



COSYDEP
Sénégal

6039, Sicap Liberté 6 Dakar - Email: cosydep@gmail.com – Web: www.cosydep.org – Tel: + 221 33 827 90 89 / +221 77 631 18 86
Enregistrement N° 2009/14136/MINT – Agrément ONG N° 022980/MINT/DGAT/DPONG/DSEAO du 17 dec. 2015 – NINEA N°4166760V9



Fonds de la Société Civile pour l'Éducation – CSEF 2016 / 2018

Les classes complexes Les abris provisoires et La problématique des enseignants

**La triple racine du défi de l'équité et
de la qualité dans le système éducatif sénégalais**

« Le savoir est l'arme des pauvres »

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Sigles et Abréviations ----- | 3 |
| Liste des tableaux----- | 4 |
| Résumé exécutif----- | 5 |
| 1. Introduction ----- | 6 |
| 2. Méthodologie ----- | 8 |
| 3. Clarification conceptuelle ----- | 9 |
| 4. Etat des lieux des classes complexes ----- | 10 |
| 5. Etats des Abris provisoires ----- | 16 |
| 6. Problématique des Personnels enseignants ----- | 22 |
| 7. Conclusion ----- | 23 |
| Annexes ----- | 25 |

SIGLES ET ABREVIATIONS

| | |
|----------------|---|
| AP | Abris Provisoires |
| BAC | Baccalauréat |
| CDF | Classe à Double Flux |
| CMG | Classe Multigrade |
| CM2 | Cours Moyen 2 ^{ème} Année |
| CM1 | Cours Moyen 1 ^{ère} Année |
| CE1 | Cours Élémentaire 1 ^{ère} Année |
| CE2 | Cours Élémentaire 2 ^{ème} Année |
| CI | Cours d'Initiation |
| COSYDEP | Coalition des Organisations en Synergie pour la Défense de l'Éducation Publique |
| CP | Cours Préparatoire |
| CRFPE | Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation |
| DCS | Direction des Constructions Scolaires |
| DEE | Direction de l'Enseignement Élémentaire |
| DPRE | Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation |
| EE | Enseignement élémentaire |
| EMSG | Enseignement Moyen Secondaire Général |
| EPT | Éducation Pour Tous |
| IDEN | Inspection Départementale de l'Éducation Nationale |
| IA | Inspection d'Académie |
| IEF | Inspection de l'Éducation et de la Formation |
| LIRE | Learning initiatives In Rural Education |
| LN | Local Normal |
| MEN | Ministère de l'Éducation nationale |
| ODD | Objectif de Développement Durable |
| ONG | Organisation Non Gouvernementale |
| PDEF | Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation |
| PAQUET | Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Équité et de la Transparence |
| RNSE | Rapport National sur la Situation de l'Éducation |
| SC | Salle de Classe |
| TBS | Taux Brut de Scolarisation |
| TR | Traditionnel |

Liste des tableaux

- Tableau : 1** Évolution des classes complexes de 2006 à 2009
- Tableau : 2** Évolution des classes complexes de 2010 à 2013
- Tableau : 3** Évolution des classes complexes de 2014 à 2016
- Tableau : 4** Évolution des abris provisoires de 2006 à 2016
- Tableau : 5** Les six régions les plus affectées par les AP dans l'EE
- Tableau : 6** Les Abris provisoires dans l'EMSG
- Tableau : 7** Les Régions les plus touchées
- Tableau : 8** Évolution des personnels dans l'EE
- Tableau : 9** Maîtres Recrutés entre 2012 et 2015
- Tableau : 10** Déficit dans l'EE après le mouvement national de 2016

Tableau : 11 Le Déficit dans l'EMSG après le mouvement national de 2016

Résumé Exécutif

i) Dans la perspective d'une universalisation de la scolarisation primaire en 2015, les Etats se sont engagés à assurer, sur la base de l'égalité entre les hommes et les femmes, l'accès à l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes, y compris l'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à la mise à disposition d'un personnel enseignant qualifié, de locaux et d'un matériel didactique de la même qualité pour tous.

Au Sénégal, dans le cadre de l'initiative spéciale des Nations Unies, l'EPT fut prise en charge par le biais du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) couvrant théoriquement la période de 2000-2010.

ii) Le PDEF avait placé au centre de ses préoccupations la nécessité d'une utilisation plus efficace et plus systématique des classes complexes au point d'en faire une sous composante de la composante « Accès ». En réalité le diagnostic de l'accès à l'éducation dans les années 2000 avait révélé une chute du Taux Brut de scolarisation. Cette situation a entraîné la redynamisation des CDF et des classes multigrades à la suite des contraintes liées à l'explosion démographique dont les plans d'ajustement structurel ne permettaient pas la prise en charge. Devant la rareté des ressources, les politiques de personnels et de mise en place d'infrastructures ont radicalement changé. Pour rester dans les recommandations de l'EPT, les Etats pauvres ont apporté des réponses variées, chacun selon son contexte et ses possibilités. Au Sénégal, les stratégies utilisées sont le recrutement de volontaires et de vacataires, le recours aux abris provisoires, aux CMG et aux CDF.

iii) La mise en œuvre du PDEF avait permis de développer plusieurs stratégies sur la gestion des classes complexes et les efforts effectués par les acteurs du niveau central comme par ceux au niveau déconcentré, ont surtout porté sur le renforcement des compétences des enseignants et des membres du corps de contrôle. Sans négliger la production d'outils spécifiques pour les enseignants et pour les élèves en classes multigrades ou CDF.

iii) Aujourd'hui, la revue documentaire a révélé le dépérissement de ces outils, laissant la place à l'utilisation d'outils disparates surtout au niveau des régions en retard de scolarisation. Ce phénomène déteint négativement sur la qualité des enseignements apprentissages, les insuffisances et l'inadéquation du matériel et des supports didactiques, le rythme languissant de la mise en place d'infrastructures de qualité.

iv) En 2016, on compte **12 980 CMG, 2894 CDF** sur l'ensemble du territoire alors que depuis 2004 la décision de faire disparaître les CDF du Système avait été prise dans le cadre d'accords entre le Gouvernement et les syndicats d'enseignants. La situation est d'autant plus paradoxale que l'on a constaté un recul dans les efforts de prise en charge pédagogique de ces types de classes.

v) Le PAQUET pourtant centré sur l'équité et la qualité ne semble pas avoir cette attention particulière que le PDEF a eue pour les classes complexes. Toutes les stratégies de développement de l'enseignement élémentaire dans le PAQUET restent à un niveau global que les acteurs du terrain n'ont pas du tout opérationnalisés dans le sens d'une cohérence entre la prise en charge pédagogique et le type de classe en question.

vi) Il résulte de cela, un traitement indifférencié des classes complexes et des classes dites simples. Plusieurs modèles de CMG ou de CDF avec un fonctionnement hétérogène en termes d'ingénierie pédagogique, d'emplois du temps et d'organisation de l'espace sont rencontrés sur le terrain. Dans le contexte des ODD, cette situation ne saurait demeurer. Il est urgent et nécessaire que des mesures

audacieuses et rigoureuses soient prises par les autorités scolaires sous peine de condamner irrémédiablement le système éducatif.

vii) Concernant les abris provisoires, on en dénombre **4188** en 2016. Les calculs effectués sur la base des coûts indiquent un montant de **48.118.000.000FCFA** selon l'approche DCS ou **27.496.000.000 FCFA** lorsqu'on adopte l'approche communautaire.

D'ailleurs, il convient de rompre d'avec la politique classique en allant vers des stratégies novatrices impliquant le Privé, les communautés, les collectivités, la société civile. Cela est d'autant plus nécessaire qu'il faut actuellement des ressources financières substantielles pour remplacer les abris existants, construire de nouvelles classes et réhabiliter les nombreuses écoles en état de vétusté très avancé et présentant des dangers aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

Il en va de même que pour le personnel du moyen-secondaire. Il faut rompre d'avec les pratiques actuelles de formation et d'utilisation des personnels car, il y a non seulement les déficits en quantité mais aussi en qualité surtout dans les disciplines scientifiques et en philosophie. Si des actions énergiques ne sont pas entreprises, le cumul des déficits notés dans les régions défavorisées risque d'hypothéquer l'atteinte des objectifs visés dans la composante qualité, l'équité et l'inclusion. Les déficits ci-dessous font apparaître de sérieux problèmes de management des ressources humaines ; notamment dans l'utilisation optimale des personnels

- IA Kédougou : **72** enseignants pour l'EE et **71** pour l'EMSG soit 143 au total.
- IA Kaffrine : **91** enseignants pour l'EE
- IA Matam : **106** profs pour l'EMSG

1. Introduction:

La mise en œuvre du Programme Education Pour Tous (EPT), adopté à Jomtien en 1990, évalué et conforté à Dakar en 2000 marque un tournant décisif dans l'amélioration des performances des systèmes éducatifs africains.

En effet, dans la perspective d'une universalisation de la scolarisation primaire en 2015, les Etats se sont engagés à assurer, sur la base de l'égalité entre les hommes et les femmes, l'accès à l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes, y compris l'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à la mise à disposition d'un personnel enseignant qualifié, de locaux et du matériel didactique de la même qualité pour tous.

