compétences et connaissances.

Les classes cibles et domaines disciplinaires prioritaires à couvrir

Les élèves ciblés pour les surveys seront ceux du deuxième niveau de chaque étape (CP-CE2-CM2) en fin d'année scolaire (juin). Les tests porteront sur les apprentissages instrumentaux et l'étude du milieu.

Par contre, pour l'évaluation formative, tous les niveaux seront concernés.

NB: les apprentissages instrumentaux seront privilégiés, notamment la lecture et l'écriture ainsi que les mathématiques.

Les activités :

- Bilan des expériences en matière d'évaluations standardisées (PASEC, SNERS, MLA et expériences développées par les IDEN)
- Mise en place du dispositif d'évaluation standardisée.
- Formation des acteurs.
- Analyse des programmes
- Production, validation et capitalisation des épreuves
- Réalisation d'enquêtes périodiques
- Exploitation des rapports
- Restitution et dissémination des résultats
- Suivi de l'application des mesures correctives préconisées
- Suivi, accompagnement et appui (documentaire surtout) des acteurs
- Intégration du pilotage des évaluations périodiques standardisées dans les PRDE et les PDDE

Phasage

Phase 1 : 2001-2003

- Elaboration d'un référentiel pour l'évaluation des apprentissages et la mise en place du dispositif déconcentré de pilotage du système
- Mise en œuvre d'un dispositif expérimental pour développer un système d'évaluation formative pertinent et efficace, à partir d'un échantillon d'écoles tests
- Etude diagnostique des pratiques évaluatives
- Elaboration et expérimentation des outils d'évaluation (items et épreuves standardisés), y compris les aspects liés au curriculum.
- Exploitation et diffusion des résultats des évaluations standardisées : PASEC, SNERS, MLA
- Réalisation d'une évaluation nationale standardisée avant 2003 : préparation, collecte des données, rapportage et exploitation des résultats.

Phase 2 : 2004-2007

- Mise en place d'une masse critique (formation des acteurs à tous les niveaux)
- Réforme des compositions dans l'optique d'un pilotage plus efficace des apprentissages dans chaque IDEN
- Consolidation et généralisation dans toutes les écoles élémentaires et chez tous les enseignants, des nouvelles approches évaluatives expérimentées et validées pendant la phase 1
- Production d'outils d'évaluation des compétences de base du nouveau curriculum
- Réforme du CFEE et de l'entrée en sixième
- Réalisation d'une évaluation nationale standardisée (2007) : préparation, collecte des données, rapportage et exploitation des résultats
- Mise en place des conditions pour développer des sous-systèmes régionaux d'évaluation standardisée.

Phase 3: 2008-2010

Cette phase coïncide avec la généralisation du nouveau curriculum et un renforcement de la décentralisation de la gestion de l'éducation. L'accent sera mis sur :

La consolidation du système d'évaluation interne dans le cadre du nouveau curriculum

La production d'une banque d'items et d'épreuves pour le CFEE

Réalisation d'une évaluation nationale standardisée (2010) : préparation, collecte des données, rapportage et exploitation des résultats.

Phase 4 : 2011 - 2015

Le développement des sous-systèmes régionaux d'évaluation standardisée et d'une banque d'items pour les instruments d'évaluation continue.

Responsabilité de la mise en œuvre

L'INEADE et la DAGE superviseront toutes les opérations de réadaptation /réédition des manuels de lecture et de mathématique des différentes étapes et niveaux de l'enseignement élémentaire, réalisées par les éditeurs privés.

La DAGE en collaboration avec les réseaux de répondants, la DEE et l'INEADE pour les aspects liés aux études à mener et à l'évaluation des différentes opérations, réaliseront toutes les activités de distribution et de promotion des manuels qui seront renouvelées annuellement en relation avec tous les acteurs concernés.

Dispositif de mise en œuvre

Le dispositif de pilotage à mettre en place sera à tous les niveaux cohérent et ouvert à toutes les compétences nationales en la matière.

Au niveau central, la DEE est responsable de la mise en œuvre de la sous-composante.

La fonction technique est coordonnée par l'INEADE qui assure la responsabilité de la maîtrise d'œuvre.

Un Comité d'Orientation et de Pilotage (COP) sera mis en place par la DEE sous la responsabilité du Directeur. Les structures centrales (IGEN, ENS, INEADE, DEXC, CNFIC, etc.) ainsi que les services déconcentrés (IA, IDEN, PRF, EFI) sont représentés dans le COP.

Une **Cellule d'Exécution Technique (CET)** sera installée à l'INEADE sous la responsabilité du Directeur. Les structures centrales (IGEN, ENS, DEXC, Office du Bac, CNFC etc.) ainsi que les directions de niveau sont représentées dans la CET. La CET travaillera en étroite collaboration avec des personnels de l'ENS, de l'IGEN, CNFIC, etc.

Au niveau déconcentré, la coordination, la mise en œuvre et le suivi des activités seront assurés par des antennes ou équipes mises en place aux niveaux régional, départemental et local, sous la responsabilité des IA et des IDEN.

Les capacités institutionnelles de pilotage de l'évaluation des apprentissages seront renforcées aux niveaux central, régional et départemental.

Action 10 : Mesures liées aux redoublements et aux abandons scolaires

Objectifs

L'objectif général consiste à réduire significativement les taux de redoublement et d'abandon en général, et particulièrement chez les filles en mettant en place un dispositif pédagogique approprié. Il s'agira plus spécifiquement de :

- introduire dans la formation initiale et continue une initiation à la pédagogie de la réussite.
- introduire, tout au long de l'année un programme de rattrapage incluant des activités de formation par la pratique, des sessions de suivi individuel, des activités d'enrichissement des connaissances en Lecture, Math...
- établir des normes d'apprentissage et la formation des maîtres pour tester les acquis des élèves.
- former les parents pour en faire les défenseurs de l'éducation de leurs enfants et des relais pour la prise charge du renforcement des apprentissages.

Description

Développer des stratégies intégrées de réduction des redoublements et abandons scolaires en :

- mettant en place un système de collecte et de traitement des résultats des élèves dans les écoles et dans les IDEN afin de procéder aux remédiations nécessaires en,
- identifiant les zones les plus sensibles à l'abandon scolaire pour apporter des ré médiations adéquates,
- intégrant dans la formation des enseignants une pédagogie de maîtrise pour une meilleure prise en charge des élèves en difficulté et des procédures d'évaluation formative plus focalisées sur les compétences fondamentales,
- faisant des campagnes d'information et de sensibilisation à l'adresse des maîtres, des directeurs, des inspecteurs et des parents sur les conséquences néfastes du redoublement et de l'abandon scolaire aux plans pédagogique, social et économique,

-organisant des cours de rattrapage et de renforcement pendant les grandes vacances

Phasage

Phase 1 : 2001-2003

Campagnes d'information et de sensibilisation au niveau des Collectivités Locales, des APE, des cellules école-milieu, des cellules pédagogiques, des IDEN, sur les conséquences néfastes du redoublement et de l'abandon

Installation et systématisation de journées de rencontres entre parents d'élèves et enseignants dans toutes les écoles

Installation d'un système de recueil d'informations sur les élèves.

Identification des zones les plus sensibles à l'abandon scolaire

Renforcement du suivi et de l'encadrement des groupes d'élèves en difficulté

Etablissement de normes institutionnelles régissant les taux de redoublement et d'abandon aux différents niveaux de l'élémentaire.

Phase 2 : 2004-2007

Mise en place d'un dispositif permanent de suivi (pérennisation des acquis)

Appui aux IDEN pour mettre en place des dispositifs de remédiation

Phase 3 : 2008-2010

Consolidation et généralisation des acquis des phases précédentes.

Phase 4 : 2011-2015

Le taux d'abandon sera à terme de 0% et le taux de redoublement sera à 2% au maximum.

Responsabilités de la mise en œuvre

La DEE sera maître d'œuvre. Elle travaillera en étroite collaboration avec l'INEADE.

.Action 11 : Développement des NTIC

Objectifs

Mettre en œuvre une expérience pilote d'introduction de l'outil informatique dans l'enseignement élémentaire avec un dispositif de maintenance et de sécurisation afin développer la communication et la collaboration entre des établissements au niveau national et international

Utiliser l'outil informatique pour rendre efficaces et efficients les processus d'apprentissage en favorisant la conception de didacticiels adaptés aux apprentissages des élèves.

Disséminer les résultats de l'expérimentation.

Description

A l'orée du 3^{ème} millénaire, l'outil informatique s'impose comme un instrument incontournable d'amélioration de la qualité du système éducatif.

Il s'agira au départ de :

Aménager une salle spécialisée dans des écoles pilotes, dotées de 20 appareils permettant la communication entre les écoles, tant au niveau national qu'international.

Connecter chaque établissement avec les 20 autres pour faciliter la gestion administrative et pédagogique de l'école.

Assurer la fréquentation de la salle spécialisée par des cohortes de 40 élèves avec des séances de renforcement pédagogique.

Utiliser l'exploitation des ressources informatiques dans les processus d'apprentissage en vue d'aboutir à la production de didacticiels dont la dynamique de conception et d'élaboration sera suivie et évaluée par la Cellule informatique du ME avec l'appui de spécialistes dans la réalisation et l'évaluation de didacticiels

Phasage:

Phase I: 2001 – 2003

Dans la phase I, 5 écoles élémentaires seront intéressées dans chacune des quatre régions ciblées (1 en zone rurale, 2 en zone urbaine et enfin 2 en zone semi – urbaines). Il s'agira de

- restaurer et équiper toutes les salles spécialisées dans les écoles et leur direction pour la gestion administrative et pédagogique de l'école
- renforcer les capacités institutionnelles par la formation des spécialistes du ME grâce au jumelage avec une institution étrangère capable de développer chez eux l'ingénierie des processus de conception de réalisation, et d'évaluation de didacticiels
- former tous les enseignants et élèves du projet à la recherche et à la communication avec les écoles au niveau national et international.

Phase II : 2004 – 2007

Cette phase sera consacrée à démarrer l'utilisation effective de l'outil informatique dans les écoles par :

- .-la confection de référentiels et de documents pédagogiques sur l'utilisation efficace et efficiente de l'ordinateur dans les processus d'enseignement-apprentissage
- l'amélioration des processus d'apprentissage grâce à l'ordinateur
- l'évaluation des didacticiels sur la base des activités pédagogiques expérimentales menées par les enseignants sur la période 2004 à 2007.

Phase III : 2007 – 2010

Il s'agira d'évaluer l'expérimentation en ciblant :

- les performances des élèves dans le domaine de la recherche et de la communication via internet
- la maîtrise de l'exploitation de l'outil informatique dans le processus d'apprentissage
- le rôle de l'outil informatique dans le pilotage de la qualité de l'enseignement.
- les différentes productions issues de l'expérimentation

L'expérimentation sera étendue à toutes les régions après remédiation.

Responsabilité de la mise en œuvre

La mise en œuvre du projet sera placée sous la responsabilité de la Cellule informatique du ME avec la collaboration des IA, des IDEN, des équipes pédagogiques des écoles et sous la supervision de la DEE. Cependant la DEE assurera le suivi de toutes les activités de recherche, de conception et d'évaluation en rapport avec l'INEADE et l'ENS. Ce qui permettra au terme du projet (5 ans) d'avoir des données sur l'amélioration des processus d'apprentissage par l'outil informatique et des didacticiels.

La Cellule informatique du ME se chargera du suivi et la DEE de d'évaluer l'exploitation des ressources informatiques pour une gestion rationnelle des établissements.

Action 12 : Appui pédagogique aux Classes multigrades (CMG), à double flux (CDF) et à larges effectifs (CLE)

Objectifs

Améliorer les résultats des élèves des CDF, des CMG et CLE, en mettant en place un dispositif pédagogique pertinent et efficace, garantissant aux élèves un temps d'apprentissage suffisant, un niveau de performance élevé, et laissant une bonne place à l'innovation et au renforcement des compétences et connaissances professionnelles des maîtres.

Développer un processus de recherche action centré sur l'élaboration et la dissémination d'outils pédagogiques constituant des réponses pertinentes aux problèmes spécifiques liés au fonctionnement des CDF, des CM, et CLE, Stabiliser des modèles de CDF et de CMG efficaces et largement acceptés.

Assurer l'adhésion et l'engagement des enseignants, des partenaires et des populations dans les efforts de développement des CDF et des CMG à travers une démarche de communication et de mobilisation sociale efficace.

Description

L'appui pédagogique aux Classes à double flux, multigrades et à larges effectifs doit prendre en considération, différents facteurs de qualité interdépendants. Ces facteurs conditionnent l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves : programmes d'enseignement, méthodes pédagogiques, dispositif d'évaluation et de renforcement pédagogique, compétences des maîtres, matériel didactique, environnement, etc.

Les PRDE, les PDDE et les projets d'école seront les cadres et les instruments pour développer un appui pédagogique efficace à ces types de classes.

Il s'agira de renforcer le dispositif pédagogique en

- mettant l'accent sur la maîtrise des disciplines instrumentales et des compétences de vie courante,
- favorisant l'innovation pédagogique
- augmentant sensiblement le temps d'apprentissage par la révision des emplois du temps, l'utilisation de personnes ressources ou de facilitateurs choisis dans le milieu pour appuyer le maître, et le développement d'activités extra-muros ;
- améliorant les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles

L'environnement matériel sera amélioré grâce notamment à

- l'appui en fournitures scolaires (manuels de lecture et mathématique (1 livre pour 1 élève), cahiers, petits matériels, ...)
- l'équipement en matériel informatique, en jeux éducatifs, en bibliothèques scolaires
- la dotation des maîtres en livres et guides pédagogiques
- L'équipement en matériels sportifs

Une recherche-action sera développée.

La dissémination des acquis et des outils produits (guides, de mode d'emploi, etc.) sera assurée

Des rencontres (ateliers ou séminaires) de production ou de partage seront organisées dans ce cadre.

Les compétences et connaissances des enseignants et autres personnes ressources seront renforcés. Des modules de formation seront développés et mis en œuvre dans le cadre de la formation initiale et continuée des maîtres, des directeurs d'écoles et des inspecteurs

Un suivi - encadrement rapproché des maîtres sera assuré.

Responsabilité de la mise en œuvre

La DEE avec l'appui de l'INEADE et en collaboration avec les structures décentralisées est chargée de la mise en œuvre de cette action

Au niveau régional, les EFI et les PRF, se chargeront de la formation des maîtres et de l'encadrement des activités de recherche action, en collaboration avec l'INEADE.

Au niveau local les inspecteurs départementaux seront chargés, en rapport avec les collectivités locales, du développement des CDF et des CMG. Ils doivent élaborer en rapport avec les partenaires un plan d'action de développement des CDF et des CMG.

Ils mettront en place à cet effet une équipe technique chargée des CDF et des CMG au niveau de l'IDEN, pour coordonner, suivre, encadrer et réguler leur fonctionnement.

Chaque Inspecteur d'Académie assurera le suivi au niveau régional à partir du Plan de Développement négocié avec la DEE.

Phasage

Phase I : 2001 – 2003

Cette phase vise à élaborer et expérimenter un dispositif efficace de gestion des CDF, des CMG et des CLE par :

- la préparation d'un plan de gestion des CDF, des CMG et des CLE :
- l'élaboration des modules de formation initiale des maîtres dans les EFI et de formation continuée des maîtres, des directeurs d'écoles et des inspecteurs avec l'appui des PRF
- la mise en place d'un environnement matériel et pédagogique favorable
- l'expérimentation du plan de gestion (échantillon couvrant toutes les régions)
- la mise en œuvre d'un plaidoyer efficace en faveur des CDF et des CMG
- le partage et la dissémination des acquis et des outils produits (guides, de mode d'emploi, etc.)
- la définition d'une stratégie d'implantation des modèles de CDF et de CMG

Le dispositif pédagogique développé devrait permettre d'améliorer sensiblement les performances des élèves qui fréquentent les CDF et CMG

Phase II : 2004 – 2007

- Mise en œuvre de la stratégie d'implantation de modèles stabilisés de CDF et de CMG élaborés en phase 1
- Consolidation des acquis et généralisation des modèles de CDF et de CMG
- Evaluation du dispositif et identification des mesures correctives

Phase III : 2008 – 2010

Validation des outils et généralisation.

Action 13 : Les disparités : approche genre et adaptation à l'environnement local

Objectifs

Objectif général

Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement élémentaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

Description

Le développement de l'éducation des filles doit reposer sur deux principes fondamentaux : l'égalité de chance entre filles et garçons et l'adhésion à l'approche genre.

Afin de bien stimuler cette éducation, il est nécessaire de s'appuyer sur les stratégies suivantes:

- La communication média pour une large information : information par la télévision, la radio, par des spots publicitaires, des affiches, T-shirts...;
- La communication de proximité par la formation, la sensibilisation et l'éducation des cibles à toucher pour une réelle mobilisation sociale de toute la communauté;
- Le développement d'un partenariat autour de l'école par la prise en charge effective de la question genre par le milieu. L'apport des partenaires extérieurs sera coordonné par des organes bien structurés. ;
- Le parrainage et le « marrainage ».
- Le système de récompense et de médiatisation des modèles (élèves, enseignantes, directrices...)
- La concertation et le partage avant d'entreprendre toutes actions;
- La recherche action afin de déterminer les attentes des familles.
- La réadaptation des manuels scolaires afin d'éliminer les stéréotypes sexistes
- L'adoption de mesures de discrimination positive à l'endroit de la fille surtout en milieu rural..

Phasage :

Phase 1 : 2001 - 2003

- Restructuration et redynamisation des organes *SCOFI (CNESCOF-CRSCOFI-CDSCOFI)*
- Exploitation et vulgarisation des études existantes sur les problèmes liés au genre
- Identification et exploitation des expériences réussies au niveau international et national
- Identification des zones à fortes disparités selon le genre
- Elaboration d'un plan d'action spécifique pour les zones à forte disparité

Phase 2 : 2004 – 2007

- Construction d'un système d'incitation à l'éducation des filles :
 - privilégier les filles dans l'octroi de bourses, distribuer des prix et des récompenses aux filles méritantes et nécessiteuses, primer les enseignantes et directrices méritantes, promouvoir des directrices d'école et des inspectrices)
 - favoriser le recrutement d'enseignantes à affecter en zone rurale ou/et les y maintenir
- Mise en place du dispositif de suivi-évaluation
- Construction d'un système d'indicateurs sur l'éducation des filles
- Renforcement du partenariat aux niveaux international, national et local

- Développement du nouveau curriculum intégrant la dimension "genre"
 - Elaboration d'un plan de communication
 - Formation en mobilisation sociale et en communication
 - Mise en œuvre du plan de communication
 - Elaboration et mise en œuvre d'un plan de formation (personnels, apprenants, communauté)
 - Expérimentation du dispositif d'éducation des filles dans des zones tests
 - Construction, validation et introduction de modules de formation
 - Mise en œuvre du système d'incitation à l'éducation des filles
 - Création et mise en place de l'observatoire
 - Encadrement des filles en difficulté en milieu rural dans les disciplines SMT
- Bilan des phases I et 2

Phase 3 : (2008 – 2010)

Extension du dispositif d'éducation des filles :

- Stabilisation et renforcement du dispositif d'éducation des filles
- Elaboration et mise en oeuvre d'une stratégie d'intégration des acquis de l'expérimentation dans les structures éducatives.
- Evaluation – bilan de la stratégie et mesures de renforcement

Phase 4 : (2011 – 2015)

- Mise en place d'un système d'appui à la généralisation
- Généralisation et pérennisation du dispositif
- Généralisation des expériences réussies

Evaluation finale et mise en place d'un système régionalisé de pérennisation

Responsabilités de la mise en œuvre

Au plan institutionnel, une cellule domiciliée à la DPRE sera chargée de conduire et de piloter le programme d'activités. Elle travaillera en étroite collaboration avec les directions de niveau.

Action 14 : Mise en place des projets d'école

Le projet d'école conçu, d'une part comme un cadre fédérateur et intégrateur des différentes actions liées à l'élargissement de l'accès et au renforcement de la qualité des apprentissages et d'autre part, comme un outil de mobilisation de la communauté éducative constitue, une des principales entrées du programme.