En réalité l'objectif d'universalisation de l'accès à l'école élémentaire a été formulé au Sénégal, dès les années 2000. Du point de vue de l'offre scolaire, l'élargissement de l'accès implique le recrutement de nouveaux maîtres et la disponibilité d'infrastructures scolaires. La disponibilité d'enseignants en qualité et en quantité. L'existence d'infrastructures adéquates et l'organisation de l'école et de la classe constituent des paramètres indispensables à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous. Dans un contexte de contraintes budgétaires fortes s'exprimant, en particulier, sur la prise en charge d'une demande croissante, notamment pour les groupes défavorisés jusque-là en marge ou hors du système, se pose la question de savoir : dans quelle mesure est-il possible d'allier les objectifs de démocratisation et d'amélioration de la qualité de l'éducation.

L'ambition du PDEF concernant l'accès était entre autres, d'augmenter le taux brut de scolarisation de 54 % en 1995 à 100 % à l'horizon 2010. De nombreuses stratégies sont élaborées dans ce sens, notamment : la construction et la réhabilitation de salles de classes, la rentabilisation des locaux et l'utilisation optimale du personnel par un recours plus important aux classes spéciales (classes multigrades ou à double flux), le recrutement et la formation de nouveaux enseignants volontaires, l'accroissement de l'appui institutionnel et financier aux écoles privées et le renforcement de la scolarisation des enfants des zones pauvres et des filles.

Toutefois, il convient de préciser qu'au Sénégal, l'existence des Classes complexes remonte à la période coloniale. En vérité face au nombre très faible des écoles et à la réticence des populations devant l'école coloniale, des initiatives multiples ont été développées pour offrir aux enfants des possibilités d'éducation et de formation plus adaptées aux réalités socioculturelles du pays. A vrai dire, c'est dans les années 80 avec les politiques d'ajustement que les classes multigrades et les doubles flux furent l'objet d'une attention particulière de la part des autorités scolaires. La rareté des ressources financières a impacté négativement sur le recrutement des maîtres et la construction d'infrastructures scolaires. De ce point de vue, l'on comprend plus aisément pourquoi le PDEF avait placé au centre de ses préoccupations la nécessité d'une utilisation plus efficace et plus systématique des classes complexes au point d'en faire une sous composante de la composante « Accès ». En réalité le diagnostic de l'accès à l'éducation dans les années 2000 avait révélé de graves problèmes au niveau du Taux Brut de scolarisation. L'on a noté d'abord une progression en dents de scie entre 1960 et 1992 ensuite une baisse en passant de 56,8% en 1990 à 54,3% en 1995.

Cette situation a entraîné la redynamisation des CDF et des CMG dans les années 94/95. Ainsi devant la croissance démographique soutenue, la rareté des ressources et les objectifs du programme EPT, les Etats ont apporté des réponses variées, chacun selon ses possibilités. Au

Sénégal, les formules les plus usitées sont les classes multigrades, les classes à double flux, les volontaires, les vacataires et les abris provisoires.

En restant tant bien que mal dans les recommandations de l'EPT, les stratégies ont transformé le système en créant des déséquilibres dans la couverture scolaire aussi bien au niveau géographique qu'entre les cycles. C'est ainsi que la montée fulgurante du taux de transition CM2/6^{ème} a occasionné la multiplication des abris provisoires, le déficit de professeurs et les effectifs pléthoriques dans l'enseignement moyen secondaire. Le PDEF, dans sa cohérence et son exhaustivité avait recommandé la mise en place d'un appui pédagogique aux classes complexes en termes de création d'un dispositif de nature à garantir aux élèves un temps d'apprentissage suffisant, de disponibilité d'un matériel didactique spécifique et de renforcement des compétences professionnelles des enseignants. Il convient aussi de ne pas laisser pour compte les programmes et projets visant la mise à niveau des écoles et établissements par la construction et la réhabilitation de salles de classes et la rationalisation de leur utilisation.

La mise en œuvre du PDEF avait permis de développer plusieurs stratégies sur la gestion des classes complexes. Les efforts effectués par les acteurs du niveau central comme par ceux au niveau déconcentré ont surtout porté sur le renforcement des compétences des enseignants et des membres du corps de contrôle, la production d'outils spécifiques pour les enseignants et pour les élèves en classes multigrades ou CDF.

Dans le cadre de plusieurs projets, les IDEN de l'époque avaient pu disposer de plans d'action relatifs à la gestion de ces types de classes et des interventions spécifiques étaient menées chaque année pour accompagner les enseignants.

Cependant, le PAQUET-EF pourtant centré sur la qualité améliorée, l'équité et la gestion transparente, ne semble pas avoir cette attention particulière pour les classes complexes. Toutes les stratégies de développement de l'enseignement élémentaire dans le PAQUET restent à un niveau global que les acteurs du terrain n'ont pas du tout opérationnalisé dans le sens d'une cohérence entre la prise en charge pédagogique et le type de classe en question.

L'intérêt de la réflexion commandée par la COSYDEP réside dans le fait de repositionner les CMG et les CDF dans le système, de s'enquérir du mode de fonctionnement actuel de ces classes complexes. En effet, ces structures s'imposent de plus en plus comme une des voies incontournables pour l'accès à la scolarisation universelle. De ce point de vue, il est absolument indispensable de mieux les maîtriser et les ajuster à la hauteur du système en trouvant des solutions aux problèmes d'équité et de qualité que pose leur situation actuelle.

Cela est d'autant plus nécessaire et urgent qu'elles représentent sans aucun doute des atouts importants dans les nouvelles conquêtes auxquelles obligent les objectifs de développement durable (ODD) notamment l'ODD4 qui exige « d'assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

2. Méthodologie

La méthodologie utilisée comporte deux dimensions : une revue documentaire et une collecte de données par instrumentation.

2. 1. La revue documentaire

Elle a consisté à l'examen des statistiques annuelles du ministère de l'Education nationale sur la période de 2000 à 2015 et quelques productions touchant la question. Il faut dire qu'à ce niveau, l'on a surtout examiné les Rapports nationaux sur la Situation de l'Education (RNSE), publiés

annuellement par la DPRE, (i) l'expérience des IDEN de Podor et de Mbacké dans la gestion des classes multigrade, (ii) le Projet LIRE « Learning Initiatives in Rural Education », (iii) le Livre Blanc de la COSYDEP et d'autres productions faites par des ONG actives en éducation telles que Aide et Action et Plan Sénégal International.

Il est évident que cette approche comporte des insuffisances liées à la qualité des données et à la spécificité des contextes d'intervention. Il ne s'agit pas pour nous d'une étude systématique sur les classes complexes, les abris provisoires ou sur les enseignants. L'objectif est de rassembler quelques informations sur la situation dramatique de paramètres de la scolarisation afin d'alerter les décideurs avant qu'il ne soit trop tard.

2.2. L'enquête de terrain

L'enquête de terrain est menée dans les IEF et les Académies par les correspondants régionaux de la COSYDEP. Elle a consisté en un recueil de données au moyen d'outils quantitatifs et qualitatifs (CF annexes). Elle concerne uniquement l'année scolaire 2016- 2017 car les autres années sont prises en charge dans les statistiques collectées par le ministère.

2.3. Les cibles de l'enquête

L'enquête quantitative menée avec une grille de recueil de données statistiques sur les classes complexes et sur les abris provisoires a ciblé les planificateurs des IA et des IEF. L'étude qualitative s'est appuyée sur deux petits guides d'entretien ciblant un inspecteur choisi dans une IEF de chaque IA, des enseignants et des parents d'élèves. L'enquête vise des informations relatives à l'existence des classes complexes et la qualité de leur prise en charge pédagogique par les enseignants et le personnel d'encadrement.

3. Clarification de concepts

Conjointement à la politique de recrutement des corps émergents, le Sénégal eut recours aux classes spéciales (classe à double flux et classe multigrade) en relation avec la mise en place d'implantation d'infrastructures scolaires et la mise à disposition d'enseignants.

3.1. La Classe à double flux (CDF)

Une classe à double flux (CDF) est un-local dans lequel un seul maître dispense en alternance des cours à deux cohortes d'élèves (A et B). Les CDF sont principalement présentes dans les zones urbaines à forte population. Elles ont été introduites au Sénégal en 1986 pour répondre à une expérimentation de la Banque mondiale, relayée par l'État Sénégalais dans le but de réduire les coûts unitaires et d'augmenter rapidement les taux de scolarisation.

3.2. La classe à double vacation

Il ne faut surtout pas la confondre avec la classe à double flux telle que théorisée au Sénégal. La classe à double vacation est une classe qui reçoit alternativement deux (2) cohortes d'élèves de même niveau pendant le même jour : une cohorte le matin, une cohorte le soir. Selon qu'on mette l'accent sur le maître ou sur le local on peut avoir les formules suivantes :

- La vacation du maître. Dans ce cas, un maître donne des cours à deux Cohortes (A et B) par alternance dans un local. La formule est la suivante : 2 Cohortes d'élèves ; 1 Local, 1 maître). Cette formule a l'avantage d'optimiser le local et le maître ;
- La vacation des locaux. Ici, deux maîtres donnent des cours à deux cohortes (A et B) par alternance dans un local. La formule est la suivante : 1 cohorte d'élèves ; 1 local ; 2 maîtres.

Cette formule optimise le gain au niveau du local. Mais aussi, elle a l'avantage de pouvoir vite se transformer en vacation des maîtres au cas où l'un de ceux-ci venait à être empêché.

3.3. La classe multigrade (CMG)

Dans la littérature pédagogique, on relève plusieurs définitions recouvrant un même contenu identique. De manière générale l'on peut retrouver plusieurs dénominations classes multigrades, classe multi- niveaux, classe multiprogrammes mais au Sénégal, le terme couramment utilisé est celui de classe multigrade. La classe multigrade (CMG) est un regroupement d'élèves d'au moins deux niveaux dans le même local avec un seul enseignant.

3.4. La classe mono grade, classe simple ou mono flux, est l'organisation majoritaire présente dans les écoles. Elle associe un enseignant à un groupe d'élèves appartenant à l'un des six niveaux de l'élémentaire.

3.5. La classe spéciale ou classe complexe désigne une classe multigrade, une classe à double flux ou toute autre classe qui associe plus d'un groupe pédagogique à un seul enseignant.

3.5 : Stratégies pédagogiques

Il s'agit en clair des voies et moyens qui rentabilisent les activités d'enseignement et d'apprentissage aussi bien du côté du maître que de celui de l'élève.

3.6. Les combinaisons repérables sur le terrain

Dans les classes multigrades, la combinaison désigne les cours qui forment la classe. Dans le système sénégalais (cycle à 6 niveaux), 15 combinaisons sont possibles. On y distingue trois grands types de combinaisons :

- **Combinaisons d'étapes** : Elles regroupent les niveaux 1 et 2 d'une même étape CI/CP, CE1/CE2, CM1/CM2
- **Combinaisons Contiguës** : Elles regroupent les niveaux 2 des étapes et les niveaux 1 des étapes suivantes : CP/CE1, CE2/CM1,
- **Combinaisons éloignées** : Elles regroupent des cours d'étapes différentes.

3.7 Abri provisoire : C'est un local mis en place pour pallier momentanément l'absence d'infrastructure. Dans le système éducatif sénégalais, les abris provisoires prennent des formes multiples :

- local construit avec les pailles et branchages
- local construit avec des planches
- local en banco
- bâtiment en dur mais emprunté.

Tous ces types existent dans le système et ont pour caractère commun d'être des locaux de fortunes mis en place, en principe, pour une période transitoire.

3.8 .Volontaire de l'éducation (VE) : Maître sans formation, payés sous forme de bourses et recrutés à partir du Brevet de Fin d'Études Moyen (équivalent de notre Diplôme National du Brevet) pour le primaire. En effet, le recrutement des volontaires a démarré en 1995. En 1998, l'Etat mis en place un Plan de carrière pour les VE. De 1995 à 2005, les VE ne recevaient qu'un pécule de 50000F CFA. En 2005, ce pécule fut porté à 60 000F. Le projet des volontaire fut officiellement supprimé en 2009. A partir de cette date fut lancé le processus de relèvement du niveau de recrutement avec 75% au BAC et 25% au BFEM. La réforme est devenue intégrale (100%° BAC) à partir de 2011.

3.9. Vacataire : Professeur sans formation initiale payé à l'heure et recruté à partir du BAC et de la License pour le Moyen et le Secondaire. Le processus a été le même pour les professeurs.

LES CLASSES COMPLEXES

4. Etat lieux des classes Complexes

4.1. Evolution des classes Complexes 2006- 2016

Tableau 1

| Années | GP | TRAD | CDF | CMG |
|--------|----|-------|------|------|
| 2006 | | 21548 | 5591 | 6394 |
| 2007 | | 24023 | 4509 | 6866 |
| 2008 | | 25767 | 3947 | 7455 |
| 2009 | | 27149 | 3600 | 2869 |

Tableau 2

| Années | GP | TRAD | CDF | CMG |
|--------|----|-------|------|-------|
| 2010 | | 28490 | 2957 | 8815 |
| 2011 | | 28846 | 2864 | 9872 |
| 2012 | | 35036 | 2885 | 12193 |
| 2013 | | 28435 | 2867 | 12167 |

Tableau 3

| Années | GP | TRAD | CDF | CMG |
|--------|----|-------|------|-------|
| 2014 | | ND | ND | ND |
| 2015 | | 30755 | 3082 | 12641 |
| 2016 | | 31741 | 2854 | 12980 |

La recherche de solutions adaptées à la scolarisation en milieu rural, dans les zones faiblement peuplées et à population dispersée ou encore dans les zones d'accès difficile, explique le développement fulgurant des classes complexes. Le PDEF dans son intention d'élargir l'accès à l'éducation et sous l'impérieuse nécessité de rationaliser les ressources, a accordé un intérêt particulier à ces types de classes utilisés en vue d'une extension de la couverture scolaire.

Du point de vue quantitatif les classes multigrades ont évolué **de 6394 en 2006 à 12 980 en 2016**. C'est une progression qui résulte de l'accélération de l'enrôlement au CI entre 2000 et 2010, période marquée par une forte volonté de serrer de près les objectifs du millénaire avec l'allègement des conditions d'inscription accompagnée d'une vaste campagne de communication pour la scolarisation massive

Pendant cette période, le ministère a laissé entièrement aux autorités scolaires déconcentrées l'initiative d'ouvrir des classes de CI partout où la demande se signalait. Les bonds importants en termes de TBS sont tributaires de ces mesures. C'est d'ailleurs, la raison fondamentale qui explique la prolifération des abris provisoires. En effet, le rythme de la croissance démographique rendant de plus en plus pressante la demande en éducation dépasse largement les capacités de réponses classiques de l'Etat en termes de salles de classe et d'enseignants. Dans ce tourbillon, l'on a adopté une tactique de survie consistant à dénaturer fondamentalement les CMG et les classes à double flux qui perdent leurs fonctions originelles pour devenir de simples formules pour pallier le déficit de maître ou de locaux.

S'agissant des classes à double flux, elles sont passées de **5591 à 2894** dans la même période. Même si la tendance est à la baisse, l'on se rend compte qu'on est loin de la volonté exprimée dans les accords gouvernement / **Syndicats de 2003 -2004 visant la suppression progressive de ces types de classe.**

En vérité, à y regarder de près aucun dispositif de dépérissement progressif des CDF n'est élaboré ni au niveau central ni au niveau déconcentré. La dénaturation de ce système de classes se poursuit inexorablement sans que personne ne s'en émeuve.

« La génération des CMG et des CDF remet en cause tous les objectifs d'amélioration de la qualité de l'éducation ». **Maire de Taïba Moutoufa**, dans le Département de Diourbel.

Le Maire de Taïba Moutoufa parle des CMG et les CDF dénaturés qui sont devenues, du fait de l'absence totale de capacités de prise en charge pédagogique, une véritable tumeur pour système éducatif.

4.2. Fonctionnement des CMG

Le souci de relever les indicateurs d'accès par l'enrôlement massif d'enfants chaque année dans certaines zones rurales, porte ombrage aux questions pédagogiques réelles dont la prise en charge assure la qualité des apprentissages dans les CMG.

D'ailleurs, il convient de faire remarquer que ce n'est pas toujours le manque d'élèves qui constitue la justification principale de la mise en place de CMG. Aujourd'hui, on trouve des CMG pléthoriques en milieu rural dépassant très largement l'effectif de 45 élèves. En vérité, les acteurs du terrain justifient la mise en place des CMG par le manque d'enseignants et de locaux. Il apparaît immédiatement le déplacement de la problématique qui au départ était centrée sur le manque d'élèves. Ce changement de perspective remet en cause tous les paramètres de base et compromet la qualité de l'apprentissage dans les CMG. Les inspecteurs interrogés sur les raisons qui justifient la mise en place des CMG imputent le phénomène au manque d'enseignants ou de salle de classes.

Dans ces conditions l'on observe toutes sortes de combinaisons dont la prise en charge pédagogique s'avère impossible. Ainsi, loin des combinaisons d'étapes préconisées dans le cadre du PDEF, il y a une prolifération de combinaisons qui ne facilitent pas le développement de stratégies pédagogiques efficaces.

4.2.1 Des combinaisons souvent très compliquées

Une étude menée dans le cadre de la sous composante classes multigrades dans le PDEF avait montré que pour le sous-système de l'enseignement élémentaire qui comprend six niveaux et trois étapes (CI – CP, CE1 – CE2, CM1 – CM2), 15 combinaisons sont possibles. On distinguait ainsi les types suivants :

Combinaisons d'étapes (03) : CI/CP, CE1/CE2, CM1/CM2

Combinaisons Contiguës(02) : Elles regroupent les niveaux 2 et les niveaux 2 des étapes (exemples : CP/CE1, CE2/CM1).