Objectifs

Cette action vise à :

- Planifier de manière concertée le développement de l'école tout en s'articulant aux PDDE, par une fédération des ressources internes et existant dans l'environnement immédiat de l'école;
- Mettre en synergie l'ensemble des interventions ciblant l'école de manière à concrétiser la participation et la responsabilisation des communautés;
- Mobiliser les ressources nécessaires au développement de l'école.

Description

Le projet d'école contribue à l'amélioration de la qualité des apprentissages, à la promotion et au développement du milieu, à l'acquisition de valeurs de référence et enfin à l'élargissement de l'accès. Il repose sur les principes d'implication, de responsabilisation et de valorisation et constitue, pour l'école, un réceptacle des politiques nationales liées à l'accès, à la qualité, et à la gestion efficace notamment les actions 5, 7, 8, 9 et 12 du PDEF. Cette action consiste, sur la base d'une analyse

critique des expériences nationales relatives au projet d'école, à(i) la mise à disposition d'un référentiel accompagné des outils relatifs aux méthodologies d'élaboration, de mise en œuvre, de suivi et de gestion qui seront par la suite capitalisés et stabilisés, (ii) l'élaboration et la mise en œuvre de projets d'écoles préalablement établis, par une structure de gestion partenariale locale, (iii) la création et le fonctionnement de comités de validation et de sélection à l'échelle de l>IDEN, sur la base de critères définis (iv) le financement des activités des projets d'école avec les ressources propres au milieu d'abord, (v) la prise en compte des projets d'école sélectionnés dans la planification des IDEN.

Phasage

Phase I: 2001-2003

Il s'agira dans cette première phase d'expérimenter le dispositif dans un environ de 10% des écoles dites "écoles de référence" des 43 IDEN, aux niveaux régional (11 IA) et national. Ainsi, les outils méthodologiques relatives d'une part, au projet d'école (élaboration, mise en œuvre et suivi-évaluation) et d'autre par, aux structures de gestion, de validation et de pilotage (CEM ou Conseil d'école, Comité d'agrément, Equipes techniques Régionales et Nationales) etc. seront stabilisées pour alimenter la seconde phase.

Phase II : 2004-2007

Cette phase est consacrée à la généralisation du dispositif à l'ensemble des écoles concomitamment à la décentralisation financière au niveau IA. A la fin la présente phase, tous les outils seront réajustés au besoin.

Phase III : 2008-2010

Cette dernière étape sera consacrée aux réajustements à opérer dans les projets d'école et structure de gestion, de validation et de pilotage, parallèlement à la décentralisation de la gestion financière au niveau des IDEN.

Responsabilités de mise en œuvre

Cette composante est placée sous la responsabilité de la Direction de l'Enseignement Élémentaire qui devra pour ce faire mettre en place une équipe technique nationale chargée d'impulser les orientations nationales en matière de projet d'école, d'accompagner les régions, de suivre et d'évaluer la politique la politique en la matière.

L'ETN comprend la DEE, l'INEADE, l'ENS, une IA et une IDEN de même que des personnes ressources et des partenaires au développement.

Au niveau de chaque IA, sera mise en place une équipe technique régionale chargée de la formation, de la contextualisation des intrants pédagogiques produits au niveau central, du suivi évaluation et de la capitalisation des outils et démarches.

Elle comprendra, entre autres, les IDEN et les PRF. L'équipe technique départementale aide à la mobilisation des ressources, organise l'intervention des partenaires et assure le suivi-évaluation des, projets d'écoles....(relation entre l'ETN et les ETR). L'équipe pédagogique participe à l'élaboration, l'exécution et l'évaluation du projet d'école, à la mobilisation des ressources et exploite le projet d'école.

Actions Transversales

Il s'agit d'actions touchant tout ou partie de la pyramide scolaire Elles seront coordonnées par la DPPE et exécutées au niveau national par des Directions

d'Enseignement et au niveau local par les services déconcentrés du ME avec l'appui des services techniques comme la DCMS, la DPLN, la DEP, la CIME et les collectivités décentralisées

Action 1 :Généralisation et pérennisation de l'éducation environnementale

Objectifs

Il s'agit, tout en garantissant la pertinence et l'efficacité des apprentissages, d'étendre l'éducation environnementale à l'ensemble des écoles tout en assurant sa permanence. Contribuer à l'émergence d'une culture environnementale chez les enfants, les adultes et les communautés.

Description

L'Education Environnementale est devenue une réalité vivante dans notre système éducatif, grâce à la mise en œuvre de plusieurs expérimentations parmi lesquelles le Programme de Formation Information pour l'Environnement (PFIE)

Ces innovations ont contribué de façon significative à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à l'installation progressive d'une culture environnementale

Cependant, bien des limites et contraintes pour une durabilité de l'Education Environnementale dans le système éducatif demeurent et risquent d'hypothéquer la valorisation et la rentabilisation des efforts physiques, intellectuels et financiers consentis. Si des mesures de consolidation, de renforcement et d'élargissement ne sont pas prises, les acquis risquent de s'effriter et le processus de s'arrêter.

Il s'avère donc nécessaire de créer les conditions institutionnelles, administratives et pédagogiques pour une généralisation et une pérennisation de l'Education environnementale

Les principales activités suivantes seront développées :

la formation des enseignants s'appuiera essentiellement sur les ressources déjà formées dans le cadre des expérimentations déjà menées.

Elle comprendra la Formation initiale et continuée dans les EFI et à l'ENS, la formation à distance des formateurs des EFI et de l'ENS par le biais de l'Internet. Le renforcement de la formation des chefs d'établissement, directeurs, professeurs et maîtres des écoles d'application ne sera pas en reste. Un appui documentaire sera consenti pour les bibliothèques

Une recherche –action sera développée au niveau des écoles de formation initiale (ENS, EFI) et des structures de formation continuée (PRF) en vue de produire des fascicules (français, langues nationales) d'information sur l'éducation environnementale à l'endroit des familles et des communautés, des monographies et des dossiers d'enquête, etc.

Le tout sera soutenu par une mobilisation sociale permanente afin d'impliquer de façon durable autorités administratives, scolaires, nationales et locales et de mobiliser les ressources locales

Un dispositif d'échanges **nationaux, régionaux et internationaux** (mise en réseau des acteurs par le biais des technologies de l'Information et de la Communication.) sera mis en place.

Un dispositif de suivi-appui validé au plan pédagogique et institutionnel sera mis en œuvre cet effet

Phasage :

Le PAGE et le PRONABE (?) seront mis en œuvre durant les deux premières phases du PDEF(2001-2003 et 2004-2007)

Responsabilités de la mise en œuvre

L'activité sera coordonnée par la DPRE.

La **DEE**, la **DEMSG** sont responsables de la mise en œuvre des activités, en rapport avec le comité de pilotage à mettre en place. Elle s'appuie sur les IA, les IDEN, les EFI, les PRF et l'ENS. Au niveau local, les Inspections d'Académie et les IDEN assurent le suivi régulier des activités en mettant en place des équipes compétentes. Les Inspections Départementales, en collaboration avec les Pôles Régionaux de Formation, assurent l'exécution des activités du PAGE et du PRONABE à la base selon des plans d'opération validés par les IA en mettant en place des Equipes Techniques composées de pédagogues et d'environnementalistes

Action 2 : Amélioration de la santé et de la nutrition scolaires

Objectifs

La santé et la nutrition scolaires visent à contribuer à l'accroissement des performances scolaires et l'accessibilité à une éducation de qualité. Elle entend améliorer l'état sanitaire des apprenants, à travers une prévention primaire rigoureuse et une détection précoce des problèmes de santé prévalant.

Il contribuera ainsi pour chaque année à :

Assurer au moins à 90% des élèves (de la Petite Enfance, de l'Elémentaire du Moyen-secondaire et du Supérieur), une visite médicale la plus complète possible,

Administer une dose suffisante, selon la périodicité appropriée, de déparasitant polyvalent, du fer et de la vitamine A à au moins 90% des enfants fréquentant les établissements scolaires publics du Sénégal,

Procéder à l'assainissement régulier et à la désinfection périodique de tous les établissements scolaires publics

Assurer dans chaque niveau du système, au moins un cours intégré d'Education Pour la Santé, centré sur les problèmes prioritaires de santé de la localité,

Impliquer les parents d'élèves dans la mise en œuvre effective du programme de santé à l'école selon des modalités diversifiées

Former les encadreurs et les enseignants à des tests simples de détection des troubles visuels et auditifs.

Pour le cas spécifique du Sida à l'école, les objectifs visés sont d'amener les bénéficiaires à :

- Etre mieux informé sur le SIDA et les IST
- Maîtriser tous les moyens de lutte préventive
- Avoir des comportements sexuels à moindre risque
- S'investir dans les activités d'information et de sensibilisation dans leur milieu ;
- Soutenir les personnes vivant avec le VIH et les orphelins du Sida

Description

Le programme de Santé et nutrition scolaires s'étale sur 10 années et concernera tous les ordres d'enseignement. De façon concomitante, les activités relatives à la prise en charge du SIDA à l'école de la Petite Enfance à l'Enseignement supérieur s'articuleront autour de la formation, de la production de matériel didactique, de

l'IEC, du renforcement des compétences, de l'appui institutionnel, du suivi et de l'évaluation (évaluation, matériel didactique et impact du programme), sans oublier la création de mutuelles de santé pour une prise en charge à la base.

Le programme comprendra les activités suivantes :

Analyses des situations régionales et nationales

basées sur les méthodes participatives décrites dans l'analyse de situation pour la programmation de la santé à l'école, (" sac à outils" de la Banque Mondiale pour l'initiative de la santé à l'école).

Elles chercheront à incorporer et interpréter les résultats de la visite biomédicale. Les résultats seront publiés et disséminés.

La visite biomédicale de base consistera,, à collecter des éléments sur les infections parasitaires (bilharziose urinaire, bilharziose intestinale, helminthiase tests biométriques, état nutritionnel (spécialement fer). .

La collecte sera planifiée et interprétée avec l'assistance de l'OMS (Division Schistosomiasés Contrôle des parasitoses intestinales) et conduite par une équipe locale en collaboration avec le ministre de la santé et sous la supervision de la DCMS.

La préparation et le test des services de Santé de l'école de base _afin d'amener les apprenants à se débarrasser des vers de l'intestin et bilharziose, et de d'assurer aux cibles du Sud et de l'Est du pays en particulier un apport en fer, en iode, en supplément et une protection de l'ouïe et de la vision.

Un module pour la formation des encadreurs et enseignants concernant la protection de la vue et de l'ouïe et la promotion de l'hygiène et la salubrité publique sera développée.

Développement d'une politique de collaboration ME/MS sur la santé à l'Ecole et la Nutrition.

Cette politique relève de toutes les activités décrites ici puisqu'elles détermineront les responsabilités et les rôles. La politique sera développée au niveau régional et national.

Développer la capacité de gestion nationale.

Le programme cherchera à réorganiser la DCMS, dans ses rôles et responsabilités

Le développement de la capacité de gestion des régions et élaboration des plans spécifiques de région

Des formations sous la responsabilité de la DCMS, coordonnées par des ONG locales seront destinées aux acteurs région avec des thèmes prioritaires :

- le contrat d'association de communauté décrivant ce que l'école et la communauté ont consenti de faire ensemble

- la stratégie de mobilisation (IEC) de la communauté pour une sensibilisation sur l'importance du petit déjeuner, le rôle des enseignants, et des encadreurs

.La mise en œuvre dans deux régions test, Dakar et Thiès

L'ONG leader travaillera avec ces deux régions pour finaliser et mettre en oeuvre les plans d'action.

Des mesures spécifiques concernant le SIDA seront entreprises.

Elles consisteront précisément en :

- La révision du matériel didactique existant, leur production et leur diffusion,

- L'introduction des modules sur les MST/SIDA dans les écoles de formation des maîtres et des professeurs

- La formation des enseignants et des pairs éducateurs

- La mise en place de moyens de prévention dans les Centres DIPE, les écoles élémentaires, les collèges d'enseignement moyen, les lycées et les espaces universitaires.

Phasage

Phase I: 2001 – 2003

- Mener une analyse sur la capacité Institutionnelle
 - Compléter les analyses de situation nationale et régionale
 - Compléter la visite biomédicale de base,
 - Préparer et tester les interventions
 - Définir une politique de collaboration entre les différents ministères concernés par la santé à l'école
 - Elaborer le plan national de lutte contre le sida à l'école
 - Développer la capacité de gestion nationale.
 - Développer la capacité de gestion régionale et les plans de région spécifiques
- La méthode de travail à travers la phase I cherchera à asseoir une approche décentralisée des activités de la DCMS.

Phase II : 2004 – 2007

- Exécuter et évaluer la stratégie dans toutes les régions
- Mettre en œuvre le plan de lutte contre le sida à l'école
- Développer les capacités d'intervention
- Développer la stratégie perfectionnée
- Commencer le transfert des dépenses périodiques au budget du Ministère de l'éducation nationale
- Développer la capacité des Inspections départementales de l'éducation Nationale (IDEN) et des Chefs d'établissement
- Développer la stratégie de l'IA et des IDEN

Phase III : 2008 – 2010

- Exécuter la stratégie perfectionnée dans tous les districts
- Evaluer le programme y compris celui de la lutte contre le sida
- Assurer la pérennité des programmes par leur prise en charge dans les différents ministères partenaires

Responsabilité de mise en œuvre

Toutes les activités seront coordonnées par un Comité Technique National. Ce Comité présidé par la DPRE. Elle comprendra la DCMS comme structure technique d'exécution collaboration avec l'ensemble des directions de niveaux et des structures concernées par le programme. Les activités sont les suivantes :

- analyses de situation régionale et nationale à entreprendre par une ONG leader en charge de coordonner les ONG régionales pour une formation, l'analyse et l'interprétation des données aux équipes régionales.
- visite biomédicale de base menées par les équipes locales en ce qui concerne le travail de terrain et les diagnostics de laboratoire en collaboration avec MS, OMS pour un appui technique
- préparation et testing des services de santé de l'école de base, par les équipes locales pour la mise en œuvre des évaluations, avec la "Micro nutriment Initiative", l'OMS et les communautés
- développement d'une politique de collaboration ME/MS sur la santé à l'école aux niveaux central et local

L'ONG leader, dotée d'une expérience avérée entreprendra la réorganisation de la DCMS. La DPRE donnera son avis sur le développement du GIS/RS (?) et MIS (?). Le coordonnateur DCMS et un représentant de la direction de la santé publique entreprendront des visites d'étude des programmes de santé à l'école au Ghana et en Guinée Conakry.

L'ONG leader et les ONG régionales appuieront le développement des capacités de gestion aux niveaux national et régionale ainsi que l'élaboration des plans de régions par l'équipe de l'IA et un représentant de la santé.

Un consultant externe appuiera la mise en oeuvre d'une stratégie de communication.

Un comité national d'organisation regroupant toutes les régions se réunira chaque année pour faire le bilan.

Action 3 : Développement de l'enseignement de l'Arabe

Objectifs

Améliorer le statut et la qualité de l'enseignement en langue arabe à tous les niveaux. Impliquer l'Arabe dans le processus de réaménagement du curriculum et de l'expérimentation de la nouvelle école de base.

Responsabiliser les structures de coordination du PDEF et de mise en oeuvre du curriculum dans l'accompagnement de la réforme de l'enseignement de l'Arabe.

Elaborer la carte scolaire prospective de la prochaine décennie en prenant en considération les régions où la demande et les traditions sont très fortes et où la cogestion sera aisée.

Description

L'enseignement de l'Arabe est un parent pauvre dans le système éducatif malgré son impact social indéniable et son rôle dans l'impulsion de la scolarité à tous les niveaux. Ainsi conviendrait-il pour assurer son développement de :

- renforcer l'horaire dans l'élémentaire jusqu'à concurrence de 4 heures par semaine
- satisfaire la demande en personnel en recrutant plus.
- doter le sous secteur de moyens matériels et logistique adéquats
- organiser la formation continuée des personnels
- expérimenter un modèle alternatif de bilinguisme franco-arabe, de parité : 50% français-calcul, 50% arabe
- institutionnaliser les diplômes franco arabes à la fin de tous les cycles du système notamment dans le fondamental
- adopter des textes législatifs adéquats.

Phasage

Phase I: 2001-2003

- Etudes statistiques destinées à mieux évaluer la demande et l'offre
- Elaboration d'une carte scolaire prospective
- Elaboration de prototypes de matériel didactique, d'instruments d'évaluation
- Identification d'un dispositif d'expérimentation
- Mesures institutionnelles créant un examen franco arabe de fin de cycle élémentaire
- Introduction dans les écoles de formation d'instituteurs (EFI) d'un module de formation en arabe.
- Expérimentation des nouveaux programmes

Phase II : 2004-2007

- Evaluation de la première phase

- Extension des innovations dans les moyens et le secondaire
- Promotion de l'Arabe comme langue d'enseignement en maths et dans les disciplines liées à l'amélioration du cadre de vie sociale.
- Expérimentation dans des centaines d'écoles élémentaires et sur un échantillon limité dans les collèges et lycées.
- Formation initiale continuée du personnel enseignant et de contrôle.

Phase III : (2008 – 2010)

- Evaluation de la 2^{ème} phase
- Evaluation du processus expérimental à un échantillon plus large
- Renforcement de la transition entre les niveaux élémentaire et moyen
- Développement d'un environnement lettré (bibliothèques, audiovisuel) dans et autour de l'école

Phase IV (2011 – 2015)

Renforcement des actions de la phase II
Evaluation globale du programme

Responsabilité de mise en œuvre

Coordination DPRE, Exécution – DEE –DEMSG, INEADE – Division de l'Enseignement Arabe

Action 4 : Introduction de l'éducation religieuse

Objectifs

Assurer l'intégration d'une éducation religieuse de qualité à tous les niveaux du système éducatif notamment dans le public
Impliquer les structures de coordination du PDEF dans l'accompagnement de l'innovation
Maîtriser les données statistiques liées à la demande d'éducation religieuse.

Description

La volonté d'introduire l'éducation religieuse dans le système éducatif a été réaffirmée par les EGEF. Si dans le Privé, elle n'est pas une nouveauté, dans le Public, elle s'est heurté à des contraintes qui pourraient être levées par :

- l'affection à l'éducation religieuse d'un horaire de 2 h par semaine
- la satisfaction de la demande en recrutant suffisamment d'enseignants (maîtres coraniques, maîtres d'arabe et éducateurs chargés des autres religions)
- la dotation de moyens matériel et logistique suffisants ;
- le recyclage de 1500 maîtres arabes et volontaires en activité à l'élémentaire ;
- l'élaboration de supports didactiques appropriés et la mise en place d'un dispositif d'évaluation ;
- la formation initiale des nouveaux maîtres et professeurs et la formation continuée de ceux qui sont en activité ;
- l' accompagnement de l'introduction de l'éducation religieuse d'un dispositif expérimental
- la prise en charge de l'éducation religieuse dans l'évaluation globale de l'enfant du CI au CMII ;
- l'introduction des modules de formation religieuse dans les EFI et à l'ENS;

l'expérimentation à partir d'octobre 2002 des nouveaux programmes d'éducation religieuse sur l'étendue du territoire ;

- l'Introduction d'une épreuve d'éducation religieuse au CFEE ;

-l'élaboration de textes réglementaires sur l'éducation religieuse dans le système.

Phasage

Phase 1 : 2001 - 2003

- Etat des lieux pour mieux déterminer la demande en éducation religieuse au niveau national à l'élémentaire
- Elaboration d'une carte scolaire prospective
- Elaboration de supports didactiques et d'instruments d'évaluation
- Affinement d'un dispositif d'expérimentation au niveau national
- Appui institutionnel aux écoles les plus performantes (acquisition de matériel audio-visuel et autres matériels, bibliothèques etc.....)
- Elaboration de textes réglementaires

Phase II : (2004 – 2007)

- Evaluation de l'éducation religieuse à l'élémentaire ;
- Extension dans le moyen et le secondaire ;
- Formation du personnel et recyclage des professeurs(en langue arabe et des autres chargés de cours pour autres religions) devant assurer l'extension de l'innovation ;
- Recrutement complémentaire d'enseignants pour l'éducation religieuse ;
- Elaboration d'un programme d'éducation religieuse pour le moyen/secondaire ;
- Elaboration de matériel didactique et d'un dispositif d'évaluation ;
- Introduction d'un module d'éducation religieuse dans la formation à l'école normale supérieure (option arabe) F1 et F2 ;

Phase III : 2008 – 2010

- Evaluation de la phase II ;
- Extension de l'expérimentation dans d'autres établissements ;
- Développement d'un environnement lettré (création de bibliothèques, de club culturel, de conférence et débats.