Combinaisons éloignées (10) : Elles regroupent des cours d'étapes différentes : CI/CE1, CI/CE2, CI/CM1, CI/CM2, CP/CE2, CP/CM1, CP/CM2, CE1/CM1, CE1/CM2, CE2/CM2.

Le Sénégal avait opté à l'époque pour le développement des combinaisons d'étapes car plus les niveaux sont éloignés plus la gestion est difficile. Les observations de classe avaient révélé que lorsque les combinaisons de CMG associent des classes de fin et de début de cycle, les enseignants se concentrent sur les premiers, qui seront évalués aux examens nationaux. La CMG apparaît ainsi comme une classe par défaut.

4.2.2. La perception des classes multigrades

Si dans les pays développés les classes multigrades sont perçues positivement du fait des résultats qu'elles ont permis d'atteindre aussi bien sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif ; cela est loin d'être le cas dans les pays en voie de développement.

En effet, au Sénégal comme dans bon nombre de pays africains, la CMG est considérée au mieux comme un système transitoire de moindre qualité, dont le plus grand avantage est de remédier à l'insuffisance d'enseignants, d'élèves ou de salles de classes. C'est donc en tant que pis- aller que beaucoup d'acteurs perçoivent les classes complexes en général et la CMG en particulier.

Il arrive souvent que là où ce type de classe est reconnu par les planificateurs, rien ne soit prévu pour soutenir les enseignants et les élèves de façon spécifique. L'enseignement multigrade est perçu comme un enseignement au rabais par la plupart des acteurs ainsi que le montrent les propos recueillis sur le terrain.

Un inspecteur de Bambey : « Les enseignements dans les CDF et les CMG sont considérés comme des enseignements au rabais. Il n'y a dans ces classes aucun outil spécifique et les enseignants depuis plusieurs années ne bénéficient plus de formation ».

4.2.3 Les facteurs qui compromettent la scolarisation dans les classes multigrades

Les CMG dans leur aspect structural (organisation) tout comme dans leur aspect dynamique (fonctionnement) totalisent un certain nombre de handicaps qui empêchent qu'elles soient en mesure de satisfaire les attentes en matière d'éducation de qualité. En réalité, les enseignants déplorent l'indigence des moyens dont ils disposent et l'insuffisance de leurs compétences à gérer des CMG.

Un enseignant de Goumbayel IEF de Goudiry: « Il est impossible d'appliquer le nouveau curriculum dans les classes complexes. Il faut le réaménager en fonction du temps et des exigences de la classe. »

Un Directeur d'école à Fatick : « les enfants ne bénéficient que d'une demi-scolarité car les activités extra-muros ne sont pas effectives ou sont très mal pratiquées ». « L'enfant n'assimile pas ses cours; il oublie ses leçons de la veille. Il est tout le temps distrait. Il désapprend totalement et devient paresseux ».

Un enseignant de Kaolack : « Les classes complexes pèchent par le manque de matériel didactique et l'absence d'une formation adéquate et d'un encadrement conséquent des maîtres »

Il est fréquent de les entendre parler d'absence d'une formation initiale et de moyens spécifiques à ces types de classes. Il s'y ajoute la quasi inexistence de supports matériels et didactiques requis. Il est connu que dans une classe multigrade, lorsque le maître développe une activité en faveur d'un groupe, il lui faut occuper l'autre groupe à un travail en autonomie. Pour ce faire, il faut un matériel spécifique notamment des supports écrits, des fiches autocorrectives propices au travail en autonomie.

Le PDEF avait permis de mettre au point des guides et des stratégies pour la gestion pédagogique des classes complexes. Ces outils ont été élaborés dans le cadre de plusieurs projets et initiatives (Dispositif de gestion des classes complexes des IDEN de Podor et de Mbacké, le Projet LIRE « Learning Initiatives in Rural Education » et d'autres productions faites par des ONG actives en éducation telles qu'Aide et Action et Plan Sénégal International.

Malheureusement, le système éducatif n'ayant pas de mémoire, ces outils sont devenus introuvables sur le terrain. De ce point de vue l'on comprend certains acteurs qui pensent que les CMG sont des sortes de garderies éducatives.

Il est possible de dire sans se tromper que ce n'est pas le caractère multigrade mais l'absence d'une prise en charge pédagogique adéquate qui condamne la scolarisation en classe multigrade. Un Directeur d'école va jusqu'à penser à des examens spécifiques pour les élèves en classes complexes pour plus de justice et d'équité.

« Les classes de CM2 doivent faire faire un examen qui est une compétition au niveau nationale alors qu'ils ont un volume horaire très réduit, donc ce n'est pas équitable qu'ils fassent le même concours que ceux qui apprennent dans des classes normales. » **Un Directeur d'école A. S F dans l'IEF de Fatick**

4.2.4 Des mesures urgentes et nécessaires pour sauver les CMG

Plusieurs éléments sont à prendre en compte pour améliorer la qualité des enseignements dans les CMG. Ces éléments doivent être structurés en un ensemble cohérent constituant une politique rigoureuse de scolarisation en milieu rural. En fait, seule une volonté politique forte peut résoudre l'équation pédagogique que posent les classes multigrades. Les planificateurs doivent aujourd'hui créer les conditions que requiert une scolarisation de qualité par le biais des CMG. Plusieurs types de conditions sont nécessaires :

- **Des conditions d'ordre administratif et réglementaire** concernant le rétablissement des normes (taille des groupes, organisation de la classe, gestion des enseignants).
- **Des conditions d'ordre pédagogique** qui portent sur l'aménagement des curricula, des horaires et la dotation en supports et matériel didactiques adéquats ;
- **Des conditions relatives à un encadrement psychologique, technique et pédagogique** des enseignants souvent peu qualifiés à la tenue de ces classes.
- **L'aménagement du temps et de l'espace scolaires** selon les exigences des enseignements en classe multigrade ;
- **Des conditions sur la professionnalisation des enseignants.** Une éducation en zones défavorisées requiert des personnels motivés et bien formés. Ces conditions exigent la création d'une discrimination positive susceptible de renforcer la motivation des enseignants mais aussi et surtout la mise en place effective de modalités de formation spécifiques, initiale et continue pour les maîtres en CMG. En résumé une classe multigrade pour fonctionner efficacement doit remplir les conditions indiquées dans l'encadré ci-dessous.

- Aménager l'espace en plusieurs coins /classes
- Attribuer de crédits pédagogiques pour acquérir certains équipements (ordinateurs, matériels pour les expériences de science, fonds de livres de littérature de jeunesse pour les bibliothèques, etc.)
- Doter en mobilier suffisant et adapté pour les élèves et l'enseignant (tableaux mobiles et tableaux fixes)
- Mettre en place des dispositifs d'appoint sous forme d'équipes mobiles de liaison et d'animation
- Constituer de réseaux d'écoles rurales autour des écoles urbaines pour permettre aux enseignants de se rencontrer et aux élèves de découvrir d'autres réalités.
- Rompre l'isolement de l'école par une attention spéciale de l'inspection à l'enseignant, la mise disposition d'une documentation pour la classe.
- Soutenir les élèves en leur accordant une dotation en matériel, en leur assurant un appui pour une alimentation de qualité et organiser des excursions, échanges entre écoles de la localité sous la supervision des Inspecteurs.

4.3. Fonctionnement des CDF

- **De la classe à double vacation à la classe à double flux**

Au Sénégal tout comme dans plusieurs pays d'Afrique, l'on a commencé à expérimenter des formules de scolarisation massive avec le minimum de ressources. Parmi ces stratégies, il faut souligner les classes multigrades en milieu rural et les classes à double flux et à double vacation en milieu urbain à forte population scolarisable.

La double vacation se voulait une formule pour résoudre les problèmes de personnel enseignant et de locaux, particulièrement en milieu urbain. La classe à double vacation est une classe qui reçoit alternativement deux (2) cohortes d'élèves de même niveau pendant le même jour : une cohorte le matin, une cohorte l'après-midi. Elle est une alternative aux problèmes posés par l'explosion démographique, la récession économique et l'impérieuse nécessité d'aller vers la scolarisation universelle. Elle vise une utilisation optimale des locaux et du personnel enseignant et revêt généralement deux formes que sont :

- La vacation du maître : c'est le cas où un maître donne des cours à deux cohortes (A et B) par alternance dans un local. La formule est la suivante 2 cohortes d'élèves, 1 local, 1 maître.
- La vacation des locaux : deux maîtres donnent des cours à deux cohortes (A et B) par alternance dans un local (1 cohorte d'élèves, 1 local, 2 maître).

Il faut noter que l'expérimentation de ces systèmes s'est heurtée à des contestations venant des syndicats d'enseignants et/ ou des associations des parents d'élèves. A la suite de ces problèmes sociopolitiques, la double vacation revient sous l'appellation nouvelle de "classe à double flux" (CDF). La CDF pose cependant de sérieux problèmes pour la qualité des apprentissages à travers le temps scolaire. Des enseignants de Saint-Louis ont comparé les crédits horaires hebdomadaires entre le CI double flux et un CI traditionnel. Ils ont fait les constats ci-après :

Crédit horaire hebdomadaire : **CI Trad : 26h ; CI CDF : Cohorte A : 20h 10mm ; Cohorte B : 19h 45mm**

Sources : Emplois du temps CDF/IEF de St Louis

En effet, malgré la rigueur dans l'élaboration des emplois du temps, le quantum horaire officiel dans les classes à double flux atteint rarement **600 heures/an**, ce qui est bien en-deçà des **900 heures** prévues pour les classes simples. Cela constitue un facteur important d'inégalité entre élèves des classes à flux simples et élèves des CDF. Rien que pour cela, le système des classes à double flux fait l'objet d'une forte résistance de la part des familles urbaines qui arguent que les enfants ne sont pas suffisamment présents à l'école.

Un acteur de surcroît, Président de la commission chargée de l'éducation dans une Commune urbaine : « les CDF poussent tous les parents vers le privé. Le Public n'est plus crédible avec ces CDF et ces grèves interminables. »

Même si les CDF ont contribué très sensiblement à l'élargissement de l'accès dans la première phase du PDEF, la perception souvent négative qu'en ont les principaux acteurs a amené le Gouvernement et les syndicats d'enseignants à signer **des accords en 2014 pour une réduction progressive à court et moyen terme des CDF afin** de les éradiquer définitivement du système. C'est dans cette perspective que la deuxième phase du PAQUET orientée vers l'amélioration de la qualité, faisait passer les classes à double flux comme un obstacle à un enseignement de

qualité. C'est ce que le journaliste Ibrahima Lissa FAYE, tente d'expliquer dans SUD Quotidien du 7 janvier 2003 en parlant de mort programmée du système de classes à double flux.

« Les experts du ministère de l'Éducation nationale œuvrent à l'élimination du "double flux" dans le système éducatif national. Ils espèrent convaincre les partenaires internationaux de cette nécessité. L'annonce a été faite hier, lundi 6 janvier, par le directeur de la Planification et de la réforme de l'éducation (DPRE) et son équipe lors de leur visite à notre rédaction. Cette entrevue a eu lieu dans le cadre de la campagne de la presse nationale pour la confection d'un plan de communication pour le Plan décennal de l'éducation (PDEF)... »

Ibrahima Lissa FAYE journaliste

Les réalités du terrain sont aujourd'hui aux antipodes des intentions des responsables de la planification telles que rendues par Monsieur FAYE dans son article. En effet, les rapports produits par le terrain et les statistiques du Ministère de l'éducation loin de confirmer la réduction progressive et la disparition, à terme, des CDF, montrent une dégradation dangereuse de la qualité de la prise en charge pédagogique dans les CDF.

En 2014, un travail commandité par la Direction de l'Enseignement élémentaire sur les IEF de Rufisque, Thiaroye et Saint-Louis commune sur les classes complexes notamment les CDF avait révélé la coexistence de plusieurs modèles avec des modalités de fonctionnement qui variaient d'une circonscription pédagogique à l'autre sinon à l'intérieur d'une même circonscription. Cette anarchie dans les modèles s'accompagne de déséquilibres graves dans la répartition et l'utilisation du temps. Le même travail avait conclu à l'existence de problèmes réels sur le rythme scolaire, l'articulation des activités, la taille et l'alternance des cohortes sans oublier les insuffisances dans l'installation des compétences et des pertes dans les programmes.

Les dysfonctionnements notés sur les CDF en 2014 sont devenus plus graves aujourd'hui car sur le terrain il n'y a plus de respect des normes qui gouvernent les CDF si l'on ne les ignore pas. Les propos qui suivent sont ceux d'un enseignant de Kounguel très représentatif du sentiment des maîtres sur les classes complexes :

Pour remédier aux problèmes, il faut bien former les maîtres qui sont sur le terrain et non pas nos supérieurs qui sont dans leur bureau. Ils devraient organiser des journées pédagogiques pour les classes à double flux car nous sommes beaucoup qui ne maîtrisons pas les nouveaux programmes. Il n'y a pas de matériel nécessaire.

Un enseignant de Diourbel

4.3.1. Les Facteurs d'échec des classes à double flux

Beaucoup de facteurs expliquent l'échec des classes à double flux. Ils vont de l'insuffisance du temps d'apprentissage (quantum horaire) à l'absence d'une véritable ingénierie pédagogique chez les enseignants en passant par l'irrespect des normes et l'absence totale d'activités extra-muros composante essentielle du système. Les problèmes que pose l'enseignement dans les CDF peuvent se résumer autour de quatre points que sont : les problèmes d'ordre pédagogique, les problèmes matériels, les activités extra-muros et le manque de sensibilisation.

a. Les problèmes d'ordre pédagogique

Les problèmes d'ordre pédagogique concernent essentiellement les enseignants. Ces derniers sont insuffisamment formés pour la tenue de classes à double flux. Cette insuffisance de formation est doublée, d'une part, de la non maîtrise des techniques de gestion des classes à large effectif et d'autre part des difficultés que rencontrent les IEF dans la mise en œuvre des activités

d'encadrement et de supervision du fait d'un ratio actuel inspecteur / maître en moyenne 1 /250) très loin de la norme (1/50).

b. Les problèmes d'ordre matériel

Les classes à double flux ne bénéficient d'aucun traitement spécifique en matière de dotation en matériel et supports didactiques. Elles sont traitées de la même manière que les classes multigrades avec le même matériel livré aux classes simples. Cela est la meilleure manière de nier leur caractère spécial. C'est exactement cette perversion que dénonce un acteur du terrain.

« les classes spéciales fonctionnent sans maîtres et matériels spéciaux. Elles ne sont spéciales que par les mauvaises conditions de travail des enseignants et le risque élevé d'échec auquel les élèves qui y sont scolarisés sont effectivement exposés ».

c. L'inexistence d'activités extra-muros

A l'origine, les CDF n'étaient pas pensables en dehors du volet activités extra muros qui sont essentielles au modèle. C'est en fait l'absence de ces activités qui constitue la source du déficit criard du crédit horaire mais aussi et surtout de la faible qualité des acquis des élèves. Ce volet devait susciter la participation active et volontaire de la communauté au fonctionnement des écoles. Les responsables des écoles auraient tout intérêt à engager une réflexion avec les autorités locales et avec les parents de manière à trouver des solutions à ce problème grave d'occupation des enfants pendant les moments libres. Les activités extra-muros devraient donner lieu précisément, à une ouverture sur le milieu environnant.

d. La perception négative des CDF par les populations

L'enseignement à double flux est très mal perçu et compris par les acteurs et partenaires de l'éducation. Les parents disent être ignorés lors de la mise en œuvre du système de double flux. Cela peut expliquer leurs sentiments de frustration par rapport aux décisions à prendre concernant les temps libres des élèves. Certains inspecteurs ont même souligné leur désarroi face à l'absence d'engagement politique ferme. Les techniciens que sont les inspecteurs, les directeurs et les enseignants ne peuvent pas à la fois mener à bien l'enseignement à double flux de l'expliquer à la population. Il y a une absence notoire de communication entre les responsables de l'éducation et les intéressés (parents et élèves). Le fonctionnement des CDF se fait aujourd'hui à rebrousse poils des grands principes comme l'égalité des chances, la démocratisation de l'enseignement ou l'accès équitable à une éducation de qualité pour tous.

4.3.2. Des mesures urgentes améliorer la scolarisation dans les CDF

L'une des tâches urgentes imputables aux autorités scolaires notamment aux planificateurs au niveau central est sans aucun doute la restauration des fondamentaux qui ont présidé à l'implantation des CDF dans les années 80. Il est absolument évident que si les classes à double flux doivent garder leur droit de cité dans le système éducatif il faut assurer un respect strict d'un certain nombre de principes dont :

- L'harmonisation **des modèles** qui foisonnent actuellement en rétablissant le modèle 1 .2. 1 (un local, deux cohortes, un maître).
- Le respect de **la taille des cohortes**. Il ne faut instituer une CDF que si l'effectif d'élèves doit dépasser 80 et stabiliser les cohortes à un maximum de 55 soit un total de 110 élèves.
- L'élaboration **d'emplois du temps** permettant une utilisation rationnelle du temps et rendant disponible un quantum horaire le plus proche de celui des classes à flux unique (exemple 25 H 15 par cohorte et par semaine).
- La pratique systématique de **l'alternance** (succession des cohortes dans l'occupation des locaux et la succession des activités intra et extra muros dans l'emploi du temps.)