Phase IV : 2011 – 2015

- Evaluation de la phase III ;
- Consolidation des acquis ;
- Evaluation globale du programme.

Responsabilité de mise en œuvre

Coordination DPRE. Exécution – Directions d'enseignement -DEA – INEADE-

Action 5 : Créations d'écoles franco arabes publiques

Objectifs

Faire du franco arabe une composante du système éducatif à l'élémentaire ;

Description

Le constat est fait que certaines zones résistent à l'école du fait de l'absence de l'arabe comme médium d'enseignement, or cette langue est déjà fortement implantée dans certains terroirs.

En outre, du fait de la prédominance de la religion musulmane, la demande d'enseignement de l'arabe est particulièrement forte. Dès lors, il importe de :

créer des écoles franco arabes à l'élémentaire public dans les régions de Kaolack, Louga, Diourbel, St Louis, Kolda, Thiès et Matam soit (13 classes expérimentales)

- de maîtriser les sites devant abriter ces écoles en vue de l'élaboration d'une carte scolaire du franco arabe.
- d'impliquer les structures de coordination du PDEF dans l'accompagnement de l'innovation ;

- d'affecter à l'école franco arabe à l'élémentaire public un crédit horaire de parité de 30 h par semaine réparties d'une part entre la langue arabe et l'éducation religieuse et d'autre part entre la langue française et le calcul ;
- de satisfaire la demande partout où elle est réelle ;
- de doter les écoles franco arabe de salles fonctionnelles et de personnel qualifié ;
- de doter les structures, notamment la DEA de moyens suffisants (matériel logistique, locaux fonctionnels) ;
- de former les maîtres du franco arabe (30 à 200 maîtres) ;
- de recruter un personnel bilingue et d'assurer leur formation initiale ;
- de recycler les enseignants bilingues longtemps restés dans les structures centrales ;
- d'élaborer un curriculum spécifique au franco arabe composé essentiellement du français, de l'arabe et de l'éducation religieuse ;
- d'élaborer un dispositif d'expérimentation et d'évaluation des écoles franco arabes ;
- d'introduire des modules de formation franco arabe dans les EFI ;
- d'introduire des modules d'éducation religieuse dans les EFI ;
- de créer un CFEE franco arabe ;
- de pérenniser le concours d'entrée en 6^e et en Seconde dans les collèges et lycées franco arabe ;
- d'élaborer des textes réglementaires instituant le franco arabe dans l'élémentaire public.

Phase I : 2001 – 2003

Expérimentation de 13 classes à partir d'Octobre 2002 dans les zones sus-citées

- Etat des lieux de l'enseignement franco arabe, identification des sites ;
- Elaboration d'une carte scolaire prospective du franco arabe ;
- Construction et équipement d'écoles franco arabe (13 écoles de 6 classes) ;
- Elaboration de matériel didactique et d'instruments d'évaluation ;
- Affinement du dispositif d'implantation des écoles franco arabe ;
- Appui matériel et introduction de l'outil informatique dans les classes expérimentales du franco arabe ;
- Elaboration des textes réglementaires instituant le franco arabe à l'élémentaire public.

Phase II : 2004 – 2007

- Evaluation du franco arabe ;
- Formation du personnel nouvellement recruter et recyclage du personnel en activité ;
- Construction et équipement de lycée franco arabe ;
- Elaboration d'un programme franco arabe pour le moyen et secondaire public ;
- Elaboration de matériel didactique et création de dispositif d'expérimentation et d'évaluation ;
- Introduire le module de formation franco arabe à l'ENS section F1 et F2 ;

Phase III : 2008 – 2010

- Evaluation de la phase II ;
- Extension de l'expérimentation ;
- Développement d'un bilinguisme franco arabe performant ;

Phase IV : 2011-2015

- Evaluation de la phase III ;
- Consolidation des acquis ;
- Evaluation globale du programme ;

Responsabilité de mise en œuvre

Coordination DPRE –Exécution Directions d’enseignement DEA – INEADE

Action 6 Education intégratrice**Objectifs****Intégrer les enfants handicapés ou en situation difficile dans le système éducatif**

Créer, un partenariat entre le Ministère en charge du secteur de l’Education et de la Formation, les Ministères à vocation sociale, et les intervenants d’origine diverse (privée, communautaire, confessionnelle etc.) pour la prise en charge des cibles

Mettre en place un cadre de concertation et d’entraide à cet effet.

Description

Le secteur de l’Education **intégratrice** pour couvrir les besoins éducatifs des enfants ciblés devra nécessiter :

-la mise en place d’un dispositif expérimental

-la revue des expériences déjà en cours (INEFJA, Centre Verbo-tonal etc.)

Une étude diagnostique permettra de maîtriser les effectifs à encadrer.

Une recherche déterminera de nouveaux prototypes de constructions adaptées au profil et à la nature de l’inadaptation sensorielle, motrice ou mentale.

L’élargissement de l’accès se traduira par la création de 1100 nouvelles places sous forme de structures polyvalentes et/ou spécialisées en :

-construisant et équipant un centre pour déficients mentaux de 100 places ;

-construisant dans les capitales régionales des centres d’éducation intégratrice équipés pour une capacité d’accueil de 100 places chacun ;

-achevant les plans directeurs du centre verbotonal de DAKAR de l’INEFJA de Thiès de façon à créer des places supplémentaires ;

-favorisant au niveau local l’émergence de structures polyvalentes de prise en charge des handicapés de toutes sortes ;

-institutionnalisant un fonds de solidarité et d’appui à l’éducation et à la formation des handicapés ;

Sur le plan de la recherche de la qualité il s’agira de :

-tester et de promouvoir un nouveau curriculum de l’éducation intégratrice ;

-former et assurer un encadrement efficace aux personnels enseignant.

Phasage**Phase 1 : 2001 – 2003**

- Elargissement du diagnostic aux autres secteurs de l’Education et exploitation ;

- Mise en place d’une stratégie nationale unifiée pour l’éducation, construction et équipement des centres régionaux et réhabilitation de centres existant ;

- Recrutement et formation d’enseignants en éducation **intégratrice** ;

- Elaboration d’un curriculum unique d’éducation intégratrice ;

- Recrutement d’un corps de supervision technique et pédagogique ;

- Mise en place de matériels didactiques performants et en quantité suffisante ;

- Evaluation de la première phase.

Phase 2 : 2004 – 2007**Expérimentation du curriculum**

- Consolidation des acquis de la phase 1 ;

- Extension du réseau par la création de 1000 nouvelles places ;

- Evaluation de la phase 2.

Phase 3 : 2008 – 2010

Extension du réseau au niveau départemental : chaque chef-lieu de département sera doté d'un centre d'éducation **intégratrice** d'une capacité moyenne de 75 places.

généralisation du modèle de prise en charge des enfants ayant des besoins spéciaux en éducation par la création de 100 nouvelles places par an

Evaluation

Phase 4 : 2011 – 2015

Renforcement des actions de la phase 3.

Responsabilité de la mise en œuvre

La Responsabilité de la mise en œuvre incombe à un Comité de pilotage constitué par les différentes directions de niveaux d'enseignement en rapport avec les services médicaux scolaires. Les modalités de mise en œuvre et de gestion de la nouvelle politique en matière d'éducation spéciale seront définies dans un manuel de procédures.

Un organe d'exécution de cette politique sera mis sur pied et impliquera la communauté et l'ensemble des partenaires

La coordination sera assurée par la DPRE

Action 7 Education aux droits de l'homme, à la culture de la paix et à la démocratie.

Ce domaine sera traité à partir des conclusions de la Commission qui est en train d'y travailler.

Objectifs

Développer l'éducation aux droits de l'Homme, à la culture de la paix et de la démocratie dans les secteurs formel, non formel. Il s'agira plus spécifiquement de :

promouvoir les valeurs de paix, de tolérance, de non-violence et de respect des droits humains en tenant compte de nos traditions et spécificités culturelles.

développer la connaissance et le respect du fonctionnement de la démocratie.

renforcer la connaissance des droits institutionnels et des responsabilités tels le droit à l'expression, le droit de vote, le devoir de payer des taxes.

Description

En raison des multiples expériences et des ressources disponibles qu'il faudra mettre à profit, une analyse de situation permettra d'élaborer un plan d'action pertinent.

L'action de l'école comme celle de la communauté sera facilitée par la formation systématique ou une sensibilisation continue appuyées par la production de matériels didactiques diversifiées et appropriés. A cette fin, les activités suivantes vont être menées :

-l'élaboration d'un plan d'action intégrant aussi bien les normes que les valeurs traditionnelles positives.

la formation des acteurs du formel et du non formel.

la conception et la production de matériels didactiques appropriés.

des campagnes de communication permanentes pour informer et sensibiliser, par le biais des médias et de la société civile, les populations.

En tout état de cause, une approche globale, participative et progressive par l'adoption d'un processus ouvert et inclusif sera privilégiée.

Phasage**Phase I (2001-2003)**

- Faire l'état des lieux des expériences en cours dans et hors des structures éducatives
- Elaborer un plan national d'action impliquant tous les sous-secteurs selon une approche participative qui inclut le formel, le non formel et l'informel

Phase II (2004-2007)et Phase III (2008-2010) à définir à la suite des conclusions de l'étude en cours.

III-3- SOUS SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN SECONDAIRE GENERAL

Les enseignements Moyen et secondaire partagent dans bien des cas les mêmes problèmes. Pour cette raison, certaines actions qui leur sont transversales seront étudiées après le traitement de l'enseignement secondaire.

L'ENSEIGNEMENT MOYEN

Stratégie de développement

Il est maintenant bien établi qu'il existe une corrélation entre le développement des collèges et celui des écoles et que les objectifs d'une scolarisation universelle pour les tranches d'âges 7-12 ans et d'une bonne qualité des enseignements dans le cycle fondamental supérieur ne pourraient être atteints sans un accroissement substantiel de l'offre dans les collèges. En outre, cette offre doit se rapprocher des cibles qui ne devraient plus décrocher du fait d'un déficit d'intendance comme c'est souvent le cas actuellement. L'implantation de collèges de proximité devrait donc élargir l'accès tout en contribuant au maintien des filles en particulier. Il s'agira par ailleurs de mettre l'accent sur un enseignement scientifique de qualité touchant la majorité des cibles et de s'appuyer sur une gestion plus rationnelle et d'une polyvalence généralisée des enseignants.

Champs d'intervention

L'enseignement moyen concerne la tranche d'âges 12-16 ans et prépare à l'entrée en lycée, en formation professionnelle ou à l'insertion dans la vie active. La part de l'enseignement public demeurera prépondérante, mais le développement d'un enseignement privé mieux organisé et une bonne participation communautaire seront aussi des modalités d'élargissement de l'accès.

ACCES

Objectif général :

Il s'agit d'augmenter le taux d'accès à un enseignement moyen offrant plus de perspectives. Pour cela, l'orientation scolaire et professionnelle sera systématisée pour tenir compte d'une nécessaire régulation des flux dans l'enseignement secondaire général, d'un accès plus important dans l'enseignement technique et la formation professionnelle ainsi que d'une insertion dans la vie active via l'apprentissage.

Description

Les capacités d'accueil de l'enseignement moyen seront augmentées aussi en construisant de nouvelles salles de classe dans les structures existantes.

Toutes les disparités seront réduites voire gommées ; disparité entre régions, disparités à l'intérieur d'une même région, disparités entre filles et garçons.

Le tableau des facteurs coût/efficacité du CREA permettra des économies d'échelle.

Le taux d'accès des élèves de CM2 en sixième évoluera de 33,2% en 1999 à 50% en 2010.

Action 1 : Construction de Petits Collèges de proximité

Objectifs : la construction des collèges de proximité a pour objectifs :

- 1- l'augmentation du taux d'accès des élèves de CM2 à l'enseignement moyen en fonction de la croissance du cycle élémentaire,
- 2- le rapprochement du collège du domicile de l'élève afin de réduire les abandons et de promouvoir l'éducation de filles.

Description

Dans la perspective de l'extension de l'enseignement moyen et en vue de décongestionner les classes dans les établissements existants, de petits collèges de proximité (PCP) seront ouverts. Ce type de collège sera conceptualisé. Il servira au recrutement dans les établissements humains à faible densité de population. En plus de rapprocher l'établissement des bénéficiaires, il aidera à l'expansion des classes multigrades dans l'enseignement.

Le concours d'entrée en sixième sera moins sélectif et se fera selon des épreuves standardisées.

Il est prévu de doubler la capacité d'accueil de l'enseignement moyen, sur la période. La formation des enseignants sera adaptée pour que ceux-ci puissent enseigner deux disciplines au moins. Une série de petits collèges seront testés.

L'accroissement des effectifs attendus dans le cycle moyen, nécessite la construction de 7431 salles de classe et annexes durant le PDEF. Ce chiffre inclut la résorption du déficit actuel de salles de classe, spécialement dans l'inspection d'académie de Dakar. La décentralisation et la déconcentration permettront l'élaboration de plans académiques d'implantation des nouveaux collèges.

Phasage

Phase I (2001-2003)

Des régions test seront choisies pour démarrer l'expansion des Petits Collèges de Proximité et tester le nouveau concept. 100 salles de classe leur seront réservées dans le programme de construction des classes de l'enseignement moyen. Des programmes d'entretien financés seront établis pour toutes les salles de classe, dans les régions sélectionnées.

Phase II (2004-2007)

L'expansion des petits collèges de proximité sera poursuivie afin d'atteindre au terme de cette phase, un taux de scolarisation de 42%. Les écarts entre région ainsi que ceux entre départements et milieu rural / milieu urbain seront réduits de moitié.

Phase III (2008-2010)

A la fin de la phase le taux de scolarisation dans l'enseignement moyen sera de 50%. Les écarts cités plus haut seront réduits de 75%.

Phase IV (2011-2015)

Le taux de scolarisation atteindra 75% en 2015. Il ne devrait plus exister d'écarts dans ce cycle d'enseignement.

Action 2 : Recrutement des enseignants

Objectif : l'objectif visé est de tripler les effectifs élèves à la fin du PDEF.

Description

Le triplement des effectifs de l'enseignement moyen, dans la période, tri quinquennale implique le recrutement entre 2001 et 2007 de 6863 enseignants sur la base d'un service hebdomadaire de 18 heures et grâce à la rationalisation de la gestion du personnel déjà en place. Ce résultat n'est envisageable que si certaines conditions sont réunies.

Personnels actuellement en poste:

Respect des obligations de service, amélioration de la gestion des établissements pour une utilisation rationnelle des ressources humaines

Personnels à recruter :

Recrutement systématique d'enseignants polyvalents assurant un service hebdomadaire de 22 heures (au lieu de 18 h actuellement pour les professeurs d'enseignement moyen – PEM) ;

Proposition de formes alternatives de statut : vacataires, contractuels etc.

Les contraintes budgétaires ne permettront pas d'assurer ces recrutements sur la base des statuts actuels des PEM et PCEM¹.

Phasage

En tout état de cause, le recrutement d'enseignants dans l'enseignement moyen sera lié au rythme de développement des collèges de proximité pour chaque phase du programme mais il faudra engager dès la première phase du PDEF engager la concertation avec les partenaires sociaux pour examiner les résultats de l'enquête en cours sur l'utilisation du personnel enseignant. Le but de cette concertation est :

d'aboutir à une utilisation rationnelle des personnels actuellement en poste (respect des obligations de service) ;

de déterminer des formes alternatives de recrutement.

de recruter sur de nouvelles bases, comportant au minimum les options suivantes :

maxima de service portés à 22 heures par semaine pour tous les nouveaux recrutés,

l'augmentation des maxima horaires permettrait une diminution de 18% du nombre de recrutements,

polyvalence des enseignants.

Responsabilité de mise en œuvre : DEMSG-DRH-ENS

QUALITE:

Objectif général: Donner du sens à l'enseignement moyen par la recherche d'une qualité permettant soit la poursuite des études ou l'insertion dans le tissu social.

Dans l'enseignement moyen, la scolarisation universelle n'est pas un objectif du PDEF par contre, la recherche de la qualité en sera un. En somme la qualité devra être telle que chaque apprenant trouve du sens dans la poursuite des études en collège. Trois opportunités devront être offertes aux finissants de l'enseignement moyen :

1) S'insérer dans la vie active

S'orienter vers la formation professionnelle

Poursuivre avec le maximum de chance de succès dans l'enseignement secondaire technique ou général.

Description

¹ PEM : Professeur d'enseignement moyen (niveau licence) - PCEM : Professeur de collègue d'enseignement moyen (niveau bac + 2)

Nos collègues d'enseignement moyen souffrent de plusieurs tares qui ne peuvent guère aller de pair avec la qualité.

- 1) Insuffisance de salles de classe et/ou de locaux annexes (toilettes, blocs administratifs et autres locaux spéciaux.
- 2) Insuffisance et/ou désuétudes des équipements.
- 3) Enseignements peu orientés vers les études scientifiques.
- 4) Formations initiales et continuées des acteurs non systématisées.
- 5) Faiblesse de l'encadrement et du contrôle pédagogiques.
- 6) Médiocrité du système d'évaluation des enseignements.
- 7) Non-application de la réglementation concernant la gestion des flux. Ce qui n'est pas pour favoriser les conditions de survie d'un enseignement privé de qualité.
- 8) Faible implication du milieu dans la vie du collègue.
- 9) Temps d'enseignement en deçà des normes généralement souhaitées.
- 10) Ferme encrage des enseignements sur les technologies modernes, les préoccupations présentes et futures : problèmes liés à l'environnement, à la santé de la reproduction, à la démocratie et à la paix etc.

Action 1 : Amélioration des conditions matérielles d'enseignement et d'apprentissage

Objectif : Créer les conditions d'une plus grande efficacité de l'action pédagogique.

Description

Les conditions matérielles relèvent de la composante « Accès », mais la qualité de l'enseignement en dépend dans une très large mesure. Ainsi faudrait-il :

- réduire le ratio élèves/classes à 50 élèves par classe dès 2005,
- trouver un équipement suffisant en tables bancs, armoires, chaises.

Les collèges existants recevront un mobilier de mise à niveau à la suite du recensement actuellement en cours. Pour les nouveaux établissements, une dotation leur sera fournie conformément au standard défini par la DCES.

- renforcer le réseau des blocs scientifiques et technologiques dans les zones urbaines,
- systématiser la dotation en manuels scolaires. Tous les élèves du cycle moyen recevront cinq manuels dans les disciplines de base (français, mathématiques, sciences, histoire, géographie). Ces manuels seront mis à disposition en contre partie de frais de location permettant en quatre ans de reconstituer le stock dans chaque établissement (programme BAD, Education III).

Mettre à disposition en quantité et en qualité du matériel didactique de la matière d'œuvre pour l'expérimentation en sciences physiques, SVT et technologie.

Mettre en place des bibliothèques ou des centres de documentation et d'information (CDI).

Créer de meilleures conditions de travail pour les enseignants (salles de professeurs, salles de travail avec matériel informatique, documentation, reprographie etc.

Phasage

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, DAGE, DCES

Action 2 : Définition de nouvelles orientations du cycle moyen

Objectifs :

offrir à tous les élèves des possibilités soit d'insertion dans la vie active soit d'accès à la formation professionnelle, soit de poursuite d'études dans le cycle secondaire grâce à une redynamisation du CNOPS et des CROSP.

Améliorer la gestion des effectifs grâce à une application rigoureuse des règles régissant l'entrée et le séjour en collège.

Description

Le cycle moyen ne doit plus être simplement considéré comme une transition entre l'école élémentaire et le lycée, on doit lui donner du sens en lui définissant une finalité. Avec l'augmentation des effectifs du cycle moyen, un grand nombre d'élèves rejoindront la vie active au moyen d'un court apprentissage ou la formation professionnelle.