- **Le réaménagement du curriculum** dans les CDF. Il paraît absurde de vouloir conserver les mêmes matières et le même volume de connaissances et de compétences à acquérir. Il faut une discrimination positive et totale en faveur des élèves scolarisés en CDF ; d'où la nécessité d'un système de compensation en vue d'atténuer les handicaps liés à la nature des classes complexes.
- L'intégration **d'activités extra- muros** à travers un dispositif cohérent de planification et de mise en œuvre.
- **La formation et le renforcement de la motivation** des acteurs terrain (Inspecteurs, Directeurs d'école et enseignants) à l'ingénierie pédagogique des classes à double flux.
- **Le développement d'un plan de communication** pour avoir l'adhésion des acteurs et partenaires notamment les parents dont la participation est indispensable à l'amélioration du fonctionnement des CDF

En résumé, les évolutions démographiques et les contraintes budgétaires influencent très sensiblement la carte scolaire au niveau local, conduisant à des fermetures de classes ou d'écoles. Cette question très prégnante en milieu rural est aussi d'actualité en milieu urbain où les équipes pédagogiques doivent gérer les évolutions d'effectifs en modifiant la structure des classes d'une année à l'autre. Elle est la cause principale des regroupements de cours que l'on retrouve sous forme de classe multigrade ou de classe à double flux. Ce contexte pédagogique est davantage subi par les enseignants que choisi, puisque les principes d'attribution des classes aux enseignants correspondent à des usages qui font force de règles, dont celle de la priorité à l'ancienneté. Les classes complexes sont alors bien souvent attribuées aux maîtres qui n'ont ni l'ancienneté ni l'expérience requises. Ces classes qui sont au départ pédagogiquement handicapées subissent comme celles à cours simple l'impact négatif de l'insuffisance du matériel didactique et les dures conditions de leur environnement. La situation vécue actuellement sur le terrain nécessite des mesures fortes qui corrigent le mode d'implantation et la gestion pédagogique des CMG et des CDF. Ces mesures relèvent de l'exigence de justice et d'équité mais aussi de l'impératif de qualité auquel n'échappe aucun système éducatif.

LES ABRIS PROVISOIRES

PAGES 19 A 24

5 .Etat des lieux des infrastructures scolaires

L'EPT a entraîné une croissance de la demande en matière d'infrastructures que les pouvoirs publics ont beaucoup de mal à prendre en charge. Beaucoup de salles de classe ont été construites dans la période 2000 – 2015. Toutefois, en raison de l'explosion démographique, la pression de la demande en éducation, et l'obligation scolaire de 10 ans, les efforts consentis restent en deçà des besoins. C'est dans ce contexte qu'il faut inscrire le recours aux abris provisoires sous forme de locaux en paillote construits par la population aussi bien dans le sous-secteur de l'élémentaire que dans celui du moyen secondaire.

5.1. Evolution des abris provisoires 2006- 2016 Elémentaire

Tableau4

| Années | Abris provisoires | Salles de classe |
|--------|-------------------|---------------------|
| 2006 | 3624 | 30303 11,95% |
| 2007 | ND | 31611 |
| 2008 | 5459 | 33305 16,39% |
| 2009 | ND | 41348 |
| 2010 | 6710 | 43378 15,46% |
| 2011 | 5987 | 38405 15,58% |
| 2012 | 6126 | ND |
| 2013 | ND | ND |
| 2014 | 4815 | 42203 11,40% |
| 2015 | 4409 | 59293 7,83% |
| 2016 | 4188 | 45815 9,14% |

- Les six régions les plus affectées par les abris provisoires dans l'Enseignement Elémentaire en 2016

Tableau 5 (Sources données statistiques IA et IEF 2016)

| Académie | Abris provisoires | Total SC | % |
|-------------|-------------------|----------|--------------|
| Sédhiou | 682 | 2409 | 28,31 |
| Saint Louis | 625 | 4193 | 14,91 |
| Kolda | 524 | 3057 | 17,14 |
| Ziguinchor | 425 | 2941 | 14,45 |
| Thiès | 374 | 5954 | 6,28 |
| Kaolack | 216 | 4141 | 5,21 |

5.2. Les abris provisoires dans le Moyen Secondaire de 2014 à 2016

Tableau 6 (Sources données statistiques IAet IEF 2016)

| Années | AP | LN | % |
|--------|------|-------|---------------|
| 2014 | 2807 | 17542 | 16,001 |
| 2015 | 3091 | 20077 | 15,39 |
| 2016 | 2686 | 20189 | 10,33 |

- Les cinq régions les plus affectées par les abris provisoires dans l'EMSG en 2016

Tableau 7 (Sources données statistiques IAet IEF 2016)

| Académie | Abris provisoires | Total SC | % |
|---------------|-------------------|----------|-------|
| Sédhiou | 476 | 1134 | 42,08 |
| Ziguinchor | 458 | 2 089 | 21,92 |
| Saint – Louis | 338 | 2198 | 15,37 |
| Kolda | 325 | 1117 | 29,09 |
| Kaolack | 323 | 1853 | 17,43 |

5.3. Les problèmes liés aux abris provisoires

Le cumul des abris provisoires (local en pailles, en branchages, banco, planches, bâtiment emprunté etc.) dans l'élémentaire et le moyen secondaire s'élève à **6874 pour 68690** salles de classe soit un taux de **10%**. Il faut toutefois ne pas perdre de vue que ce pourcentage cache des disparités entre régions d'abord et ensuite entre IEF.

L'autre question qu'on ne peut pas ne pas se poser est celle de la durée pendant laquelle un abri peut être dit provisoire ou définitif. Dans le cadre des stratégies d'élargissement de l'accès à l'éducation, la pratique était que partout où il y avait des enfants en âge de scolarisation, ils étaient recrutés à condition que les parents dressent un abri et que l'Etat envoie un enseignant.

Pendant cette période, la plupart des abris étaient inscrits dans des programmes de construction au plus tard dans les trois années qui suivent. Aujourd'hui, on trouve dans le système des abris provisoires de tout âge (de 2 à plus de 10 ans) comme l'atteste le cas de l'école de **Hamdalahi Peul** située dans la commune de Goumbayel, département de Goudiry

Les trois régions du Sud sont celles où l'on trouve tous les handicaps du système et dans plusieurs des cas ils sont conjugués. Dans l'Enseignement Moyen Secondaire Général, les AP font **42,08 %** des SC dans la région de Sédhiou ; **29, 09 %** à Kolda et **21, 92%** à Ziguinchor.

Beaucoup de travaux montrent que ces types de locaux ne garantissent pas la qualité de l'environnement scolaire. Ils sortent des champs du concept d'environnement scolaire théorisé par le ministère (DEE) dans les années 2003 -2004 dont les déterminants étaient entre autres, la sûreté, la salubrité, la sécurité et la convivialité. En milieu rural, les abris provisoires exposent les élèves aux intempéries, aux risques créés par les animaux en divagation et les reptiles. Il s'y ajoute l'impossibilité de stockage du matériel scolaire et la réduction drastique du quantum horaire du fait de leur faible résilience. En zone urbaine, les abris sont construits par des ouvriers grâce à la contribution financière des parents au début de l'année scolaire et, en zone rurale, les parents les réalisent eux-mêmes avec des matériaux qu'offre le milieu (tiges de mil, branchages). Les abris sont mis en place généralement à la fin du mois d'octobre en zone urbaine et en mi-novembre. Il en résulte des retards de trois à six semaines après la rentrée scolaire. Ces abris disparaissent à partir du mois de mai, dès les premières pluies marquant la fin de l'année scolaire. Cet état de fait impact négativement sur le quantum horaire car en vérité, ces abris provisoires ne tiennent que six à sept mois sur les neuf mois de l'année scolaire.

L'existence d'abris provisoires surtout en milieu rural, s'ajoute à l'existence de CMG où officient généralement des maîtres nouvellement sortis des écoles de formation sans expérience professionnelle. Il s'agit là d'une grave conjonction de facteurs qui peuvent hypothéquer les chances de réussite des élèves. Dès lors l'on peut se rendre compte des iniquités criardes dans le système éducatif qui ne donnent pas les mêmes chances aux élèves. Ce constat est d'autant

plus préoccupant que ce sont surtout les régions périphériques les moins dotées de ressources qui abritent le plus grand nombre d'abris provisoires et de classes complexes.

Ce triple handicap frappe beaucoup d'école en milieu rural dans les régions défavorisées. Dans l'académie de Fatick 31 classes multigrades sont sous abris provisoires. L'encadré ci-dessous présente deux cas d'école à méditer.

1^{er} Cas : école de Hamdalahi Peul située dans la commune de **Goumbayel, département de Goudiry**. L'école de ce village se résume en une **classe multigrade sous abri provisoire** depuis plus de **12 ans**. Le village très enclavé se situe à 11 km du chef-lieu de la commune.

Conséquences :

- Extrême mobilité des enseignants qui n'y font pas plus de deux ans ;
- L'enseignant qui tient cette classe est sans aucune expérience professionnelle ;
- En raison de l'enclavement du village, le maître est dans un isolement total.
- Depuis 12 ans d'existence, l'école vient d'avoir un CM2 en 2016 – 2017. C'est une école dont les élèves disparaissent le plus souvent à la fin de la cinquième année.

2^{ème} Cas : Ecole Madina 2 Guy, dans la commune de **MakaYopp, département de Kaffrine**. Cette école franco-arabe compte trois classes entièrement sous abris provisoires et en multigrades. Les trois locaux ont été ravagés par un incendie au début du mois de janvier 2017.

La question des abris provisoires préoccupe depuis des années les acteurs et partenaires de l'éducation à tous les niveaux (acteurs étatiques, non étatiques, partenaires techniques et financiers et partenaires sociaux.) On la retrouve dans presque toutes les revendications syndicales des dix dernières années. L'impact négatif de ces abris sur la qualité des enseignements et apprentissages n'est plus à démontrer. Peut-être est-ce la raison pour laquelle, leur résorption figure au premier rang des défis à relever dans l'amélioration de la qualité du système. C'est presque devenu une question nationale. Son Excellence Monsieur Macky SALL, Président de la République à travers des adresses à la Nation notamment dans son discours de fin d'année en décembre 2014 a engagé son Gouvernement à résorber les abris provisoires surtout dans les régions SUD (Sédhiou, Ziguinchor). La décision a été vivement saluée par les différentes familles d'acteurs qui ont vu en cet engagement la possibilité d'un pas important vers l'amélioration des conditions de travail des enseignants et d'étude des élèves. Toutefois, pour importante que soit la résorption des abris provisoires, elle ne devrait pas nous obséder au point d'entraîner une remise en cause de certains objectifs éducatifs nationaux. En vérité, l'on peut se demander ce que vaut la résolution du problème des abris provisoires lorsqu'elle se réalise dans un contexte de retour en force des classes à double flux et multigrades; lorsqu'elle ralentit ou freine la dynamique de scolarisation universelle ; lorsqu'elle privilégie des approches et des réponses qui relèguent la demande en éducation au second plan. En tout état de cause, si l'on garde l'ambition de bâtir une école qui assure l'équité et l'égalité des chances, il faut absolument opter pour une démarche pour laquelle « l'objectif O abris » soit en parfaite compatibilité avec les engagements en matière d'éducation inclusive et de qualité pour tous.

5.4. Quelques stratégies pour faire face au défi des infrastructures scolaires

La résorption des abris provisoires selon la situation établie en 2016 peut s'envisager sous deux cas comme le montre l'encadré ci-dessous :

Nombre d'abris provisoires dans l'élémentaire et le Moyen secondaire en 2016 : 6874 AP
Efforts pour la résorption des AP

1^{er} cas : Constructions DCS : **48. 118.000 000FCFA** à raison de 7.000.000/ SC

2^{ème} cas : Construction APE /communauté : **27. 496 000.000 FCFA** à raison de 4.000.000/SC

Il convient de souligner que l'approche classique DCS a connu beaucoup de limites et est peu recommandable si l'on se réfère au rythme très rapide de dégradation des locaux dans le milieu urbain et les besoins en infrastructures pour la prise en charge des 14% qui nous séparent encore de l'universalisation de l'enseignement élémentaire. En effet, avec un TBS de **86,45%** en 2015, pour une valeur projetée de 96,20%, reste beaucoup à faire sur le chemin de l'accès universel à l'éducation. Les deux leviers sur lesquels, il faut agir sont incontestablement la disponibilité de locaux et de maîtres. Pour ce qui concerne les locaux à construire ou à réhabiliter, Il nous paraît plus judicieux de s'orienter vers de nouvelles stratégies qui consisteraient à :

- **Mettre en place un cadre institutionnel de gestion des infrastructures scolaires** avec des démembrements jusqu'au niveau des établissements. Ce cadre permet établir une vision juste et à long terme des besoins en matière d'investissements publics en infrastructures scolaires, contribuant à l'établissement de priorités au regard des investissements et assurant la qualité et la durabilité des ouvrages. Il apparaît de plus en plus souhaitable que les autorités locales puissent dans une plus large mesure déterminer elles-mêmes, à l'intérieur d'un cadre bien structuré, les besoins et les moyens de les satisfaire. Cette approche est intéressante si on la met en rapport avec la nécessité de plus en plus impérieuse d'adapter les locaux aux réalités climatiques et socioculturelles du milieu.
- **Encourager l'élaboration de plans locaux de gestion du patrimoine scolaire** bâti. L'objet de ces plans est d'assurer le respect, par les autorités locales, d'un certain nombre de normes et de règles fixées en matière d'infrastructures scolaires. Les plans de gestion du patrimoine peuvent permettre aux acteurs au niveau central comme à la base de disposer d'un tableau national fiable sur les besoins en locaux. Ces données facilitent l'évaluation et l'orientation des financements disponibles ou à rechercher pour construire et équiper des salles de classe selon les priorités.
- **Pour faire face au besoin éducatif sans cesse croissant du pays en infrastructures scolaires, l'Etat doit s'orienter vers des partenariats raisonnables avec le secteur privé.** Ces partenariats définis dans le cadre de lois donnent lieu à des conventions spécifiques par ordre d'enseignement et par zone prioritaire de manière à rétablir l'équilibre entre les régions.
- **Elaborer une politique nationale de maintien des infrastructures avec des rôles et responsabilités clairs et un bon ciblage des différents besoins :** entretien, ajout ou remplacement. L'entretien fait référence à des travaux de faible envergure, l'ajout renvoie à des travaux consistant à acquérir ou à construire une nouvelle infrastructure. Le remplacement quant à lui indique des travaux qui consistent à remplacer une infrastructure de manière à assurer la continuité de la prestation des services.
- **Mettre en place une inspection externe des infrastructures scolaires.** Les objectifs seront de contrôler régulièrement les infrastructures et de déterminer les travaux à effectuer au niveau des composantes d'une infrastructure. Concrètement, l'Etat doit s'atteler à la correction des disparités dans l'allocation et l'utilisation des ressources disponibles. Les localités défavorisées en termes d'infrastructures devront être prioritairement pourvues, soit par la construction de nouvelles salles de classe, soit par le remplacement des salles de classe construites en matériaux provisoires.

- **Développer des stratégies puissantes pour la participation des ONG, des collectivités et des communautés à la mise en place et au maintien des infrastructures scolaires.** Il faut que l'acte³ de la décentralisation devienne opérant et opérationnel pour une véritable gestion de l'éducation en mode déconcentré.

L'état des infrastructures scolaires appelle l'élaboration d'une politique rigoureuse qui fait une place importante à tous les acteurs et partenaires. Il est avéré que la mise en place des infrastructures scolaires n'arrive pas à suivre le rythme de croissance démographique qui engendre la croissance exponentielle des besoins de scolarisation. Il se trouve que les efforts déployés par l'Etat sont loin d'être à la dimension des besoins en nouvelles constructions et en réhabilitation. Les formes de réponses pratiquées jusque-là ont montré leurs limites. La réflexion doit être orientée désormais vers de nouvelles formes d'intervention car les exigences de l'éducation de qualité pour tous et tout le long de la vie, ne permettent plus de perdre du temps. Cela est d'autant plus vrai que les disparités soulignées dans cette étude risquent de mener à l'effondrement du système éducatif dans les régions triplement handicapées par le déficit du personnel, la prolifération des abris provisoires et la multiplication tous azimuts des classes multigrades ou à double flux. Ces trois handicaps qui frappent le système éducatif font partie des problèmes cruciaux dont la prise en charge correcte et efficace est incontournable sur le chemin de l'éducation de qualité pour tous. Si l'on se fie aux statistiques de 2016, la résorption des abris provisoires exigent beaucoup d'efforts.

LA PROBLEMATIQUE DES ENSEIGNANTS

6. La problématique des personnels

6.1. Evolution des effectifs du personnel enseignant (Maîtres, Chargés d'école, Directeurs dans l'Enseignement élémentaire

Tableau 8 (Statistiques DPRE)

| Années | Effectifs |
|---------------|------------------|
| 2014 | 56077 |
| 2015 | 47077 |
| 2016 | 47834 |

Tableau 9 : Maîtres recrutés entre 2012 et 2015

| Années | Nombre de maîtres recrutés |
|---------------|-----------------------------------|
| 2012 | 1826 |
| 2013 | 2188 |
| 2014 | 2545 |
| 2015 | 2300 |

La mise en place du projet des volontaires de l'éducation visait non seulement le redressement de cette tendance mais aussi et surtout la réduction des disparités régionales et de genre en matière de scolarisation. Cette politique née des plans d'ajustement structurel a été intensifiée par le PDEF avec le recrutement de 2000 volontaires par an pendant 10 ans soit 20 000 nouveaux enseignants. Toutefois même si les volontaires et les vacataires dans le moyen secondaire ont permis d'élargir la couverture scolaire, ils ont posé de réels problèmes de qualité de certains problèmes de qualité. Les difficultés résidaient surtout dans le niveau de recrutement, les contenus et la durée de la formation.

Dans le souci d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages, le Sénégal après avoir réussi la massification de son système éducatif, a supprimé le recrutement de volontaires et de vacataires. Le processus de réforme lancé à partir des années 2010 -2011, a donné lieu à un nouveau mode d'entrée dans l'enseignement basé sur la sélection. Pour le primaire comme pour le secondaire l'on ne peut plus devenir enseignant sans remplir un certain nombre d'exigences liées au niveau académique et à la maîtrise de compétences transversales (esprit d'analyse, de synthèse et d'initiative). Des initiatives importantes sont prises dans le domaine du relèvement de la qualification des enseignants (BAC pour le primaire, Licence et Master pour le secondaire).