Au préalable il faudra faire l'évaluation des rendements et des programmes du cycle moyen avec l'appui technique de l'INEADE.

Cette évaluation sera effectuée à partir de la rentrée 1999 et prendra fin en 2000.

Suivra l'élaboration de nouveaux programmes pédagogiques opérationnels.

En fonction des besoins recensés par l'évaluation, de nouveaux programmes pédagogiques opérationnels, centrés sur les compétences à acquérir par les élèves, seront élaborés. L'horaire hebdomadaire dans les établissements varie, selon les niveaux, de 29 à 34 heures par semaine. Ce volume est manifestement au-dessus des normes en vigueur dans la plupart des pays (25 heures) et est sans rapport avec le potentiel en ressources humaines (enseignants). Il convient donc de l'alléger. Certaines disciplines pourraient être par exemple optionnel. Par contre, l'enseignement de certaines disciplines scientifiques (Sciences Physiques, Technologie) sera rendu obligatoire à partir de la classe de quatrième.

Ainsi, plus d'élèves sortiront en fin de cycle, avec une meilleure maîtrise des contenus de base des disciplines principales (français, anglais, mathématiques, Sciences physiques, Sciences de la Vie et de la Terre(SVT) et technologie). Ils seront ainsi aptes à s'intégrer plus rapidement dans le tissu social.

La formation initiale et continuée des enseignants sera adaptée aux nouveaux programmes (à partir de 2002).

Tout ce processus devra être complété par un système d'orientation véritable en revitalisant les CROPS et le CNOPS. En effet jusqu'ici les élèves sont affectés plus qu'ils ne sont orientés. S'y ajoutera, un respect scrupuleux par tous, de la réglementation sur la régulation des flux. Ainsi le recasement sous toutes ses formes sera proscrit.

Phasage :

2001-2003 : Diagnostic des programmes existants et élaboration de nouveaux programmes ; formation initiale et continuée des acteurs pédagogiques.

2004-2007 : Revitalisation du système d'orientation scolaire et professionnelle.

2007-2015 : Consolidation

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, INEADE, IA.

Action 3 : Introduction des NTIC comme sujet et médium d'enseignement.

Objectif : Introduire et développer dans les CEM, les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Description

Les élèves devant être initiés à l'utilisation des NTIC, il convient de former le personnel enseignant à l'utilisation des NTIC. Celles-ci ne doivent pas être seulement un sujet d'enseignement mais des outils pédagogiques dans les disciplines scientifiques en particulier.

Phasage

A partir de la rentrée 2001, un plan sera adopté. Il visera dans un premier temps à équiper les services administratifs et à mettre à la disposition des enseignants des outils informatiques.

Des formations seront entreprises à destination du personnel administratif et des enseignants.

A partir de 2003, des salles informatiques seront progressivement implantées dans les collèges.

De 2004 à 2007, poursuite de la formation et de l'implantation.

De 2008 à 2010, généralisation de la formation et de l'implantation.

De 2011 à 2015, consolidation et pérennisation.

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, IA.

Action 4: Intégration des innovations déjà expérimentées.**Objectifs**

Préparer les élèves à faire face à des défis majeurs liés à leur environnement et à leur bien être physique et moral. Leur faire acquérir les savoirs, les savoirs faire et les comportements leur permettant à vaincre ces défis.

Description

Les problèmes d'environnement, de population, de santé de la reproduction, d'éducation à la citoyenneté, à la démocratie et à la paix interpellent les adolescents aujourd'hui plus qu'hier. Ces problèmes ont fait l'objet d'expérimentation à l'école. Il est admis qu'ignorer ces questions dans l'éducation, reviendrait à livrer à la société des produits à la compétence incomplète. Il convient dès lors de les prendre en compte dans les programmes à partir d'une stratégie qui comporterait :

- Un plan d'IEC prenant en charge aussi bien les acteurs internes qu'externes des établissements.
- Une formation ou un perfectionnement de groupes cibles (formateurs de l'ENS, encadreurs, professeurs. Ces formations pourraient se dérouler sur le site ou être données à distance via Internet.
- Une introduction dans les programmes du second degré
- Une recherche/action afin d'améliorer la pédagogie et les supports didactiques.

Phasage :**2001-2003 :**

- Programme d'IEC
- Mise en place des modules ou élaboration et mise en œuvre de techniques d'intégration dans les disciplines déjà enseignées.
- Expérimentation.

2004-2007 :

- Evaluation de l'expérimentation
- Début de généralisation

2008-2010 :

- Poursuite de la généralisation

2011-2015 :

- Consolidation

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, IA, Collectivité décentralisée.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Stratégie de développement

Le développement des collèges qui vont accueillir 50% des finissants de l'enseignement élémentaire, devrait logiquement s'accompagner d'une extension de l'offre dans les lycées d'enseignement général. Le développement du cycle secondaire ne devrait cependant pas se comprendre en terme d'augmentation proportionnelle de l'action, mais en terme d'orientation plus ciblée et de régulation des flux afin que seuls les plus aptes à ce type d'enseignement y accèdent. Par contre la qualité des enseignements sera un objectif majeur. Comme pour les collèges, les lycées devront se rapprocher de plus en plus des cibles afin que les déperditions soient minorées.

Champ d'Intervention

L'enseignement secondaire accueille les finissants de l'enseignement moyen du public comme du privé. Il prépare à l'entrée dans les grandes écoles, à l'université, aux écoles supérieures de formation professionnelle à cycle court, publiques comme privées mais également à l'insertion dans la vie active. A la fin du PDEF, un peu plus du tiers des effectifs des finissants de l'enseignement moyen devrait y accéder.

Accès

Objectif Général :

Assurer la proximité aux cibles tout en évitant une augmentation des effectifs proportionnelle à celle des effectifs dans les collèges.

Description :

Si on devait suivre le taux d'accroissement des effectifs dans l'enseignement moyen, le taux d'accès dans l'enseignement secondaire général devrait aussi croître. Or il est plutôt question de le faire baisser de 20% environ en prévision du renforcement des capacités d'accueil dans l'enseignement secondaire technique et dans la formation professionnelle. En outre, l'apprentissage mieux organisé et rénové prendra sa part. Cela ne signifie pas pour autant une baisse des effectifs par rapport à la situation actuelle ni un coup d'arrêt à l'implantation de nouveaux lycées. Seulement la proximité et la qualité des enseignements seront les maîtres mots. Les établissements secondaires de proximité aideront à désengorger les lycées existants à en améliorer la gestion et à aider au maintien surtout à celui des filles.

Action 1 : Réduction des flux vers l'enseignement secondaire général au profit de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

Objectif : Réguler l'accès à l'enseignement secondaire général en fonction des possibilités d'orientation vers la formation professionnelle, l'enseignement technique ou la vie active.

Description

Le taux d'accès en classe de seconde de l'enseignement secondaire général passera de

55% actuellement à 35% en 2007. Les autres élèves sortant du cycle moyen s'orienteront vers l'enseignement secondaire technique, la formation professionnelle, ou la vie active.

L'augmentation du taux d'accès en classe de sixième s'accompagnera d'une croissance plus modérée des effectifs de l'enseignement secondaire général, grâce à une baisse progressive du taux d'accès en seconde.

Phasage

Phase 1: (2000-2003)

A la fin de la première phase le taux de transition troisième-seconde sera ramené à 49%

Phase 2 : (2004-2007)

A la fin de la deuxième phase le taux de transition troisième-seconde sera ramené à 41%

Phase 3 : (2008-2010)

A la fin de la troisième phase le taux de transition troisième-seconde sera ramené à 35%

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, IA.

Action 2 : Construction de salles de classe et de lycées de proximité

Objectifs : rendre les classes moins pléthoriques, désengorger les établissements existants et rapprocher le lycée du domicile de l'élève

Description :

Il s'agira de :

- construire 998 salles de classe dans le cycle secondaire général.
- construire de nouveaux lycées dans la périphérie de Dakar²,
- ouvrir de nouveaux lycées dans les localités où cela est nécessaire, sur la base des prévisions des PRDE.

Phasage

Phase 1: (2001-2003)

- Recensement des besoins et programmation des constructions de classes
- Ouverture de nouveaux lycées pour améliorer la proximité

Phase 2: (2004-2007)

- Remplacement d'abris provisoires dans les lycées existants et constructions de salles complémentaires

Phase 3: (2008-2015)

- Poursuite des constructions de petits lycées de proximité

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG

² Programme BAD « Éducation III »

Action 3 : (2008-2010) Recrutement des enseignants

Objectif : Comblent le déficit et optimiser la gestion du personnel en poste.

Description :

Le déficit sera comblé par le recrutement de 1 135 enseignants. Ce recrutement se fera sur la base d'un service hebdomadaire de 22 heures. Des solutions alternatives seront promues : professeurs contractuels et vacataires.

Pour le personnel actuellement en poste l'accent sera mis sur le respect des obligations de service. La gestion rationnelle des ressources humaines sera de rigueur à tous les niveaux : national, régional, local.

Phasage

Phase 1 (2001 – 2003)

Concertation avec les partenaires sociaux pour examiner les résultats de l'enquête en cours sur l'utilisation du personnel enseignant. Le but de cette concertation est : d'aboutir à une utilisation rationnelle des personnels actuellement en poste (respect des obligations de service) ; de déterminer des formes alternatives de recrutement sur une base à déterminer par la concertation.

Phase 2 : (2004-2007)

Recrutement sur de nouvelles bases, comportant au minimum les options suivantes : maxima de service portés à 22 heures par semaine pour tous les nouveaux recrutés ; l'augmentation des maxima horaires permettrait une diminution de 18% du nombre de recrutements ; polyvalence des enseignants. Il sera mis en place un nouveau format de formation intégrant la polyvalence.

Phase 3 : (2008-2015)

Poursuite et consolidation des innovations.

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG

QUALITE

Objectif Général : faire de la recherche de la qualité l'objectif prioritaire dans l'enseignement secondaire.

Description : les maux qui assaillent l'enseignement moyen, se retrouvent même si c'est à degré moindre, dans l'enseignement secondaire. Mais plus que dans l'enseignement moyen, c'est dans le secondaire qu'il faudra mettre l'accent sur la recherche d'un enseignement de qualité de façon plus marquée. Cet enseignement devra s'orienter résolument vers les filières scientifiques largement déficitaires. L'enseignement secondaire devra mieux préparer l'élève à l'entrée dans les grandes écoles, dans les universités ou à une vie active précoce. Une orientation scolaire encore plus systématisée que dans l'enseignement moyen et favorisant la régulation des flux dans l'enseignement secondaire général, combinée à une amélioration de la qualité des infrastructures, des équipements, des ressources financières, matérielles mais surtout humaines, l'introduction d'innovation tant structurelle que pédagogique devrait permettre de donner également du sens à l'enseignement dans nos lycées.

Action 1 : Amélioration des conditions matérielles d'enseignement.

Objectif : Créer les conditions d'une plus grande efficacité de l'action pédagogique.

Description :

Nos classes dans le second cycle général sont de plus en plus pléthoriques. Il n'est pas rare d'y voir des classes de plus de 60 élèves. Pour plus d'efficacité, il faut :

- ramener les effectifs à un maximum de 40 élèves par classe ;
- équiper les classes de suffisamment de tables-bancs, tableaux, armoires, manuels et matériel didactique ;
- acquérir en quantité et en qualité du matériel didactique et de la matière d'œuvre pour l'expérimentation en sciences physiques et sciences naturelles ;
- mettre en place une bibliothèque ou un Centre de Documentation et d'Information (CDI) dans chaque établissement ;
- mettre en place dans chaque lycée une salle informatique avec connexion à l'Internet ;
- créer de meilleures conditions de travail pour les enseignants (salles des professeurs, salles de travail avec matériel informatique, documentation, reprographie, etc.).

Phasage :

2001-2003 :

- Réduction de moitié du déficit en salles de classes et en tables bancs.
- Construction de cinq (05) nouveaux lycées.

2004-2007 :

- Résorption de tous les déficits en tables bancs et de ¾ de déficit en salles de classes
- Mise à niveau des nouveaux lycées comportant un premier cycle.

2008-2010 :

- Implantation de lycées de proximité dans les chefs lieux d'arrondissement
- Résorption des déficits en salles de classes dans les établissements existants.

2011-2015 :

Poursuite de l'implantation de lycées de proximité.

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, DCES, Collectivités locales

Action 2 : Amélioration de la gestion des flux

Objectif : Rééquilibrer les filières au profit des séries scientifiques

Description :

Le rééquilibrage des filières ne pourra se faire que progressivement en fonction des résultats obtenus au niveau du collège dans la promotion de la culture scientifique et technique, mais aussi dans l'amélioration des procédures d'orientation.

Programmes

Le niveau d'exigence des programmes des séries scientifiques sera revu pour les rendre plus attractifs et moins sélectifs (2001-2003).

Sujets d'examen

Une réflexion sera menée sur les sujets proposés au baccalauréat dans les disciplines scientifiques³ (2001-2003), pour les rendre plus conformes aux compétences attendues des élèves en fin de terminale.

Actions transversales aux deux cycles.

C'est essentiellement dans l'axe qualité qu'on retrouve ces actions

³ cf. rapport IPE-UNESCO 1998

Action 1 : Formation des enseignants

Objectif : Couvrir les besoins en professeurs qualifiés pour tous les postes ouverts et assurer un meilleur rapport coût/efficacité.

Description

Des réformes aux plans pédagogiques et structurels vont s'opérer dans les dix années à venir (changement d'approches dans les programmes, nouvelles compétences à installer, nouvelles formes d'évaluations à introduire, approche participative dans le développement de l'établissement à travers le projet d'établissement etc.) Les formations initiales et surtout continuées des professeurs devront prendre tout ceci en charge. Ces formations devront être soutenues par une recherche/action efficace pour leur bonification et le développement d'outils pédagogiques efficaces, une restructuration de l'ENS dans son fonctionnement, voire ses missions sont donc à prévoir. Compte tenu de l'importance des recrutements, les formations ne pourront pas toutes se dérouler sur le site. Ainsi faudra-t-il développer une stratégie efficace de formation à distance.

La formation continuée fera de plus en plus place à l'enseignant. Il participera activement à la définition de son plan de formation en indiquant ses besoins personnels. C'est là où l'évaluation formative aura toute sa place. L'entrée en fonction des inspecteurs de spécialistes et de conseillers pédagogiques triés sur le volet et bien formés aidera à installer et pérenniser ce type d'évaluation indispensable dans une formation continuée digne de ce nom. Des plans académiques de formations, conçus dans le respect de l'emboîtement des structures : besoins locaux (voire individuel), régionaux, nationaux, permettront à la DEMSG d'assurer un suivi et une évaluation de la pertinence des actions développées. Les résultats de tels évaluations permettront à la formation initiale de se régénérer.

Phasage

Phase 1: 2001- 2003 :

Cette phase sera marquée par la mise en place d'un dispositif rénové de formation initiale et continuée des enseignants :

- élaboration, test et validation du référentiel de formation des vacataires;
- élaboration, expérimentation et évaluation du programme de formation à distance des élèves- professeurs
- définition d'une stratégie de formation centrée sur l'enseignant.
- Stabilisation du contenu de la formation des chefs d'établissement.
- renforcement des capacités institutionnelles de l'ENS et des PRF pour leur permettre d'assurer efficacement la formation initiale et continuée des professeurs --
- publication du nouveau texte régissant le fonctionnement de l'ENS.

Phase 2 : 2004- 2007 :

Elle sera consacrée au renforcement de la formation initiale des vacataires et au développement du système de formation continuée élaboré :

- . amélioration du dispositif de formation initiale ;
- . amélioration et généralisation du dispositif de formation continuée flexible, préparé dans la phase 1,
- . formation des chefs d'établissement
- . mise en place d'un mécanisme de feed-back des résultats des différentes formes d'évaluation à exploiter par l'ENS et les PRF, pour corriger les insuffisances des référentiels et plans académiques de formation.

Phase 3 : 2008- 2010

Consolidation de la phase 2

Phase 4 : 2008-2015

Réévaluation des besoins institutionnels de la coordination nationale et des PRF.

Consolidation des phases antérieures.

Responsabilités de la mise en œuvre :

La DEMSG assure la coordination globale de cette composante. L'ENS, les IA et leurs structures de formation continuée et d'encadrement joueront cependant un rôle crucial dans les formations initiale et continuée.

Action 2 : Recrutement et Formation des chefs d'établissements**Objectifs :**

Définir un nouveau profil du chef d'établissement

Augmenter les capacités de management des établissements et favoriser un leadership plus en adéquation avec la quête de qualité.

Description

Le chef d'établissement doit être un homme (ou une femme) de relations, capable de gérer, d'organiser, d'entraîner, d'impulser, d'animer, de fédérer et de gérer des conflits ; en un mot, de faire vivre la communauté éducative pour la réussite de l'élève.

De nouveaux critères de recrutement des chefs d'établissement seront définis. On peut penser à un recrutement par sélection à partir d'une liste d'aptitude, en fonction de critères liés aux qualités intrinsèques des postulants.

Les formations initiales et continuées des chefs d'établissement seront systématisées dans le cadre du Partenariat pour l'Efficacité de l'Ecole Sénégalaise (PEES). Elle portera sur :

- les techniques de gestion de projets éducatifs. Au cours du programme, le « projet d'établissement » sera le principal levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il permettra de responsabiliser et de mobiliser les personnels autour d'objectifs pédagogiques et de gestion clairement définis.

- Le management des établissements (ressources humaines, matériel financières, pédagogie, etc.).

- la modernisation de la gestion par une utilisation accrue des NTIC.

Les chefs d'établissement seront sélectionnés sur la base de critères qui mettent en avant la compétence.

Phasage :***2001-2003 :***

Application du plan de formation des principaux

Elaboration du/et concertation sur le texte portant nomination de chefs d'établissement ; partage et validation.

Elaboration/validation du manuel de procédure du projet d'établissement.

Financement de projets d'établissement de la première génération.

2004-2007 :

élaboration et mise en œuvre des projets d'établissements deuxième génération.

Généralisation de la formation à l'utilisation des NTIC.

2007-2015 : Consolidation, pérennisation

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, IA.

Action 3 : Améliorer le dispositif d'encadrement, de supervision et de contrôle.

Objectif : Rendre effectif l'encadrement, le soutien pédagogique et le contrôle réguliers du personnel enseignant pour augmenter leur niveau de performance.

- Assurer l'accès de toutes les disciplines dans les PRF

Favoriser un arrimage cohérent entre formations initiale et continuée.

renforcer la pertinence des enseignements et veiller aux respects des normes

Description

Le cycle secondaire ne dispose pas d'un *corps de contrôle*. Le niveau de performance des enseignants n'est pas évalué, et ne peut être pris en compte dans l'évolution de leur carrière.

La formation continuée des enseignants n'est pas étendue à l'ensemble des disciplines. La présence d'inspecteurs de spécialités dans les IA et de conseillers pédagogiques pour toutes les disciplines dans les PRF, en plus d'assurer un bon encadrement, une supervision et un contrôle efficaces engendrera une amélioration continue des programmes de formations.

Phasage

a) *Contrôle*

2001-2003 :

Recrutement et formation à l'École Normale Supérieure de 120 chargés d'inspection (40 par an dans le cadre du projet BAD Education III). Ces inspecteurs seront rattachés aux Inspections d'Académie.

b) *Encadrement*

La formation continuée des professeurs de l'enseignement secondaire général sera progressivement étendue à d'autres disciplines selon le plan ci-après :

2000-2001 : Anglais et Histoire Géographie

2001-2002 : Espagnol, Allemand et Russe

2002-2003 : Arabe, Portugais

2003-2004 : Éducation physique et sportive

La création des *pôles régionaux de formation* (PRF) dans le cadre du PDRH 2 a donné de bons résultats. Le soutien à la Coordination nationale de la formation continuée et aux PRF sera maintenu, et leur action étendue à l'ensemble des disciplines.

2004-2008 :

Recrutement et formation de 120 autres inspecteurs de spécialités

Renforcement du stock de conseillers pédagogiques : 3 conseillers pour les disciplines à gros effectifs d'enseignants.

2008-2010 :

Comblent les déficits pour assurer la présence d'au moins 2 inspecteurs par discipline lorsque les effectifs le requièrent.

2011-2015 :

Consolidation des acquis.

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, ENS, IA

Action 4 : Amélioration de la pratique de l'évaluation.

Objectifs : Mettre en place une masse critique d'acteurs aptes à promouvoir à tous les niveaux une culture de l'évaluation des apprentissages dans les collèges. Pratiquer tous les types d'évaluation (formative, standardisée, sommative, certificative) en fonction des besoins.

Description

Les évaluations sommatives et certificatives sont celles qui sont le plus pratiquées. Les autres types (formatives et standardisées) sont passablement utilisées voire inexistante. Il faudrait donc :

- Mettre en œuvre des approches nouvelles et efficaces d'évaluation des apprentissages dans les écoles et dans les classes, pour renforcer l'efficacité pédagogique des interventions et améliorer de façon sensible les performances des collégiens et lycéens.

Etablir à tous les niveaux, un ensemble de repères et une approche méthodologique pour suivre en permanence la qualité des programmes d'enseignement et des acquis scolaires des élèves en réalisant périodiquement dans les collèges, des évaluations standardisées nationales ou locales, dans le cadre d'un dispositif déconcentré, ouvert et participatif

- Etudier les pratiques évaluatives des professeurs, définir de nouvelles modalités d'évaluation et identifier des besoins de formation.
- Former des responsables de l'évaluation aux niveaux central et déconcentré
- Elaborer et mettre en œuvre de méthodes et techniques d'évaluation formative
- Former et encadrer de façon rapprochée des membres des équipes pédagogiques aux méthodes et techniques d'évaluation des apprentissages.
- Mettre en place un dispositif de mise en œuvre : un comité d'orientation et de pilotage (COP) et une cellule d'exécution technique (CET)./

Phasage

Phase 1 : 2001-2003

- 1) étude diagnostique des pratiques d'évaluations.
- 2) élaboration d'un référentiel pour l'évaluation des apprentissages et la mise en place du dispositif déconcentré de pilotage du système
- 3) mise en place d'une masse critique (formation des acteurs à tous les niveaux)
- 4) expérimentation des outils d'évaluation (items et épreuves standardisés) : élaboration, mise à l'essai, régulation, validation
- 5) mise en œuvre d'un dispositif expérimental pour développer un système d'évaluation interne pertinent et efficace, à partir d'un échantillon couvrant un nombre limité de collèges choisis dans toutes les régions

Phase 2 : 2004-2007

Cette phase sera marquée par la révision des programmes des collèges. L'accent sera mis sur :

- 1) la réalisation d'une évaluation nationale standardisée
 - 2) la réforme des compositions et du système de contrôle continu dans l'optique d'un pilotage plus efficace des apprentissages
 - 3) la consolidation et généralisation dans tous établissements et chez tous les enseignants, des nouvelles approches évaluatives expérimentées et validées pendant la phase 1
- la production d'outils d'évaluation des compétences de base des nouveaux curricula.
la réforme des examens.
la réalisation d'une évaluation nationale standardisée

la mise en place des conditions pour développer des sous-systèmes régionaux d'évaluation standardisée

Phase 3 : 2008-2010

- 1) La consolidation du système d'évaluation interne dans le cadre du nouveau curriculum
- 2) La production d'une banque d'items et d'épreuves pour les examens
- 3) Le développement des sous-systèmes régionaux d'évaluation standardisée
- 4) La réalisation d'une évaluation nationale standardisée (2010) :

Phase 4 : 2011-2015

Poursuite des activités de la 3^{ème} phase

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, INEADE, IA

Action 5: Optimisation du temps d'apprentissage (durée et structure de l'année scolaire)

Objectifs : Assurer une gestion optimale du temps d'apprentissage, éliminer les rongeurs de temps afin d'allonger le temps de présence en classe.

Description :

La durée effective de l'année scolaire est le plus souvent inférieure à la durée officielle à cause de plusieurs facteurs qui se combinent pour réduire considérablement le temps de présence de l'élève en classe. Une année scolaire se prépare à n-1 alors que chez nous le résultat du mouvement national des personnels est rarement connu avant le mois d'Août qui plus est, ce mouvement est fortement centralisé. Il faudra donc veiller à une préparation plus précoce de la rentrée afin que : 1) les besoins de tous ordres soient cernés à temps, 2) les ressources matérielles, financières et humaines soient mis en place au plus tard à la fin du mois d'Août. Les procédures du mouvement doivent être améliorées et, dans la mesure du possible, déconcentrées au niveau académique.

Des directives nationales doivent fixer la durée annuelle des enseignements, mais les établissements doivent disposer d'une souplesse leur permettant de tenir compte des contraintes locales et académiques.

Il n'est pas nécessaire de déterminer un phasage dans la mise en œuvre de cette action.

Responsabilité de mise en œuvre : La DEMSG, DRH, IA.

III-5- SOUS -SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Stratégies de développement

Poursuivre la mise en œuvre du Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur (PAES)

Décentraliser la couverture en enseignement supérieur pour les premiers cycles

Appuyer le développement de l'enseignement supérieur privé

Développer la contractualisation entre les établissements d'enseignement supérieur et l'état d'une part, entre les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur privé d'autre ;

Renforcer les infrastructures, les équipements, les méthodes de formation initiale et continue, la recherche et la capacité d'ingénierie.

créer un réseau de Collèges Universitaires Régionaux (CUR)

Champ d'intervention

L'enseignement supérieur concerne essentiellement les finissants des enseignements secondaire général et secondaire technique et dans une moindre mesure, les détenteurs d'un diplôme jugé équivalent au baccalauréat. Il est donné à l'université et dans des écoles ou instituts rattachés à celle-ci, mais également dans des structures privées agréées. L'enseignement supérieur prépare à la vie active au niveau cadres ; il nourrit la recherche fondamentale.

ACCES

Objectif général :

Accroître la proximité et l'accès par la délocalisation.

Description :

Les deux universités existantes sont devenues trop engorgées pour permettre un accès important de bacheliers. Quant aux écoles et instituts supérieurs, leur capacité d'accueil est très limitée. En outre, ils sont concentrés à Dakar et ses environs. Le fonctionnement de collèges universitaires régionaux devraient aider à régler ces problèmes.

Action 1 : Construction de Collèges Universitaires Régionaux

Objectif :

Accroître et améliorer les capacités d'accueil

Désengorger les structures existantes

Assurer plus de proximité et limiter ainsi les déperditions

Description

Au niveau de l'accès il s'agira d'accroître et d'améliorer les capacités d'accueil en mettant en place des Collèges Universitaires Régionaux à partir d'un modèle de Collège Universitaire équilibré qui tient compte des besoins (demande économique et non de la demande sociale). Au total 5 Collèges Universitaires Régionaux seront ouverts dans la décennie du plan

Par ailleurs, un fonds sera mis en place pour promouvoir les universités et établissements d'enseignement supérieur privé.

Responsabilité de mise en œuvre : la Direction de l'Enseignement Supérieur

QUALITE :**Objectif Général :**

Rendre les enseignements supérieurs plus efficaces.

Description :

Le taux de déperdition dans l'enseignement supérieur est tout à fait hors normes. Le niveau de performance du sortant n'est pas toujours celui qu'on est en droit d'attendre d'un diplômé de l'université. L'adéquation des formations développées aux besoins nationaux est très relative. La recherche fondamentale qui devrait être un extrant majeur de nos universités, est dans une profonde léthargie. Aussi, la quête de la qualité dans l'enseignement supérieur devrait-elle être un impératif du PDEF.

(Les alinéas qui suivent pourraient être regroupés en actions avec des objectifs spécifiques, une description et un phasage. Les responsabilités de mise en œuvre devraient être situées.)

- Des centres de documentation fonctionnels seront mis en place dans chaque université et dans chaque Collège Régional Universitaire
- Un réseau moderne d'information et de communication sera installé dans chaque université et dans chaque Collège Universitaire Régional
 - Les curricula et les filières seront révisés afin de les adapter au contexte du marché du travail
 - Les établissements détermineront le choix du nombre et de la qualité des étudiants à inscrire
 - Des textes codifiant l'utilisation des enseignants dans le sens d'un équilibre entre cours théoriques et pratiques, encadrement d'étudiants et recherche, seront élaborés
 - Le fonds mis en place pour la recherche et la formation des chercheurs sera consolidé
 - Des laboratoires et des structures d'application seront équipés
 - Les locaux existants seront réhabilités.
 - La communauté de l'enseignement supérieur sera mobilisée autour d'une philosophie de la qualité
 - L'adéquation entre la formation et l'emploi sera optimisée
 - Des mécanismes internes d'évaluation des formations supérieures seront mis en place
-

III-6- SOUS-SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Pour des raisons de commodité, nous traiterons du sous-secteur sans faire de distinction entre enseignement technique et formation professionnelle même si certaines actions concernent de façon spécifique une composante du sous secteur plus que l'autre.

Stratégie de développement

L'enseignement technique et la formation professionnelle sont la deuxième priorité de l'Etat. Cependant des orientations claires ne sont pas encore validées même si une réflexion consistante a été menée et des expérimentations développées sur le terrain. Il conviendra donc d'adopter les orientations du sous secteur. Développer le sous secteur signifiera aussi augmenter considérablement la capacité d'accueil par l'ouverture de nouveaux établissements dans le public mais aussi par un soutien accru à l'enseignement privé.

L'orientation des finissants de l'enseignement moyen dans l'enseignement secondaire général devant être réduite au profit de l'ETFP, le sous secteur devra être suffisamment attractif.

L'apprentissage devra être rénové et appuyé.

Rendre le sous secteur attractif, c'est :

- rénover les filières pour leur meilleure adéquation aux emplois
- suivre les diplômés et s'intéresser à leur insertion.

La rénovation des filières passera par des formations initiales et continuées de qualité.

Champ d'intervention

Le champ d'intervention de l'ETFP est vaste, il couvre pratiquement toute la pyramide scolaire. En effet, à chaque étape de la scolarisation une opportunité de formation professionnelle doit être offerte.

Pour parler de façon spécifique de l'enseignement technique, il doit être ouvert sur une orientation aux titulaires du Brevet de Fin d'Etudes Moyens (BFEM).

La formation professionnelle quant à elle s'ouvre aussi bien aux sortants du secteur formel de tous les niveaux (CFEE, BFEM, Bac), qu'à ceux du non formel (alphabétisation, ECB, Daara), en particulier à travers l'apprentissage. La certification professionnelle va de la simple attestation au BTS en passant par le CAP, le BEP et le BT. En outre la formation professionnelle ne doit plus s'en tenir à délivrer des certificats, elle doit aussi faire de l'insertion professionnelle sa préoccupation.

ACCES

Objectif Général :

Pour l'ET comme pour la FP, il s'agira d'élargir au maximum l'accès afin de désengorger l'enseignement général et d'offrir une opportunité d'insertion sociale à tous les postulants.

Description :

L'ETFP public devra dépasser ses capacités actuelles qui sont plutôt très limitées surtout dans les filières du primaire et du secondaire public. Il s'agira de corriger cette tendance tout en encourageant des promoteurs à investir dans l'ETFP privé.

Action 1 : Elaboration d'un plan d'action de l'ETFP

Objectifs :

Trouver à l'ETFP des orientations claires pouvant permettre à l'ensemble des acteurs de se mouvoir sans difficultés.

Assurer de la continuité à l'action de l'état.

Description :

L'ETFP est sans aucun doute le sous secteur le plus instable de l'Education Nationale. Les nombreux changements de tutelle y sont pour quelque chose mais c'est surtout à cause de l'absence d'un plan d'action issu d'une concertation de l'ensemble des acteurs concernés et validé par le décideur politique.

Phasage

Phase 1 : 2001-2003 : diagnostic de l'enseignement privé de l'ETFP.

Phase 2 : 2004-2007 : élaboration de normes à respecter par tous, études des mécanismes d'appui à l'ETFP.

Phase 3 : 2008-2010 : mise en place du fonds d'appui à la Formation Professionnelle.

Phase 4 : 2011-2015 : évaluation de la phase 3 et consolidation.

Responsabilité de la mise en œuvre

La/les Direction/s de la Formation Professionnelle et de l'Enseignement Technique est /sont responsable/s de la mise en œuvre des activités, dans le cadre de cette sous – composante.

Action 2 : Valorisation de l'Enseignement technique privé

Objectif : Promouvoir l'offre de formation du secteur privé en facilitant l'entrée de nouveaux promoteurs dans le secteur de la formation professionnelle privée.

Description

La promotion et l'encadrement privé contribuent grandement à la valorisation et à la diversification de l'offre de formation, dans la mesure où l'Etat partagerait sa prise en charge avec les établissements privés.

Outre la diversité de l'offre ainsi garantie du fait de l'émergence de nouveaux promoteurs, le privé pourrait contribuer à renforcer la qualité des apprentissages ainsi que l'élargissement de l'éventail des filières.

Dans la perspective de la mise en place d'un fonds d'appui à la formation, le privé aura un rôle important à jouer dans la mise en place de dispositifs de formation qui doivent reposer sur la demande de formation. Un système de contrôle et un cadre réglementaire d'éligibilité comme promoteur seront mis en place.

Phasage

Le plan d'action se déroulera en trois phases :

La première phase du plan d'action de l'ETFP mettra l'accent sur la préparation d'une nouvelle politique du sous-secteur. Celle-ci sera basée sur : 1) des stratégies nouvelles orientées vers la demande pour assurer le lien avec les besoins du marché de l'emploi, 2) le développement de stratégies de formation mettant le secteur privé dans une position de partenaire privilégié du Ministère de l'Education, 3) l'identification de nouveaux mécanismes de financement de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. En partant des leçons apprises du Projet Formation Professionnelle pour l'Emploi financé par le FAC, un Fonds d'Appui à la formation professionnelle de petite échelle sera testé pour canaliser les ressources financières vers des opérateurs qui présenteront des sous-projets pertinents de formation professionnelle.

La deuxième et la troisième phases seront axées sur la mise en œuvre de la nouvelle politique, y compris le plan d'investissement, et le passage à grande échelle du mécanisme de financement testé au cours de la première phase.

Phase 1 : 2001 – 2003

Préparation et mise en œuvre d'actions prioritaires, à savoir :

la reformulation de la politique du sous-secteur et des stratégies au travers d'un processus partenarial avec le secteur privé.

l'analyse institutionnelle des fonctions des deux directions DFP et DEST et redéfinition de leurs rôles.

la création d'un petit Fonds d'Appui à la Formation professionnelle organisé autour d'un Conseil d'Administration tripartite (Etat, Employeurs, Employés), d'un Secrétariat Exécutif et d'un Manuel de Procédures.

la préparation du Manuel de Procédures pour gouverner des flux financiers, fournir aux candidats les instruments pour soumettre un sous-projet de financement, évaluer les propositions de sous-projets sur base de critères prédéfinis, suivre et évaluer l'exécution des sous-projets de formation ETFP.

la dissémination de l'information dans les milieux professionnels et éducatifs.
 Fonctionnement du Fonds : il est attendu que le Fonds devrait décaisser au moins 150.000 dollars EU par an.
 l'évaluation du test, le partage des résultats de l'évaluation et incorporation de ces résultats dans la définition de la stratégie pour le sous-secteur.

Phase 2 : 2004 – 2007

La 2^{ème} phase sera consacrée :
 au développement d'un plan d'investissement sur la base de la nouvelle politique sous-sectorielle et des résultats du test sur les nouveaux mécanismes pour financer le sous-secteur ;
 au développement des mécanismes de financement du sous-secteur sur la base de ces résultats ;
 à l'évaluation interne et externe des formations dispensées.

Phase 3 : 2008 – 2010

La 3^{ème} phase verra :
 la poursuite du plan d'investissement et des évaluations interne et externe des formations;
 la mise en œuvre des mesures correctives pour rectifier les déficiences révélées par les évaluations.

Responsabilité de mise en œuvre : DFP/DEST, IA.

Action 3 : Construction de lycées techniques et professionnels

Objectif :

augmenter la capacité d'accueil dans l'enseignement technique,
 faciliter le passage de l'enseignement technologique à la formation professionnelle,
 faire des économies d'échelles en maximalisant l'utilisation des locaux et des équipements.

Description : Beaucoup de régions ne disposent pas encore de lycée d'enseignement technique et de formation professionnelle de niveau BEP et plus. Or l'enseignement secondaire technique devra absorber plus d'élèves conformément aux orientations du PDEF. Il s'agira donc de faire en sorte que chaque région dispose d'un lycée technique et professionnel avec des filières conformes à ses prédispositions aux plans économique et social.

Phasage :

2003-2007 : construction et ouverture d'un lycée technique et professionnel à Thiès

2008-2015 : poursuite de l'implantation de lycées techniques dans les 5 autres régions restantes : Kolda, Fatick, Louga, Matam, Tambacounda.

Responsabilité de mise en œuvre : DEST/DFP-DCES, Partenaires éventuels, IA.

QUALITE

Objectif Général :

Viser la qualité totale dans l'ETFP.

Description :

S'il y a un secteur de l'Education Nationale où la recherche d'une qualité totale doit être un objectif prioritaire, c'est bien l'ETFP qui a un impact immédiat sur le développement économique et social, or ce sous secteur souffre de carences notoires qui ont noms : manque de flexibilité dans les différentes filières existantes, secteur tertiaire hypertrophié comparativement aux secteurs primaire et secondaire. Ceci a pour résultats que l'ETFP n'est pas en phase avec les besoins nationaux, la couverture de ceux là n'étant pas complètes. Même dans les filières existantes, l'adéquation avec les emplois n'est pas des meilleures. Il s'agira de remédier à tout cela par une recherche assidue de la qualité.

Action 1 : Adéquation formation emploi :

Objectif :

Réactualiser et renforcer les contenus et les stratégies de formation pour une meilleure adaptation aux postes de travail

Description

L'adaptation formation/emploi est une tendance que doit emprunter la formation professionnelle pour atténuer les décalages souvent constatés entre les besoins des entreprises et les compétences véritables des nouveaux candidats à l'emploi. Cet exercice intègre une série d'activités dont :

- l'élaboration de curricula

- la confection de manuels spécialisés pour les formateurs et les élèves

- la formation des personnels d'encadrement et d'inspection

- la formation des formateurs

- la formation des chefs de structures au projet d'établissements

- la création d'un service fonctionnel d'inspection et d'encadrement pédagogique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

- l'assainissement du secteur grâce à l'établissement de normes.

- L'alternance formation professionnelle(école)/monde du travail

- Le renforcement et la modernisation des équipements

Responsabilité de la mise en œuvre

La/les Direction/s de la Formation Professionnelle et de l'Enseignement Technique est/sont responsable/s de la mise en œuvre des activités, dans le cadre de cette sous – composante.

Phasage

Phase 1 : 2000 – 2003

Les outils pour l'élaboration des curricula et la confection des manuels seront disponibles à la fin de la 2^{ème} année de la 1^{ère} phase. La formation des ressources humaines sera entreprise dès la 1^{ère} année. L'inspection générale est créée en 3^{ème} année.

Phase 2 : 2004 – 2007

Les acquis de la première phase sont évalués et consolidés. Le partenariat avec le secteur productif est renforcé par la mise en place et le fonctionnement régulier du cadre de concertation.

Phase 3 : 2008 – 2010

Les expériences à succès sont étendues.

Phase 4 : 2011 – 2015

Généralisation des expériences réussies

Action 2 : Formation de formateurs

Objectif : Redynamiser la formation de formateurs par la relance et le renforcement des structures existantes, singulièrement l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP).

Description

La redynamisation de la formation de formateurs se traduira par la relance et le renforcement des structures existantes, singulièrement l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP).

Cette relance doit comprendre l'établissement de liens fonctionnels avec l'Office National de la Formation Professionnelle (ONFP) à travers les aspects liés à la collecte et au traitement des informations sur les métiers et sur les référentiels d'emploi.

Ces informations seront à la base de l'élaboration des contenus de formation, de conception de matériel didactique, de manuels...

La redynamisation des Centres Nationaux de Formation tels que ceux de Guérina et de Kaffrine fera également l'objet d'une attention particulière.

La formation de formateurs implique la systématisation du perfectionnement des formateurs tant au niveau national qu'à l'étranger, pour adapter sans cesse leurs profils aux nouveaux besoins et à l'évolution technologique.