Il faut aussi souligner l'augmentation de la durée de la formation (9 mois effectifs pour le primaire, 2 ou 3ans pour le secondaire. Afin de mieux préparer les élèves maîtres et professeurs à leur métier, des réformes importantes ont été menées : création de Centres régionaux de formation et renforcement des moyens de la Faculté des Sciences et Techniques de l'Education et de la formation. Il s'y ajoute la révision des référentiels et des plans de formation alignés aux curricula mis en œuvre dans les différents niveaux d'enseignement. Il y a donc des efforts louables en matière de recrutement et de formation des personnels enseignants mais il se pose encore de sérieux problèmes dans leur formation et leur utilisation. Pour ce qui est de la formation, il y a un décalage important entre les normes affichées et les pratiques. Si de façon théorique la durée de la formation est de 9 mois, dans les CRFPE on a du mal à faire 6 mois. En effet la formation qui en théorie doit démarrer en octobre, n'a jamais commencé avant le mois de janvier pour des raisons liées au retard dans le processus de recrutement ou à la disponibilité des formateurs. Il est aussi à souligner que les CRFPE peinent dans l'exercice de leur mission fondamentale du fait des difficultés constatées l'application correcte des textes qui les régissent. Pour illustration, il faut juste évoquer la non effectivité de l'articulation de la formation initiale et de la formation continuée. Il n'existe pas

encore une véritable politique de formation continue avec des mécanismes de collaboration efficace entre les formateurs des CRFPE et les IEF qui encadrent les enseignants en exercice.

Les mêmes difficultés sont notées à travers les déséquilibres dans la répartition des enseignants selon les régions, les zones rurales et urbaines. Aujourd'hui les enseignants les plus expérimentés sont concentrés dans les zones urbaines tandis qu'on note une forte présence des plus jeunes et des moins expérimentés en zones rurales. Dans les zones difficiles, le déficit d'enseignants oblige les gestionnaires de l'éducation à la base à recourir à des stratégies diverses pour faire fonctionner les classes, ce qui n'est pas sans conséquences sur la qualité des enseignements.

6.2. Les iniquités dans la répartition et l'utilisation des Personnels enseignants

Une telle situation remet en cause de façon certaine les grands principes de la politique d'éducation comme l'égalité des chances, l'équité et la justice dans la livraison des services éducatifs. Il est aussi important de signaler que ce phénomène est à l'origine de formules adaptatives (multigrades, rotation des salles, professeurs itinérants ...) toutes choses qui influent négativement sur l'efficacité externe et entraînent une instabilité chronique de la structure de la couverture scolaire (classes fermées, classes gelées, abandons et exclus).

L'examen de l'évolution du nombre d'élèves maîtres recrutés au niveau des CRFPE (CF Tableau), permet d'émettre l'hypothèse que le système éducatif est prisonnier des calculs politiques et économiques funestes par rapports aux intérêts des élèves. Les planificateurs de l'éducation n'ont plus les mains libres soumis qu'ils sont aux arbitrages d'autres décideurs dont la sensibilité aux questions de l'éducation fait problème. Aux problèmes du recrutement s'ajoutent les mécanismes dits de gestion démocratique comme le mouvement national où le droit de l'enseignement prime sur celui de l'enfant. Les chiffres ci-dessous sur la situation des personnels enseignants après le mouvement national de 2016 montrent de façon irrécusable que **la centralité de l'enfant** clamée partout n'est qu'un vain slogan.

Tableau 10

| ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE | | | |
|--------------------------|---------|----------|---------|
| IA | Départs | Arrivées | Déficit |
| Kédougou | 75 | 03 | 72 |
| Kaffrine | 127 | 36 | 91 |

Tableau 11 (Sources :données IAet IEF 2016)

| ENSEIGNEMENT MOYEN SECONDAIRE | | | |
|-------------------------------|---------|----------|---------|
| IA | Départs | Arrivées | déficit |
| Kédougou | 72 | 01 | 71 |
| Matam | 119 | 13 | 106 |

L'analyse du personnel du point de vue de la quantité et de la qualité tout comme dans l'adéquation des qualifications aux besoins du système montre de véritables problèmes dans la disponibilité et l'utilisation des personnels enseignants dans tous les secteurs. La pratique annuelle du mouvement national a des conséquences néfastes sur l'équilibre du système. En effet, on note chaque année le déplacement massif des enseignants de tous ordres des régions périphériques vers les milieux urbains. Tel l'exode rural, le mouvement national dépeuple le système éducatif rural au profit des villes.

Il en résulte au moins deux gros problèmes :

Des déficits criards d'enseignants dans les régions périphériques qui ne bénéficient d'aucun système de compensation ;

Une arrivée massive des enseignants sortant fraîchement des écoles de formation sans aucune expérience professionnelle. Il est incompréhensible que des régions pour lesquelles, il est conçu et mis en œuvre des initiatives spécifiques se retrouvent dans cette situation on ne peut plus difficile par rapport à leurs effectifs d'enseignants. Cette tendance devenue quasi générale pour les régions périphériques doit être absolument renversée sous peine de compromettre sans autres formes de procès l'atteinte des objectifs de la politique éducative nationale.

6.3. Quelques mesures pour améliorer la politique des enseignants

- **Etablir des attentes précises pour les enseignants** : il est du ressort de l'Etat de définir les missions et de faire de sorte que celles-ci soient comprises et intériorisées par les enseignants. L'Etat doit aussi s'engager à garantir aux enseignants les conditions nécessaires à l'accomplissement de leur métier.
- **Attirer les meilleurs dans l'enseignement** : Pour ce faire, il faut rendre le métier attractif en assurant aux enseignants des salaires conséquents et des avantages substantiels. Cette mesure permettrait d'inverser la tendance qui fait qu'aujourd'hui, ceux qui entrent dans l'enseignement le font par nécessité et non par vocation.
- **Préparer les enseignants avec des formations efficaces et pertinentes** : Il s'agit de créer et de mettre en œuvre une véritable politique de formation initiale et continue.
- **Aligner les compétences des enseignants avec les besoins des élèves** : Relever le défi de l'adéquation de la formation aux besoins des élèves. De ce point de vue, il faut nécessairement articuler le référentiel de formation aux différents référentiels de compétences des élèves.
- **Guider et accompagner les enseignants** avec des principes forts et des valeurs : Créer un consensus national sur les valeurs essentielles devant servir de référence à tous les acteurs qui interviennent dans l'éducation.
- **Suivre de près et évaluer régulièrement les enseignants** : La nécessité d'une évaluation régulière dans tous les secteurs et à tous les niveaux du système éducatif, vise à garder à ce dernier la souplesse permettant de s'adapter aux exigences du développement.
- **Aider les enseignants à améliorer l'enseignement** : Il faut disposer d'un système performant de suivi et supervision des enseignants de manière à leur apporter partout où ils se trouvent l'appui dont ils ont besoins dans l'exercice de leur métier.
- **Disposer d'une véritable politique de qualification** des professeurs dans les sciences et de stratégies aptes à les maintenir aussi longtemps que possible dans le système.
- **Encourager et motiver les enseignants à exceller** : Mettre en place un système de motivation apte à susciter chez les enseignants le besoins de se rendre plus performants en s'améliorant de manière continue.
- **Recruter des inspecteurs en respectant les normes requises** pour un encadrement et un contrôle efficaces. Les ratios actuels (en moyenne **1 inspecteur pour 200 enseignants** à l'élémentaire) rend impossible le suivi et l'encadrement des enseignants.

Un système éducatif performant doit, non seulement, disposer d'enseignants motivés en quantité et qualité suffisante mais aussi être utilisés de façon rationnelle, équitable et efficace. La création des Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Education, par le décret 2011-625 du 11 mai 2011, devait répondre aux exigences de la loi d'orientation du secteur de l'Education. En effet, ces structures placées au niveau académique ont pour mission de :

- Mettre en synergie les ressources ;
- Mieux articuler formation initiale et formation continuée ;
- Rapprocher l'offre de formation aux publics cibles ;
- Mettre à contribution les ressources locales ;
- Mieux tenir compte des spécificités locales ;
- Rationnaliser les moyens.

Malgré des objectifs clairement définis, le fonctionnement des CRFPE doit être amélioré dans le sens d'une meilleure adéquation de la formation aux besoins des élèves et aux réalités socioéconomiques et culturelles du pays. Il est urgent que la formation des professeurs puissent être prise en charge de façon correcte et au regard des missions clairement définies à travers les textes qui régissent ces sous-secteurs. Dans ce même mouvement, la question de l'articulation de la formation initiale et de la formation continue doit être réglée. Sur le plan de l'utilisation des personnels, des efforts sont à faire de manière à rompre les nombreuses distorsions constatées sur le terrain à travers les déficits, les déséquilibres entre les zones engendrés par des formats de mutation ne prenant pas en compte les exigences des localités et des établissements scolaires.

« Le savoir est l'arme des pauvres »