Par ailleurs, les Inspecteurs de spécialités ont un rôle important à jouer particulièrement dans les domaines suivants : management de la formation continue, impulsion de synergie entre établissements, développement d'approches pédagogiques novatrices, contrôle et encadrement des formateurs...

Seront mises en œuvre, les mesures telles que l'élaboration de plan de formation selon une approche par les compétences, la mise en place d'un équipement et d'un matériel pédagogique adéquats, la gestion des diplômes...

De même, il sera entrepris des travaux de réfection et de réhabilitation pour les structures de formation de formateurs.

Phasage

Phase 1 : 2001 – 2003

Les plans de formation adaptés aux différentes filières de l'ETFP seront élaborés en 2002. Les travaux de réhabilitation et l'équipement des centres démarreront en 2003.

Phase 2 : 2004 – 2007

Les actions de formation démarrent en 2004 selon un rythme de prise en charge conforme aux besoins en formateurs sur le terrain.

Phase 3 : 2008 – 2010

Les actions de formation de formateurs sont pérennisées au niveau des structures ciblées.

Responsabilité de la mise en œuvre

La Direction de la Formation Professionnelle est responsable de la mise en œuvre des activités, dans le cadre de cette sous – composante.

Elle est secondée par la Direction de l'Enseignement Secondaire Technique (DEST).

Action 3 : Mise en place d'une politique de Formation continuée

Objectif : prendre en charge la demande sociale de formation continuée traitée jusqu'ici par des intervenants non formels

Description :

Ici, la formation continue concerne les professionnels et non les enseignants et formateurs. Pour ces derniers on parlera plutôt de formation permanente.

L'absence de politique de formation continue constitue un handicap pour le système ETFP.

La formation continue, si elle est renforcée et généralisée, pourrait être d'un apport considérable pour le renforcement des capacités des ressources humaines.

Ce renforcement requiert :

- la définition d'un cadre réglementaire, compte tenu de la multiplicité des intervenants ;

- le pilotage au niveau des établissements, à l'échelle régionale et nationale ;

- l'adoption d'une approche technique et commerciale;

- la mise en œuvre de la démarche qualité.

- L'utilisation des NTIC comme support pédagogique

Au-delà de la demande des entreprises, la formation continue prend en charge une importante demande sociale traitée jusqu'ici par des intervenants non formels telles que les ONG.

L'expérience du CNCPIC pourrait servir de base de restructuration.

Phasage**Phase 1 : 2001 – 2003**

- définition d'un cadre réglementaire pour l'intervention dans la formation continue.

- Début de décentralisation de la gestion de la FC au niveau des établissements.

Phase 2 : 2004 – 2007

- Evaluation des acquis du dispositif de formation continuée

- Extension à tout le réseau de l'ETFP

Phase 3 : 2008 – 2010

- Pérennisation de la formation continue.

Responsabilité de la mise en œuvre

La Direction de la Formation Professionnelle est responsable de la mise en œuvre des activités, dans le cadre de cette sous – composante.

Action 4 : Insertion et suivi des diplômés

Objectif : créer des mécanismes d'accompagnement et d'insertion des diplômés .

Description : La création et l'appui aux mécanismes d'accompagnement et d'insertion des diplômés s'inscrivent dans une perspective de valorisation de la formation.

Cet accompagnement pourrait se faire à travers les instruments et les activités suivants :

fiche de suivi de chaque diplômés jusqu'au premier emploi ;

banque d'opportunités d'emploi que les diplômés peuvent consulter sur place dans leur école d'origine ;

journées « portes ouvertes » auxquelles sont associés les diplômés ;

stages d'appoint au profit des diplômés qui se préparent à des sélections de candidatures ;

« ateliers transits » où les diplômés s'exercent, au sein de l'établissement en exécutant des travaux sur commande, en prélude à leur insertion.

Appui à la création d'entreprises par les diplômés(fond d'insertion)

Préparation des sortants à l'insertion pendant la formation en organisant une formation/production : apprendre, produire et vendre(sous forme de GIE de classe).

Le crédit IDA sera utilisé pour financer des projets d'ETFP préparés et soumis à des opérateurs économiques, des institutions professionnelles et/ou des instituts de formation professionnelle.

Le Ministère envisage de créer un Fonds d'Appui à l'ETFP institutionnels, techniques et financiers dont le Manuel de Procédures sera élaboré en étroite collaboration avec des partenaires.

Responsable de la mise en œuvre :La Direction de la Formation Professionnelle est responsable de la mise en œuvre des activités, dans le cadre de cette sous – composante.

Phasage

Phase 1 : 2001 – 2003

mise en place du dispositif de suivi ;
recensement des diplômés;
élaboration d'un plan de prise en charge.

Phase 2 : 2004 – 2007

consolidation des acquis

Phase 3 : 2008 – 2010

généralisation

III-7- SOUS-SECTEUR DE L'EDUCATION NON FORMELLE

Le sous-secteur de l'éducation non formelle comprend l'Alphabétisation et les modèles alternatifs (ECB), l'Education Qualifiante des Jeunes et des Adultes (EQJA), les écoles de troisième type et les daara.

A- Stratégie de développement

Le développement du sous-secteur passera par :

- le renforcement de l'Alphabétisation dans son option partenariale du **faire-faire** ;
- le principe de décentralisation et de déconcentration des responsabilités ;
- des actions de coordination, de planification et d'impulsion. On privilégiera ici la démarche participative pour mieux impliquer les acteurs à la base.
- le développement de l'Apprentissage (Formation Qualifiante des Jeunes et des Adultes) avec la multiplication et la diversité des centres et des filières, le renforcement des moyens financiers, matériels et humains, la modernisation des équipements et le renforcement des capacités des acteurs;
- Il se fera aussi avec une meilleure prise en compte des écoles de troisième type et les daara.

B- Champ d'intervention

L'éducation non formelle intègre tout ce qui touche à l'Alphabétisation et ses modèles alternatifs (ECB), à l'Education Qualifiante des Jeunes et des Adultes / Apprentissages (EQJ/A), aux écoles de troisième type et aux *daara*.

L'alphabétisation cible les jeunes et les adultes qui n'ont jamais été à l'école ou qui n'y ont pas séjourné assez longtemps et qui sont retombés dans l'illettrisme. Elle applique une discrimination positive liée au genre (priorité faite aux femmes), à la zone (zones rurales et péri-urbaines favorisées) et à certaines cibles fragiles ou à besoins spéciaux (enfants mendiants ou handicapés).

Les ECB ciblent les tranches d'âge 9-14 ans avec possibilité d'intégrer les secteurs et sous secteurs du formel.

L'Education Qualifiante des Jeunes et des Adultes vise à amener les jeunes qui sont dans les établis ainsi que les adultes à maîtriser les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) ainsi que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) indispensables à l'exercice de leur métier.

Les écoles de troisième type ciblent les enfants défavorisés ou en situation difficile qui ne sont pas intégrés dans les circuits traditionnels d'éducation et de formation.

Les daara dispensent un enseignement religieux et sont fréquentés par des jeunes et des adultes.

C- ACTIONS A MENER

C-1 ACCES

Objectif général

Elargir l'offre éducative de manière à éradiquer l'analphabétisme d'ici 2015 en permettant à plus de quatre millions d'analphabètes d'avoir accès aux Centres d'Alphabétisation Fonctionnels (CAF), aux ECB, à l'Education Qualifiante des Jeunes et des Adultes de manière à réduire toutes formes de disparité.

Description

Le taux d'analphabétisme est de% en, ce qui constitue un handicap sérieux pour le développement du pays. Quand on sait que c'est la partie la plus active (les adultes) et la plus porteuse de dynamisme (les femmes) qui est concernée, on mesure aisément l'importance de l'éducation non formelle.

L'Education Qualifiante des Jeunes et des adultes (EQJA) ne sera porteuse de changements profonds et positifs que si elle est sous-tendue par la capacité de lire d'écrire et de tenir des comptes.

L'éducation religieuse dans les daara, quant à elle, ne devrait plus constituer la seule activité des jeunes et des moins jeunes qui y sont soumis. Couplée à une alphabétisation fonctionnelle, elle facilitera la formation à un métier.

Les écoles de troisième type, véritables écoles communautaires, constituent un complément important à l'enseignement formel. Il suffira de formaliser un système de passerelles avec le formel et/ou la formation qualifiante pour les sécuriser.

ACTION 1 : Développement de l'alphabétisation fonctionnelle et des ECB

Objectif

Développer l'accès aux CAF et aux ECB en enrôlant chaque année 10% de la population analphabète dans les structures d'alphabétisation fonctionnelle, en réduisant les disparités entre zones, entre régions, entre genre ou entre zones favorisées et zones non favorisées.

Description

L'alphabétisation fonctionnelle et les modèles alternatifs (ECB) restent maintenus comme stratégies devant aider à éradiquer l'analphabétisme d'ici 2015. Pour ce faire, il faudra :

- Mettre en place une politique d'alphabétisation qui accorde la priorité aux femmes (75% des effectifs) et aux zones rurales et aux milieux pauvres ;
- Permettre aux femmes d'avoir du temps pour l'alphabétisation (allègement des travaux, horaires, AGR, organisation...)
- Toucher tous les enfants de 9-14 ans (ECB)
- Mener des activités de sensibilisation / information
- Multiplier les Centre de Ressources Educationnelles et leur conférer une vocation d'agence d'exécution technique et financière
- Expérimenter l'alphabétisation dans les langues codifiées ;
- Développer des stratégies de formation à distance ;
- Renforcer les capacités des acteurs.

Phasage :

Phase 1 : 2001 – 2003

- consolidation des acquis et capitalisation des expériences heureuses ;
- enrôlement de 417 000 personnes ;
- harmonisation des différents programmes d'alphabétisation selon une procédure unique ;
- meilleure responsabilisation des collectivités locales en tant que partenaires institutionnels ;
- poursuite de la stratégie du « faire-faire » ;
- étude sur le financement du PAIS ;
- état des lieux de l'éducation non formelle ;

- définition de modalités pour une meilleure gestion des fonds destinés aux activités d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;
- élaboration d'indicateurs pertinents pour le suivi et l'évaluation des performances instrumentales et des acquis en alphabétisation ;
- financement de sous-projets d'alphabétisation selon le nouveau manuel de procédures du programme intégré (alphabétisation fonctionnelle et post-alpha).

Phase 2 : 2004- 2007

- Réajustement des mécanismes et rythmes d'intervention ainsi que des financements;
- Enrôlement de 1 166 667 apprenants pour les CAF ;
- Enrôlement de 164 054 auditeurs pour les ECB
- Poursuite des programmes d'alphabétisation et consolidation de la mise en œuvre de « l'approche programme » ;
- Articulation de la politique d'alphabétisation dans les ECB avec les objectifs de l'enseignement primaire ;

Phase 3 : 2008 – 2010

- Enrôlement de 875 000 apprenants pour les CAF ;
- Enrôlement de 123 042 apprenants pour les ECB ;
- Poursuite des programmes d'alphabétisation avec mise en place de mécanismes de pérennisation;

Phase 4 : 2011-2015

- Enrôlement de 1 750 000 apprenants pour les CAF
- Enrôlement de 205 075 apprenants pour les ECB
- Poursuite des activités de la phase précédente pour atteindre l'objectif d'éradication de l'analphabétisme.

Responsable de la mise en œuvre :

La Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base (DAEB) assurera la responsabilité de la mise en oeuvre. Elle bénéficiera de l'appui technique de la DPLN. L'exécution des programmes d'alphabétisation sera toujours confiée aux opérateurs en alphabétisation choisis sur la base du manuel de procédure en vigueur.

ACTION 2 : Construction, Réhabilitation et rénovation d'infrastructures pour l'Education Qualifiante des Jeunes et des Adultes/Apprentissage

Objectifs

Cette action vise à :

- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- donner à l'apprentissage un nouveau visage par la mise en place d'infrastructures et d'équipements appropriés par la construction de nouveaux locaux, la réhabilitation de locaux existants et leur équipement.
- former et recruter un personnel chargé de faire fonctionner les centres d'apprentissage.

Description

On entend par éducation qualifiante des jeunes et des adultes, tout le processus qui mène à l'apprentissage d'un métier pour les jeunes et les moins jeunes. Cet apprentissage peut se faire dans des établis, dans des structures plus élaborées ou sous forme de cours du soir pour adultes n'ayant jamais reçu de formation initiale, le tout accompagné d'une alphabétisation en langues nationales ou étrangères.

Au Sénégal, l'EQJ-A n'est pas bien maîtrisée. Il est nécessaire de mener des études préalables sur la capacité potentielle d'accueil des infrastructures ainsi que sur l'état des besoins au niveau national.

L'exploitation des résultats devra fonder la carte des réhabilitations, des rénovations et orienter la création de nouvelles structures de formation.

Phasage

Phase 1 : 2001 – 2003

La phase 1 sera essentiellement consacrée à la mise en place du dispositif de pilotage au niveau central et à l'identification des besoins actuels et futurs.

- Mise en place du dispositif institutionnel de pilotage et de gestion de l'éducation qualifiante des jeunes et des adultes ;
- Réalisation d'études sur les cibles potentielles et les filières porteuses afin d'identifier les besoins de formation actuels et à venir des jeunes et des adultes pour chaque zone ainsi que les partenaires possibles ;
- Elaboration d'un manuel de procédures spécifique à l'apprentissage ;
- Mise en place d'un fonds d'appui à l'apprentissage ;
- Campagne de mobilisation sociale en vue de susciter et développer un large consensus sur l'apprentissage de métier et la réinsertion des jeunes ;
- Programmation et démarrage de la réhabilitation des structures.

Phase 2 : 2004– 2007

- Mise en place de Centres Communautaires d'Apprentissage (CCA) et de Maisons d'Outils (MO) fonctionnels, aptes à fournir aux jeunes des qualifications ;
- Construction, réhabilitation et équipement de centres ;
- Recrutement d'encadreurs et de superviseurs de l'éducation qualifiante des jeunes et des adultes ;
- Evaluation des résultats de l'expérimentation
- Etablissement de la carte de la formation par apprentissage et implantation des MO
- Extension des Centres Communautaires d'Apprentissage et des Maisons d'Outils dans chaque département administratif sur la base du (des) modèle (s) adopté (s) ;
- Recrutement des personnels et des auditeurs des Centres Communautaires d'Apprentissage ;
- Mise en place d'un dispositif d'encadrement pédagogique et technique ;
- Equipement des services d'encadrement et de supervision aux niveaux décentralisés ;

Phase 3 : 2008– 2010

- Evaluation et consolidation des centres communautaires d'apprentissage et de Maisons d'outils ;
- Extension des centres aux autres collectivités locales (communes et

communautés rurales) ;

Phase 4 : 2011– 2015

- Généralisation des centres communautaires ;
- Développement d'actions visant à pérenniser les modèles les plus performants

Responsable de la mise en œuvre :

La Direction de la Formation Professionnelle ayant en charge l'apprentissage est responsable de la mise en œuvre des activités. Une collaboration étroite avec la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base, l'ONFP, la Direction des Constructions et de l'Equipeement Scolaire du ME est requise.

C-2 QUALITE

Objectif

Les enseignements offerts dans les CAF, les ECB, l'Education Qualifiante des Jeunes et des Adultes de même que les daara et les écoles de troisième type ne sont pas une fin en soi. Ils doivent être au contraire un prétexte ou une opportunité pour aller plus loin dans les études ou offrir plus de chance d'asseoir une formation qualifiante chez les adultes et les jeunes. C'est dire qu'il faut allier l'élargissement de l'accès- la clientèle étant substantielle – à des impératifs de qualité ; aller vite certes, mais aller bien.

Une politique cohérente d'éducation doit articuler l'élargissement de l'accès à la qualité des apprentissages.

Description

Les daara, l'alphabétisation fonctionnelle, les ECB, de même que la formation qualifiante des jeunes et des adultes existent depuis fort longtemps. Les cours du soir pour l'alphabétisation et l'établi pour former à un métier ont contribué de manière importante à la promotion sociale de beaucoup de citoyens mais leur impact a été toujours méconnu.

L'alphabétisation se faisait souvent en français et la formation qualifiante dispensée de manière empirique.

Mais de plus en plus, on assiste à une revalorisation de ces modèles qui exigent des performances de qualité. Aujourd'hui, il s'agit d'affiner la stratégie et d'entreprendre des actions afin que :

- le système d'apprentissage soit revisité pour qu'on y introduise des normes de formation de qualité,
- on alphabétise mieux,
- les ECB jouent mieux leur rôle en permettant aux plus aptes à accéder au collège et aux autres à être compétitifs sur le marché de la vie active.

ACTION 1 : Amélioration de la qualité des actions d'éducation des adultes

Objectif :

Améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité des actions d'alphabétisation / formation en y introduisant notamment des compétences liées à la vie courante.

Description :

Le point d'ancrage de la qualité et de la pertinence des apprentissages sera la recherche-action. Dans ce cadre, la systématisation et le partage des expériences concluantes sur le terrain permettront de développer des savoirs, des savoir-faire mais surtout des savoir-

être. Des réponses pertinentes et efficaces centrées sur les besoins éducatifs des apprenants seront ainsi élaborées.

- Prendre des mesures pour mieux ancrer le programme de promotion des langues nationales dans le vécu quotidien des populations et des administrations (publique et privée) ;
- réviser les curricula ;
- renforcer les capacités des acteurs ;
- créer des centres ressources éducationnelles communautaires ;
- favoriser l'accès de tous à des ouvrages et à une presse locale en langues nationales ;
- réaliser une évaluation à mi-parcours ;
- conduire une évaluation finale certificative ;
- procéder à l'évaluation d'impact ;

Phasage

Phase 1 : 2001 – 2003

- Réécriture du Livret Horaire Programme (LHP) du non formel ;
- Organisation d'ateliers de conception et de validation (expérimentation et validation) ;
- Réorganisation du système de production et de diffusion du matériel didactique ;
- Production de matériel didactique de qualité en quantité suffisante ;
- Identification des besoins de formation (initiale et recyclage) ;
- Elaboration d'un plan de formation ;
- Mobilisation des compétences nécessaires pour assurer les formations ;
- Evaluation d'impacts des programmes d'alphabétisation antérieurs
- Développement des activités de recherche-action

Phase 2: 2004 – 2007

- Consolidation des acquis de la 1^{ère} phase
- Mise à l'essai du LHP
- Amélioration du niveau de maîtrise de la didactique en langues nationales dans les CAF et ECB
- Poursuite de l'évaluation d'impact des programmes d'alphabétisation
- Capitalisation et renforcement des expériences acquises dans les essais d'articulation alphabétisation et formation professionnelle
- Renforcement des capacités des personnels (niveaux central et décentralisé)
- Capitalisation et modélisation des expériences en cours

Phase 3 : 2008 - 2010

- préparation des opérateurs à l'évolution du programme d'alphabétisation vers un programme de fourniture d'éducation continue pour adultes
- formation continuée pour adultes
- généralisation des expériences réussies
- prise en charge des recommandations d'évaluation d'impact dans le processus de nouveau développement de l'éducation de base.

Phase 4 : 2011 - 2015

- consolidation des actions menées dans les phases antérieures

- capitalisation des expériences menées dans le domaine de l'introduction des langues nationales à l'école pour renforcer les stratégies de formation continuées à l'école en langues nationales ;
- renforcement de la documentation en langues nationales dans les domaines des sciences et de la technologie.

Responsabilité de mise en œuvre :

La Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base (**DAEB**) est responsable de la mise en œuvre des activités.

ACTION 2 : Renforcement de didactique fonctionnelle dans les CAF et les ECB

Objectifs

Mettre en œuvre des activités de promotion d'une éducation fonctionnelle articulée aux activités de vie des populations et susceptibles d'améliorer la maîtrise et la qualité de la résolution des questions relatives à la gestion de l'environnement, de la vie et des activités productives.

Il s'agira aussi de développer dans les CAF et les ECB des attitudes positives à la démocratie, à la paix et au respect des droits de l'Homme.

Les programmes devront aussi prendre en charge les questions de genre.

Description

Cette action se fondera sur :

- la formation pour mettre à la disposition des acteurs de ressources humaines capables de mettre en œuvre et de promouvoir une ingénierie en éducation fonctionnelle dans le sous-secteur de ENF. Cette activité devrait articuler de manière adéquate les activités de vie courante des populations bénéficiaires et le contenu des programmes.
- la communication avec des activités de formation et d'information intégrés aux programmes d'alphabétisation, complétées et consolidées par un plan de communication assez systématique .
- La production de matériels didactiques pour mettre à la disposition des acteurs les outils et matériels didactiques nécessaires à la mise en œuvre de cette didactique fonctionnelle dans le non formel. Cela pourrait se traduire par
- Le partenariat pour promouvoir et organiser un partenariat efficace entre les différents acteurs en éducation non formel.
- La consolidation d'un cadre de concertation sur l'amélioration de la qualité de la didactique pour les intervenants en éducation
- La mise en place d'une banque de données dans le non formel

Phasage :

Phase 1 : 2001-2003

- Renforcement de la didactique fonctionnelle dans les CAF et les ECB par un programme d'accompagnement ;
- Production et diffusion de supports de communication à la base ;
- Formation de facilitateurs de centres d'alphabétisation et de volontaires des ECB ;
- Production d'un programme minimum d'éducation ;
- Subvention des activités d'IEC des ECB, des CAF et des Organisations communautaires de base ;
- Production et diffusion d'émissions radiophoniques sur les thèmes ciblés ;

Phase 2: 2004 – 2007

- Développer une des stratégies pour le développement d'une ingénierie de la didactique fonctionnelle des langues nationales .
- Traduction et adaptation d'outils didactiques produits par le PFIE ou d'autres intervenants ;
- Formation des formateurs ;
- Suivi-appui pédagogique et technique ;
- Formation des acteurs à la base ;
- Formation d'animateurs pour les communautés de base ;
- Elaboration de guides méthodologiques et de fiches techniques ;
- Elaboration de manuels ou livrets en langues nationales ;
- Production et diffusion de supports de communication de masse à l'occasion des journées nationales de sensibilisation à la protection de l'environnement ;
- Renforcer les capacités des facilitateurs en didactique des thèmes fonctionnelles ;
- Introduire dans les programmes alpha une composante maîtrise des NTIC ;
- Développer une expertise en matière de médiation pédagogique pour articuler alphabétisation et formation professionnelle ;
- capitaliser les expériences menées et réussies par les opérateurs ;

Phase 3: 2008 – 2010

- Capitaliser les expériences menées ;
- Rendre disponible une littérature pédagogique en langues nationales ;
- Enrichir la documentation des centres ressources éducationnelles en documentation scientifiques en langues nationales

Phase 4: 2010 – 2015

- Développer des stratégies susceptibles de faire tirer profit de l'utilisation des NTIC dans les activités productives, d'échange et interculturelles

Responsabilités de la mise en œuvre

La **DAEB** est responsable de la mise en œuvre des activités, en rapport avec le comité de pilotage à mettre en place. Elle s'appuie sur les IA, les IDEN qui assurent l'exécution et le suivi des activités à la base

ACTION 3 : Promotion de la post-alphabétisation

Promouvoir la post-alphabétisation pour conserver, développer, et permettre le réinvestissement des acquis de l'alphabétisation.

Description

La post-alphabétisation se réalisera selon un schéma intégrant les activités suivantes :

- Etablissement d'un répertoire sur l'existant (les écrits en et sur les langues nationales, les ouvrages en langues nationales, les personnes ressources)
- Mise en place d'un centre de documentation (centre de ressources) ;
- Appui à l'édition pour l'émergence d'ouvrages écrits en langues nationales (productions de néo-alphabètes et traductions et adaptations)
- Développement d'une presse en langues nationales ;
- Mise en place d'un dispositif efficace de distribution d'ouvrages et autres productions ;
- Utilisation des médias locaux ;
- Sensibilisation/information/formation ;
- Utilisation des langues nationales dans la vie administrative ;

- Accès au français, langue seconde et/ou à une autre langue ;
- Campagne de formation des sérigraphies, journalistes et autres communicateurs.

Phasage

Phase 1 : 2001-2003

- Mise en place d'un environnement lettré grâce à l'appui consenti à l'édition en langues nationales et à la mise en place de bibliothèques au niveau des centres polyvalents d'EPT.
- Mise en place d'un dispositif efficace de distribution des ouvrages et autres productions.

Phase 2 : 2004 – 2007

- Consolidation des acquis de la première phase ;
- Application et généralisation des mesures institutionnelles pour l'introduction effective des langues nationales dans la vie administrative ;

Phase 3 : 2008 – 2010

- Cette phase sera consacrée à l'extension des expériences réussies.

Phase 4 : 2011-2015

- Généralisation des expériences réussies.

Responsabilités de la mise en œuvre

La **DAEB** est responsable de la mise en œuvre des activités.

ACTION 4 : Promotion des langues nationales

Objectifs

De manière générale, il s'agit ici :

- de définir des cadres de coopération dynamiques et efficaces en matière d'études et de recherches sur les langues nationales;
- de suivre et d'évaluer les expériences pilotes en matière de presse et d'édition en langues nationales;
- d'élaborer des programmes favorisant le réinvestissement des acquis de néo-alphabètes et leur insertion socioprofessionnelle;
- d'appuyer l'émergence de nouveaux corps de métiers en langues nationales;
- de mettre en place des mécanismes d'implication des structures et personnalités compétentes ;
- de définir des standards d'utilisation des langues nationales et mettre en place des stratégies de diffusion.

Description :

L'enjeu des langues nationales exige une politique linguistique bien claire, la mise en place d'un environnement lettré, un approfondissement des travaux en langues nationales, la mise en place d'un cadre d'harmonisation et de partenariat, le renforcement des capacités des promoteurs de ces langues et leur intégration dans le tissu administratif.

Les activités de la DPLN en matière de Promotion des langues nationales graviteront autour des axes suivants:

- l'impulsion, la coordination et le suivi des recherches en langues nationales
- le développement d'un environnement lettré en langues nationales
- l'harmonisation et la normalisation de l'ensemble des productions en langues nationales

Phasage :

Phase 1 : 2001 – 2003

Elle se focalisera autour des points suivants :

- La mise en place d'un cadre de référence cohérent et pertinent pour la promotion des langues nationales ;
- La création de conditions d'émergence d'une culture de l'écrit en langues nationales;
- Une étude sur les langues nationales pour en faire des instruments de développement en procédant à l'état des lieux de la recherche sur et dans les langues nationales et en déclenchant l'appui à la recherche ;
- Le développement d'un partenariat et d'une coopération en matière de langues nationales;
- L'élaboration d'un plan de communication en faveur des langues nationales ;
- L'identification de l'existant et les métiers émergents en langues nationales ;
- La prise de mesures législatives et réglementaires afférentes à la création de nouveaux corps de métiers ;
- L'appui aux projets pilotes d'activités génératrices de revenus (AGR) pour les néo-alphabètes ;
- L'identification des besoins de formation et le démarrage de l'appui à la formation et à l'équipement des acteurs et partenaires ;
- l'élaboration d'un dispositif de suivi évaluation ;

Phase 2 : 2004-2007

- l'organisation d'un colloque sur les langues nationales
- Appui au développement de l'édition, de la diffusion et de la valorisation des productions en langues nationales.
- Appui à la recherche sur les langues nationales
- Vulgarisation des résultats de la recherche sur les langues nationales
- Poursuite du développement du réseau de recherche
- Poursuite de la mise à jour de la carte linguistique nationale.
- Poursuite de la systématisation des efforts de standardisation des langues nationales
- Accompagnement du processus de la mise en œuvre du plan d'action.
- Poursuite du processus d'animation de la cellule de partenariat et de coopération.
- Appui au processus de mise en œuvre du plan de communication.
- Poursuite de l'organisation de la formation aux métiers émergents en langues nationales.
- Poursuite de l'appui à la formation et à l'équipement des acteurs et partenaires.

Phase 3 : 2008-2010

- Poursuite de toutes les activités prévues en phase 2.

Phase 4 : 2011-2015

Poursuite de toutes les activités prévues en phase 3.

Responsabilité de mise en œuvre :

La coordination de cette composante sera assurée par la Direction de la Promotion des Langues Nationales qui bénéficiera de l'appui technique de la DAEB.

ACTION 5 : Promotion des daara/écoles coraniques

Objectifs

- Faire de l'apprentissage du Coran le socle de développement de compétences chez l'enfant
- Promouvoir un citoyen à la fois spirituel et pragmatique fortement ancré dans ses valeurs.
- Promouvoir les daara au niveau matériel, pédagogique et administratif.

Description

Les daara conservent encore un mode d'organisation et d'apprentissage traditionnel. Il s'agira de contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages par une campagne d'information et de sensibilisation ;

Il s'agira aussi de les réorganiser en daara modernes qui associeront l'enseignement religieux, la langue française, une langue nationale et la formation professionnelle ;

A terme, une passerelle devrait être aménagée pour permettre aux talibés présentant les compétences avérées de pouvoir intégrer les cursus de l'école formelle.

Il s'agira aussi de façon progressive :

- d'une meilleure prise en charge des écoles coraniques par le Ministère de l'Éducation;
- d'améliorer la qualité de l'enseignement coranique en agissant sur les infrastructures d'accueil, les contenus pédagogiques, le suivi médical et sanitaire des enfants et la formation professionnelle pour une future insertion socio-économique des apprenants.
- de responsabiliser les structures de coordination du PDEF dans la prise en charge de daara ou écoles coraniques modèles;
- d'identifier les sites d'implantation des daaras en vue d'une carte prospective de l'enseignement coranique dans les années à venir.
- de renforcer l'horaire destinée à la mémorisation du coran et à l'étude des langues et éliminer la mendicité dans les daara expérimentaux ;
- de créer des passerelles permettant à l'enfant de passer du daara à l'école formelle, du daara à l'école communautaire de base et enfin du daara à la formation professionnelle, à l'exploitation agricole et à la transformation des produits locaux ;

Phasage

Phase 1 : 2001 – 2003

- - Mise en place de commissions techniques ;
- Etudes destinées à mieux évaluer la demande ;
- Campagnes de sensibilisation
- Elaboration de matériel didactique ;
- Construction de hangars (atelier) et de salles de classes ;
- Formation du personnel enseignants ;
- Formation de formateurs ;
- Création de cantines ;
- Conception et élaboration de programmes;
- Expérimentation dans 60 daaras.

Phase 2 : 2004 – 2007

- Evaluation de la phase I
- introduction du trilinguisme ;
- introduction de la formation professionnelle ;
- encadrement des enseignants ;
- équipement des daara ;

- Extension des innovations dans d'autres localités ;
- Expérimentation dans 100 daaras ;

Phase 3 : 2008 – 2010

- Evaluation de la phase II ;
- Extension de l'expérimentation à un échantillon plus large ;
- Renforcement des compétences des daaras par la création et le financement de petits projets pour assurer l'autonomie du daara ;
- Développement d'un environnement lettré et professionnel (acquisition de métiers manuels en sus de la mémorisation du coran, des études islamiques et du maniement des langues que sont le français, l'arabe et la langue locale.

Phase IV :2011-2015

- Renforcement des actions des phases précédentes ;
- Evaluation globale du programme ;
- Généralisation au besoin

Responsabilité de la mise en oeuvre

La Direction de la Réforme et de la Planification de l'Education (DPRE) sera responsable de la mise en oeuvre ; elle sera aidée dans cette tâche par la DEE, la DEMSG, la DPLN et l'INEADE.

ACTION 6 : Promotion des Ecoles de Troisième Type

Objectifs

- rendre les écoles de troisième type plus performantes pour un meilleur ancrage dans la communauté.
- Il s'agira de contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages par une implication plus marquées des collectivités locales.

Description

Les écoles de troisième type sont des écoles essentiellement populaires ; elles sont parfois au coin des rues ou dans des abris provisoires et sont gérées soit par des particuliers soit par des groupements ; ce sont des systèmes alternatifs qui ciblent les zones défavorisées et pauvres.

Il s'agira aussi de les réorganiser pour une meilleure prise en charge des langues nationales et de la formation professionnelle ;

A terme, une passerelle devrait être aménagée pour permettre à ses auditeurs présentant les compétences avérées de pouvoir intégrer les cursus de l'école formelle.

Phasage

Phase 1 : 2001-2003

- Identification de toutes les écoles de troisième type ;
- Campagne de sensibilisation ;
- Mise en place de commissions techniques ;

Phase 2 : 2004-2007

- Identification des écoles de troisième type-test ;
- Conception et production de supports didactiques ;
- introduction des langues nationales ;
- introduction de la formation professionnelle ;
- encadrement des enseignants ;

- équipement des écoles de troisième type ;

Phase 3: 2008-2010

- évaluation et remédiation ;
- renforcement des acquis ;

Phase 4 : 2011-2015

- consolidation des acquis ;
- généralisation des acquis.

Responsabilité de la mise en oeuvre

La Direction de la Réforme et de la Planification de l'Éducation (DPRE) sera responsable de la mise en oeuvre ; elle sera aidée dans cette tâche par la DEE, la DEMSG et la DPLN.

ACTION 7: Introduction des innovations pédagogiques dans le non-formel: Education Environnementale, (EE), Education à la Vie Familiale en Matière de Population, (EVF/EMP), Education à la Citoyenneté, à la Démocratie et à la Paix, (ECDP).

Objectifs

Cette action vise à promouvoir et à renforcer la fonctionnalité des actions d'éducation par l'intégration de l'EE, de l'EVF et de l'ECDP dans les programmes d'alphabétisation, les ECB et les centres d'apprentissages pour le développement de compétences liées à la vie courante.

Description

Ce programme partira de l'expérience des populations dans ces domaines ; il mettra l'accent sur la formation (par la mise à disposition de ressources humaines capables de promouvoir l'EE et l'EVF et l'ECDP dans le non formel), la communication (par l'information et la sensibilisation), la production de matériels didactiques et la recherche-action (par la mise en place d'un cadre de concertation) mais surtout sur l'adoption de comportements et d'attitudes responsables face à des problèmes de vie, d'environnement, de citoyenneté et de droit de l'homme.

Les activités se feront dans le cadre d'une approche curriculaire mise en œuvre dans les CAF, ECB et les centres de formation.

Phasage :

Phase 1 : 2001-2003

- faire l'état des lieux en matière d'innovations pédagogiques
- formation des formateurs
- traduction des documents disponibles
- campagnes de sensibilisation
- identification des centres-test
- mise en place d'une table de concertation pour tous les intervenants

Phase 2 : 2004-2007

- introduction des premiers modules
- renforcement de la formation des formateurs
- mise à disposition de documents variés

Phase 3: 2008-2010

- suivi-évaluation de la première et deuxième phase
- renforcement des acquis

Phase 4 : 2011-2015

- consolidation et généralisation des acquis
- évaluation

Responsabilités de la mise en œuvre

La **DAEB** est responsable de la mise en œuvre des activités ; elle bénéficiera de l'apport du comité de pilotage pour l'exécution du programme. Elle s'appuie sur les IA et les IDEN au niveau local.

ACTION 8 : l'Éducation Qualifiante des Jeunes et des Adultes

Objectifs :

- Organiser le système d'apprentissage en développant des types de formation appropriés fondés les besoins des populations et des communautés et prenant en compte les valeurs sociales auxquelles elles s'identifient ;
- Mettre en place des mécanismes de formation permanente et de pérennisation des acquis.

Description

L'EQJA va enrôler les adolescents et jeunes de 13 à 18 ans non scolarisés ou décrochés du système éducatif formel et non formel sans avoir acquis les instruments minimaux ; L'EQJA favorisera l'approche partenariale, l'équité, intégrera les innovations pédagogiques liées aux compétences de vie courante et la fonctionnalité des apprentissages.

Elle mettra en œuvre des procédures administratives et financières définies par le manuel de procédures ;

Elle créera un observatoire de l'apprentissage doté d'un système d'indicateurs pertinents permettant le suivi régulier du développement du système ;

Elle mettra en place des organes de pilotage de l'éducation qualifiante des jeunes et des adultes aux niveaux décentralisés.

Il privilégiera :

- **L'organisation de l'apprentissage** pour permettre aux apprentis d'être une force de production valorisée et bien insérée dans la vie active ;

L'action consiste à expérimenter et à modéliser des types de formations dont les plus porteurs seront généralisés.

Des référentiels de métiers seront élaborés à partir de l'approche par les compétences.

La formation sera organisée par l'apprentissage et empruntera des approches non conventionnelles afin de toucher le maximum de jeunes et d'adultes laissés en rade par le système classique de formation professionnelle. L'essentiel de cette formation qualifiante se fera en dehors du système formel même si certaines structures comme les CETF, les CRFP, les FEMP, et les CPAR développement des initiatives dans ce sens.

Les outils pédagogiques seront élaborés en français et en langues nationales et ils porteront sur les métiers porteurs de leur milieu.

- **La formation permanente des adultes** par la mise en place de mécanismes souples, pertinents et de proximité.

Jusqu'aux années 70, des cours du soir étaient dispensés par les maîtres du primaire aux adultes, au sein des classes de l'école élémentaire. C'est par ce biais que beaucoup de travailleurs ont acquis des compétences instrumentales en français et calcul et que certains ont réussi à l'examen du CEPE. Ainsi, en plus des programmes d'alphabétisation, le besoin d'acquisition de connaissances et de compétences de base existe chez les populations. Y répondre par des formules alternatives réalistes et inspirées de l'expérience vécue pourrait constituer des stratégies supplémentaires d'atteinte d'une éducation de base universelle. Pour ce faire, il faudrait :

- Aménager le temps d'utilisation des lieux de formation qui peuvent abriter des activités d'apprentissage des élèves, des activités d'alphabétisation, et des activités d'éducation permanente des adultes:
- Motiver les personnels affectés à cette mission
- Articuler les activités développées au niveau des écoles sites avec les organes de gestion des écoles.

Phasage :

Phase 1 : 2001 - 2003

Les activités suivantes sont prévues dans la phase 1 :

Réalisation de l'état des lieux de l'apprentissage tel qu'il est pratiqué dans les cadres formel, non formel et informel

Capitalisation des expériences et établissement de relations avec les centres d'apprentissage existants, les chambres de métiers, les centres d'éducation surveillée etc. Elaboration des instruments de formation, d'évaluation, et de certification des compétences :

Elaboration du curriculum de l'éducation qualifiante des jeunes et des adultes ;

Elaboration d'une stratégie nationale pour l'éducation permanente des adultes

Elaboration d'un curriculum d'éducation permanente des adultes

Elaboration de matériels didactiques appropriés

Mise à disposition de personnels pris en charge par les Comités de Gestion des Ecoles

Mise en place d'un fonds d'appui à l'éducation permanente des adultes

Mise en oeuvre de la stratégie nationale pour l'éducation des adultes au niveau d'écoles - tests disposant de comité de gestion

Evaluation des activités de la première phase

Phase 2 : 2004 - 2007

Les activités réalisées en phase 1 seront approfondies et élargies dans la seconde phase. Une évaluation du processus sera conduite dès la première année de la 2^{ème} phase.

Rédaction des référentiels de formation

Recherche complémentaire en terminologie

Elaboration de manuels et d'outils pédagogiques en français et en langues nationales

Elaboration de plans de formation

Renforcement des capacités de formation des formateurs

Modélisation et généralisation des actions de formation initiées avec le milieu professionnel

Evaluation du processus de développement de l'apprentissage :

Consolidation des acquis de la formation permanente de la première phase

Extension des activités de formation permanente à tous les établissements scolaires dotés d'un projet d'école qui devront l'intégrer parmi leurs activités

Phase 3 : 2008 – 2010

Evaluation de l'impact du système d'apprentissage ;

Développement d'actions visant à pérenniser le système d'apprentissage ;

Transformation de quelques centres d'apprentissage en collèges d'enseignement moyen pratique.

Elargissement de la formation permanente au cycle secondaire dans le cadre des projets d'établissement

Introduction de la formation permanente des adultes dans les universités

Phase 4 : 2011 – 2015

Consolidation et généralisation des acquis

Responsabilité de la mise en œuvre

La Direction de la Formation Professionnelle ayant en charge l'apprentissage est responsable de la mise en œuvre. Une collaboration étroite avec la DEE, la Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base, l'ONFP et les Chambres des Métiers est requise.

IV. GESTION DU SECTEUR

IV-1- Stratégie de développement

Les stratégies suivantes vont être adoptées pour augmenter les performances du secteur en matière de gestion et de pilotage :

- *Le renforcement du processus de décentralisation.*

Le gouvernement du Sénégal a opté pour la décentralisation et la déconcentration ; certaines compétences comme l'éducation sont transférées aux collectivités locales : régions, communes et communautés rurales. Une plus grande responsabilité est donnée aux Inspecteurs d'Académie et aux Inspecteurs départementaux ;

Le pilotage déconcentré et décentralisé du système va être sensiblement renforcé à travers le PDEF ; cela va induire un réel changement du système national de planification et de gestion de l'Education et de la Formation.

Le développement de la planification ascendante dans le cadre de la décentralisation et de la déconcentration sera renforcée.

- *Modernisation de l'appareil administratif*

- L'accent sera particulièrement mis sur la réorganisation des ministères chargés du secteur de l'Education et de la Formation, avec une définition cohérente des missions des directions nationales et des services.

- L'élaboration et la mise en place d'organigrammes efficaces seront impulsées au plus haut niveau.

- Des manuels de procédures seront réalisés pour une démarche harmonisée de la mise en œuvre du programme.

- Un dispositif participatif de gestion du programme sera mis en place afin d'assurer l'efficacité de la mise en œuvre.

Au niveau de l'établissement, des projets d'école et projets d'établissement seront mis en place et seront des cadres de participation de toutes les composantes de la population.

- *Le renforcement des capacités institutionnelles et le développement des ressources humaines.*

- Les compétences des autorités scolaires à tous les niveaux seront renforcées afin de rapprocher les lieux de prise de décision de la base et d'accroître l'efficacité du système.

- Ceci sera accompagné par un renforcement des capacités institutionnelles en matière de gestion et de pilotage du secteur.

- Cette mesure sera accompagnée d'une dotation conséquente en moyens logistiques et humains.

- Les pouvoirs locaux qui (région, communes, communautés rurales) organisent en partie l'éducation à la base seront appuyés pour leur permettre d'exercer efficacement leurs nouvelles missions.

- *Le renforcement du partenariat à tous les niveaux par la mise en place de :*

- des structures de concertation pour les partenaires intervenant dans le secteur à tous les niveaux de prise de décision.

- De tables de concertation par sous secteur.

Champ d'intervention

Les actions à mener dans le cadre de la composante gestion du PDEF doivent couvrir toute la pyramide scolaire ; elles doivent aller du niveau central à l'établissement et ou l'école ; elles s'articuleront autour de :

- 1 - La réorganisation et la réactualisation des textes ;
- 2 - Le développement des ressources humaines ;
- 3 - L'équipement des structures centrales et décentralisées ;
- 4 - La rationalisation de l'utilisation des ressources humaines ;
- 5- L'appui au pilotage de la mise en œuvre du Programme ;
- 6 - le développement d'un système de communication moderne ;

7 - la mise en cohérence des interventions partenariales autour de l'Éducation.

Réorganisation et réactualisation des textes

- Procéder dans un premier temps à la réactualisation des différents textes ayant trait à la réorganisation des ministères avec une définition cohérente des missions des directions et services pour une meilleure cohésion du secteur.
- Production d'organigrammes clairs et cohérents.

Pour ce faire, il sera important de revisiter la loi d'orientation mais surtout de s'orienter vers l'élaboration et la mise en œuvre de son décret d'application.

Formation

- Repositionner et réinstrumenter les organes de gestion des ministères (Directions et services, IA, et IDEN) pour une meilleure coordination et une plus grande efficacité de leurs interventions.
- Faire une étude diagnostique des besoins en formation des personnels des ministères, et procéder à l'analyse de ces besoins.
- Élaborer et mettre en œuvre un plan intégré de formation prenant en compte les préoccupations communes et les préoccupations spécifiques des différents ministères.

Équipement

- L'équipement va porter sur les moyens informatiques avec les installations techniques et matérielles, le matériel de reprographie, le matériel et le mobilier de bureau, les consommables etc. Il concernera les différentes structures des ministères.

Rationalisation de l'utilisation des ressources humaines

- Redéploiement des enseignants en poste sédentaire dans les classes pour arriver à un taux de suppléance d'environ 5% ;
- Ramener le taux des enseignants recrutés à travers les formules alternatives (volontaires et contractuels) à 80% des nouveaux enseignants ;
- La rationalisation de l'affectation des personnels et des plans de carrière ainsi que la déconcentration de cette gestion avec comme résultat la modification et le renforcement des missions de la DAGE ;
- La gestion des Ressources humaines sera rationalisée et simplifiée avec une bonne connaissance et maîtrise de ces ressources ;
- Un dispositif de pilotage et de coordination sera mis en place au niveau national, régional départemental et dans chaque collectivité locale de base.

Description

Les actions à mener concerneront le domaine réglementaire (revue des textes sur la décentralisation), l'allocation des ressources, la réorganisation et la systématisation de la concertation avec les intervenants en milieu éducatif, le renforcement des capacités institutionnelles et des moyens d'intervention, la communication tant horizontale que verticale, le pilotage spécifique du PDEF.

Ces actions se feront à travers :

- *Le lancement du Programme :*
- Organisation d'une journée nationale de lancement du Programme -
- campagnes de sensibilisation et de médiatisation en direction des acteurs, des partenaires et des bénéficiaires ;
- Installation officielle des membres des structures de concertation et de coordination.
- *l'élaboration des programmes annuels dans le cadre du plan d'action au niveau :*
- local
- départemental
- régional
- national
- *des évaluations externes du Programme avec les étapes suivantes :*
- Réalisation de l'évaluation,
- Organisation du partage des résultats,

- Exploitation et rentabilisation des conclusions de l'évaluation dans une optique de pérennisation ;
- suivi de la mise en œuvre des changements .

IV-5- Phasage

Phase 1 : (-2001- 2003)

1. Conception et démarrage de la mise en œuvre du plan de communication
2. Réactualisation des textes
3. Développement des capacités
4. Equipement (niveau central et décentralisé)
5. Démarrage du processus de décentralisation
6. Evaluation de la première phase

Phase 2 : (2004 - 2007)

1. Mise en oeuvre du plan de communication
2. Renforcement du processus de décentralisation
3. Développement des capacités (niveau central et décentralisé)
4. Equipement
5. Evaluation de la deuxième phase

Phase 3 : (2008 - 2010)

1. Poursuite de la mise en œuvre du plan de communication
2. Renforcement du processus de décentralisation
3. Equipement
4. Développement des capacités
5. Evaluation de la troisième phase .

Phase 4 : 2011 - 2015

1. Consolidation des acquis de la phase 3
2. Evaluation finale et mise en place du système de pérennisation

IV-4- Responsabilité de mise en œuvre

Responsabilité	Services
Coordination globale	DPRE
Réorganisation des textes	DAJLD
Développement des capacités	DPRE /DRH
Construction et Equipement	DCES
Gestion du personnel	DRH
Gestion financière	DAGE
Communication/Participation des communautés	DPRE/DRTS
Processus de décentralisation	DPRE/IA>IDEN

Gestion Spécifique de l'enseignement supérieur

Objectif :

Réformer l'enseignement supérieur pour faire de l'université un espace de développement.

Description

Le diagnostic de la gestion de l'enseignement supérieur a révélé une l'autonomie des espaces universitaires mais aussi une inadéquation coût/qualité de la formation qui traduit une faiblesse de ses rendements. On y lit en effet des charges sociales très lourdes, une vision prospective de la DES pas bien définie du fait d'une centralisation de l'offre dans des espaces réduits.

Il s'agira de réformer pour avoir pour avoir une nouvelle carte universitaire mais aussi un nouveau dispositif de gestion impliquant les acteurs et de nouveaux mécanismes de fonctionnement des universités.

il faut :

- mettre en place un dispositif de contractualisation ;
- déterminer les coûts de formation en fonction de l'efficacité des options ;
- conditionner les contributions de l'Etat s à des performances clairement définies
- utiliser les ressources générées par les fonctions-service de chaque établissement pour recouvrer les coûts de gestion et améliorer la qualité ;
- définir un cadre institutionnel plus adapté pour étudier la carte de l'enseignement supérieur. Les 10 Collèges Universitaires qui seront ouverts s'inscrivent dans cette même logique de rationalisation et devront permettre de désengorger les structures existantes (Universités de Dakar et Saint-Louis).
- impliquer les opérateurs économiques, les collectivités locales, nationales et internationales dans un cadre partenarial pour réorienter la gestion des Collèges Universitaires Régionaux et les établissements d'enseignement supérieur.
- évaluer et réajuster en besoins les mécanismes actuels d'appui à la recherche en tenant compte des besoins de recherche d'une part et de l'efficacité du dispositif d'autre part. Le processus d'évaluation concernera aussi la diffusion et la valorisation des résultats de la recherche.
- La mise en place d'un dispositif d'évaluation des rendements internes des universités dans les disciplines majeures sera étudiée. Ce travail portera sur les universités publiques et privées. Les résultats seront publiés pour stimuler l'approche de centres d'excellence

Phasage

Phase I (2000 – 2003)

- Mise en œuvre du PAES
- Etudes sur la contractualisation dans l'enseignement supérieur
- Etude sur la mise en place d'un dispositif d'évaluation des rendements universitaires
- Etude sur la carte universitaire régionalisée
- Etude sur les besoins pour moderniser les structures universitaires
- Etude sur les mesures incitatives pour le développement de l'enseignement privé supérieur
- Construction de 2 Centres universitaires régionaux
- Evaluation du PAES

Phase 2 (2004- 2009)

- Mise en œuvre du programme de contractualisation dans l'enseignement supérieur
- Mise en place du dispositif d'évaluation des rendements universitaires
- Appui à la modernisation de l'enseignement supérieur
- Mise en place du fonds d'appui à l'enseignement supérieur
- Construction des autres centres universitaires régionaux

V- CADRE INSTITUTIONNEL DE MISE EN ŒUVRE DU PDEF

La mise en œuvre du PDEF s'effectue dans un contexte institutionnel marqué par la récente loi sur la décentralisation (loi n°96 06 du 22/03/1996) et la création de nouveaux départements ministériels.

Durant la 1^{ère} phase du PDEF, le dispositif institutionnel est articulé autour du Ministère de l'Education (ME), du Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (METFPALN), du Ministère de la Famille et de la Petite Enfance (MDPE) qui auront chacun, dans son domaine spécifique, la responsabilité de la mise en œuvre du programme et de la coordination générale des partenaires.

Cette mise en œuvre se fera à travers les structures dont la composition, l'organisation et les missions sont clairement définies :

- Les Collectivités Locales (CL) seront responsables de l'exécution des fonds publics transférés par l'état, ainsi que du « matching funds » fourni par le ME pour la maintenance.
- Les fonctions de maîtrise d'ouvrage des constructions scolaires qui ont été dévolues aux CL par la loi de 1996, seront déléguées par celles-ci à des Maîtres d'Ouvrage Délégués (MOD). De nombreux services ainsi que les travaux de construction et de réhabilitation seront sous-traités au secteur privé et aux ONG.

Le pilotage de même que la coordination générale du PDEF sera assuré dans le cadre des organes de gestion mis en place aux niveaux central et décentralisé :

V-1-Au niveau central

- Un comité d'orientation Politique : *Le Conseil Supérieur de l'Education et la Formation (CONSEF)*

Le Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation (CONSEF) est un organe de concertation chargé de l'orientation et de la supervision des politiques mises en œuvre dans le cadre du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF). Il se réunit une fois par an pour examiner les progrès réalisés dans le cadre de l'exécution du programme au cours de la période écoulée, et dégager les perspectives à prendre en compte

Le CONSEF est présidé par le Premier Ministre et comprend : les représentants de la Présidence et de la Primature, le Ministre de l'Education, le MFPE, le METFPALN ; d'autres ministres : le Ministre de l'économie et des Finances, le Ministre de la Fonction Publique de l'Emploi et du travail, le Ministre de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale, le Ministre de la décentralisation, le Ministre de la Santé et de la prévention, etc., les Directeurs nationaux du ME, du MFPE et du METFP, les représentants des responsables des services déconcentrés (IA et IDEN), les responsables d'institutions autonomes telles les universités ; les Présidents des Associations d'Elus locaux ; les représentants du secteur privé de l'Education, des principales ONG actives dans le secteur, de l'AGETIP, de la société civile tels que les syndicats, les représentants des employeurs, ainsi que des Associations des Parents d'Elèves.

Un organe de suivi et de coordination : *Le Comité national de coordination et de suivi (CNCS)*

Le Comité national de coordination et de suivi (CNCS) assure, pour le compte du Conseil supérieur de l'éducation et de la formation, des missions de coordination, de programmation, de suivi et d'évaluation des activités du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF).

Le Comité national de coordination et de suivi (CNCS) est présidé par le Ministre de l'Education

Il comprend en outre : le Ministre de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, le Ministre de la Famille et de la Petite Enfance ; Les directeurs et chefs des services centraux du Ministère de l'Education ; le Directeur de la Coopération Economique et Financière du Ministère de l'Economie et des Finances (DCEF) ; Le Directeur de la Dette et de l'Investissement du Ministère de l'Economie

et des Finances (DDI) ; Le Directeur du Budget (DB) ; Le Directeur des Collectivités Locales ; les représentants des ministères ; deux Inspecteurs d'Académie choisis chaque année par leurs pairs sur une base rotative ; deux Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale choisis chaque année par leurs pairs sur une base rotative ; le représentant de l'AGETIP ; les représentants des associations d'élus locaux.

Le Comité national de Coordination et de Suivi (CNCS) organise et anime des comités de pilotage sous-sectoriels ou des groupes de travail autour des ministères, des centres de responsabilité ou de problèmes liés au développement des composantes du programme. Ses missions sont fixées dans le manuel de procédures générales ;

Le Secrétariat exécutif du Comité National de Coordination et de Suivi (CNCS) est assuré par le Directeur de la Planification et de la Réforme de l'Education (**DPRE**) du Ministère de l'Education, en liaison avec les responsables des structures assurant la coordination et le suivi du PDEF dans les autres ministères en charge du secteur de l'éducation et de la formation.

- Un organe d'Exécution Administrative et Financière.

La Direction de l'Administration Générale et de l'Equipement est chargée de l'exécution administrative et Financière du PDEF. Elle s'occupe notamment de la passation des marchés et contrats.

- Des organes d'exécution technique.

Ce sont les directions d'enseignement et autres services des Ministères ayant en charge le secteur de l'Education et de la formation en ce qui relève de leurs domaines de compétences, la DCES pour la définition des normes et standards, la contractualisation des constructions et équipements et le suivi de leur mise en œuvre.

V-2- AU NIVEAU DECENTRALISE

Au niveau régional, Il est mis en place un Comité Régional de Coordination et de Suivi (CRCS) regroupant les Collectivités Locales, les IA et IDEN, les services déconcentrés des ministères représentés dans le CNSE, les ONG, les partenaires sociaux. Le CNCS est l'organe chargé de la concertation, de la coordination et du suivi de la mise en œuvre du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF), en ce qui concerne les niveaux d'éducation et de formation pré-universitaires. Elle élabore et assure la mise en œuvre des PRDE et procède aux arbitrages et à la mise en cohérence des PDDE.

Elle se réunit tous les mois et fait rapport à la DPRE (CPSA). Il est présidé par le Président du Conseil Régional et son secrétariat est assuré par l'IA.

Il est mis en place une unité de gestion financière décentralisée du PDEF. Ses missions, rôle et relations avec les autres acteurs seront définis dans le manuel des procédures administratives et financières du PDEF.

V-2-2- Au niveau départemental, il est également mis en place un Comité Départemental de Coordination et de Suivi. Il reproduit les mêmes missions, compositions et périodicité de réunion que le niveau régional. Il siège au chef lieu départemental et élit en son sein un président parmi les maires et présidents de conseils ruraux. Il fait un rapport au niveau régional et son secrétariat est assuré par l>IDEN.

Il y est également mis une unité de gestion financière décentralisée dont les missions, rôle et relations avec les autres acteurs seront définis dans le manuel des procédures administratives et financières du PDEF.

Dans le domaine de la planification, chaque collectivité locale étant responsable de son développement, il s'agira, au niveau de la région, de s'appuyer sur l'Agence

Régionale de Développement dont un des rôles est à la fois de coordonner et d'harmoniser les actions de développement dans l'espace régional et d'assurer la cohérence entre le plan national de développement et le plan régional de développement. Cet organe devra être utilisé pour finaliser le PRDE et appuyer le CRCS dans son rôle de Coordination du PDEF au niveau régional.

Le processus itératif décrit dans le manuel de procédures du PDEF met en exergue à chaque niveau, la responsabilité de la collectivité locale, depuis l'établissement jusqu'à la région ; mais il apparaît clairement que cette responsabilité ne pourra être assumée totalement sans l'appui technique des services extérieurs de l'Etat ayant en charge le secteur de l'éducation et sans l'engagement de la Communauté et de tous les autres partenaires de l'Ecole.

Dans le cadre de la Planification décentralisée, le PDEF apportera son soutien à la formation des collectivités locales pour l'exercice de leur compétence mais cela ne pourra jamais les amener à se substituer aux services techniques du MEN : l'Inspection d'Académie et les Inspections départementales de l'Education Nationale.

La majeure partie des activités relatives à la qualité de l'enseignement et de l'Education en général seront conçues, suivies et évaluées par les IA et /ou IDEN qui seront dotées d'importantes ressources financières, humaines et matérielles.

En attendant que ces services de l'Etat soient entièrement dévolues aux collectivités locales, les rapports entre ceux-là et celles-ci ne peuvent être déterminés que de façon contractuelle.

En matière de planification contractualisée, s'agissant des rapports entre les IA et les IDEN d'une part et les collectivités locales d'autre part, la gestion des affaires notamment la planification se fera encore sous forme de contrat :

Le contrat plan au niveau régional

Une fois que le PDEF est conçu au niveau national, le PRDE peut s'exécuter sous la forme d'un contrat plan dont les objectifs seraient les objectifs du PDEF et du PRDE, avec les normes et standards fixés par l'Etat. Le financement serait celui défini par le PDEF pour la phase considérée et les mécanismes seraient les mécanismes d'interventions de l'IA et des IDEN. La durée du contrat plan est celui de la phase considérée mais pour une durée supérieure à trois ans le plan serait triennal et glissant.

Ce PRDE contractualisé serait signé entre le Président du Conseil régional en sa qualité de Président du Conseil d'Administration de l'ARD. L'ARD pourrait en assurer le suivi en relation avec le CRCS. Ce contrat plan servirait en même temps de convention entre l'Etat et les collectivités locales de la région pour l'utilisation des services extérieurs de l'Etat que sont l'Inspection d'Académie et les Inspections Départementales de l'Education Nationale.

- Les conventions entre collectivités au niveau du département

Le plan départemental de développement de l'éducation pour être un document négociable, doit être signé entre les différentes parties responsables au niveau départemental, les collectivités locales et le préfet représentant l'Etat. Il faudrait que le document soit soumis à la délibération de chacun des conseils et approuvés avant d'être proposés au visa d'approbation et de partenariat du Préfet représentant de l'Etat dans le département.

Par contre, si la planification est menée par l'ARD, le Directeur de l'ARD peut signer le PDDE au nom des collectivités et le proposer à l'approbation et l'engagement du représentant de l'Etat au niveau départemental.

Dans ce cadre, l'ARD agit par délégation des collectivités locales du Département (voir Décret organisant l'ARD).

L'intérêt du contrat plan au niveau régional réside aussi dans le fait que l'Etat peut établir dans ce contrat les différentes contraintes qu'il impose (telles que les données de *la carte scolaire* ou les indicateurs des performances) et sur lesquelles les plans sont évalués.

Dans le but de renforcer l'efficacité du contrat plan au niveau régional, **des normes et standards** sont établis et validés par les deux parties.

Ces documents devant figurer dans ou en annexe du contrat plan peuvent être :

- les conventions de maîtrise d'ouvrage déléguée des constructions et réhabilitations scolaires ;
- les obligations réciproques entre l'Etat et le collectivités en matière de carte scolaire ;
- les obligations en matière de maintenance et d'entretien préventif.